

O impacto das expressões artísticas na regulação do comportamento em idade pré-escolar

Relatório de Projeto

Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto

(N.º 1180070)

Leiria, outubro de 2020

Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

O impacto das expressões artísticas na regulação do comportamento em idade pré-escolar

Relatório de Projeto de Mestrado

Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto (N.º 1180070)

**Trabalho realizado sob a orientação
da Professora Doutora Filipa Rodrigues
e coorientação da Professora Maria Kowalski**

Leiria, outubro de 2020

Mestrado em Intervenção e Animação Artísticas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Agradecimentos

A realização deste relatório foi um longo percurso que qualquer investigador sabe que acontece quando a isso se dedica. No entanto, o mesmo só foi possível de ocorrer porque teve o contributo de muitas pessoas:

- Os meus pais pelo apoio incondicional, pelo carinho e pelo amor;
- O meu marido e os meus filhos pelos momentos de ausência e maior cansaço para estar com eles como gostaria;
- A minha filha Sofia pela ajuda na formatação do índice;
- O meu filho David pela tradução do resumo para inglês;
- A minha auxiliar de sala, Liliana Sousa, pelo apoio, pelas palavras, ajuda, incentivo, escuta e por ser uma colega sensacional;
- Às minhas colegas de mestrado, Ângela Frazão, Jéssica Pais, Lénia Neves e Sara Peseiro pelo carinho e amizade que fomos construindo ao longo deste caminho;
- À colega e amiga Lénia Neves pelas conversas tidas no percurso deste relatório em que nos apoiámos mutuamente;
- Às minhas orientadoras, Prof. Dra. Filipa Rodrigues e Prof. Maria Kowalski, por me acompanharem nesta investigação, pelo seu apoio, incentivo e ajuda;
- Aos pais das crianças com quem trabalhei por terem permitido que desenvolvesse este projeto com os seus filhos;
- Às “minhas” crianças que ao longo deste ano letivo permitiram que crescêssemos juntos.

A todos eles um muito obrigada!

Dedicatória

À medida que os anos passam cada vez sinto mais orgulho nos valores que os meus pais me inculcaram. Se hoje sou quem sou, a eles os devo. As suas convicções de amor, solidariedade, interajuda e outras têm sido a força motor para vencer as dificuldades e os obstáculos que a vida teima em colocar à minha frente. Por isso quero dedicar-lhes este relatório como uma forma de agradecimento pelo que são. Obrigada pais pelos princípios com que me criaram!

Resumo

A arte é essencial na vida do Ser Humano, estando presente em todos os povos e em todas as culturas. A arte possibilita a aquisição de diversas competências, como o conhecimento de si mesmo, do outro e do que nos rodeia. Também potencia o desenvolvimento da confiança, criatividade e pensamento divergente entre outras aptidões, como a mediação da comunicação interpares na resolução de situações problemáticas. Foi nesse sentido que as linguagens artísticas foram utilizadas neste estudo, envolvendo um grupo de crianças de um Jardim de Infância do concelho de Leiria, com idades entre os 3 e os 4 anos de idade. Foi adotado um paradigma misto de investigação pela necessidade de combinar métodos e procedimentos de recolha de dados, os quais, a cada fase do estudo necessitavam de uma complementaridade de paradigmas qualitativo-quantitativo. Através dos processos associados à metodologia de Investigação-Ação (IA) procurou compreender-se em profundidade o modo como as linguagens artísticas influenciam a (auto) regulação de comportamentos considerados desajustados.

Durante as vinte e três sessões realizadas em contexto presencial de sala de Jardim de Infância, (interrompidas pelo confinamento entre março e junho), os resultados obtidos indicaram que, através de atividades que combinaram as diversas linguagens artísticas de forma estruturada e integradora, contribuíram para a diminuição de alguns comportamentos considerados desajustados e a melhoria de comportamentos ajustados. Esta aferição da evolução comportamental, apesar de ter ficado comprometida no número de sessões previstas, conseguiu ainda assim, com foco em crianças descritas como “problemáticas”, revelar resultados e mudanças positivas, as quais ficam documentadas neste projeto. São também notórias as aquisições que, concomitantemente ao desenvolver do projeto, as crianças demonstraram em áreas como: conhecimento e expansão do vocabulário relacionado com as artes visuais, o domínio das técnicas expressivas nas diversas atividades e as capacidades de análise, descrição e interpretação de narrativas visuais, bem como da capacidade de um “olhar mais sensível e crítico” no que concerne ao contacto com a obra de arte, relacionando-as com as suas próprias vivências e idiossincrasias .

Palavras-chave: investigação-ação, Pré-Escolar, Jogo Dramático/Teatro, Pintura, Desenho e Fotografia

Abstract

Art is essential in the life of the Human Being, being present in all peoples and in all cultures. Art makes it possible to acquire various skills, such as knowledge of oneself, the other and what surrounds us. It also enhances the development of trust, creativity and divergent thinking among other skills, such as mediating peer communication in solving problematic situations. It was in this sense that artistic languages were used in this study, involving a group of children from a kindergarten in the municipality of Leiria, aged between 3 and 4 years old. A mixed research paradigm was adopted because of the need to combine data collection methods and procedures, which, at each stage of the study, needed a complementary qualitative-quantitative paradigm. Through the processes associated with the Research-Action (AI) methodology, it sought to understand in depth the way in which artistic languages influence the (self) regulation of behaviours considered to be out of place.

During the twenty-three sessions held in the presential context of a kindergarten room, (interrupted by confinement between March and June), the results obtained indicated that, through activities that combined the various artistic languages in a structured and integrating way, contributed to the reduction of some behaviours considered maladjusted and the improvement of adjusted behaviours. This measurement of behavioural evolution, despite having been compromised in the number of sessions planned, managed nevertheless, with a focus on children described as "problematic", to reveal positive results and changes, which are documented in this project. Also notable are the acquisitions that, concurrently when developing the project, children demonstrated in areas such as: knowledge and expansion of vocabulary related to the visual arts, the mastery of expressive techniques in different activities and the ability to analyse, describe and interpret narratives visual, as well as the capacity for a "more sensitive and critical look" with regard to contact with the work of art, relating them to their own experiences and idiosyncrasies.

Keywords: Action Research, Preschool, Dramatic Play / Theatre, Painting, Drawing and Photography

Índice

Agradecimentos	i
Dedicatória.....	ii
Resumo	iii
Índice de figuras	x
Índice de quadros	xi
Índice de tabelas	xii
Índice de gráficos.....	xiii
Índice de Acrónimos	xiv
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – Enquadramento teórico	3
1. As Linguagens Artísticas	3
2. O Impacto das Linguagens Artísticas no Desenvolvimento Humano.....	5
2.1. O Jogo Dramático/Teatro e a sua importância no desenvolvimento da criança	6
2.2. As Artes Visuais e a sua importância para o desenvolvimento da criança	8
2.2.1. O Desenho	9
2.2.2. A Pintura.....	12
2.2.3. A Fotografia.....	13
3. Educação Pré-Escolar	18
3.1. O que é a Educação Pré-Escolar	18
3.2. Objetivos e vantagens da Educação Pré-Escolar.....	19
4. Características desenvolvimentais das crianças de 3/4 anos de idade.....	21
5. O Educador de Infância.....	24
5.1. O papel e ação do Educador de Infância.....	24
5.2 O impacto do reforço positivo no comportamento.....	26
CAPÍTULO II- Metodologia.....	30
1. Contextualização do Estudo	30
2. Problemática e Pergunta de partida.....	30
3. Objetivos	31
3.1. Objetivo geral	31
3.2. Objetivos específicos	31
4. Caracterização do Contexto de Intervenção.....	31
4.1. Participantes	32
4.2. Seleção e caracterização dos participantes	33
4.2.1. Breve caracterização dos participantes dos grupos A e B.....	38
5. Opções metodológicas	40

5.1. Paradigma misto de Investigação	40
5.2. Investigação-Ação.....	41
6. Procedimentos de recolha de dados	43
6.1. Observação Participante.....	43
6.2. Grelhas de Observação	43
6.3. Diário de Bordo	44
CAPÍTULO III – Desenvolvimento do projeto de Investigação-Ação	45
1. Plano de investigação diagnóstica, planificação da intervenção e fases (calendarização).....	45
2. Apresentação, análise e discussão de resultados.....	46
2.1. Análise quantitativa dos registos de observação.....	46
2.2 Análise do Diário de Bordo	48
2.2.1. 1 Categoria e subcategorias - Jogo Dramático/Teatro	49
2.2.2. 1 Categoria e subcategorias - Desenho	51
2.2.3. 1 Categoria e subcategorias - Pintura.....	55
2.2.4. 1 Categoria e subcategorias - Fotografia.....	56
2.2.5. Comportamentos Específicos	58
2.3. Análise das grelhas de observação	60
3. Interpretação dos resultados obtidos.....	65
3.1. Jogo dramático/teatro	65
3.2. Desenho	66
3.3. Pintura.....	67
3.4. Fotografia.....	69
3.5. Comportamentos	70
4. Discussão dos resultados.....	71
5. Reflexão da I-A após quarentena.....	75
5.1. Desenho	76
5.2. Pintura.....	77
5.3. Fotografia.....	77
5.4. Jogo Dramático/Teatro	78
5.5. Comportamentos	78
Reflexão, considerações finais e limitações do estudo	81
Bibliografia	84
Anexos	1

Índice de anexos

ANEXO 1- Grelha de observação com os comportamentos considerados ajustados e desajustados	2
ANEXO 2- Grelha de observação para registo	4
ANEXO 3- Autorização da instituição	7
ANEXO 4 – Autorização dos pais/encarregados de educação	9
ANEXO 5 - Calendarização das sessões de intervenção	12
ANEXO 6 – Observações	30
ANEXO 7 – Diário de Bordo	34
ANEXO 8 – Atividades realizadas no pós-quarentena	80

Índice de figuras

Figura 1 - Paul Klee e quatro das suas pinturas	14
Figura 2 – Caixas das emoções	16
Figura 3 – “O beijo” de Gustav Klimt	18
Figura 4 – A Coelheira	22
Figura 5 – Fotografia de amor para a Sessão n.º 16	23
Figura 6 – Fotografia de uma atitude de amor	25
Figura 7 – Fotografias da Sessão n.º 1	35
Figura 8 – Tipos de pincéis utilizados na Sessão n.º 2	37
Figura 9 – Fotografias de três participantes na I-A a realizarem a pintura com diferentes pincéis	37
Figura 10 – Fotografias das crianças a realizarem o Jogo Dramático/Teatro	39
Figura 11 – Obra “Sinécio” de Paul Klee	40
Figura 12 – Fotografias captadas por outras crianças sem serem as participantes na I-A ..	46
Figura 13 – “O beijo” de Gustav Klint	52
Figura 14 – Coelheira	61
Figura 15 – Imagem de uma atitude de amor	64
Figura 16 – Fotografia de uma atitude de amor entre mãe e filha	69
Figura 17 – Fotografias de ursos	89

Índice de quadros

Quadro 1 – Fotografias de amor	21
Quadro 2 – Jackson Pollock e três das suas obras de arte	26
Quadro 3 – Desenho com lápis de cor e a atitude dos participantes na I-A durante a realização da atividade	41
Quadro 4 – Quatro obras de pintura de Paul Klee	42
Quadro 5 – Pintura com aquarela e atitude dos participantes na I-A à técnica	43
Quadro 6 – Fotografias de crianças a observarem um cartão retangular	44
Quadro 7 – Fotografias captadas pelos participantes na I-A e a sua atitude perante a realização da atividade	45
Quadro 8 – Crianças participantes na I-A prontas para o Jogo Dramático/Teatro	48
Quadro 9 – Fotografias alusivas ao amor e os comentários das crianças às mesmas e seus comportamentos durante a realização da atividade	58
Quadro 10 – Fotografias dos participantes na I-A a realizarem a técnica de Pintura com digitinta	60
Quadro 11 – Diálogo durante a fruição/contemplação de fotografias alusivas ao amor	67
Quadro 12 – Desenho com lápis de cor e atitudes dos participantes na I-A durante a realização da atividade	68
Quadro 13 – Jackson Pollock três obras suas de Pintura	71
Quadro 14 – Participantes na I-A a realizarem a técnica de Pintura <i>dripping</i> e suas atitudes durante a mesma	72
Quadro 15 – Fotografias dos participantes na I-A a realizarem o Jogo Dramático/Teatro e suas atitudes	74
Quadro 16 – Fotografias do desenho com giz e atitudes dos participantes na I-A durante a atividade	76
Quadro 17 – Fotografias captadas pelos participantes na I-A e a sua atitude durante a captação de imagem	78
Quadro 18 – Fotografias tiradas pelos participantes na I-A, em casa, sob o tema “Emoção amor”	79
Quadro 19 – Produções gráficas a partir da leitura da história “Caracóis de Ouro e os três ursos”	80
Quadro 20 – Produções gráficas de ursos com base em modelos definidos	81
Quadro 21 – O ilustrador Ben Heine e três das suas obras	81

Quadro 22 – Produções gráficas realizadas pelos participantes na I-A dentro de uma imagem fotográfica e o que ela representa	82
Quadro 23 – Produções gráficas dentro de uma imagem fotográfica e o que representam, realizada por outras crianças sem serem as participantes na I-A	83
Quadro 24 – Fantoques criados pelas crianças com base na história “Caracóis de Ouro e os três ursos” e a personagem que representam	84
Quadro 25 – Produções gráficas realizadas pelos participantes na I-A durante a audição de uma música	84
Quadro 26 – Fotografias de crianças a realizarem duas técnicas de Pintura: com esfregão e pincel	85
Quadro 27 – A pintora Karen Eland e algumas obras suas com as técnicas de Pintura com café e com cerveja	86
Quadro 28 – Pintura com pigmentos naturais: os pigmentos utilizados na Pintura do urso e na Pintura livre	86
Quadro 29 – A pintora Lynda Bell e a obra “Minguau para dois”	87
Quadro 30 – Captação de fotografias de ursos de peluche	91
Quadro 31 – Captação livre de fotografias dentro da sala de atividades	92
Quadro 32 – Sugestões sugeridas pelos participantes na I-A ao modo de andar dos usos e adesão à atividade proposta pela educadora e investigadora	93
Quadro 33 – Atitude dos participantes na I-A durante a dramatização da história “Caracóis de Ouro e os três ursos”	94

Índice de figuras

Figura 1 – Esquema da Investigação-Ação	42
---	----

Índice de quadros

Quadro 1 – Registo de evidências de Comportamentos desajustados	34
Quadro 2 - Registo de evidências de Comportamentos ajustados	35
Quadro 3 – Imagens do “Jogo de Comportamentos”	37
Quadro 4 – Registo das respostas no “Jogo de Comportamentos”	37
Quadro 5 – Dados relativos aos registos de observação dos Comportamentos ajustados e desajustados durante a intervenção	48
Quadro 6 – Evidências de participação na linguagem “Jogo Dramático/Teatro”	51
Quadro 7 – Produções gráficas realizadas após visualização da obra “Sinécio” de Paul Klee e a sugestão da educadora	53
Quadro 8 – Produções gráficas realizadas após a visualização de fotografias alusivas ao amor.....	54
Quadro 9 – Produções gráficas de livre exploração do novo material riscador, giz em suporte colorido	54
Quadro 10 – Evidências de participação na linguagem “Desenho”	55
Quadro 11 – Evidências de participação na linguagem “Pintura”	56
Quadro 12 – Fotografias captadas no início e no final da intervenção	58
Quadro 13 – Evidências da atitude na linguagem “Fotografia”	58
Quadro 14 – Comportamentos observados/registados durante a intervenção	60
Quadro 15 – Duas produções gráficas representativas a partir da história “Caracóis de Ouro e os três ursos”	76
Quadro 16 – Fotografias a peluches de ursos	77

Índice de tabelas

Tabela 1 – “Adesão às atividades propostas” - Jogo Dramático/Teatro (no início e no final da intervenção)	50
Tabela 2- “Participação em sugestões para as atividades” - Jogo Dramático/Teatro (no início e no final da intervenção)	50
Tabela 3 – “Participação nas reflexões” - Jogo Dramático/Teatro (no início e no final da intervenção)	51
Tabela 4 – Descrição dos Comportamentos durante a utilização da máquina fotográfica ..	57
Tabela 5 – Comportamentos dos participantes nas diferentes subcategorias (no início e no final da intervenção)	59
Tabela 6 - Comparação dos Comportamentos ajustados dos dois grupos na fase de seleção dos participantes e durante a intervenção	61
Tabela 7 - Comparação dos Comportamentos desajustados dos dois grupos na fase de seleção dos participantes e durante a intervenção	62
Tabela 8 - Comportamentos ajustados das crianças pertencentes ao Grupo A	62
Tabela 9 - Comportamentos ajustados das crianças pertencentes ao Grupo B	63
Tabela 10 - Comparação dos Comportamentos desajustados das crianças pertencentes ao Grupo A –.....	64
Tabela 11 - Comparação dos Comportamentos desajustados das crianças pertencentes ao Grupo B	64
Tabela 12 - Comparação dos Comportamentos desajustados dos elementos do Grupo B na fase de seleção dos participantes e durante intervenção	71
Tabela 13 – Comparação dos Comportamentos ajustados durante a intervenção (períodos pré e pós interrupção por situação epidémica)	78
Tabela 14 – Comparação dos Comportamentos desajustados durante a intervenção (períodos pré e pós interrupção por situação epidémica)	79
Tabela 15 – Comparação das respostas ajustadas no “Jogo de Comportamentos” (períodos pré e pós interrupção por situação epidémica)	79
Tabela 16 – Comparação das respostas desajustadas no “Jogos de Comportamentos” (períodos pré e pós interrupção por situação epidémica)	79

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Comparação dos Comportamentos ajustados na fase de seleção dos participantes e evolução durante a intervenção	63
---	----

Índice de Acrónimos

DB: Diário de Bordo

I-A: Investigação-ação

I.P.S.S.: Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl: Jardim de Infância

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

O presente relatório resulta da intervenção educativa realizada no âmbito do Mestrado de Intervenção e Animação Artística e apresenta a investigação desenvolvida num Jardim de Infância (JI) do concelho de Leiria, no qual a investigadora esteve colocada enquanto Educadora de Infância, tendo desempenhado funções no ano letivo de 2019/2020, junto de um grupo de crianças entre os três e quatro anos de idade.

A Educação Pré-Escolar é considerada a base de toda a escolaridade, considerada um direito da Criança e de modo a uniformizar as práticas pedagógicas a este nível foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) estando previstos os princípios educativos, intencionalidade educativa e organização do ambiente, tendo em consideração a continuidade educativa e as transições de graus de ensino. No âmbito da organização do ambiente educativo da sala são contempladas as áreas de conteúdo, que são saberes considerados essenciais para aprendizagem, nas quais estão inseridas as diferentes linguagens artísticas. Deste modo, a arte é uma das formas que a criança tem para se expressar e comunicar tendo um papel essencial na sua educação desde a primeira infância. As artes na educação possuem diversas possibilidades e enquadramentos e para esta investigação foram selecionadas algumas das linguagens artísticas por consideramos que melhor correspondiam ao perfil de ação pedagógica da educadora e investigadora.

Na Investigação-Ação (doravante I-A) realizada procurámos saber de que forma a combinação das linguagens artísticas abordadas influenciam a (auto)regulação de comportamentos das crianças do grupo da educadora-investigadora.

Este documento está estruturado em três capítulos. No primeiro apresentamos um breve enquadramento sobre o lugar das artes na educação e abordou-se a importância das linguagens artísticas, em particular, nas modalidades expressivas presentes nesta investigação: jogo dramático/teatro; pintura, desenho e fotografia, bem como o seu impacto no desenvolvimento do ser humano. Ainda neste primeiro capítulo, prosseguimos com a contextualização da Educação Pré-Escolar: em que consiste, objetivos e vantagens da sua frequência e quisemos também aqui aprofundar o seu papel e a importância da sua ação.

O segundo capítulo refere-se à metodologia utilizada. Aí enquadrámos a problemática, a pergunta de partida, os objetivos delineados e as opções metodológicas. O presente trabalho utilizou a metodologia qualitativa e os procedimentos que enquadram a Investigação-Ação pela necessidade de pesquisa de soluções com vista à alteração de práticas pedagógicas dirigidas a alguns comportamentos identificados e considerados desajustados no grupo em

questão. Associados à escolha de um paradigma qualitativo selecionamos os procedimentos de recolha de informação mais adequados à pergunta de partida e objetivos do estudo: a observação participante; utilização de grelhas de observação e registos em diário de bordo. Segue-se informação dedicada ao contexto de intervenção, processo de seleção e caracterização dos participantes.

Assim, perante as características e necessidades emergentes do contexto de investigação, formulou-se a seguinte pergunta de partida: De que forma as linguagens artísticas influenciam a (auto) regulação de comportamentos considerados desajustados? e os seguintes objetivos de pesquisa:

- a) Compreender o impacto que podem ter as propostas de jogo dramático/teatro e artes visuais na diminuição da frustração na criança, perante o “não” da educadora;
- b) Perceber como essas propostas, quando desenvolvidas estruturada e sistematicamente junto do grupo de crianças, promovem a criação de relações interpessoais;
- c) Aferir até que ponto, a participação em atividades de jogo dramático/teatro e de artes visuais contribuem para a compreensão e cumprimento das regras estabelecidas para a sala;
- d) Saber qual o contributo das linguagens artísticas para colmatar necessidades de minimização das situações de conflito interpares, através da implementação de atividades de cariz artístico e expressivo.

O terceiro capítulo consistiu na apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos no período prévio à interrupção por situação pandémica, e posteriormente, aquando do regresso à atividade letiva em contexto presencial no JI.

Como houve oportunidade de regressar ao contexto de investigação-ação após a situação de confinamento (interrupção entre março e junho), optámos por incluir no presente relatório um ponto autónomo dedicado à Reflexão após Interrupção, realizada pela educadora e investigadora sobre o período que contemplou as atividades implementadas no final do ano letivo.

Por fim, teceram-se algumas Considerações Finais identificando as Limitações do Estudo, as Conclusões acerca de todo o trabalho de pesquisa desenvolvido, a Bibliografia e os Anexos ao documento principal.

CAPÍTULO I – Enquadramento teórico

1. As Linguagens Artísticas

Como refere João Peneda (2018)¹, a origem da arte confunde-se com os primeiros indícios do próprio homem. É “a expressão natural de todos os povos” (Ferreira, 2009, p.12) sendo por isso das primeiras manifestações do homem e sempre presente em todas as culturas. Segundo Santa M. P. Santos (2006) a arte é património cultural da humanidade e tem uma linguagem própria “que caracterizam uma sociedade ou um grupo social” (p. 7).

Já na Grécia Antiga, Platão havia reconhecido a arte como essencial para a formação dos jovens, mas com Johann Pestalozzi, pedagogo e educador do século XVIII, se viriam a formular as primeiras tentativas de inserir a arte no campo da Educação, tornando-a acessível à criança. Até então a formação/ensino das artes esteve reservada às academias mantidas pelos governos europeus., ou às elites através do ensino ministrado por mestres (Sousa, 2003). Mais tarde, outros filósofos e educadores viriam também a destacar a importância da arte. Na sua tese de doutoramento, Herbert Read (1943) considerou a arte como a base da educação advogando “que o objetivo da arte na educação não é obter obras de arte, nem formar futuros artistas, mas o enriquecimento cultural da criança e formar pessoas e sociedades melhores” (Medeiro, 2016, p. 42). Ainda segundo Read² a atitude do professor deve ser a de possibilitar que o aluno se expresse de forma criativa, evitando tecer comentários, julgamentos ou críticas.

Ao longo do século XX, a arte tem visto o seu valor mais amplamente reconhecido e diversos autores corroboram e divulgam o seu papel fundamental na educação. De acordo com Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1990) a arte “la forma más elevada de la expresión humana” (p. 30). Contudo, apesar do crescente reconhecimento, enquadrar o(s) lugar(es) da arte na *praxis* educativa, ou pensar criteriosamente a Educação Artística, não parece ser tarefa fácil. A arte não se ensina. A arte aprende-se fazendo, como refere Ana Mae Barbosa³, com a sua abordagem baseada em três eixos: na “Produção (fazer); Fruição (apreciação) e Reflexão (construção do conhecimento)”. De forma a permitir o conhecimento dessa linguagem a Escola deverá facultar à criança “os materiais e os símbolos da linguagem artística” (Santos, 2006, p. 7).

¹ cit. in Martins (2018, p.7)

² cit. in Sousa (2003 a)

³ cit. in Ferreira (2009, p.27)

A autora refere que através desta mediação simbólica e do conhecimento das linguagens artísticas, a violência não existiria nas escolas, pois a arte desperta as emoções e a sensibilidade. Afirma, porém, que não é fácil a arte ser valorizada devido à inexistência de “um conteúdo próprio” (ibid, p. 14) e que, deste modo as atividades artísticas devem proporcionar momentos de livre expressão e estas deverão ser planeadas com base em três focos: o fazer artístico; a apreciação da obra de arte e a reflexão. Neste sentido, o papel do educador versa a organização de situações e desafios orientados a determinados objetivos, entre os quais a liberdade (ibid, pp.22- 26), pois para a criança a arte é um meio de expressão e um modo de comunicação do seu pensamento, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento infantil. À medida que criança cresce, modifica-se a sua perceção do mundo, logo a sua expressão também se altera (Lowenfield & Brittan, 1990). Acerca da linha evolutiva da imaginação criativa da criança, Dalila D’Alte Rodrigues, (2002) descreve em *A Infância da Arte, a Arte da Infância* que a criança percorre etapas semelhantes às que a humanidade experimentou desde as suas origens e estabelece a analogia entre a origem da expressão infantil e o “primitivo” ou Arte Primitiva enquanto a infância da arte (p.60) No que se refere ao enquadramento das artes na educação em Portugal, a reforma de maior destaque teve origem na Lei de Bases do Sistema Educativo, com a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, na qual foi considerada fator importante na formação integral da pessoa, devendo estar presente no sistema educativo (Sousa, 2003, p. 31). Mais tarde, em 1990 foi criado um decreto-lei que previa que a Educação Artística se processasse genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos⁴. Nesse mesmo decreto a Educação Artística contemplava as seguintes áreas: música; dança; teatro; cinema e audiovisual e artes plásticas. Atualmente, e concretamente no que se refere ao Pré-Escolar, na revisão de 2016 das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, encontramos o Domínio da Educação Artística inscrita na Área de conteúdo da Expressão e Comunicação, organizado de acordo com os seguintes quatro subdomínios: as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança.

⁴ Decreto-Lei 344/90, de 2 de novembro, artigo 3º

2. O Impacto das Linguagens Artísticas no Desenvolvimento Humano

Diversos estudos comprovam os benefícios da atividade artística nas suas diversas modalidades expressivas⁵. A arte é fundamental para o desenvolvimento, sendo considerada como uma necessidade para o homem, pois proporciona o “desenvolvimento emocional e global (...) interagindo em todos os momentos da vida” (Ferreira, 2009, p. 10).

É essencial para o desenvolvimento de diferentes competências, contribuindo para o aumento da expressão pessoal e social (Sousa, 2014), contribuindo para a exteriorização de emoções e sentimentos, autoconhecimento, confiança pessoal, segurança em si, autonomia, formação de mentes criativas, pensamento divergente, sentido estético, criatividade e ser crítico. Também contribui para a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias⁶. Além disso, ainda favorece a consciência cultural, a resolução de problemas ou a tomada de decisões, e possibilita a conexão de conhecimentos contribuindo para aprendizagens mais significativas (Bautista et al, 2018). Quando se favorece o contato da criança com as linguagens artísticas estamos a contribuir para que se conheça melhor a si e ao que a rodeia (Bessa, 1972). Para além de permitir à criança explorar e descobrir o mundo (Kohl, 2004), a arte “torna a criança mais segura de si, mais autoconfiante, mais forte, mais responsável, mais resistente a situações adversas, mais capazes de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhe apresenta” (Gonçalves, 1991, p. 21).

Em situações mais específicas, a arte pode contribuir como meio de desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais e promover a inclusão (Ferreira, 2010). Reiterando os contributos ao nível da investigação transdisciplinar, a UNESCO considera a arte como uma linguagem essencial e fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Para o cumprimento da agenda do Plano Nacional das Artes⁷, Portugal reforçou o papel das artes criando um plano nacional a ser implementado no território nacional entre 2019 e 2029, cuja missão é promover a transformação social, mobilizando o poder educativo das artes e do património na vida dos cidadãos para todos e com cada um (p.14).

⁵ cit. in Alfredo Bautista; Ana Moreno-Núñez; Swee-Fuan Koh; Farina Amsah e Rebecca Bull (2018)

⁶ Barbosa (2010) cit.in Marta Félix (2018); David Best (1996) e Caldas & Vasques (2014)

⁷ Plano Nacional das Artes (2019, p.14)

2.1. O Jogo Dramático/Teatro e a sua importância no desenvolvimento da criança

O jogo dramático é baseado no brincar ao faz-de-conta, o qual a criança natural e espontaneamente inicia, “abstraindo-se totalmente do mundo da realidade para se envolver profundamente no mundo da sua imaginação”⁸. Deste modo, a criança envolve-se totalmente neste tipo de jogo, simbolizando o real, expressando as suas ideias, desejos e ultrapassando os seus medos e anseios⁹.

A criança utiliza este tipo de jogo pelo prazer que o mesmo lhe proporciona, enquanto modo de expressar as suas emoções e os seus sentimentos, além de ser um estímulo para o seu desenvolvimento global. Brincar é uma necessidade básica da criança e de todas as formas de jogo, o faz-de-conta é o mais utilizado pela criança e “um modo privilegiado de expressão que permite um grande investimento do ponto de vista do imaginário”¹⁰. De acordo com as OCEPE, o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro enquadra-se do seguinte modo:

- Jogo simbólico – é a atividade espontânea da criança que recria situações do seu dia-a-dia ou acontecimentos imaginários;
- Jogo dramático – é quando a criança assume um papel de uma pessoa, animal ou objeto, “ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações reais ou imaginárias, exprimir as suas ideias e sentimentos” (2016, p. 52).

Se aqui contemplarmos a possibilidade de interação com outra(s) criança(s), é facilitado o desenvolvimento da criatividade, a comunicação verbal e não verbal, a descoberta de si e do outro e conseqüentemente o desenvolvimento emocional e social. Na globalidade, o jogo dramático/teatro é uma oportunidade de integração de todas as aprendizagens, e para que a aprendizagem aconteça é necessário haver prazer na vivência do momento, quer para a criança, quer para o adulto, se este for interveniente no processo lúdico. Nas suas variantes, o jogo possibilita à criança a compreensão do mundo que a rodeia, ensina a negociar e a assumir compromissos, a ser capaz de seguir regras, de se sentir confiante e segura de si e a distinguir a fantasia da realidade¹¹.

Apesar de, no documento estruturante para o pré-escolar, a terminologia “teatro” se encontrar associada ao jogo dramático, esta designação afasta a conceção teatral no âmbito

⁸ cit in Sousa (2003 b, p. 22)

⁹ cit in Luís Filipe Aguilar (2001)

¹⁰ cit in Les Frances (2003, p. 10)

¹¹ Serena Wieder e Stanley Greenspan cit in Bernard Spodek (2002)

dos espetáculos profissionais¹², antes alude a uma “representação intencional, em que as crianças têm interesse e prazer, e em que participam e cooperam na (re)invenção de soluções para a criação de novas possibilidades de representação”¹³.

Quando realiza o jogo dramático a criança vive-o como se fosse verdadeiro, e o seu potencial faz dele um dos meios mais valiosos e completos de educação contribuindo para o desenvolvimento infantil integral nos diversos domínios bio-pisco-sócio-motor, “pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social” (Sousa, 2003 b, p. 33).

Presente na humanidade desde os seus primórdios, a sua importância do jogo dramático e do teatro foi estudada e documentada por autores de referência, entre eles George Mead, Peter Slade, Jean Piaget e Lev Vygotsky, só para citar alguns. De modo a encorajar o jogo dramático/teatro, James Dempey e Joe Frost¹⁴, sugerem que se disponibilize às crianças mais novas os adereços mais realistas. Também Christiane Chagas (2009) refere que estas atividades podem ser enriquecidas com vestimentas, maquilhagem, acessórios e máscaras. A introdução no jogo de objetos ou fantoches também irá facilitar a expressão e comunicação¹⁵. Caldas e Vasques (2014) são ainda da opinião que o jogo dramático/teatro é uma atividade globalizante por implicar o ser humano na sua totalidade, “conduzindo-o à descoberta de si na interação consigo, com os outros e com o meio” (p. 34). Segundo esses autores o objetivo final do jogo dramático/teatro é deixar que a criatividade se manifeste; ou seja, a expressão criativa.

Em síntese, como refere Sousa (2003 b), o jogo dramático/teatro tem como objetivos o desenvolvimento da personalidade, a autoeducação e a satisfação das necessidades de expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis, evasão pela ficção e catarse, compensação ou sublimação.

¹² cit in OCEPE (2016, p. 51)

¹³ ibid, (p. 52)

¹⁴ cit in Spodek (2002)

¹⁵ OCEPE (2016)

2.2. As Artes Visuais e a sua importância para o desenvolvimento da criança

As artes visuais são aquelas que utilizam essencialmente a visão, embora possam abranger outros sentidos, e neste conceito estão englobadas várias expressões como a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura e a fotografia¹⁶.

Como refere Elisabete Silva (2014), muitas vezes esta modalidade expressiva é conhecida por Expressão Plástica devido à utilização deste termo pelo Modelo Educação pela Arte em Portugal. Para Sousa (2003 c) a expressão plástica é a criação com materiais plásticos e cujo principal objetivo é a expressão de emoções e sentimentos.

A linguagem visual, de acordo com Albertina Fortunato (2019a) utiliza elementos que são caraterísticos: ponto; linha; forma; estrutura; textura; volume e cor, entre outros.

A experimentação plástica tem um papel central no desenvolvimento e aprendizagem do ser humano por meio da exploração dos seus elementos, materiais e técnicas. Ao utilizar a linguagem plástica é potenciada a imaginação, a criatividade, a inteligência emocional e o pensamento crítico e a cognição visual.

O desenvolvimento do “mundo plástico (...) e a linguagem gráfica da criança é universal” (D’Alte Rodrigues ,2002, p.76) e intrínseca à evolução do ser humano

A expressão plástica infantil contribui para o desenvolvimento de diversas competências: autonomia; raciocínio; descoberta de si; imaginação; conhecimento de materiais e técnicas; acesso à arte e à cultura que se traduz num conhecimento do mundo e desenvolvimento estético (Fortunato, 2019b); motricidade fina; iniciativa; fazer escolhas; capacidade de descoberta.

Assim como o afirmamos anteriormente acerca da modalidade expressiva do Jogo Dramático/Teatro, o essencial na expressão criadora plástica é o prazer relacionado com as variadas possibilidades gráficas e cromáticas e não necessariamente a obra finalizada. Esta expressão possibilita a expressão do Eu, das suas emoções, sentimentos e fantasias (Caldas & Vasques, 2014).

“A criança revela-se através do que faz, pelo que os seus desenhos, pinturas e objetos devem ser observados com seriedade” (Eurico Gonçalves, 1983). Para que essa criança se revele é necessário deixá-la exprimir livremente. Essa liberdade irá contribuir para a autoconfiança, responsabilidade, imaginação e sensibilidade. Através da livre expressão a criança aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, respeitando-os.

¹⁶ OCEPE (2016)

Apesar de não ter como objetivo a produção de obras de arte nem a formação de artistas, antes desenvolver capacidades e proporcionar gratificação, a educação artística no âmbito da expressão plástica/artes visuais deverá possibilitar e capacitar a níveis de domínio e utilização de técnicas e materiais diferentes.

Assim, as técnicas de Expressão Plástica são muito variadas: desenho; pintura; modelagem; recorte; colagem; dobragem, rasgar, *digitinta* e estampagem, entre outras. Os materiais também são diversos (areia, barro, argila, tintas, lixa, papel, tecido, ...) e devem ser de qualidade. Além disso, segundo Dias (2015), estes materiais devem estar criteriosamente organizados e ao alcance das crianças, sendo garantidas condições de segurança e liberdade para os experimentar e manipular. É por meio das técnicas e dos materiais¹⁷ que a criança se expressa e cria. As técnicas e os materiais são os meios de concretização da imaginação criadora.

De igual importância, “a educação artística, no âmbito das artes visuais, deve promover o frequente contacto com a obra de arte” (Pereira, 2015, p. 208), pois irá estimular a observação, interpretação e sentido estético, o que contribuirá para o aumento da literacia artística.

2.2.1. O Desenho

Em contexto educativo, e até meados do século XX, era privilegiada a tradição mimética do desenho enquanto representação da realidade visual, sendo o desenho direcionado para a cópia de modelos.

O binómio desenho/arte infantil com ênfase fundamental na designada expressão livre na educação artística, surgiria com o pintor Franz Čížek (1865-1946), apesar das contribuições anteriores de Rosseau e Pestalozzi nesse sentido.

Na primeira infância, a criança desenha pelo prazer de explorar as marcas e os movimentos surgidos pela ação dos materiais na superfície onde os realiza, sendo uma forma de expressão do seu estado emocional e traduzindo, em etapas posteriores, as percepções e leituras que faz de si, do outro e da realidade, através das narrativas visuais que é capaz de comunicar.

Devido à sua manifesta preferência pelo desenho da figura humana, muitas vezes a produção gráfica da criança é utilizada como instrumento de diagnóstico para classificar o seu desenvolvimento intelectual, com base em determinadas dimensões direcionadas para a sua interpretação.

¹⁷ Barbosa (2009) cit. in Sousa (2014)

Apesar do seu reconhecido potencial no campo da psicologia, Vilma Medina (2017) salienta que, para se conseguir interpretar um desenho infantil teremos de ter em atenção a sua posição no papel, as dimensões do mesmo, o tipo de traçado e pressão e as cores utilizadas. Ana Cunha (2015) alude que os momentos que antecedem à realização do desenho também são importantes. Ademais há outros fatores a ter em consideração como a atitude perante o desenho, o número de detalhes e figuras desenhadas e a ordem que surgem, os comentários feitos durante a execução e os tempos de pausa e de realização. Contudo, para se conseguir uma interpretação bem conseguida é preciso ainda incluir o seu historial clínico, as relações e “pressões intrapessoais, interpessoais e ambientais” (p. 26).

Focando a nossa análise da evolução gráfica no enquadramento da faixa etária dos participantes deste estudo (3-4 anos), destacamos aquilo que Viktor Lowenfeld, viria a classificar de *garatuja* como as primeiras produções infantis ao nível do grafismo. Esses primeiros riscos da criança são “uma forma de atividade motora agradável na qual a criança exercita seus membros, com o prazer maior de ter os traços visíveis produzidos pela vigorosa ação que o braço faz de um lado para o outro” (Rudolf Arnheim, 1974, p. 162). Na fase prefigurativa essas garatuja sofrem várias etapas, iniciando com traçados instintivos, por vezes descontrolados ao nível psicomotor- entre um ano e meio a dois anos- e mais tarde, entre os dois e os três anos os seus riscos traduzindo já alguma intencionalidade na forma organizada, o “círculo primordial” e a cruz (Arnheim (1974, p.165; D’Alte Rodrigues, 2002, p.24). Posteriormente começam a surgir uma grande variedade, quase ilimitada, de linhas cuja morfologia foi estudada por muitos autores. As primeiras a aparecer são a vertical e a horizontal e só mais tarde manifesta-se a oblíqua. Esta é uma etapa fundamental no desenho pois a criança já dá nome às suas experimentações gráficas (Lowenfeld & Brittain, 1990) e revela o conteúdo narrativo do seu imaginário complementando muitas vezes o desenho com a expressão verbal, revelando vivências do seu quotidiano e universo afetivo. Aos 4/5 começa a surgir a figura humana em forma de “girino” ou “cabeçudo”, diferenciando progressivamente outras formas, mas mantendo neste estágio de evolução o círculo e as variantes de combinações de círculos associados a segmentos retilíneos de forma persistente. Posteriormente, entre os quatro e os seis anos “a criança descobre a relação entre desenho, pensamento e realidade” (Ferreira, 2010, p. 36). A dimensão com que representa as pessoas, os animais e os objetos tem a ver com a relação afetiva que tem com eles. Quanto maior for a representação, mais relação tem para a criança (Gonçalves, 1983). O desenho ideográfico nos seus diversos esquemas de representação revela o grau de entendimento que a criança possui e intui acerca do mundo envolvente.

Ao desenhar a criança regista as suas experiências e ideias, sem se preocupar com a perspetiva ou com a sua cópia fiel. Ela “tende a representar no desenho de um objeto todos os elementos que considera essenciais, mesmo quando não são visíveis, ao contrário, descuida os que, mesmo visíveis, lhe parecem de importância secundária (Georges Luquet, 1979, pp.96- 97). É devido a essa sua característica que desenha determinadas figuras em tamanho maior que outras dependendo da relação afetiva que tem com as mesmas. Por isso, Gonçalves (1991) denomina o desenho infantil de *ideográfico*. Mas na fase inicial do desenho a criança desenha pelo prazer de desenhar sem ter nenhuma preocupação em representar algo. Este prazer de desenhar continua mantendo-se. Assim há fases em que a criança desenha muito e outras que ignore (Luquet, 1979). Além disso, pode desenhar pela simples exploração do material, não tendo nenhum significado para si (Lowenfeld & Brittain, 1990). O fundamental é nunca esquecer que criança utiliza o desenho como uma ferramenta de comunicação. “O desenho é uma forma de pensamento, em que o mundo interior se confronta e mistura com o mundo exterior, em que a transformação para o papel pode significar o desejo, o desejado e o real”.¹⁸

De acordo com Luquet (1979) o desenho infantil é uma atividade que deverá ser valorizada porque a criança desenha para se divertir, sendo uma espécie de jogo. O desenho é para a criança a sua forma de comunicação com o mundo, por isso, esta ocupação deverá ser considerada fundamental¹⁹.

Assim como é importante para o educador conhecer os aspetos da evolução da produção gráfica da criança, também o conhecimento e seleção de técnicas e materiais e instrumentos constituem uma dimensão fundamental da sua ação pedagógica.

Na perspetiva de Luquet (1979) são diversos os materiais que se utilizam para desenhar:

- Lápis de grafite- é o mais comum dos materiais;
- Carvão- é dos mais antigos materiais de desenho e é o ideal “para desenhos de grandes dimensões” (p. 207);
- Lápis de cor- semelhantes aos lápis de grafite, mas possuem variadas cores e durezas;
- Giz- mais utilizado para escrever no quadro, no entanto pode também ser usado em papel, desde que se fixe com verniz no final de concluído o desenho;
- Lápis de cera- este material também é dos mais antigos. Existem em cores variadas e o grau de adesão ao papel oscila bastante;

¹⁸ Araújo & Lacerda (2008) cit. in Sebastião Santos (2013, p. 75)

¹⁹ cit. in Lucione Goldberg, Maria Yunes & José Freitas (2005)

- Pastéis- são utilizados para grandes dimensões e quebram com facilidade;
- Barras de cores- são “pequenas barras quadradas feitas de pigmentos comprimidos com argila e outros aglomerantes ... Os desenhos efetuados com estas cores apresentam um aspeto antigo” (Sousa, 2003 c, p. 211) e o papel deverá ter alguma textura. Após o desenho estar pronto deverá ser fixado com verniz;
- Marcadores- existem em cores variadas e com ponta fina ou grossa e o papel mais adequado é o de textura média;
- Canetas- um desenho em que se utilize este material “requer movimentos rápidos e desenvoltos, sem atenção aos pormenores” (Sousa, 2003 c, p. 214);
- Pincéis- também podem ser utilizados para desenhar e são segurados como se fosse uma caneta;
- Papéis e suportes – devem existir de variadas qualidades, cores e formatos, como sejam, papéis de embrulho, papel de jornal, fichas de cartolina, etiquetas, cartão e papéis fantasia (Bessa, 1972).

2.2.2. A Pintura

A conceção de pintura tem variado ao longo do tempo conforme as crenças e cultura do homem. Para a criança a pintura serve como um meio de expressão dos sentimentos e satisfação das suas necessidades criativas (Sousa, 2003 c). Por meio da pintura a criança descobre “um mundo cheio de cores, formas, linhas e sentimentos” (Silvana Lima, 2012). A pintura é uma atividade divertida e lúdica que proporciona diversos benefícios: estimula o desenvolvimento da autoestima; a organização de ideias; o incentivo à comunicação, à criatividade, à sensibilidade e à expressão de sentimentos; o desenvolvimento de habilidade para resolver problemas; o aumento da concentração; a melhoria da motricidade fina e ampla e o equilíbrio emocional (Lima, 2012 e Masdeu, s/data).

A criança pinta também pelo prazer sensorial de mexer em tintas enquanto matéria-pigmento diretamente com os dedos, e perante as possibilidades expressivas e surpreendentes do material em contacto com o suporte. Assim, dever-se-á colocar à sua disposição folhas de papel de grandes dimensões e diferentes texturas para permitir movimentos amplos do braço (Gonçalves, 1991). A disponibilização de objetos/materiais poderá incentivar à experimentação pictórica, como algumas folhas, raízes, penas, conchas, serradura, (...) que possam ser eventualmente utilizados pela criança nas suas pinturas, quer para a criação de elementos repetidos, quer como instrumentos de pintar” (Sousa, 2003 c, p. 229).

Como afirma D'Alte Rodrigues, a preferência pelas cores vivas e contrastantes é uma característica dominante na pintura infantil no grupo etário dos 3 anos, e em regra a combinação de manchas de cor experimentada de modo algo aleatório e sem preocupações sobre o efeito cromático, precede a descoberta intuitiva de aspetos técnicos, simbólicos e de intencionalidade formal e de distribuição/organização na superfície do papel (2002, pp.34, 40).

No contexto da Educação Artística e Estética em Jardim de Infância, o contacto/apreciação/interpretação da obra de arte é imprescindível e um dos recursos de potencial transversal em termos de formação integral e harmoniosa da personalidade infantil, para além de constituir uma ponte para oportunidades de criação a partir das qualidades expressiva das obras e do enriquecimento das experiências de aprendizagem (Gonçalves, Fróis & Marques, 2003).

2.2.3. A Fotografia

Atualmente as imagens rodeiam-nos e são vinculadas pela comunicação social, pela publicidade, pela venda de produtos, pelas pinturas e desenho, pelas fotografias e em muitos outros contextos. Estamos de tal forma rodeados de imagens que nem sempre nos apercebemos do seu impacto (John Berger, 2002). A arte pedagoga e investigadora Ana Mae Barbosa (1991) vai mais longe e refere “que 82% da nossa aprendizagem informal é feita através da imagem e que 55% dessa aprendizagem é inconsciente”²⁰. Por isso, Fernando Rodrigues (2011, p.9) afirma que é importante haver uma educação do olhar que “tem ocorrido com pouca frequência, pelo menos de forma consciente”. Assim, como é necessário saber ler, escrever e contar, também deveria haver uma leitura visual ou *alfabetização visual*²¹. Essa alfabetização passaria por aprender a olhar, não existindo uma forma única de educar. O olhar procura significados, enquanto o ver tem em consideração os aspetos visíveis e superficiais. Deste modo, quando observamos uma imagem esta está dependente do “nosso próprio modo de ver”²² que está em constante movimento e sujeito ao conhecimento de nós próprios e do que nos rodeia.

A imagem fotográfica ou fotografia é um modo de ver do fotógrafo. Quando ele pega na câmara e olha para o visor, a escolha do enquadramento irá influenciar o resultado e esse enquadramento depende dos conhecimentos artísticos que possui, da sua experiência e da

²⁰ cit em Rodrigues (2011, p. 11)

²¹ cit em Rodrigues (2011, p. 12)

²² cit em Berger (2002), p. 14

sua forma de perceber o mundo. Isto ocasiona que uma mesma realidade possa ser captada de forma diferente consoante o autor do disparo. Esse instante pode não voltar a acontecer, pelo que a fotografia pode ser algo único e singular. Além do enquadramento, há outros elementos que também vão influenciar a fotografia, como sejam a iluminação, a focagem e a composição (Michael Freeman, 2012). As imagens fotográficas estão muito difundidas, sendo múltiplas as formas da sua utilização: “livro, jornal, revista, cartaz, banco de imagem, exposição em galeria ou museu, álbum de família, animação (cinema, televisão, vídeo), internet (redes sociais, comunidades e websites)” (Atílio Avancini, 2011, p. 63).

A fotografia teve a sua origem “na segunda década do século XIX, por Nicephore Niépce, e aperfeiçoado por Louis Daguerre que, em 1839, o torna conhecido por Daguerreótipo²³ (Daniel Souza, 2013, p. 12). Ao longo da história, de acordo com Phipippe Dubois (1992), a fotografia teve três pontos de vista: fotografia como espelho do real (na qual tem a função de memória ou forma de conservação de algo); fotografia como transformação do real (que procura que o real seja transformado pela fotografia sendo a imagem fotográfica um “instrumento de análise e interpretação do real”²⁴) e fotografia como vestígio de um real, ou seja está relacionado com a experiência referencial.

Desde os seus primórdios que a fotografia é um meio de comunicação importante com grandes possibilidades de utilização²⁵. Além disso, ao longo do tempo, a fotografia foi começando “a revestir-se cada vez mais de características artísticas” (Sousa, 2003, p. 335) sendo considerada atualmente uma forma de arte e ocupando lugar em museus e galerias. No entanto, “nem toda a fotografia é arte” (idibem).

As linguagens artísticas, como as fotografias (...) são algumas das fundamentais maneiras do ser humano atribuir significado ao mundo e a si mesmo. O contato com essas produções pode ser um instrumento de desenvolvimento e educação, pois culturas diferentes são mostradas, outras realidades são vistas (Vygotsky, 2009²⁶).

O grande impulso da fotografia, entre muitos outros, foi dado com o modelo de câmara fotográfica Kodak, criada por Eastman e Walker que possibilitou que milhares de pessoas captassem acontecimentos por ser de fácil utilização (Lúcia Lopes, 2019). Isto ocasionou a difusão dos aparelhos para fotografar e fez com que a fotografia se produzisse rapidamente e hoje captam-se fotografias a imensas situações. “Fotografar tornou-se obrigatório em todos

²³ “O Daguerreótipo é um dos primeiros processos fotográficos a gravar e exibir uma imagem de forma permanente. Por isso tornou-se o primeiro utilizado comercialmente” (p.12)

²⁴ cit em Dubois (1992, p. 34)

²⁵ cit em María Alvarado, Virgínia Galán, Inmaculada Álvarez e Jacqueline Carrero (2020)

²⁶ cit. em Lucinea Rezende, Sandra Franco & Letícia Marquez (2013, p. 120)

os momentos importantes da vida”²⁷. Até se criam cenários para obter distintas imagens (idem).

A fotografia é apenas “um suporte da imagem que fixa momentos particulares do tempo nos espaços de registo” (Maria Paiva, 2006, p.3) por isso “é sempre mensageira de alguma realidade” (idem, p. 2). Mensageira no sentido de querer comunicar ou transmitir algo, pois quando decide fixar uma imagem, está a retratar a realidade que quer mostrar. Daí se considerar uma forma particular de ver a realidade, como nos fala Geoffrey Batchen (2004). A fotografia seduz e motiva as pessoas, promove ideias e pode moldar a opinião pública. Esta veio possibilitar “captar momentos que queremos perpetuar” (Maria Kowalski, 2013, p. 11), podendo contribuir como um documento visual em que se quer comunicar algo (Roland Barthes, s/d).

“As sensações causadas pelas fotografias perduram, ficam como que arquivadas na nossa mente e mais tarde, perante uma circunstância ou um acontecimento, podemos usar as representações que guardamos dessas fotografias e agir” (Lopes, 2019, p. 17). É isso que se pretende com a fotografia participativa, com vista à mudança de atitudes e contextos sociais. “A fotografia participativa pode contribuir para uma transformação social, capaz de desenvolver o pensamento crítico e criativo e potencializar capacidades expressivas dos participantes” (ibidem, p. 18). Com ela é possível “promover o diálogo entre indivíduos, contribuir para o conhecimento de culturas e do mundo (idem). Esta metodologia leva à reflexão individual e coletiva. Se utilizada num curto espaço de tempo pode “promover mudanças pessoais (...), no entanto não fomentam transformações coletivas significativas (Daniel Meirinho, 2018, p. 7). E como nos diz Esther Prins²⁸ (2010), “os participantes representam visualmente suas experiências (apresentando saberes), enquanto também aprendem a tirar fotografias (saber prático), interagindo de diferentes maneiras com pessoas distintas (saber experimental) e desenvolvendo novas compreensões conceituais (saber proposicional)”. Esta participação não é exclusiva dos adultos. Também é possível fazer com as crianças. Foi isso mesmo que procurou demonstrar Juliana Santana e Natália Fernandes (2011) num estudo intitulado “Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: possibilidades e limites”, que envolveu crianças entre os 8 e os 13 anos em Portugal e em Salvador no Brasil. A pesquisa em Portugal realizou-se junto de crianças que viviam num centro de acolhimento onde se procurou saber quais as ideias que elas possuem

²⁷ cit em Rezende, Franco & Marquez, (2013, p. 115)

²⁸ cit. em Souza (2013, p. 138)

dos seus direitos e de que forma os podem reivindicar e as estratégias usadas “que condicionam positiva ou negativamente o exercício de cidadania infantil” (p. 3). No Brasil, a investigação incidiu em crianças de rua inseridas numa instituição de atendimento cujos objetivos eram saber qual o quotidiano das crianças e os seus percursos de vida. Além da fotografia também utilizaram outras linguagens, como o cinema, a música e a dança. Os dados obtidos retrataram com maior fidelidade a realidade das crianças. Muitas vezes as crianças são objetos de estudo, no entanto o conhecimento produzido é com base na visão dos adultos - “pais, cuidadores, professores e/ou especialistas sobre a infância” (p. 8). Caso as crianças sejam ditas em consideração, “quando envolvidas em dinâmicas tradicionais de investigação tendem a fornecer ao pesquisador apenas as respostas socialmente esperadas” (idem, p. 9) não permitindo ao investigador um conhecimento tão aprofundado. Como refere Kowalski (2013, p.13) “quem vive uma realidade destaca determinados referentes que poderão ser invisíveis para quem apenas vê essa realidade”. Quando a criança é convidada a participar no processo, este acaba por ser uma forma de expressão e reflexão do seu sentir e pensar.

A utilização da máquina fotográfica pelas crianças dá-lhes a possibilidade de acederem à imagem do mundo que assimilaram / à realidade individual que constroem do mundo. Com a máquina as crianças sentem-se responsáveis pelas fotografias que tiram, favorecendo também a relação de confiança com o adulto²⁹. O uso da fotografia permite a descoberta de si e do mundo “criando novas experiências de aprendizagem” (Carla Pereira, 2017, p.9). Para que isso aconteça, a criança deve participar ativamente no processo de captação de imagens (idem). Também Sousa (2003 c) refere que “a fotografia é uma arte que se oferece à criança como uma das mais simples e ao mesmo tempo como uma das mais ricas” (p. 345). É um meio para a criança desenvolver a sua sensibilidade emocional. “Com as atuais câmaras digitais, qualquer criança de dois ou três anos é perfeitamente capaz de carregar no botão e fotografar tudo o que quiser, sem que tenha necessidade de quaisquer aulas teóricas ou práticas para poder efetuar esta ação” (idem, p. 344).

A fotografia também é utilizada para a chamada de “atenção para as questões sociais” (Daniel Meirinho & Soraya Januário, 2018, p. 254), pois ela pode ser um meio de expressão dos nossos sentimentos, pensamentos e preocupações (Lopes, 2019). Ela é ainda utilizada para os estudos sobre a memória, pois por meio da fotografia somos transportados para um tempo cronológico onde as lembranças foram fixadas na imagem.

²⁹ Einarsdottir (2005) cit. em Ana Pereira (2017)

De acordo com Pollak (1992)³⁰ “a memória é constituída por acontecimentos, personagens e lugares” ou como afirma Dubois (1984)³¹ “é feita de fotografias”. E foi isso mesmo que fez Annette Kuhn (2007)³² ao utilizar as fotografias pessoais e os álbuns de família para a compreensão da memória cultural dos participantes. Se às mesmas se juntar memórias orais temos um conhecimento mais abrangente.

“Actualmente (...) a fotografia, sob múltiplos aspectos, se afirma cada vez mais como uma forma de expressão de informação e de comunicação total, essencial e específica” (Gabriel Bauret, 1992, p. 9). Ela, desde a sua invenção, é considerada “como uma janela que observa o mundo tal qual ele se apresenta” (Meirinho, 2018, p. 1).

“Perante o mesmo acontecimento é o fotógrafo, com a sua sensibilidade e expressão, quem capta uma parte da realidade” (Berger, 2005)³³. Daí que ao interpretarmos a fotografia podemos dar-lhe um significado distinto daquele que o fotógrafo nos quis transmitir. Por isso, Tagg³⁴ diz-nos que a fotografia não tem um significado único. Cada imagem tem um si um simbolismo associado que é necessário interpretar, por isso deveríamos ter a capacidade de saber ler (Paiva, 2006). Saber ler uma imagem, segundo Miriam Manini (2011), implica ir além da sua descrição. De acordo com esta autora é necessário ter em consideração a existência de dois níveis de leitura. O primeiro nível é o da informação e acontece por meio da visualização da imagem, é uma leitura superficial. O segundo nível é o da interpretação onde há todo um “conjunto de informações” (idem, p. 665) que são tidas em conta; ou seja, há uma leitura mais em profundidade. No entanto, Manini também salienta que esta é uma de várias categorizações existentes, onde outras se podem fazer. Contudo, uma leitura propriamente dita só é feita, segundo Régis Debray (1993)³⁵, se realizada ao nível da interpretação. A cultura também irá influenciar a leitura da fotografia devido aos significados que cada uma atribui às imagens³⁶.

As pessoas pertencentes a uma mesma sociedade fazem leituras diferenciadas de uma mesma imagem porque possuem vivências e experiências diferentes, tiveram uma educação diferente e desenvolveram gostos diferentes. E quanto maior for sua bagagem cultural, mais rica será sua interpretação e mais preparada estará para interpretar o significado de uma fotografia (Daniela Martins, 2013, pp. 12 e 13).

³⁰ cit em Souza (2013, p. 44)

³¹ cit em Souza (2013, p. 43)

³² cit em Souza (2013)

³³ cit em Lopes (2019, p. 4)

³⁴ cit. em Batchen (2004, p. 13)

³⁵ cit. em Manini (2011)

³⁶ cit Atílio Avancini (2011)

Quando alguém seleciona uma fotografia já está a fazer uma leitura primária, porque essa imagem por algum motivo lhe chamou a atenção. Seja a imagem em si, o título, o fotógrafo que a tirou, a legenda que a mesma possa ter, seja como documento ou outro motivo. De referir que o próprio fotógrafo quando regista a imagem já fez uma leitura. O tipo de técnicas, a composição que utiliza, os efeitos especiais empregues na montagem e o equipamento vão influenciar o resultado. Também o enquadramento e a seleção dos elementos que constituem a fotografia irão influenciar o produto final.

É do nosso conhecimento que se aprende melhor utilizando os vários sentidos. Além disso, Julie Campanholi (2014) refere que a realidade das crianças e adolescentes em idade escolar neste século é totalmente visual e tecnológico, e parte desses alunos consideram o texto escrito desinteressantes. Contudo, a utilização da fotografia em sala de aula deve ser planeada e o professor deve focalizar a observação da mesma para o objetivo pretendido. Ademais deve auxiliar o aluno a descodificar as informações aí contidas, pois a fotografia não retrata a realidade, podendo ter diversas interpretações. A leitura de imagens não é fácil em virtude de os próprios professores não estarem habituados, nem terem preparação para a mesma na formação inicial. Porém, tal não deve ser impedimento para o uso da fotografia em contexto educativo. O fundamental é que na análise prévia que o professor faça, tenha uma atitude de interpretação. Por isso, Maria Sardelich (2006)³⁷ “afirma que a leitura de imagens e a compreensão crítica da cultura visual são dois aspetos que devem estar presentes nos cursos de formação de professores” de modo a que eles levem esta linguagem para os seus locais de trabalho. Quando isso acontece o professor deverá selecionar imagens para “exercitar leituras com os alunos”³⁸.

3. Educação Pré-Escolar

3.1. O que é a Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar é primeira etapa da Educação Básica para as crianças dos três aos seis anos de idade, sendo ministrada em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e de frequência facultativa³⁹. Esta valência não tem um programa ou currículo formal, mas possui, desde 1997 um conjunto de orientações (Orientações Curriculares para a Educação

³⁷ cit em Rezende, Franco & Marquez (2013, p. 119)

³⁸ cit em Rezende, Franco & Marquez (2013, p. 120)

³⁹ Lei-quadro da Educação Pré-Escolar

Pré-escolar - OCEPE) destinadas a criar um referencial comum para a ação educativa em creche e jardim-de-infância. Neste documento há a referência à importância da educação estética através do “contacto com diferentes formas de expressão artística” (José Godinho & Maria Brito, 2010, p. 9).

Em 2010 como forma de operacionalização das OCEPE, o Ministério da Educação por intermédio da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, divulgou informação intitulada *As artes no jardim-de-infância* na qual se propôs a articulação da Expressão Plástica e Musical “em torno das três dimensões da experiência artística: execução, criação e apreciação” (ibid, p. 3). Com a *execução* refere-se à utilização das técnicas ou o cantar, dançar e tocar, ao nível da música; com a *criação* dirigimos a ação para o fazer/explorar e criar, e com a *apreciação* é possibilitado o contato com obras de arte, atendendo às diferenças dos objetos artísticos nas suas diferentes modalidades (mais materiais, mais efémeros, até de natureza híbrida). Esses autores referem a importância de uma intervenção estruturada e sistemática, sendo que “a repetição é fundamental na aprendizagem artística” (p. 13) de modo a haver a consolidação de aprendizagens.

Mais tarde, em 2016, as OCEPE foram revistas com vista ao reforço da importância da educação artística, considerando como linguagens artísticas as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança. Essas linguagens devem ser dinamizadas em contexto pré-escolar com vista a que a criança tenha um conhecimento gradual integrado e algum domínio dos instrumentos e das técnicas.

3.2. Objetivos e vantagens da Educação Pré-Escolar

De modo a que a Educação Pré-Escolar cumpra o seu papel, a Lei-quadro, Lei n.º 5/97, definiu alguns objetivos como a promoção do desenvolvimento da criança respeitando as suas características pessoais e a inserção na sociedade, proporcionado a igualdade de oportunidades, condições de bem-estar e segurança e incentivando a participação das famílias. Também deverá estimular a expressão e comunicação, favorecendo aprendizagens diversificadas e promovendo a desistagem de dificuldades.

Em relação às linguagens artísticas as OCEPE (2016) referem que deverá estimular o “desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais” (p. 52). Este estímulo deverá levar as crianças a apropriarem-se das técnicas e conhecimentos; experimentarem formas de expressão e soluções variadas por

meio de técnicas, materiais e meios diversos; contatarem com obras diferenciadas das suas de modo a estimular a observação, a interpretação e a reflexão.

De acordo com o documento das OCEPE (p. 63) para cada uma das linguagens artísticas definiram as seguintes aprendizagens:

- Artes Visuais

Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas; reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa; apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica (p.50);

- Jogo Dramático/Teatro

Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de faz-de-conta, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros; inventar e experimentar personagens e situações de dramatização, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes situações e propostas, diversificando as formas de concretização; apreciar diferentes manifestações de arte dramática, a partir da observação de várias modalidades teatrais, ao vivo ou em suporte digital, verbalizando a sua opinião e leitura crítica (p.54);

- Música

Identificar e descrever os sons que ouve (fenómenos sonoros/música) quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais; interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (com ou sem palavras), jogos prosódicos (trava-línguas, provérbios, lengalengas, adivinhas, etc.) e canções (de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos); valorizar a música como fator de identidade social e cultural (p.56);

- Dança

Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; expressar, através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações; refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa; apreciar diferentes manifestações coreográficas, usando linguagem específica e adequada (p.57).

Sendo considerada a primeira etapa na educação, a Educação Pré-Escolar tem inúmeras vantagens para o desenvolvimento da criança, sendo de frequência obrigatória de pelo menos um ano, antes da entrada no 1º ciclo do Ensino Básico. Segundo constam das OCEPE são diversas as suas vantagens, como:

- A realização de diversas atividades que contribuem para o desenvolvimento oral e para a literacia, como o contar de histórias, narrar eventos, falar de diversos assuntos, planificar tarefas, escrever cartas e cartões, (...);
- As crianças terem acesso à linguagem escrita que irá facilitar a emergência de competências relacionadas com essa mesma linguagem;
- Desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
- Ser promotores da resolução de problemas, autonomia, autoestima, cooperação, iniciativa, compreensão dos sentimentos e emoções dos outros, valores sociais e herança cultural;
- Estimulação de relações e interações entre crianças e com adultos;
- Possibilitar a expressão e partilha de opiniões e ideias;
- Proporcionar experiências diversificadas de aprendizagem;
- Existência de intencionalidade educativa;
- Reconhecer a criança como agente do seu processo educativo;
- Inclusão de toda a criança pela utilização de práticas diversas;
- Valorização do brincar como atividade natural e fundamental da criança;
- Terem o educador como modelo de atitudes e formas de agir empáticas, o que implica que o mesmo crie relações afetivas, positivas, autênticas e respeitadoras com todas as crianças, assegurando um clima de segurança e desenvolvimento pessoal.

Sendo tida como vantajosa a frequência da criança na Educação Pré-Escolar, é pertinente conhecer as suas características, com enfoque no grupo etário entre os três e quatro anos, devido à escolha do contexto no qual a intervenção foi realizada.

4. Características desenvolvimentais das crianças de 3/4 anos de idade

Cada criança é um ser único e têm sido vários os teóricos que procuraram estudar as características do seu desenvolvimento. Essas características são influenciadas por fatores genéticos, hereditários e ambientais. Consoante a importância atribuída a cada um desses fatores, segundo Reche, Diaz e Lucena (2007)⁴⁰, foram desenvolvidas diferentes teorias de

⁴⁰ cit. in Marta Gesteiro (2013)

desenvolvimento. Um desses teóricos foi Jean Piaget (1896-1980) que definiu quatro estádios de desenvolvimento, baseado na predisposição genética e biológica: período sensório motor (dos 0 aos 2 anos); período pré-operatório (dos 2 aos 7 anos); período das operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e período das operações formais (dos 11 aos 16 anos). Para Piaget o desenvolvimento depende de quatro fatores interdependentes que são a maturação, a experiência ativa, a interação social e a equilibração. A maturação é o desenvolvimento do sistema nervoso central que irá determinar a ordem de manifestação dos estágios. A experiência ativa é o resultado “da ação e interação da criança com seu meio familiar e social”⁴¹. A interação social são as relações com as pessoas e a equilibração é a regulação entre a assimilação - interiorização de uma experiência - e a acomodação – é a associação da nova experiência às já adquiridas anteriormente.

De acordo com Piaget, a criança deve ter ambientes que a desafiem intelectualmente, pois só dessa maneira irá progredir e evoluir, não havendo uma forma única de aprendizagem. Cada criança aprende de modo único, progressivo e contínuo; ou seja, a sequência dos estágios é fixa não se podendo antecipar ou eliminar, só o ritmo do seu desenvolvimento é individual.

No período pré-operatório, a que se refere a investigação, há um rápido desenvolvimento da linguagem e uma maior socialização. A criança é curiosa e gosta de experimentar coisas novas, começando a descobrir o mundo.⁴² Além destas há outras características que a criança apresenta como a capacidade de brincar ao faz de conta, o gostar de ouvir histórias, a intencionalidade representacional no seu desenho, e poderá também manifestar dificuldades em estabelecer relações entre as partes e o todo, em distinguir a fantasia da realidade (dependendo do grau de maturidade), demonstrar concepções rudimentares de moral e justiça e dificuldades no que concerne às noções abstratas de tempo, causalidade, espaço, mensuração, número e quantidade⁴³.

Outro teórico que se dedicou à Pedagogia Construtivista foi Lev Vygotsky (1896-1934), estruturando as suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a relação entre o pensamento e a linguagem, atribuindo maior importância ao desenvolvimento da criança no âmbito de interação entre meio ambiente e contexto social e histórico. Este psicólogo diz-nos que as características humanas não estão presentes no momento do nascimento, nem são resultados do meio ambiente, mas das relações do homem com a sociedade. Para ele a

⁴¹ cit. in Vânia Leite, (s/d, p. 2)

⁴² cit. in Luís Costa (2010^o)

⁴³ cit. in Leite, s/d e John Flavell (1986)

aprendizagem é contínua e as relações sociais são essenciais. A aprendizagem é feita por meio de dois tipos de desenvolvimento: desenvolvimento real, aquele que a criança já possui e consolidou sozinha, e desenvolvimento potencial que é aquele que é possível de realizar com a ajuda do outro. A distância entre estes dois níveis de desenvolvimento chamou de Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal (ZDP). O mediador tem a função de auxiliar a criança na transferência do desenvolvimento potencial em real. Isto implica que o mediador, no nosso caso, o educador e investigador, conheça o que a criança consegue fazer e o que se poderá realizar com ajuda para descobrir novas soluções e progredir na aprendizagem e desenvolvimento. O brincar é muito importante na ZDP pois possibilita à criança imaginar a situação e estabelecer a ponte com o real. Também a linguagem é muito importante por ser mediadora do pensamento⁴⁴. Segundo Filipa Rodrigues (2015), de acordo com a teoria da determinação histórico-cultural do desenvolvimento, a sala de aula considera-se análoga ao contexto social no interior do qual se desenvolve uma participação guiada entre um indivíduo mais apto em determinadas competências, em relação ao eventualmente menos apto, existindo assim implicações pedagógicas importantes, mesmo ao nível da intervenção educativa mais precoce.

Em contexto de JI, esta dinâmica poderá ocorrer através duma mediação interpares, na qual se pretende que as crianças assumam maior controlo sobre o seu potencial desenvolvimento social e metacognitivo, num ambiente considerado mais “natural” de cooperação, «no qual a transferência de controlo promove a aprendizagem autorregulada» (Fino, 2001, p.9)⁴⁵. Para além do impacto positivo nas áreas da cognição e da linguagem, este conceito tem sido estudado no âmbito das artes performativas e artes visuais, na dimensão do ensino formal e informal. Não se trata, portanto, do enfoque dado à instrução propriamente dita, mas à assistência tendo presente o conceito de interação social, que permite ao aprendiz atuar no limite do seu potencial (Bruner, 2001)⁴⁶. A questão da gestão comportamental e da autorregulação emocional através da mediação interpares foi também alvo de pesquisa na área da Educação Artística e Inclusão, revelando de modo semelhante a importância do potencial alcançado por abordagens estruturadas direcionadas para contextos escolares onde o desafio é o da neurodiversidade.

De acordo com Rodrigues (2015), segundo a teoria da ZDP,

⁴⁴ cit. in Gesteiro (2013) e Luana Coelho & Silene Pisoni (2012)

⁴⁵ cit in Filipa Rodrigues (2015, pp.118-119)

⁴⁶ ibidem

As diferenças dos alunos são tidas como um recurso e não como um obstáculo à aprendizagem (...) através da mediação, a Zona Proximal de hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja: aquilo atualmente a criança só consegue fazer com a ajuda, posteriormente conseguirá fazer sozinha (p.106).

Henri Wallon (1879-1962) foi outro teórico a abordar a questão do desenvolvimento infantil, colocando a afetividade com um dos aspetos centrais para o mesmo. Wallon defendeu que o desenvolvimento não ocorre de forma linear por “acrécimo de novas competências, mas há uma reformulação”⁴⁷ que ocasiona crises e conflitos, no entanto são geradores de desenvolvimento. Segundo Wallon há cinco estágios: impulsivo emocional (0-1 ano); sensorio motor e projetivo (1-3 anos); estágio do personalismo (3-6 anos); estágio categorial (6-12 anos) e adolescência (acima dos 12 anos). No estágio do personalismo a criança tem conflitos com os seus pares e o adulto, desenvolve a consciência de si e predomina a afetividade.⁴⁸

5. O Educador de Infância

5.1. O papel e ação do Educador de Infância

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire)⁴⁹

O Educador de Infância é o profissional qualificado para exercer funções de educação num estabelecimento de Educação Pré-Escolar. O Educador deverá planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas⁵⁰, o que implica ter conhecimentos e competências para planificar um currículo onde integre todas as áreas do conhecimento previstas nas OCEPE.

Enquanto profissional deverá ajudar as crianças “a aprender competências e atitudes essenciais” (Richard Arends 1995, p. 1). Já não basta ser competente profissionalmente, nem gostar de crianças. Atualmente deverá ser proficiente “em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural) e (...) com capacidade de reflexão e de resolução de problemas” (ibid, p.8). Isto implica que esteja em permanente aprendizagem, concretamente

⁴⁷ cit. in Luci Bancks-Leite (2001, p. 173)

⁴⁸ cit. in Bancks-Leite (2001)

⁴⁹ cit. in Tânia Martins (2014, p. 54)

⁵⁰ cit. in Perfil de Desempenho Profissional (2001, p. 11)

através da formação contínua. O ideal será dispor de várias estratégias ao trabalhar com determinado grupo específico, pois há métodos e metodologias de ensino que são adequados para certos contextos, não o sendo para outros. Também de acordo com o autor acima citado, a todos os professores, e independentemente do grau de ensino que lecionam, são-lhes exigidas três funções: funções executivas de ensino – o ensinar os alunos procurando motivá-los e dar-lhes reforço positivo; funções interativas do ensino – interação e trabalho com os pais, com os colegas e outros agentes; e funções organizacionais do ensino – relacionadas com os outros papéis que os professores desempenham, como cargos diretivos, de mediação, tutoria, etc.

Vygostsky⁵¹ refere que o educador deverá promover estratégias, experiências e tarefas que possibilitem o crescimento das Zonas de Desenvolvimento Proximal de modo a criar oportunidades de aprendizagem. Bruner⁵² também salienta que a aprendizagem será mais significativa se o educador proporcionar ambientes estimulantes e adequados, com reforço da motivação. Pires (2007) e Oliveira-Formosinho (1998)⁵³, também salientam que em Portugal os Educadores de Infância não utilizam nenhum modelo curricular, sendo este um fator condicionante da qualidade da sua ação educativa. Segundo Ferreira (2010) o Educador deverá ter uma postura positiva para com as crianças, identificando as suas capacidades e incentivando-as a progredirem.

É necessário muito voluntarismo alimentado pelo desejo de perfeição; é necessário compreender que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas (Arends, 1995, p. 19).

O Educador de Infância deveria levar a arte para dentro das salas de jardim de infância (JI), tal como demonstrou o estudo de Ferreira (2010):

O contacto das crianças em idade pré-escolar com obras de arte, facilita não só a aquisição de novas aprendizagens no âmbito da estética e da linguagem visual, como também permite que estas se sintam cada vez mais à vontade para expressar os seus sentimentos e receios (s/p.).

Este seu estudo veio pôr em evidência o que alguns teóricos, como Michael Parsons e Abigail Housen, já haviam referido. No entanto, como refere a artista plástica Susana Gaudêncio⁵⁴, “em Portugal parece que há uma enorme dificuldade em integrar a arte na educação, ou

⁵¹ cit. in Gesteiro (2013)

⁵² ibid

⁵³ ibid

⁵⁴ cit. in Dalila Sousa (2017)

pensar na Educação pela Arte” (p. 81). A artista salienta que a arte não pode ser ensinada, no entanto o ensino da arte desenvolve a capacidade de a compreender. É por meio da arte, como reforça Sousa (2017), que se aprende a ser diferente e a recomeçar quando se falha. A autora vai mais longe e salienta que as variadas formações a que os professores são obrigados a frequentar “são direcionadas para a parte pedagógica (...) A ideia final é impor um saber-fazer” (p. 27).

5.2 O impacto do reforço positivo no comportamento

O reforço positivo é uma das formas que contribui ativamente para a gestão de comportamentos de indisciplina; ou seja, a valorização e o incentivo a um comportamento ajustado leva à sua interiorização (Tiago Azevedo, 2016). “O reforço positivo deve ser a forma predominante para mudar comportamentos, daí a maioria dos pesquisadores sugerir que 80 a 90% dos reforços devem ser positivos”⁵⁵.

Segundo Azevedo (2016), são diversos os tipos de reforço positivo e a sua utilização depende da pessoa em causa e da situação. Há reforços naturais que decorrem do comportamento em si, outros são símbolos concedidos para a realização de determinadas ações, outros, ainda são reforçadores sociais e, por último os tangíveis que “envolvem a apresentação de uma recompensa real” (ibidem). Estes últimos devem ser usados com moderação. Para ser mais eficaz o reforço deve ocorrer imediatamente após o comportamento, pois desse modo será mais forte a correspondência.

Um comportamento considerado desajustado é uma resposta ou a reação “perante ou situação ou conjunto de estímulos”⁵⁶ pouco apropriada. Este tipo de comportamento perturba o funcionamento da aula e compromete a aprendizagem, sendo por isso considerado como indisciplina (Silva, 2014). É com três e quatro anos de idade que a criança começa a distinguir o certo do errado, ou seja, a distinguir comportamentos ajustados de desajustados. O reforço positivo é uma forma privilegiada de auxiliar a interiorização do que se espera como comportamento ajustado.

Na conceção dos profissionais de educação, a indisciplina é considerada um fator problemático e recorrente em ambiente escolar, e que tem vindo a assumir maiores proporções e intensidade (Ana Carita & Graça Fernandes, 1997). De acordo com os autores citados anteriormente, são diversos os fatores que estão na origem deste agravamento, como

⁵⁵ Weinberg & Gold, 2001 cit.in Hugo Silva (2012, p. 2)

⁵⁶ De acordo com a Infopédia, disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/desajustado?express=comportamento+desajustado>

sejam o alargamento da escolaridade obrigatória e a opção pela não-retenção dos alunos no mesmo ano de escolaridade. Estes e outros fatores justificam, em parte, haver a permanência na escola de “um número elevado de alunos cujas motivações, expectativas e competências não se coadunam com as exigências desta vida escolar” (ibid, p. 11). Os professores sentem que “perdem” muito tempo a disciplinar, em detrimento do tempo efetivo de lecionação, e isto poderá afetá-los psicologicamente. Este problema desgasta os professores, sendo bastante prejudicial para a aprendizagem escolar. O ideal seria minimizá-la o mais possível (Duarte, 1998).

Além dos fatores citados anteriormente há outros que têm a ver com as características intrínsecas ou circunstanciais dos alunos, de acordo com (João Amado, 2000) como:

- Hiperatividade – em certos casos esta pode ser a causa da indisciplina, mas não é a base da mesma;
- Autoconceito – há uma forte relação entre o autoconceito negativo e as dificuldades de aprendizagem;
- Desinteresse – esta variável está muito associada à do autoconceito;
- Insucesso escolar – é gerador de grandes frustrações, contudo não há uma relação direta entre o insucesso e a indisciplina, apesar de ser um fator de risco;
- Disfuncionamento familiar e fatores sociais – podem ter influência, porém não se pode generalizar. A escola e o professor particular também têm um papel preponderante.

Outros fatores estão relacionados com as interações que ocorrem numa sala de aula: “a atração; a liderança; as normas; as expectativas; a comunicação e a coesão” (ibid, p. 52). Também o modo como o aluno se envolve nas tarefas propostas em sala de aula é um dos principais fatores para o professor o apelidar de disciplinado ou indisciplinado. Ainda conforme Amado (2000) há vários tipos de indisciplina, não sendo fácil determinar quais os comportamentos considerados como tais. No entanto há um conjunto que se podem agrupar em quatro categorias:

Comportamentos que perturbam a comunicação na aula; comportamentos que perturbam o rendimento do curso (deslocações, distrações e brincadeiras); comportamentos que perturbam as relações humanas (relação com os pares e com os professores); comportamentos que violam os hábitos sociais estabelecidos (p. 104).

Devido à complexidade deste fenómeno, torna-se difícil encontrar soluções. No entanto, a investigação tem procurado compreender e solucionar a indisciplina. De modo a colmatar este problema a solução passa por envolver todos os intervenientes, desde os professores,

aos órgãos de gestão e os encarregados de educação (Alexandre Henriques, 2016). Contudo, Carita e Fernandes (1997) são da opinião que esta questão nunca será eliminada por completo. O professor deverá estar atento às relações existentes dentro das turmas ou da sala e às suas próprias atitudes uma vez que é o modelo dos seus educandos. Por isso é essencial conhecer-se a si próprio como profissional, para poder melhorar o seu desempenho. As autoras dão algumas sugestões para este conhecimento como sejam a observação feita por pares e a reação dos alunos. O essencial é a abertura ao outro, estando atento às suas necessidades, sendo imparcial e dando-lhes espaço. Além disso, deverá conhecer o modo como comunica, o qual é influenciado pela sua personalidade, os valores que possui e pelos objetivos que atribui à educação e à relação educativa. Esta relação aluno/professor é a base do sucesso da ação pedagógica. Também Duarte (1998) reforça a ideia de que todos os profissionais e agentes educativos se empenhem efetivamente indo à origem do problema, sensibilizando e estimulando “continuamente os alunos para as boas práticas de convivialidade e de relacionamento interpessoal, atuando preventivamente” (p. 166). No entanto, há que reconhecer a existência de um certo grau de indisciplina, sendo que na relação professor/aluno se poderá tornar mais evidente. Porém, os atos de indisciplina graves são raros⁵⁷, todavia convêm procurar soluções, pois os conflitos tendem a aumentar e a corromper as relações⁵⁸.

A investigação sugere que os professores com posturas mais flexíveis, com estratégias diversificadas e que “valorizam os alunos e as suas aprendizagens, responsabilizando-os pelos seus comportamentos”⁵⁹ têm menos indisciplina nas suas aulas. A forma de prevenir, de acordo com Melim Marcelo e Beatriz Pereira (2015), passa por promover um clima escolar positivo, assente no desenvolvimento de competências sociais, onde alunos e professores se sentem motivados a darem o seu melhor, que possam contar com a existência de programas de intervenção preventiva, não aceitando “qualquer tipo de tolerância em relação a qualquer espécie de violência juvenil que ocorra no seu seio” (p. 171) e com estratégias de intervenção “mediante a promoção de competências sociais positivas” (p. 173). São também fatores coadjuvantes a participação ativa dos alunos e a promoção de comportamentos assertivos, o diálogo constante com as famílias dos alunos e a criação de espaços onde os alunos se possam expressar por meio de linguagens diversas.

⁵⁷ cit. in Marília Rodrigues (2019)

⁵⁸ Hargreaves (1978) cit in Carita & Fernandes (1997)

⁵⁹ cit in Silva (2014, p. 10)

São sugeridas aos professores⁶⁰ as seguintes recomendações: abordar, em conjunto com os seus alunos, o funcionamento das aulas ouvindo as suas sugestões; estabelecer diálogo com todos os alunos, procurando motivá-los e se necessário repensar a forma de ensino; gerar ambientes onde é possível dar lugar à imaginação e ao improviso; criar relações afetivas com os alunos; alterar a disposição da sala de aula quando se propõe uma discussão participada por todos; ter em atenção ao tipo de comunicação que estabelece, não entrando em provocações diretas ou comentários humilhantes.

Na ocorrência de comportamentos de indisciplina devem atuar com celeridade, corresponsabilizando os colegas, apurando a veracidade dos relatos; respeitar a confidencialidade de conversas particulares tidas com alunos e/ou pais, chamando “discretamente o aluno ou alunos em causa e confrontar versões”⁶¹; “criar momentos significativos em que os encarregados de educação participem desde o início (em vez de serem “chamados)”⁶²; serem mais claros e assertivos na comunicação; conhecer os alunos – suas características, necessidades, sentimentos, opiniões; valorizar os aspetos positivos dos alunos e reforçar comportamentos positivos; planificar as atividades; propor metas alcançáveis; dar oportunidade a todos os alunos a expressarem os conhecimentos e os sentimentos e emoções; dividir a turma em pequenos grupos; utilizar o debate e o jogo dramático; possuir uma postura que estimule a comunicação; promover a autoestima; desenvolver a criatividade; conhecer o grupo-turma (aquilo que os diferencia dos outros grupos, o que os une, os seus valores, objetivos, a sua heterogeneidade, (...)); promover atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula; definir as consequências do “incumprimento ou violação das regras”⁶³, entre outras estratégias ou medidas.

⁶⁰ cit. in Daniel Sampaio (1996); Duarte (1998); Carita & Fernandes (1997) e Carlos Gomes, Guilherme Silva & Daniela Silva (2010)

⁶¹ cit. in Sampaio (1996, p. 21)

⁶² cit. in ibid (p. 22)

⁶³ cit. in Carita & Fernandes (1997, p. 84)

CAPÍTULO II- Metodologia

1. Contextualização do Estudo

No sentido de perceber a potencialidade das linguagens artísticas no desenvolvimento de crianças, o investigador definiu realizar este projeto no jardim-de-infância onde leciona, com crianças de 3-4 anos de idade, sendo um tema com falta de investigação neste contexto escolar. Acreditamos que a arte permite uma melhor compreensão da realidade. De acordo com Read, a arte é essencial para o desenvolvimento humano (Ferreira, 2010), daí que quanto mais cedo a criança contactar com as suas linguagens melhor.

O jardim-de-infância é o espaço privilegiado onde cremos no papel fundamental da arte. No espaço de estudo estudado a arte já é utilizada pela educadora e investigadora no seu dia-a-dia. No entanto o estudo introduziu uma inovação ao abordar linguagens artísticas de uma forma diferente da habitual. Para o mesmo recorreu-se das linguagens visuais do Desenho, da Pintura e da Fotografia e também do Jogo Dramático/Teatro. Embora o Desenho e a Pintura estejam presentes na prática pedagógica da educadora e investigadora nem sempre procurava utilizar variedade de técnicas ou fruição de artistas. Relativamente à Fotografia ela só surgia pontualmente e com crianças mais velhas de cinco e seis anos de idade. Assim foi considerado pertinente abordar essas mesmas linguagens. Quanto ao Jogo Dramático/Teatro, foi uma opção considerada influente para a problemática que desenvolveu. Segundo Serena Wieder e Santley Greenspan⁶⁴ “o jogo imaginativo permite à criança criar situações dramáticas e expressar ideias e sentimentos (...)” que leva “as crianças aprenderem a negociar e a assumir compromissos, a serem capazes de seguir regras” (p. 177).

A problemática surgiu após diversas observações feitas no início do ano letivo onde se constatou haver algumas crianças que apresentavam dificuldades em se relacionar com os colegas, recorrendo à agressão física. Esta agressão chegou a ser diária por parte de algumas crianças criando bastantes problemas na gestão da interação entre pares. Além disso, também havia crianças que à mínima contrariedade se deitavam no chão e choravam e/ou gritavam.

2. Problemática e Pergunta de partida

Assim a educadora e investigadora definiu enquanto pergunta de partida: perceber de que forma as linguagens artísticas do Jogo Dramático/Teatro e das Artes Visuais, nomeadamente

⁶⁴ cit em Spodek (2002)

da Pintura, do Desenho e da Fotografia, podem contribuir para a mudança de atitudes ao nível da relação interpessoal entre crianças de um jardim de infância com idades de 3 e 4 anos de idade.

3. Objetivos

Os objetivos a que se propôs averiguar teve em consideração a identificação do problema e os participantes envolvidos na investigação ação de modo a solucionar a dificuldade sentida.

3.1. Objetivo geral

- Saber de que forma o contacto com as linguagens artísticas influenciam a (auto) regulação de comportamentos considerados desajustados.

3.2. Objetivos específicos

- a) Compreender o impacto que podem ter as propostas de Jogo Dramático/Teatro e Artes Visuais na diminuição da frustração na criança, perante o “não” da educadora;
- b) Perceber como essas propostas, quando desenvolvidas estruturada e sistematicamente junto do grupo de crianças, promovem a criação de relações interpessoais;
- c) Aferir até que ponto a participação em atividades de Jogo Dramático/Teatro e de Artes Visuais contribuem para o cumprimento das regras estabelecidas para a sala;
- d) Saber qual o contributo das linguagens artísticas para colmatar necessidades de minimização das situações de conflito interpares, através da implementação de atividades de cariz artístico e expressivo.

4. Caracterização do Contexto de Intervenção

A instituição foi criada por iniciativa de um grupo de pais com o apoio de um clube desportivo, tendo uma natureza assistencial, conforme estatutos publicados a 14 de dezembro de 1976, em Diário da República. Mais tarde, em 1983 construiu as próprias instalações, onde se encontra atualmente, e fez acordos de cooperação com o Centro de Segurança Social passando a ser uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Sempre que houve necessidade realizaram alterações de melhoria. Em 2001 reestruturam a oferta de 105 crianças das valências de creche e jardim-de-infância, para 125 crianças. Também nesse mesmo ano “abre as suas portas à comunidade escolar europeia participando

em projetos educativos europeus – *Comenius* – enriquecendo as suas crianças, docentes e restantes colaboradores” (projeto educativo 2018-2012, p. 13).

A instituição possui quatro salas da valência de creche e três de jardim-de-infância, todas com casas de banho. Além disso, tem uma sala de acolhimento, três parques exteriores, uma sala de apoio, uma sala de docentes, uma copa de leites, uma cozinha, uma despensa alimentar, três despensas, um refeitório, uma lavandaria, um vestiário, quatro casas de banho, sendo uma adaptada a pessoas com acesso condicionado, e um sótão de arrumos.

Quanto aos recursos humanos existem seis educadores de infância, sete auxiliares de educação, quatro ajudantes de ação educativa, duas cozinheiras, duas funcionárias administrativas e quatro auxiliares de manutenção.

Como IPSS tem corpos sociais que são eleitos pelos associados por um período de quatro anos, os quais podem ser renovados por dois mandatos. Dos corpos sociais fazem parte a assembleia geral, o conselho fiscal e a direção.

4.1. Participantes

O grupo foi constituído por vinte e cinco crianças de três e quatro anos de idade. Dentro deste grupo, temos vinte crianças que transitaram da valência de creche da mesma instituição e cinco crianças que entraram pela primeira vez: uma criança veio de uma ama; outra de creche e três dos avós.

O grupo foi maioritariamente feminino, quinze meninas e dez meninos. São crianças interessadas nos desafios que são propostos, mas que têm alguma dificuldade em aceitar as regras de sala. De salientar que no grupo existiu uma criança apoiada pela Intervenção Precoce desde maio de 2019.

Para melhor estabelecer um foco na intervenção, a educadora ponderou incidir diretamente na investigação-ação (I-A) as crianças com mais dificuldades a nível comportamental (crianças com queixas diversas dos colegas, das auxiliares, dos pais, etc), e que mais recorrentemente eram corrigidas nas suas atitudes e inter-relacionamentos em sala.

Foi depois considerada a possibilidade de se incluírem mais crianças do grupo-turma, distinguindo dois grupos diferentes: grupo A (quatro crianças) e o grupo B (três crianças). Ao grupo A pertenceram as crianças que manifestaram comportamentos e atitudes mais disruptivas e com implicações mais negativas no grupo, enquanto que no grupo B ficaram as crianças que evidenciavam comportamentos de cumprimento de regras, sendo, por oposição, as menos problemáticas e as mais assertivas a nível comportamental. Durante o

processo de investigação diagnóstica avaliou-se a pertinência de desenvolver um estudo comparativo, com um dos grupos a agir como modulador de comportamentos adequados. Progressivamente, todo o grupo foi envolvido na dinâmica das atividades, apesar de os registos de observação incidirem nos participantes dos grupos A e B.

4.2. Seleção e caracterização dos participantes

Apesar de, baseada na experiência profissional da educadora com o grupo, a seleção dos participantes para o grupo A parecer evidente, quisemos aferir dados concretos que suportassem o que, diariamente se constatava junto das crianças. Assim, para a seleção dos participantes foram utilizados alguns instrumentos de Avaliação Diagnóstica: Observação Direta; Diário de Bordo e Grelha de Observação criada para o efeito. Nessa grelha foram listados os comportamentos que a educadora e a investigadora considerou como desajustados e em oposição estabeleceu outros como ajustados. Dessa forma, a educadora elaborou, em outubro, a primeira grelha de observação, enunciando aqueles que considerava os comportamentos ajustados ou desajustados numa tabela de observação (ver anexo 1).

No mês de novembro solicitou à auxiliar de sala que observasse o grupo, em três manhãs distintas (5, 7 e 11 novembro 2019) e registasse os dados na referida grelha. Os registos foram realizados sempre no mesmo horário e não estavam elencados como ajustados/desajustados na grelha para não influenciar o seu preenchimento (ver anexo 2). Na terceira observação, a auxiliar sentiu necessidade de acrescentar outros dois itens (“quando chamado à atenção ignora” e “quando chamado à atenção bate no adulto ou no amigo”). Concluídas as observações, a investigadora reformulou a grelha de observação e agrupou as tipologias de comportamentos em análise. Decorrente dessa primeira análise da grelha de observação, verificou-se a pertinência da escolha das três crianças iniciais do grupo A, como as que contabilizam mais registos de comportamentos desajustados, acrescentando-se uma quarta criança, inicialmente não identificada por exibir uma contabilização análoga às três iniciais, logo indiciando também problemas no cumprimento de regras (quadro 1).

Nome da Criança	Número de registros (comportamentos desajustados)
Criança 1	12
Criança 2	1
Criança 3	9
Criança 4	22
Criança 5	4
Criança 6	6
Criança 7	13
Criança 8	14
Criança 9	10
Criança 10	2
Criança 11	7
Criança 12	2
Criança 13	1
Criança 14	3
Criança 15	3
Criança 16	1
Criança 17	1
Criança 18	1
Criança 19	19
Criança 20	9
Criança 21	3
Criança 22	5
Criança 23	1

Quadro 1 - Registo de evidências de comportamentos desajustados


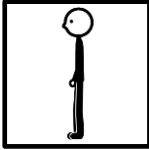


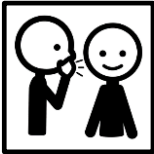





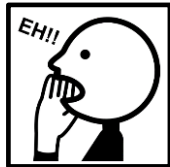


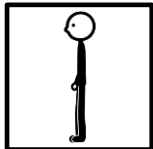

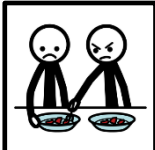



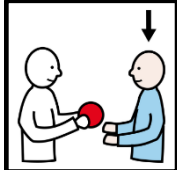



Da leitura do quadro 1 verificou-se que as crianças que contabilizam maior número de comportamentos considerados desajustados são: a Criança 4 (vinte e dois registros); a criança 19 (dezanove registros); a criança 8 (catorze registros) e a criança 7 (treze registros). A educadora e investigadora poderia manter apenas as três crianças com um número superior, mas optou por incluir a criança 7, porque ao nível da observação foi das que apresentou maiores dificuldades na aceitação das regras, mordendo e gritando quando era contrariado. Deste modo, o grupo A foi constituído pelas crianças 4, 7, 8 e 19. O grupo B foi constituído pelas crianças que apresentavam maior número de comportamentos considerados ajustados (quadro 2).

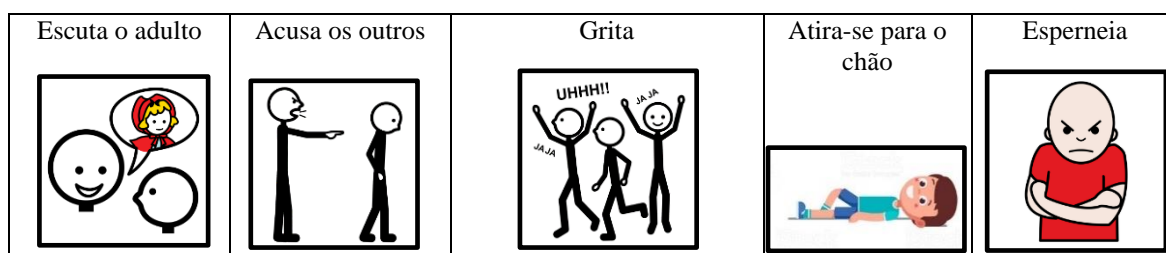
Nome da Criança	Número de registos (comportamentos ajustados)
Criança 24	7
Criança 12	3
Criança 18	3
Criança 17	5
Criança 22	2
Criança 3	1
Criança 9	2
Criança 2	2
Criança 16	2
Criança 23	2
Criança 25	9
Criança 24	3
Criança 15	2
Criança 20	2
Criança 5	2
Criança 8	4
Criança 6	6
Criança 4	2
Criança 14	3
Criança 19	2
Criança 7	1

Quadro 2- Registo de evidências de comportamentos ajustados

Da avaliação do quadro 2 verificou-se que as crianças com maiores pontuações são a criança 25, com nove registos; a criança 24, com sete registos e a criança 6 com seis registos. Contudo, a criança 6 tem o mesmo número de registos de comportamentos desajustados, enquanto a Criança 17 só tem um registo de comportamento desajustado e cinco registos de comportamentos ajustados. Assim, optámos por constituir o grupo B – Crianças 17, 24 e 25. Após a seleção dos participantes, a investigadora quis saber o grau de interiorização das regras da sala de aula, as quais estiveram na base da elaboração da grelha de observação, distinguindo a tipologia de comportamento a observar. Assim, nos dias vinte e dois e vinte e cinco de novembro fez um jogo de imagens de comportamento. As imagens foram retiradas da internet e de pictogramas, com base no grupo de atitudes da grelha de observação. De seguida foram agrupadas por assuntos (ver quadro 3).

Atitude durante a atividade

Situação 1				
Senta-se junto dos colegas 	Levanta-se 	Deita-se 		
Situação 2				
Escuta 	Fala com o colega 	Bate no colega 		
Atitude perante os brinquedos				
Brinca na área 	Atira os brinquedos ao ar 	Dá pontapés nos brinquedos 		
Como reagem quando sentados de castigo				
Fica sentado 	Grita 	Chora 	Empurra a mesa ou a cadeira 	Levanta-se 
Atitude durante o almoço				
Situação 1				
Come sozinha 	Come com ajuda 			
Situação 2 – quando não quer comer mais				
Diz ao adulto 	Empurra o prato 	Põe o prato no chão 		
Quando nas brincadeiras quer algo de um colega				
Pede 	Tira 	Tira e bate 	Tira e morde 	
Quando magoa alguém e é chamado à atenção pelo adulto				



Quadro 3- Imagens do “Jogo de Comportamentos”

Para a apresentação das imagens criou uma hipotética situação entre duas bonecas, a Antónia e a Íris, que andavam na Escola das Flores e tinham alguns comportamentos que eles iriam classificar como aconselháveis ou não. De seguida, foi apresentado ao grande grupo todas as imagens e questionado se sabiam o que significavam. Quando não sabiam explicou-lhes. Por fim, apresentou as imagens referentes a cada grupo e perguntou, um a um, uma das duas possibilidades:

- qual das duas bonecas tinha tido a atitude mais correta perante a situação apresentada e as opções existentes ou
- qual seria a atitude que a boneca Antónia ou a Íris tomaria.

Além das crianças participantes no estudo, também interpelou outras afim de não pressionar as intervenientes no estudo. As respostas dadas permitiram inferir alguns comentários:

- As crianças pertencentes ao grupo B deram mais respostas consideradas ajustadas (17 no total) em relação às do grupo A (12 no total);
- As crianças do grupo A deram um número superior de respostas consideradas desajustadas (24 no total) em relação ao outro grupo (10 no total).

Podemos visualizar os dados acerca do “Jogo de Comportamentos” no seguinte quadro (quadro 4).

Grupo	Criança	Resposta ajustada	Total	Resposta desajustada	Total
B	25	5	17	4	10
	24	4		5	
	17	8		1	
A	4	2	12	7	24
	19	8		1	
	7	0		9	
	8	2		7	

Quadro 4- Registo das respostas no “Jogo de Comportamentos”

4.2.1. Breve caracterização dos participantes dos grupos A e B

Todas as crianças pertencentes ao grupo A já frequentavam a instituição há pelo menos um ano letivo. Deste grupo fizeram parte três meninos e uma menina, todos com três anos de idade feitos aquando levantamento de dados para esta I-A:

A **Criança 4** é a criança mais velha da sala, tendo feito os três anos a um de janeiro de 2019. É um menino muito participativo e que adere a todas as atividades propostas pela educadora e também dá sugestões quando solicitado. Gosta de testar as regras e de fazer as coisas ao seu jeito. No entanto quando questionado sabe que não deve agredir os colegas, conforme o registo do dia 15 de novembro (agrediu num colega e a educadora e investigadora ao questionar para que servem as mãos respondeu: “para fazer festinha!”).

A **Criança 19** é outro menino, também das crianças mais velhas, pois fez os três anos a meados do mês de janeiro de 2019. A principal característica desta criança era não assumir os seus erros. Ainda que o adulto o visse a bater, empurrar ou a ter alguma atitude menos adequada, era sempre o outro que tinha culpa. O seu comportamento de testar todas as regras também se refletia em casa de tal maneira, que está a ser acompanhado por um psicólogo. A dificuldade, de acordo com a mãe, passa por ser muito ligado à família e o pai estar meses ausente em missão no estrangeiro, devido a ser militar. Esta criança, segundo a mãe, sente muito a ausência do pai, e há medida que vão passando os meses o seu comportamento tende a piorar. Em relação à sala, ainda não é notória esta característica, mas é desafiador. Ao ser contrariado, negava, chorava e, por vezes, deitava-se no chão. Estas suas características foram visíveis no registo do dia 14 de novembro (a educadora e investigadora viu-o a rasgar uma peça do jogo e questionou-lhe o que estava a fazer. Disse logo que foi o amigo que estragou. Devido a não ter assumido o seu erro a educadora e investigadora mandou-o sentar-se a pensar no que aconteceu. Ao sentar-se chorou e gritou).

A **Criança 7** é um menino que fez os três anos no início do mês de setembro. No ano letivo passado já demonstrava dificuldades em aceitar as regras estipuladas para a sala, de acordo com a educadora de infância titular do grupo. Esta criança tinha muita dificuldade em ser contrariada. Quando tal acontecia agredia, mordendo ou beliscando o colega que se encontrava mais próximo de si, independentemente de brincar muito com ele ou não. De acordo com a mãe, o seu comportamento, já por natureza desafiador, piorou aquando da

separação dos pais. Em casa a mãe tinha dificuldade em ele obedecer. Se necessário tentava agredir o próprio adulto.

Foram vários os registos do seu comportamento, como o do dia 29 de outubro (no momento do almoço não queria comer mais e empurrou o prato para a outra ponta. A educadora e investigadora foi ter com ele e explicou-lhe que quando não quer mais deverá informar o adulto e voltou a colocar o prato à sua frente. Mal ela virou as costas, voltou a empurrar o prato e beliscou o colega do lado).

A **Criança 8** é uma menina que fez os três anos a meados de setembro. É a segunda filha de um casal, encontrando-se a mãe grávida de um terceiro filho. Gostava de testar as regras e quando era contrariada atirava-se para o chão e empurrava quem estivesse junto de si. Muitas vezes ao chegar à sala não queria entrar preferindo ficar com a mãe. Como ela a deixava na sala, atirava-se para o chão a chorar e empurrava quem estivesse junto de si, como o fez no dia 25 de outubro. No dia 30 outubro a educadora e investigadora pediu para arrumarem a sala, pois a professora de música estava quase a chegar. Os colegas começaram a arrumar, mas ela continuou a brincar sem ligar. A educadora e investigadora, foi inclusivamente, junto de si informá-la, mas continuou, na mesma, a brincar.

As crianças pertencentes ao grupo B foram meninas que aceitavam as regras, interagiam com os colegas e quando contrariadas pelos adultos ou pelos colegas, acolhiam o que lhes era dito.

A **Criança 25** é uma menina que entrou nesse ano na instituição, mas vinha de uma outra. Fez os três anos a vinte e oito de abril. Na grelha de observação não apresentou nenhum item de comportamento desajustado. Quando queria ir à casa de banho ou não queria comer mais, informava o adulto da sua intenção.

A **Criança 24** é outra menina, que tinha dois anos aquando da elaboração da grelha de observação. Fez os três anos a treze de dezembro. É a mais nova do grupo selecionado e igualmente da sala. Também esta criança não tinha nenhum item marcado na tipologia de comportamento desajustado. Quando chegava à instituição gostava de ir para a sala da antiga educadora ou da irmã mais velha. Só depois aceitava vir para a sua sala. Era uma criança participativa se o adulto a questionasse. Caso necessitasse de apoio solicitava o adulto. As atividades de Jogo Dramático/Teatro, Educação Motora e Música só participava após

observar alguns minutos. Enquanto não se sentisse confortável não aderiria. Demonstrava muito interesse em realizar atividades de Pintura, Desenho e Jogo Dramático/Teatro (depois da inibição inicial). Não comia fruta e alimentava-se ao seu ritmo. Se algo não lhe agradava à refeição recusava comer.

A **criança 17** é uma menina que fez os três anos em julho e que só apresentou um item no comportamento desajustado. Era uma criança que aderiria a todo o tipo de atividades, mas só participava se o adulto a interpelasse.

5. Opções metodológicas

5.1. Paradigma misto de Investigação

Para a realização da investigação foi essencial definir o paradigma a utilizar, a metodologia, os procedimentos de recolha e tratamento dos dados. Porém, antes de iniciar convém recordar que “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo” (João Amado, 2014, p. 19). No entanto, é fundamental utilizar paradigmas, como forma de legitimação da investigação, embora não haja um consenso entre os investigadores. Porém, há uma opinião mais ou menos consensual, segundo Clara Coutinho (2018).

A presente investigação incidiu no paradigma misto: englobou dados quantitativos (registos das grelhas que foram contabilizados entre o início e o fim da I-A; e a análise qualitativa: análise de conteúdo do Diário de Bordo (com a codificação de categorias e subcategorias que antecederam a fase da interpretação e discussão de dados) e a análise das produções das crianças.

Para a metodologia qualitativa, o contexto de recolha de dados foi o próprio local da intervenção onde os materiais daí resultantes foram registados e revistos na sua totalidade, tendo a preocupação do rigor. Pois, de acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), na metodologia qualitativa a principal preocupação é o retrato da realidade de forma neutra, sem ideias pré-concebidas sobre os resultados ou produtos. O seu objetivo é produzir conhecimento e não “dar opiniões sobre determinado contexto” (p. 67), o que não irá possibilitar generalizações. Contudo, a mesma deverá ser fiável, o que implica rigor, triangulação de dados e *feedback* dos participantes (Maria Sousa & Cristina Baptista, 2016).

Ainda deverá explicitar “os processos de recolha de dados, a leitura feita no cruzamento da informação, e os recursos usados” (Isabel Vieira, 2017, p. 156).

Por fim fez a triangulação dos métodos (de natureza qualitativa e quantitativa) na procura da verificação ou da não-verificação em termos evolutivos, da autorregulação dos comportamentos desajustados.

5.2. Investigação-Ação

Abordámos a investigação-ação com o intuito de melhorar a qualidade da ação pedagógica no seio de um grupo e encontrar respostas para os problemas relacionais e comportamentais desse mesmo grupo.

De acordo com Esteves (s/d)⁶⁵ e Bogdan e Biklen (1994) esta é a modalidade mais aconselhada para a resolução de problemas práticos com vista à obtenção de soluções. Ou seja, melhorar a “qualidade da ação dentro da mesma” (Leandro Almeida & Teresa Freire, 2000, p.29). A I-A procura soluções para uma situação ou problema que tenha surgido envolvendo todos os participantes num processo coletivo tornando-a única dentro da metodologia científica (Silva & Pinto, 1986). Também Ana Cardoso (2014) reforça esta ideia dizendo que a I-A é a melhor abordagem para a melhoria da prática educativa, pois é realizada pelos próprios professores aliando a teoria à prática, numa reflexão constante para a resolução de problemas concretos. Só por meio da investigação e da inovação é que a educação melhora e foi nesse âmbito que surgiu a I-A como uma alternativa útil e necessária. Ao professor compete a criação do desejo de aprender nos seus alunos. Para isso deverá demonstrar esse mesmo compromisso num processo de crescimento profissional e a I-A é uma estratégia viável, “porque permite ligar a prática quotidiana à teoria” (ibidem, p. 57).

A I-A foi uma expressão que surgiu em 1944 com Kurt Lewin. Segundo ele esta tinha três fases: planificação, ação e avaliação. Posteriormente este modelo foi modificado como sendo “uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão”⁶⁶. A reflexão é uma etapa fundamental da I-A, “contudo, não basta refletir sobre a prática para fazer investigação-ação” (Cardoso, 2014, p. 38). A reflexão deverá ser a três níveis: na ação (é a que acontece durante a ação); sobre a ação (análise do que aconteceu) e ação na ação (é a reflexão sobre a sua maneira de refletir). De acordo com Sousa e Baptista (2016) a I-A

⁶⁵ cit in Augusto Silva & José Pinto (1986)

⁶⁶ Kemmis (2007) cit. in Silva e Pinto (ibid, p. 31)

desenvolvesse numa espiral de ciclos, conforme se pode ver na figura 1, baseada nos autores citados anteriormente.

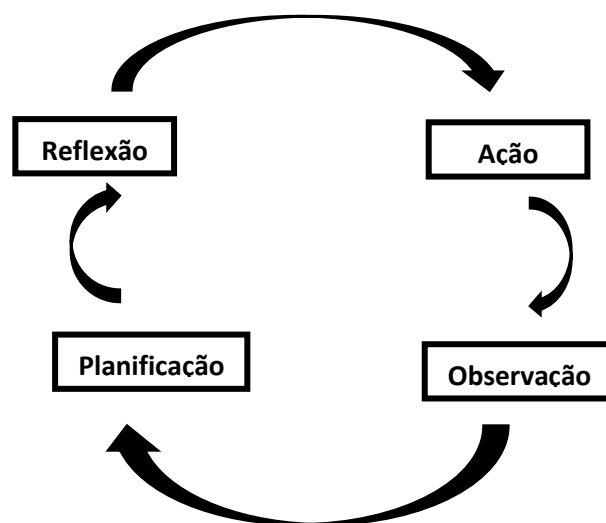


Figura 1- Esquema da Investigação-Ação

Silva e Pinto (1986), também são da opinião que a I-A pressupõe várias fases. Na primeira fase há a preocupação da escolha da população onde intervir com o diagnóstico dos problemas a resolver e a preparação de toda a participação. A segunda fase consiste na intervenção propriamente dita, com a concretização de mudanças e reflexão sobre as mesmas. A última e terceira fase, é a realização do relatório onde se descreve todo o processo com os resultados obtidos e as dificuldades sentidas.

No entanto, segundo Sousa (2009), este método tem a desvantagem de falta de rigor científico, a amostra ser restrita e haver pouco ou nenhum controlo sobre as variáveis, sobretudo sobre o “efeito do professor”: a sua atitude, personalidade e empenho vão tender a refletir-se no desempenho dos alunos. Por conseguinte, os resultados não poderão ser generalizáveis. Também Cardoso (2014) diz que não é fácil validar a I-A. Esta investigação deve fazer “apelo a uma variedade de métodos e técnicas de pesquisa, tanto quantitativos, como qualitativos, dependendo da especificidade do problema a abordar” (ibid, p. 37).

Também Cohen e Manion⁶⁷ identificaram algumas dessas dificuldades, sendo uma delas o papel duplo que o professor tem. Contudo esta poderá ser ultrapassada com a colaboração de investigadores mais experientes, neste caso com a ajuda de orientadores, como aconteceu nesta I-A. Além disso, o recurso ao Diário de Bordo é um instrumento que deverá ser

⁶⁷ cit. em Sousa (2009)

utilizado. Aí é feito um relato do que aconteceu em cada sessão: o que foi planejado; o que resultou ou não; o que despertou o interesse nos alunos; as alternativas que possam ter surgido e outras observações pertinentes.

6. Procedimentos de recolha de dados

Como forma de obtermos uma diversidade de informação utilizámos diversos procedimentos para a recolha de dados/informação, de modo a ser possível uma posterior triangulação de dados. Aliás a triangulação “é uma das estratégias fundamentais para a validação de um estudo” (Amado, 2014, p. 206). As técnicas utilizadas foram a Observação Participante, o registo em Diário de Bordo e as Grelhas de Observação, criadas para os objetivos propostos.

6.1. Observação Participante

Há várias tipologias de Observação, mas a utilizada foi a Observação Participante uma vez que houve o envolvimento pessoal na vida da comunidade que estudamos (Sousa, 2009). A observação feita foi realizada pela própria educadora e investigadora, baseada nas situações observadas e registadas de duas formas: narrativamente no Diário de Bordo e sistematizadas através do preenchimento de grelhas de observação com categorias já inseridas (Sousa & Baptista, 2016).

O registo da narrativa foi realizado de forma espontânea, feito no final do próprio dia da Observação Participante, a fim de evitar a perda de informação relevante, conforme referem Hermano Carmo e Manuela Ferreira (2008). Posteriormente essa informação foi mais detalhada com possíveis interpretações, hipóteses e outros dados que se julgou importante. Em toda a Observação Participante os registos reportam a factos com isenção, objetivos e universais (Sousa, 2009).

6.2. Grelhas de Observação

As Grelhas de Observação foram outro instrumento que a investigadora usou. Estas grelhas foram as mesmas utilizadas para a definição dos participantes. Durante três dias, no período da manhã foram aí eram registados os comportamentos observados pelos participantes. De modo a ser mais fidedigno, a educadora e investigadora solicitou ajuda à auxiliar de sala para a preencher quando em atividade orientada. Em atividade livre foi a própria educadora e investigadora que as completou.

6.3. Diário de Bordo

A investigadora utilizou o Diário de Bordo (DB) com instrumento imprescindível ao desenvolvimento da sua I-A, juntamente com os outros dois instrumentos referidos anteriormente. Como diz Alan Santos (2018) este instrumento é muito utilizado nas ciências sociais por permitir ao investigador aí registar a sua prática, pensamentos e hipóteses com vista a “autoanalisar para encontrar os seus próprios erros e assim errar menos na posteridade” (p. 68).

CAPÍTULO III – Desenvolvimento do projeto de Investigação-Ação

1. Plano de investigação diagnóstica, planificação da intervenção e fases (calendarização)

Antes da realização do projeto foi necessário ter as autorizações da direção da instituição (ver anexo 3) e dos pais/encarregados de educação de todas as crianças do grupo (ver anexo 4). A intervenção teve dois momentos. O primeiro momento ocorreu entre a terceira semana de janeiro e a primeira semana de fevereiro de 2020, com sete intervenções. Aqui houve a preocupação de planificar atividades nas linguagens artísticas pretendidas dentro dos projetos educativo e pedagógico da instituição. O segundo momento decorreu entre a segunda semana de fevereiro e a terceira semana de março de 2020, num total de dezasseis intervenções. Neste segundo período a principal incidência foi desenvolver atividades que julgávamos mais pertinentes para atingir os objetivos pretendidos. Só após pensar na atividade é que decidíamos como inserir os projetos educativo e pedagógico. Tivemos presente a ideia de Santos (2006) que sugere que na educação a arte deve estar ligada ao lúdico.

A educadora e investigadora realiza com frequência atividades artísticas e nos meses que antecederam a intervenção já foi notando pequenas alterações no grupo. Contudo, com a intervenção, essa frequência aumentou e a partir da quinta semana de intervenção decidiu planificar, pelo menos, uma atividade de cada linguagem artística do projeto: Jogo Dramático/Teatro; Desenho; Pintura e Fotografia. No entanto, devido à pandemia causada pelo Covid 19 a instituição encerrou e a intervenção teve de terminar, comprometendo a calendarização delineada.

No total foram realizadas vinte e três atividades (ver anexo 5), com durações variadas nas seguintes linguagens:

- Pintura – 7 atividades: 4 de técnicas diferentes e 3 de fruição/apreciação e diálogo sobre a obra de arte;
- Desenho – 4 atividades com três materiais/técnicas distintas;
- Fotografia – 8 atividades: 3 de captar fotografia e 5 de fruição/apreciação da imagem;
- Jogo Dramático/Teatro – 8 atividades: 6 de jogo simbólico e 2 de jogo dramático

2. Apresentação, análise e discussão de resultados

Aqui se encontram todos os resultados obtidos ao longo da intervenção, a qual ocorreu entre 15 de janeiro e 13 de março de 2020, contando com 23 sessões. Durante o período de janeiro a fevereiro realizaram-se sempre entre duas a três atividades semanais de intervenção, e a partir de março, foi semanalmente, implementada uma atividade de pelo menos de cada uma das linguagens artísticas: Jogo Dramático/Teatro; Desenho; Pintura e Fotografia (ver anexo 5). Neste ponto também se encontra a análise comparativa entre dados recolhidos através das narrativas do Diário de Bordo e as diversas Grelha de Observação. Estes dados foram codificados e organizados em categorias e subcategorias para ser possível comparar e estabelecer possíveis correlações e inferências entre si.

De seguida procedeu-se à análise quantitativa dos elementos recolhidos (registos), pela sua presença/ausência e frequência, com vista à organização de tabelas e gráficos que organizam visualmente o tratamento das informações obtidas.

2.1. Análise quantitativa dos registos de observação

Na totalidade, foram realizadas cinco observações com registo na Grelha de Observação (ver registo completo no anexo 6), não englobando sempre todos os participantes do grupo, porque a educadora e investigadora optou por registar o comportamento da criança na medida em que o mesmo se mostrava habitual ou esporádico. Estes registos procuraram contribuir para a análise comparativa (quantitativa) entre o início e o fim da intervenção a fim de observar alterações comportamentais durante o período em análise. Assim as referências obtidas foram as seguintes:

- Criança 4- dois registos;
- Criança 7 – três registos;
- Criança 8 – dois registos;
- Criança 17 – dois registos;
- Criança 19 – três registos;
- Criança 24 – dois registos;
- Criança 25 – dois registos.

Da leitura desses registos agruparam-se os comportamentos em duas categorias, ajustados e desajustados, de acordo com o estabelecido no capítulo dois. Assim, definimos comportamentos ajustados sempre que a criança cumpriu as regras estabelecidas para a sala,

e consideraram-se os comportamentos desajustados quando se evidenciavam desvios problemáticos do estabelecido, em termos de convivência interpares e cumprimentos de regras. Embora a análise estatística não possa ser totalmente considerada do ponto de vista quantitativo (devido às discrepâncias causadas pela diferença do número de registo por criança), julgamos ser pertinente incluir a informação recolhida no seguinte quadro e tornar visível as diferenças entre os participantes (quadro 5).

Criança	Evidências de comportamentos ajustados	Total	Evidências de comportamentos desajustados	Total
Criança 4	- “Peço para arrumar a sala, mas só o faz com insistência” (Observação 4). - “Olha para mim e acaba por comer parcialmente quase tudo” (observação 4).	2	- “Muda os brinquedos da sala de lugar” (observação 3). - “Não quer almoçar e empurra o prato para o meio da mesa” (observação 4).	2
Criança 7	- “Um colega empurra-o do puf onde estava sentado. Chora (...) Anteriormente quando alguém o empurrava (...) ele mordida-lhe e fazia-lhe mal” (observação 1). - “A auxiliar ao observar o seu comportamento senta-o. Aceita sem reclamar” (observação 3). - “A boca é para dar beijos, falar e comer. Vais dar um beijo à menina. Levo-o até lá (...) mas dá-lhe um beijo” (observação 4). - “Pedi-se para arrumar a sala e com insistência lá acabou por o fazer” (observação 4).	4	- “Muda os brinquedos da sala de lugar” (Observação 3). - “No exterior quer as serpentinas que os outros têm e então arranha o colega” (observação 3). - “Na rua tenta morder uma criança mais nova” (Observação 4). - “A auxiliar de sala foi conversar com ele, mas ignorou-a” (observação 4). - “Ao almoço o que não quer comer coloca no prato dos colegas do lado” (observação 4).	5
Criança 8	- “No exterior vem dizer que uma colega tem um brinquedo da sala na rua” (Observação 4).	1	- “Muda os brinquedos da sala de lugar” (observação 3). - “Pouco depois vejo-a a sair da sala com o mesmo brinquedo (...) finge que não ouve” (observação 4). - “Pedi-se para arrumar a sala, mas continua a brincar ignorando o que o adulto lhe pede” (observação 4).	3
Criança 17	- “brinca com os brinquedos na respetiva área” (observação 3) - “Peço para arrumar a sala e vai logo” (observação 4).	2		0
Criança 19	- “Peço para arrumar a sala, mas só o faz com insistência” (observação 4). - “Peço para ir arrumar e vai logo” (observação 4).	2	- “Muda os brinquedos da sala de lugar” (observação 3). - “Vejo-o a ir para a rua com uma peça de madeira da sala” (observação 4). - “Quer um lápis de cera que o colega tem e tira-o” (observação 5).	3
Criança 24	- “brinca com os brinquedos na respetiva área” (observação 3). - “Peço para arrumar a sala e vai logo” (observação 4). - “Peço para comer um pouco e fá-lo pela primeira vez” (observação 4)	3		0

Criança 25	- “brinca com os brinquedos na respetiva área” (observação 3) - “peço para arrumar a sala e vai logo por iniciativa “(observação 4).	2		0
---------------	---	---	--	---

Quadro 5 – Dados relativos aos registos de observação dos comportamentos ajustados e desajustados durante a intervenção

Pela contabilização dos registos, a criança 4 tem o mesmo número de comportamentos ajustados e desajustados (2). Já as Crianças 17, 24 e 25 o número de comportamentos ajustados é superior aos desajustados (2 para as Crianças 17 e 25 e 3 para a Criança 24).

As Crianças 7, 8 e 19 demonstraram um número ligeiramente maior de comportamentos desajustados (5 e 4 para a Criança 7, 3 e 1 para a Criança 8 e 3 e 2 para a Criança 19).

2.2 Análise do Diário de Bordo

Apresentamos a análise de conteúdo do Diário de Bordo dividida em duas partes distintas, ainda que, de certo modo a tarefa se tenha revelado um exercício de abstração difícil de executar.

Uma parte tem enfoque nos dados relativos aos parâmetros desenvolvidos no âmbito das linguagens artísticas e procura os pontos comuns e os dados relevantes quanto às aprendizagens, experimentações artísticas, uso e enriquecimento de vocabulário específico, desenvolvimento de técnicas e estabelecimento de interações e diálogos nas atividades de fruição/apreciação de obras.

A fim de resposta às questões e objetivos desta I-A, procurámos igualmente dar a entender o impacto das linguagens artísticas trabalhadas, na melhoria comportamental das crianças, em particular no benefício das relações interpares.

Na segunda parte evidenciamos a informação mais relacionada com os comportamentos *per se* que despoletaram a necessidade emergente de efetuar as mudanças em contexto de sala, bem como a análise comportamental de dados não contemplados no início da intervenção e que se foram revelando necessários segundo o olhar mais atento da educadora. Como se espera num processo de I-A, houve lugar à redefinição de abordagens educativas perante os contributos e imperativos sucessivos advindos das sessões implementadas.

Os registos completos do Diário de Bordo são possíveis de serem consultados no anexo 8. Para uma melhor compreensão da evolução dos participantes, a análise foi feita correlacionando a primeira e a última atividade realizada dentro de uma mesma linguagem artística, apesar das contingências devidas à interrupção letiva. O mesmo procedimento foi adotado quanto à análise e tratamento dos comportamentos observados. Obviamente, sem a

continuidade necessária ao processo de investigação, os dados revelam uma evolução difícil de aferir, pelo que poderão sugerir uma análise fragmentada, dando origem a processos de interpretação difíceis de explicitar.

Relativamente às sessões centradas nas linguagens artísticas (consideradas enquanto categorias), cada uma delas foi analisada tendo em conta as subcategorias que enquadram e sistematizam mais em pormenor a informação recolhida:

- Jogo Dramático/Teatro - subcategorias: a) “adesão às atividades propostas”; b) “participação em sugestões para as atividades” e c) “participação nas reflexões”;
- Desenho: a) “desenha de acordo com o tema/assunto sugerido” e b) “atenção às orientações da Educadora”;
- Pintura: a) “manifesta interesse na experimentação de materiais/técnicas de pintura”; b) “grau de envolvimento/não desistência durante a tarefa proposta” e c) “colabora na fruição/apreciação e diálogo sobre a obra de arte/imagem apresentada”;
- Fotografia: a) “atitude ao captar fotografias usando uma máquina fotográfica” e b) “fruição da imagem”. Dentro da primeira subcategoria houve as seguintes subcategorias: “cuidados a ter com a máquina fotográfica”; “olhar para o visor” e “atenção ao enquadramento”.

No tocante aos comportamentos específicos dos participantes, as subcategorias tidas em consideração pela investigadora foram as que revelaram, mais claramente, dados ao nível da a) “atenção e concentração”, da b) “agitação psico-motora”, da c) “recusa na participação”; do d) “abandono/desistência da atividade” e e) “respeito pelo tempo e o espaço de participação dos colegas”.

2.2.1. 1 Categoria e subcategorias - Jogo Dramático/Teatro

Em relação à linguagem artística do Jogo Dramático/Teatro foram efetuadas oito atividades no total, sendo seis descritas enquanto Jogo Simbólico e duas como Jogo Dramático. Nesta linguagem destacamos as subcategorias a) “adesão às atividades propostas”, b) “participação em sugestões para as atividades” e c) “participação nas reflexões”.

Relativamente à “adesão às atividades propostas” tivemos necessidade em subdividi-la para melhor compreensão da evolução do grupo: no início da intervenção quatro crianças aderiram, e três acabavam por desistir. No final da intervenção cinco crianças aderiam espontaneamente e só uma desistiu (tabela 1).

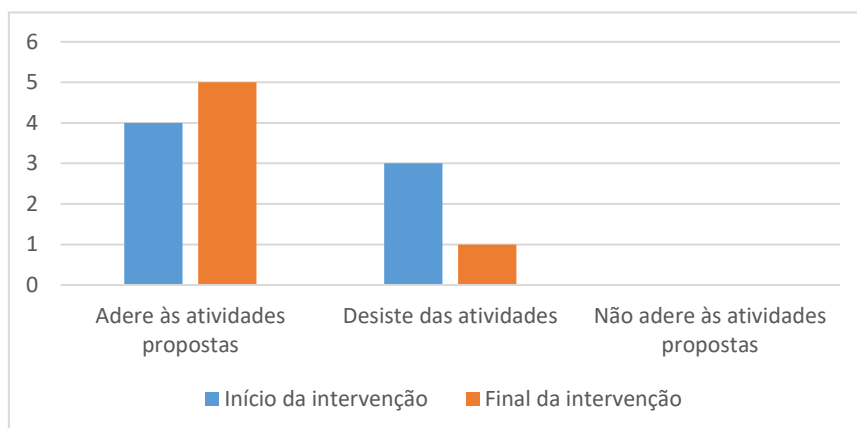


Tabela 1 - "Adesão às atividades propostas" - Jogo Dramático/Teatro (no início e no final da intervenção)

Quanto à subcategoria "participação em sugestões para as atividades", inicialmente seis crianças deram sugestões e no final da intervenção os dados indicam que foram sete (tabela 2).

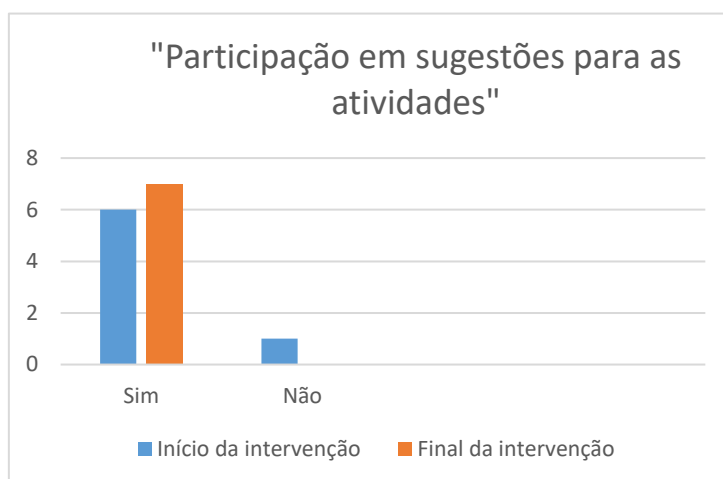


Tabela 2 - "Participação em sugestões para as atividades" - Jogo Dramático/Teatro (no início e no final da intervenção)

Ainda no tocante à "participação nas reflexões" da referida categoria constatou-se que no princípio participavam seis crianças e, por fim, contabilizamos sete crianças (tabela 3).

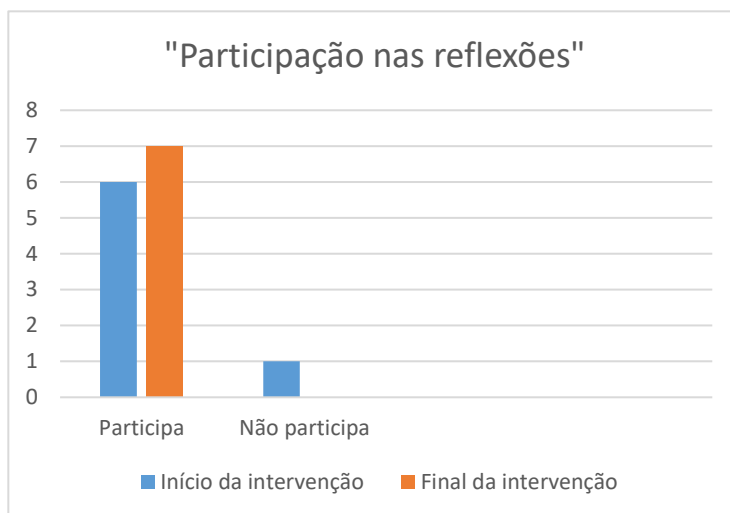


Tabela 3- "Participação nas reflexões" - Jogo Dramático/Teatro (no início e no final da intervenção)

As referências textuais que demonstram o que foi referido anteriormente encontram-se sistematizadas no seguinte quadro (Quadro 6):







Categoria	Subcategoria	Evidências
Jogo dramático/teatro	Adesão às atividades propostas	- <u>Início</u> : "Nessa conversa todas as crianças foram desafiadas a participar. Só duas é que nada referiram, sendo uma delas a criança 7". "As crianças que desistiram durante a mesma já têm isso tempo de comportamento em outras atividades propostas (Sessão n.º 1). - <u>Final</u> : "houve uma melhoria na participação e entusiasmo das crianças (...) houve melhorias e não só nas crianças participantes" (Sessão n.º 20).
	Participação em sugestões para as atividades	- <u>Início</u> : "aderiu a todas as propostas" (Sessão n.º 1). - <u>Final</u> : "participavam e aderiram ao que era proposto ou sugerido pelos colegas" (Sessão n.º 18).
	Participação nas reflexões	- <u>Início</u> : "a criança 7 respondeu com o silêncio" (Sessão n.º 1). - <u>Final</u> : "Todos dão a sua opinião" (Sessão n.º 16).


Quadro 6 - Evidências de participação na linguagem "Jogo Dramático/Teatro"

2.2.2. 1 Categoria e subcategorias - Desenho

Relativamente à linguagem artística do Desenho foram realizadas quatro atividades, sendo três com materiais distintos. Dentro destas atividades registaram-se duas subcategorias: a) "desenha de acordo com o tema/assunto sugerido" e b) "atenção às orientações da Educadora" De modo a comparar os dados no início e no final da intervenção, os trabalhos foram fotografados para se poder fazer uma análise comparativa de acordo com os critérios estabelecidos.







Tendo em conta a subcategoria “Desenha de acordo com o tema/assunto sugerido”, verificamos que no início e no final da intervenção não houve diferenças significativas. No princípio quatro crianças representaram graficamente a sua interpretação do que foi sugerido (Crianças 4, 8, 17 e 25) e duas não manifestaram interesse, não havendo realizado a proposta (Crianças 7 e 24). Assim, na sessão de 21 janeiro 2020, após observarem a obra intitulada “Sinécio” de Paul Klee, mostrada pela Educadora, foi pedido que representassem o seu próprio rosto com lápis de cor. De acordo com as produções das crianças, organizamos o quadro seguinte (quadro 7)


<p>Data: 21 janeiro 2020</p> <p><u>Obra de Referência:</u> <u>“Sinécio” de Paul Klee</u></p>	Criança 4 (4 anos)	
	Criança 7 (3 anos)	
	Criança 8 (3 anos)	
	Criança 17 (3 anos)	
	Criança 19 (4 anos)	
	Criança 24 (3 anos)	

	Criança 25 (3 anos)	
--	---------------------	---

Quadro 7- Produções gráficas realizadas após visualização da obra “Sinecio” de Paul Klee e a proposta da educadora







No final da intervenção, ainda dentro da mesma subcategoria “Desenha de acordo com o tema/assunto sugerido”, foram quatro as crianças que representaram graficamente o que representava para elas o amor (Crianças 4, 7, 8 e 24), duas não se manifestaram (Crianças 17 e 25) e uma desenhou algo distinto (Criança 19). Esta proposta surgiu na sessão do dia 4 de março depois da Educadora mostrar fotografias alusivas ao amor e ter interpelado que experimentassem um novo material riscador – lápis de cera- e se inspirassem no que observaram para realizar o seu trabalho (quadro 8).

	Criança	Produção gráfica	O que disse ser
Data: 4 março 2020 Referência: <u>Fotografias alusivas ao amor</u>	Criança 4 (4 anos)		“Um coração”
	Criança 7 (3 anos)		“Um boneco”
	Criança 8 (3 anos)		“Mãe, Maria e pai”.
	Criança 17 (3 anos)		/ (nada referiu)
	Criança 19 (4 anos)		“Um leão”
	Criança 24 (3 anos)		“Um beijinho”

	Criança 25 (3 anos)		/ (nada referiu)
--	---------------------	--	-------------------------

Quadro 8 - Produções gráficas realizadas após a visualização de fotografias alusivas ao amor

Em relação à subcategoria “atenção às orientações da Educadora”, as crianças evoluíram durante a intervenção. Na primeira atividade realizada dentro desta linguagem “Desenho” a grande maioria não teve em atenção a indicação da Educadora, conforme se pode ler no diário de bordo da sessão de 21 janeiro – “para a maioria das crianças o fato de terem observado apenas um rosto não as influenciou, com exceção da criança 4”. Porém, na última atividade desta linguagem artística (11 março), após a leitura orientada da história “Eu adoro o meu pai”, foi solicitado que as crianças experimentassem um novo material riscador - o giz, em suporte colorido e todas aderiram. A atividade proposta foi a experimentação livre do material (quadro 9).

<u>Data: 11 março 2020</u> <u>Proposta</u> <u>Livre exploração do novo</u> <u>material (giz)</u>	Criança 7 (3 anos)	
	Criança 8 (3 anos)	
	Criança 17	
	Criança 19	
	Criança 24	
	Criança 25	
Não realizaram a atividade proposta	Criança 4 (ausente da instituição)	

Quadro 9- Produções gráficas de livre exploração do novo material riscador, giz em suporte colorido

Em resumo podemos referir as seguintes evidências, tendo em conta a primeira e a última atividade realizada nesta categoria no seguinte quadro (quadro 10):

Categoria	Subcategoria	Evidências
Desenho	a) Desenha de acordo com o tema/assunto sugerido	- <u>Início</u> : “desenha o girino” (Sessão n.º 4). - <u>Final</u> : “disse estar a fazer a mamã e o papá” (Sessão n.º 21).
	b) Atenção às orientações da Educadora	- Início: “o fato de terem a sua fotografia junto deles, não os influenciou em nada” (Sessão n.º 4). - Final: “vontade de experimentar este novo material de desenho” (Sessão n. 21).

Quadro 10- Evidências de participação na linguagem “Desenho”

2.2.3. 1 Categoria e subcategorias - Pintura

Em relação a atividades com enfoque na linguagem da Pintura realizaram-se sete atividades, sendo quatro relacionadas com a experimentação de técnicas apresentadas pela primeira vez na sala, e três na dimensão da fruição/apreciação e diálogo com a obra de arte. Desse modo foram definidas as subcategorias a) “manifesta interesse na experimentação de materiais/técnicas de pintura”; b) “grau de envolvimento/não desistência durante a tarefa proposta” e c) “colabora na fruição/apreciação e diálogo sobre a obra de arte/imagem apresentada”, que enquadraram a organização e apresentação dos dados recolhidos.

No que concerne à primeira subcategoria, a) “manifesta interesse na experimentação de materiais/técnicas de pintura” todos os participantes sempre realizaram as propostas, contudo verificaram-se diferenças nas suas preferências. Na atividade de experimentação com diferentes tipos de pincéis, as crianças variaram pouco no tipo de pincel, tendo optado pelo pincel grosso com que pintavam habitualmente. Na “experimentação da técnica de pintura” aguarela as crianças procuraram passar o pincel por água antes de trocar de cor. No entanto, só duas crianças é que lavaram corretamente o pincel não misturando cores. Na “experimentação da técnica de pintura” com digitinta todas as crianças “demonstraram imenso prazer na realização da atividade e aí estiveram bastante tempo” (Diário de Bordo da Sessão n.º 14). A quarta e última atividade de “experimentação da técnica de pintura” *dripping* foi outra que o grupo também demonstrou interesse e estavam impacientes para a realizar.

Relativamente às subcategorias b) “grau de envolvimento/não desistência durante a tarefa proposta” e c) “colabora na fruição/apreciação e diálogo sobre a obra de arte/imagem

apresentada” as crianças sempre se envolveram, participando e dando a sua opinião, quando solicitado.

Na categoria selecionada “Pintura” são possíveis de ser observadas no quadro 11, as subcategorias, a) “manifesta interesse na experimentação de materiais/técnicas de pintura”; b) “grau de envolvimento/não desistência durante a tarefa proposta” e c) “colabora na fruição/apreciação e diálogo sobre a obra de arte/imagem apresentada”, e os excertos retirados do Diário de Bordo onde se encontram as referências textuais acerca da primeira e a última atividade realizadas (quadro 11).

Categoria	Subcategoria	Evidências
Pintura	a) manifesta interesse na experimentação de materiais/técnicas de pintura”	- <u>Início</u> : “preferiram pintar a folha em detrimento da escolha dos pincéis” (Sessão n.º 2). - <u>Final</u> : “fez a técnica” (Sessão n.º 19).
	b) “grau de envolvimento/não desistência durante a tarefa proposta”	- <u>Início</u> : “todas demonstraram entusiasmo na realização da atividade” (Sessão n.º 2). - <u>Final</u> : “Todas as crianças aderiram muito bem à proposta sugerida demonstrando entusiasmo e vontade de a fazer” (Sessão n.º 19).
	c) colabora na fruição/apreciação e diálogo sobre a obra de arte/imagem apresentada	- <u>Início</u> : “É o Paul Klee” (Sessão n.º 5); “Parece um caracol” (Sessão n.º 5) - <u>Final</u> : “É uma pintura (...) está a dar beijinhos” (Sessão n.º 10)

Quadro 11- Evidências de participação nas atividades da linguagem “Pintura”

2.2.4. 1 Categoria e subcategorias - Fotografia

Por último, no que concerne à linguagem artística da Fotografia, selecionamos inicialmente duas subcategorias, num total de oito atividades: a) “atitude ao captar fotografias usando uma máquina fotográfica” e b) “fruição da imagem”. Relativamente à primeira subcategoria, esta foi inferida através de três atividades realizadas. A “fruição da imagem” foi selecionada a partir de evidências correspondentes a cinco momentos distintos.

No que se refere aos dados que enquadram a primeira subcategoria: “atitude ao captar fotografias usando uma máquina fotográfica”, foram observados em situações distintas, as realizadas em sala de aula e em casa com os pais/encarregados de educação. Ainda assim, optámos somente por contemplar os dados obtidos a partir da observação direta das reações dos participantes em contexto de sala de aula. Esta subcategoria, por sua vez, foi posteriormente dividida em três subcategorias: “cuidados a ter com a máquina fotográfica”; “olhar para o visor” e “atenção ao enquadramento”.

Em relação à subcategoria a) “atitude ao captar fotografias usando uma máquina fotográfica” houve alterações nos diferentes itens observados, conforme se observa na tabela 4.

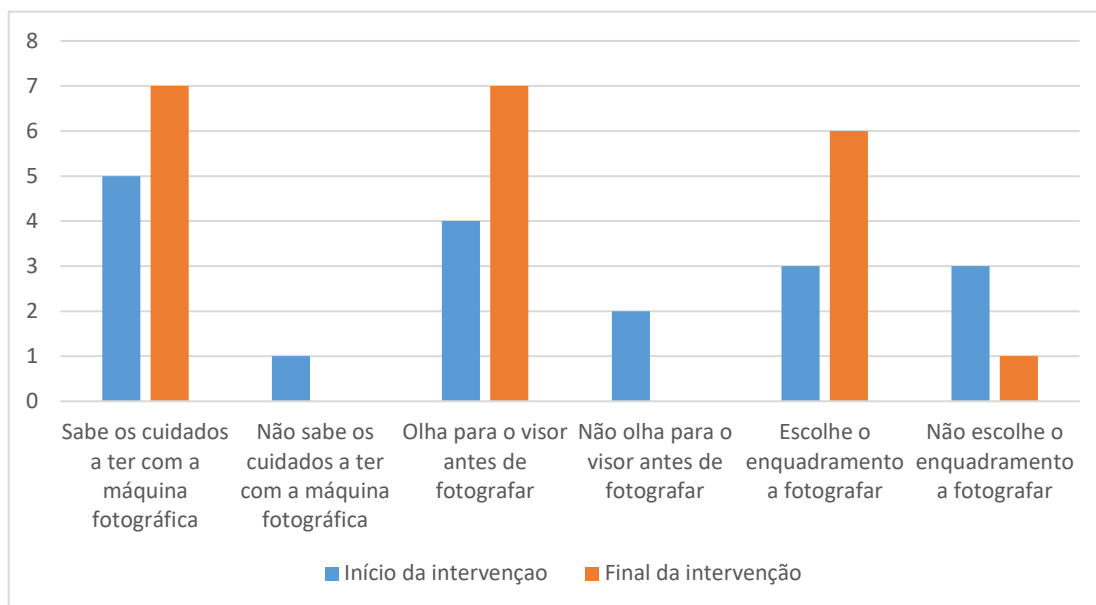









Tabela 4 – Descrição dos Comportamentos durante a utilização da máquina fotográfica

As próprias fotografias captadas pelas crianças participantes também foram diferentes entre a primeira e a última intervenção (quadro 12).

Crianças	Início da intervenção	Final da intervenção
Criança 4		
Criança 7		
Criança 8		
Criança 17		

Criança 19		
Criança 24		
Criança 25		

Quadro 12- Fotografias captadas no início e no final da intervenção

Quanto às atividades relativas à subcategoria b) “fruição da imagem”, os participantes sempre deram a sua opinião.

As evidências desta categoria e subcategorias estão expressas no seguinte quadro relativamente ao início e ao final da intervenção (quadro13).

Categoria	Subcategoria	Itens das subcategorias	Evidências
Fotografia	a) Atitude ao captar fotografias usando uma máquina fotográfica	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidados a ter com a máquina fotográfica - Olhar para o visor - Atenção ao enquadramento 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Início</u>: “não sabia os cuidados a ter (...) disparou sem olhar para o visor e não demonstrou interesse” (Sessão n.º 6). “soube dizer os cuidados a ter com a máquina fotográfica e até escolheu o motivo que queria fotografar (...) Depois olhou para o visor e disparou” (Sessão n.º 6). - <u>Final</u>: “Foi com agrado que reparei que ainda se recordavam dos cuidados a ter com a máquina antes de fotografar” (sessão n.º 22) “olhou para o visor e escolheu o melhor enquadramento antes de tirar a fotografia” (Sessão n.º 22)
	b) Fruição da imagem		<ul style="list-style-type: none"> - <u>Início</u>: “todos demonstraram interesse em ver as fotografias querendo falar ao mesmo tempo” (Sessão n.º 12). - <u>Final</u>: “as crianças demonstraram interesse em observar as fotografias e rapidamente disseram o que viam” (Sessão n.º 17).

Quadro 13- Evidências da atitude na linguagem “Fotografia”

2.2.5. Comportamentos Específicos

Sobre os comportamentos específicos cingir-nos-emos às seguintes subcategorias: a) “atenção e concentração”, b) “agitação psico-motora”, c) “recusa na participação”;

d) “abandono/desistência da atividade” e e) “respeito pelo tempo e o espaço de participação dos colegas” (tabela 5).

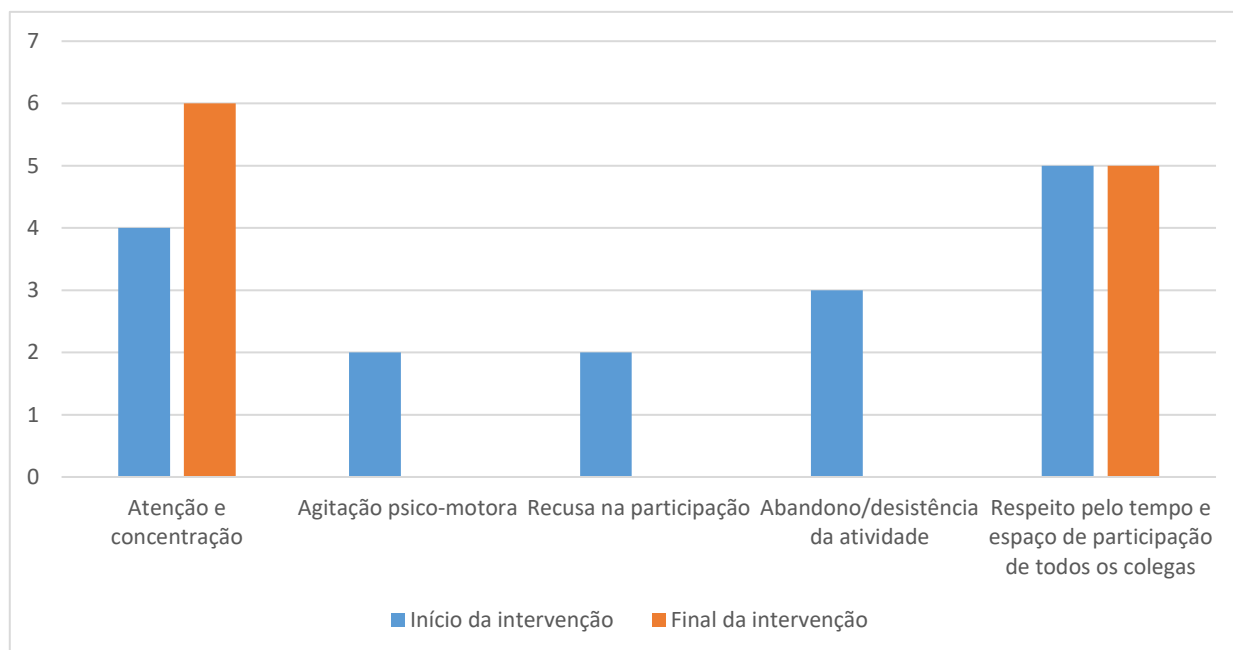


Tabela 5- Comportamentos dos participantes nas diferentes subcategorias (no início e no final da intervenção)

Analisando a tabela 5 verificou-se que nas subcategorias b) “agitação psico-motora”, a c) “recusa na participação” e d) “abandono/desistência da atividade” não se contabilizaram registros no final da intervenção, tendo a subcategoria a) “atenção e concentração” aumentado os registros de cinco para seis crianças. Já a subcategoria e) “respeito pelo tempo e espaço de participação dos colegas” manteve-se (5 crianças).

Estas subcategorias possuem evidências nas referências textuais do Diário de Bordo (quadro 14):

Categoria	Subcategoria	Evidências
Comportamentos	a) Atenção e concentração	- Início: “Queria tirar a fotografia para continuar a brincar” (Sessão n.º 6). - Final: “concentrando-se no que faz” (Sessão n.º 21).
	b) Agitação psico-motora	- Início: “estando irrequieto no lugar” (Sessão n.º 1). - Final: “todos olharam para o visor antes de carregar no botão” (Sessão n.º 22).
	c) Recusa na participação	- Início: “A criança 7 respondeu com o silêncio” (Sessão n. 1). - Final: “Logo que são chamadas vêm logo” (Sessão n.º 21).
	d) Abandono/desistência da atividade	- Início: “Iniciou a atividade, mas depois desistiu” (Sessão n.º 1).

		- <u>Final</u> : “houve uma melhoria na participação” (Sessão n.º 20).
	e) “Respeito pelo tempo e o espaço de participação dos colegas”.	- <u>Início</u> : “esperavam que o pincel estivesse desocupado. Se levasse mais tempo do que queriam aguardar, continuavam com o mesmo” (Sessão n.º 2). - <u>Final</u> : “entraram em cena no momento certo, com exceção da criança 4” Sessão n.º 20).

Quadro 14- Comportamentos observados/registados durante a intervenção

Além destas subcategorias já referidas, há duas observações interessantes no Diário de Bordo: a primeira diz respeito à aprendizagem de dois novos vocábulos – “A primeira reflexão que quero deixar foi a interiorização de dois novos vocábulos: partilhar e entrelaçado” (Sessão n.º 17). A segunda relaciona-se com a atitude das crianças quando se favorece a criatividade: A escolha por esta técnica de pintura deve-se a ser uma das que favorece a criatividade, (...) e a criatividade é essencial nos nossos dias. Jackson Pollock é um pintor norte-americano que utilizou o *dripping* daí o ter escolhido. Além disso, ao observar as pinturas de Pollock estas fazem-nos lembrar a pintura infantil. (...) Foi com impaciência que algumas tiveram de esperar pela sua vez. Quando o seu nome era chamado vinham com agrado largando tudo o que estavam a fazer. Concluída a atividade voltavam para a brincadeira (Sessão n.º 19).

2.3. Análise das grelhas de observação

As Grelhas de Observação foram o instrumento de recolha de dados usado em três momentos distintos (das sessões de intervenção, nos dias 18 e 20 fevereiro e 3 março 2020), preenchidas no período da manhã pela auxiliar de sala. A opção pelo recurso a este instrumento através do “olhar” da auxiliar de sala foi uma tomada de decisão prévia à intervenção propriamente dita, e procurou evitar o enviesamento na seriação do que a Educadora considera como comportamento ajustado/desajustado nas crianças do grupo. Na pesquisa qualitativa existe frequentemente o fenómeno de uma visão mais parcial, logo mais subjetiva, sobretudo quando o investigador opta por técnicas que envolvem dados obtidos pela observação participante. Como é referido em Bogdan e Bilken, esta é uma questão pertinente pela possível influência negativa na validade dos dados “what about the researcher's opinions, prejudices, and other biases and their effect on the data? (...) Qualitative researchers are

concerned with the effect that their own subjectivity may have on the data and papers they produce” (LeCompte, 1987).⁶⁸

Relembramos que, com esta análise procurou-se saber se haveria diferenças entre os dados registados na fase inicial de seleção dos participantes e aquelas ocorridas durante a intervenção. Além disso, também se procurou saber se haveria distinções entre os dois grupos de intervenção:

- o grupo A, que apresentava maiores valores de comportamentos disruptivos (desajustados): Crianças 4, 7, 8 e 19
- e o grupo B com maior número de comportamentos assertivos (ajustados): Crianças 17, 24 e 25.

Foi possível compararmos os dados de ambas as Grelhas de Observação em virtude de no início também se terem realizado três registos, tal como aconteceu durante este período de intervenção. Assim, a comparação dos comportamentos ajustados nos dois grupos, Grupo A e Grupo B, sendo que o Grupo B corresponde às crianças com maior número desse tipo de comportamentos, verificou-se uma melhoria em todos os elementos. A melhoria é maior no Grupo A (tabela 6).

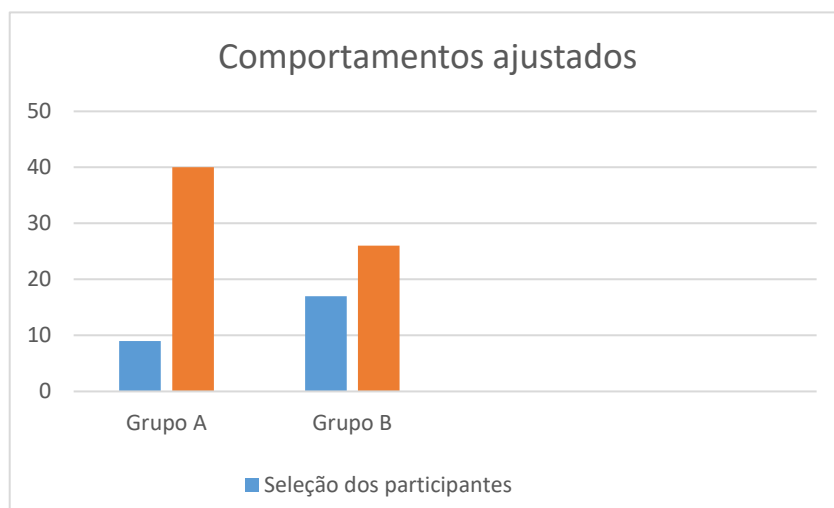


Tabela 6- Comparação dos Comportamentos ajustados dos dois grupos na fase de seleção dos participantes e durante a intervenção

⁶⁸ cit em Robert C. Bogdan & Sari Knopp Bilden (1998, p.33)

Em relação aos comportamentos desajustados também houve uma ligeira diminuição deste tipo de comportamentos para o Grupo A, mas um aumento para o Grupo B (tabela 7).

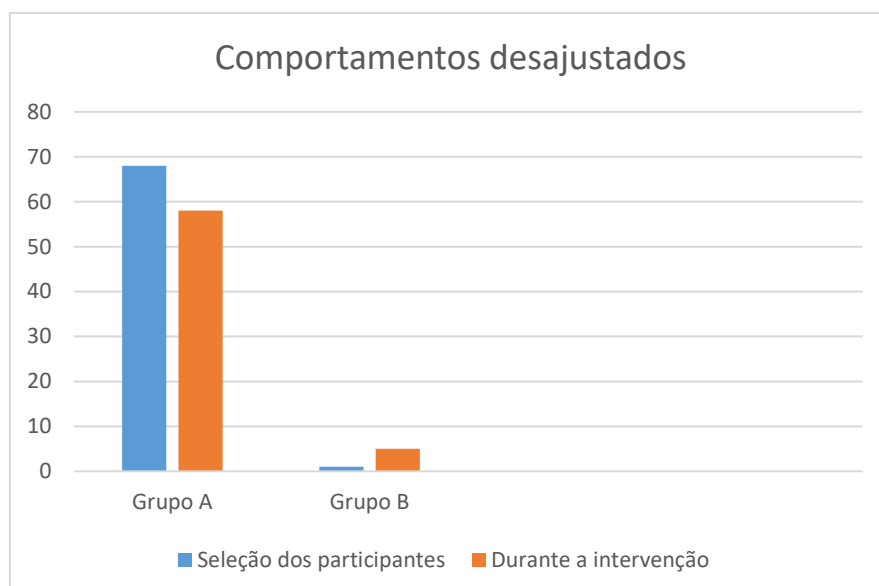


Tabela 7- Comparação dos Comportamentos desajustados dos dois grupos na fase de seleção dos participantes e durante a intervenção

Se analisarmos os dados referentes a cada criança individualmente iremos encontrar algumas diferenças. Em relação às crianças pertencentes ao grupo A todas aumentaram os seus comportamentos ajustados (tabela 8). As crianças 4, 7 e 8 mostraram uma evolução positiva, mas na criança 19 o aumento foi pouco significativo.

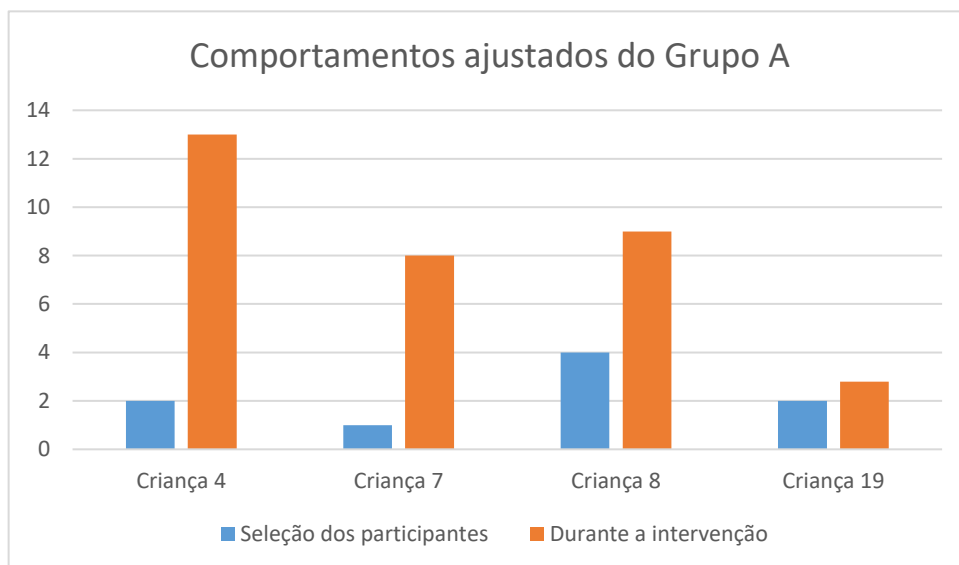


Tabela 8- Comportamentos ajustados das crianças pertencentes ao Grupo A

Em relação ao Grupo B também se verificam diferenças entre as crianças. As crianças 17 e 24 melhoraram o comportamento, mas a criança 25 teve uma ligeira diminuição de registos para comportamentos considerados ajustados (tabela 9).

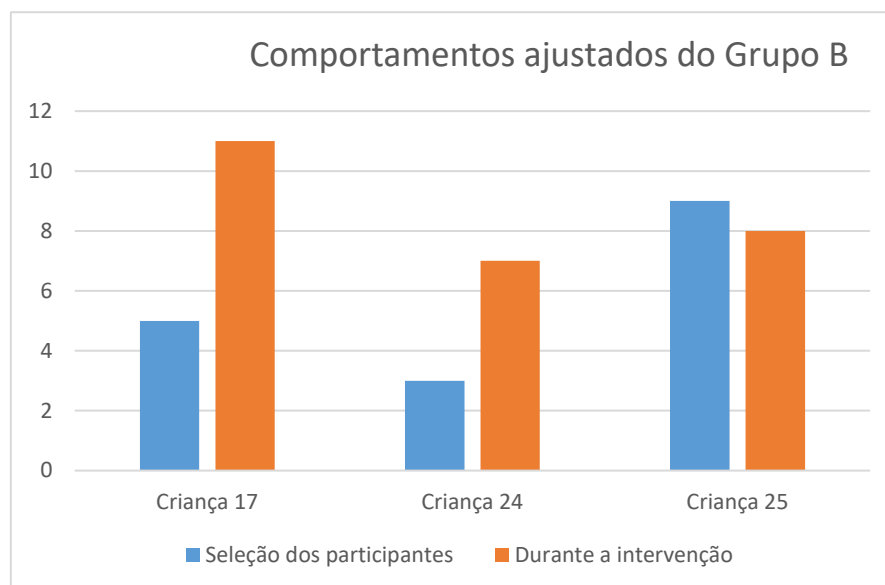


Tabela 9- Comportamentos ajustados das crianças pertencentes ao Grupo B

Se compararmos os dois grupos, Grupo A e Grupo B relativamente à evolução dos comportamentos ajustados constatamos que os elementos pertencentes ao Grupo A progrediram (35% para 61%) enquanto o Grupo B diminuiu (65% para 39%) (gráfico 1).

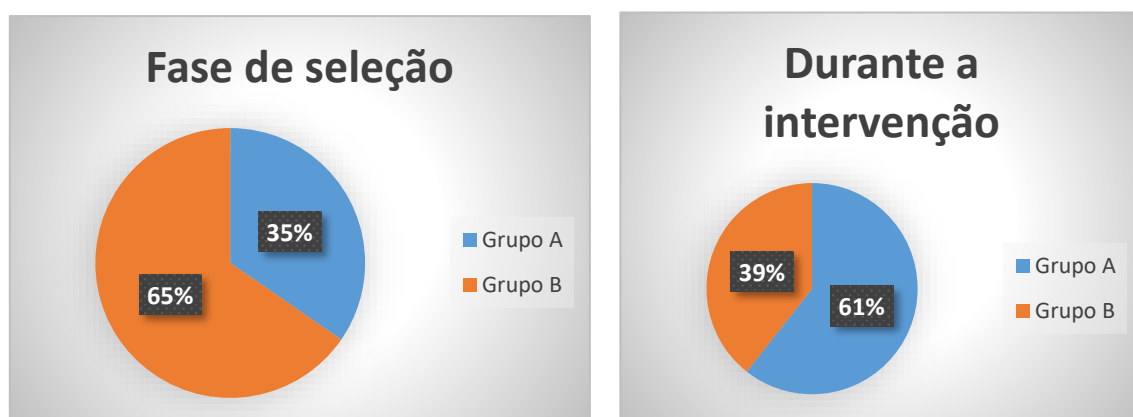


Gráfico 1 - Comparação dos Comportamentos ajustados na fase de seleção dos participantes e durante a intervenção

Relativamente aos comportamentos desajustados também houve alterações nos dois grupos. Assim em relação ao Grupo A as crianças 4 e 19 melhoraram o seu comportamento de acordo com as regras da sala de JI, a criança 8 teve um ligeiro aumento

dos comportamentos disruptivos e na criança 7 não se verificou alteração comportamental (tabela 10).

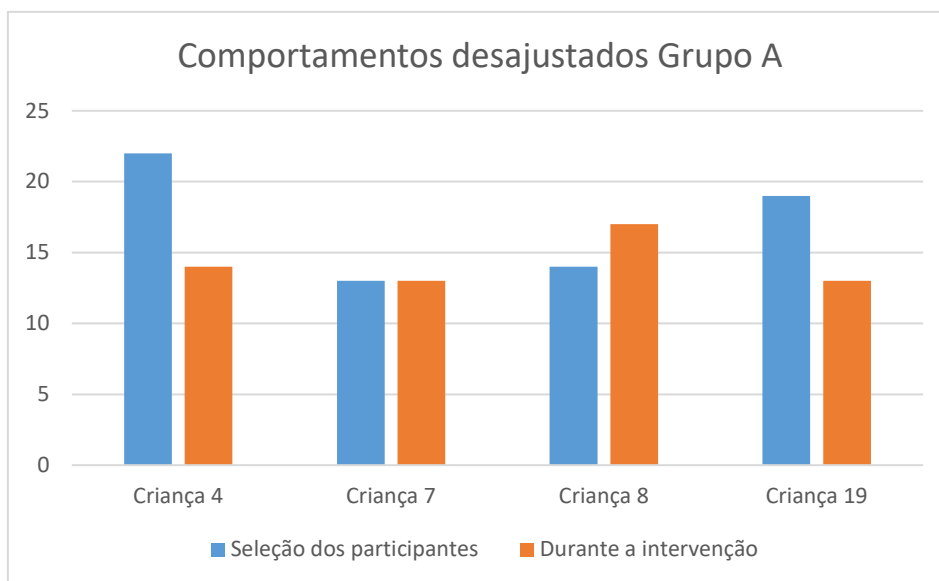


Tabela 10- Comparação dos Comportamentos desajustados das crianças pertencentes ao Grupo A

Comparativamente as crianças pertencentes ao Grupo B tiveram um agravamento dos comportamentos desajustados. A única que melhorou foi a criança 17 (tabela 11).

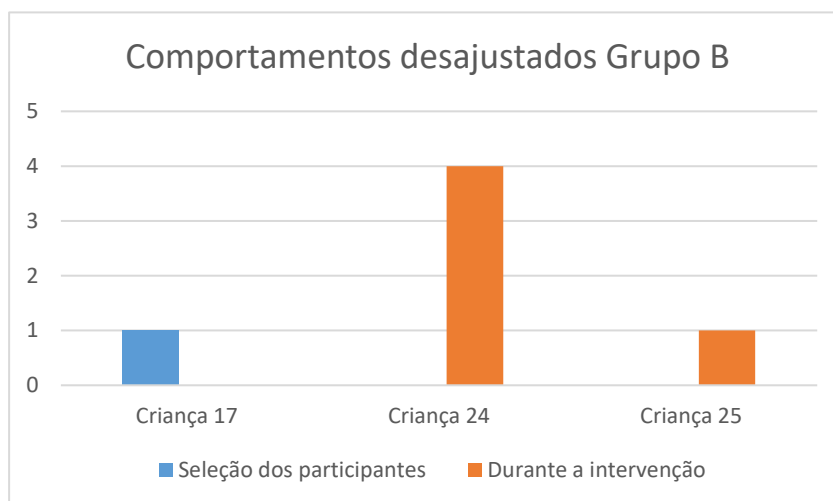


Tabela 11- Comparação dos Comportamentos desajustados das crianças pertencentes ao Grupo B

3. Interpretação dos resultados obtidos

Neste capítulo apresentamos a interpretação dos resultados obtidos através dos instrumentos utilizados em cada uma das atividades, triangulando, sempre que possível os dados de natureza qualitativa e quantitativa, na procura de uma validação das inferências encontradas.

3.1. Jogo Dramático/Teatro

Relativamente ao “Jogo Dramático/Teatro”, consideramos que todo o grupo evoluiu positivamente com a intervenção. Esta alteração manifestou-se igualmente em elementos externos aos grupos A e B (participantes diretos do estudo). Esta constatação era algo que já era esperado na consequência do ambiente de estimulação no contexto de sala, pois como refere Sousa (1980) o Jogo Dramático/Teatro contribui para o desenvolvimento da personalidade, sendo uma das linguagens mais completas na educação. Devido a esta importância a educadora e investigadora sempre a valorizou na sua prática pedagógica. Assim, em todas as semanas, mesmo nas anteriores ao início da intervenção esta linguagem artística esteve presente na sua ação educativa.

No início do ano letivo as estavam crianças estavam muito inibidas e recusavam-se a participar ou a dar sugestões. Podemos referir que no dia 30 de setembro só quatro crianças, de um grupo de vinte e cinco, é que deram a sua opinião quando solicitada, tendo sido notório um processo gradual de desinibição. Progressivamente foram aderindo e no final do processo de I-A todos participavam e refletiam sobre a atividade dando a sua opinião. Sentimos que o grupo gostou de realizar estas atividades, demonstrando prazer e participando ativamente. A educadora considera ter sido incrível ver a progressão das crianças. Paulatinamente foram libertando-se dos seus receios e medos e experimentando novos movimentos, posturas, formas de andar, falar e mover-se, para terem uma grande satisfação na realização deste tipo de atividades. O olhar e a expressão facial e corporal das crianças demonstravam o quanto essa atividade era proveitosa e apreciada. A última intervenção, realizada na Sessão n.º 20 (Diário de Bordo), demonstrou bem o quanto o processo foi gratificante: “houve uma melhoria na participação e entusiasmo das crianças”. Esta evolução foi possível porque esta linguagem possibilitou a expressão de desejos e tendências que foram aceites sem inibições sociais, além de ter proporcionado oportunidades de criação e realização (Sousa, 1980).

Apesar de, aquando do início da intervenção em janeiro, as crianças já terem efetuado um percurso de familiarização neste tipo de atividades durante o primeiro período letivo, houve melhorias em todas as subcategorias: a) “adesão às atividades propostas”, b) “participação em sugestões para as atividades” e c) “participação nas reflexões”.

3.2. Desenho

Na linguagem artística do “Desenho” houve melhoria em todos os intervenientes. As crianças passaram a experimentar e selecionar uma maior variedade de cores pois, como refere Gonçalves (1983) nas artes visuais, na qual o desenho está inserido, possibilita a livre expressão levando a criança a conhecer-se melhor a si e aos outros respeitando-os o que a torna mais liberta para explorar as cores; e as representações gráfico-pictóricas foram incluindo produções com recursos a materiais mais diversificados: lápis de cor; lápis de cera e giz. Sempre que lhes era proposto um novo material ficavam muito entusiasmadas em o experimentar (Diário de Bordo, Sessão n.º 17): “relativamente ao novo material, o lápis de cera, o interesse foi grande, querendo explorar e até desenhando dos dois lados da folha”. Este foi o material de mais agrado das crianças. Após a sua introdução os lápis de cera foram colocados à disposição na sala e todos os dias havia crianças que os utilizavam, passando a ser preferido em relação aos lápis de cor que sempre estiveram ao alcance das crianças.

O desenho com giz foi a atividade desta linguagem em que demonstraram menor interesse – “embora estivessem com vontade de experimentar este novo material de desenho, quando chegava a sua vez de o experimentarem, permaneciam pouco tempo na atividade” (Sessão n.º 21).

No que se refere à subcategoria a) “desenha de acordo com o tema/assunto sugerido” nem sempre foi possível fazer-se uma leitura muito precisa nas produções apresentadas, não só pelas idiossincrasias de cada criança, mas também porque segundo Lowenfeld e Brittain (1980), a criança pode ter prazer em explorar o material não tendo preocupações em representar nada em concreto. Presenciamos atitudes prazerosas de exploração sensorial do material, sem ser possível uma identificação da forma/figura associada à história lida.

Os significados dos desenhos foram maioritariamente obtidos através de comentários que a criança fez durante a sua execução, o que consideramos de suma importância no desenvolvimento de construção das narrativas gráficas e da aquisição de vocabulário específico.

Em relação à subcategoria b) “atenção às orientações da Educadora” houve uma grande evolução, pois no início da intervenção nem todas as crianças aderiram, para no final da ação todas estarem atentas às mesmas. Isto significa que passaram a escutar o que a Educadora lhes dizia, procurando cumprir a indicação dada.

Igualmente por causa do Covid 19 ficaram por realizar outras técnicas de desenho, *cadavre exquis*, *frottage*, desenho com cola e areia, desenho com barras de cores e a utilização de técnicas diversas como a colagem e o desenho, desenho com a fotografia baseado na obra de Ben Heine. Também ficou por cumprir a fruição de obras de arte como as de Xana Abreu, Cristina Sampaio e a obra “Ouve-me” de Helena Almeida.

3.3. Pintura

A “Pintura” foi uma atividade sempre do agrado das crianças pois ela tem prazer em manusear tintas (Gonçalves, 1991) não havendo necessidade de mais nenhuma motivação.

As crianças exploraram o espaço do suporte e experimentavam novos materiais e técnicas propostas. Este tipo de linguagem, segundo Lima (2012), torna a criança mais calma, contudo, devido à existência de uma criança com autismo no grupo (que mudava de local todos os materiais da sala deixando-os cair no chão), alguns materiais só estavam ao alcance quando a educadora e investigadora tinha contemplado a sua utilização na atividade. Quando tal sucedia o grupo esperava ansioso pela sua vez e como forma de colmatar a falta de acesso a alguns materiais, era possibilitado que as crianças, após terem realizado a técnica sugerida, pudessem realizar uma pintura ao seu gosto, usando o material disponível.

Dentro desta linguagem foram realizadas quatro atividades com materiais/técnicas/instrumentos distintos. Estas atividades foram pensadas tendo em conta alguns objetivos específicos da educadora: a possibilidade de as crianças variarem na utilização do tipo de pincel mais usado com frequência nestas atividades (pincel grosso); a possibilidade de explorar livremente uma nova técnica; o propiciar de espaço e tempo para o processo criativo e o contato e diálogo com obras de arte.

A seleção de obras de arte que fossem pertinentes para as atividades com as crianças desta faixa etária foi um desafio. As qualidades formais e a temática da obra apresentada devem, de acordo com Chagas (2009), ser significativas para a criança.

No que concerne às técnicas trabalhadas, embora as crianças aderissem à técnica de pintura com aguarela a mesma implicava a utilização correta dos pincéis a fim de evitar a mistura inadvertida de cores. Com três e quatro anos de idade ainda demonstraram, naturalmente, alguma dificuldade na motricidade fina e na execução de alguns passos associados à técnica.

A técnica *dripping* com tinta também implicava aspetos de coordenação motora e tornou-se necessário efetuar um acompanhamento mais dirigido a algumas das crianças. Apesar da dificuldade, mostraram entusiasmo em continuar. Esta é uma característica das crianças desta faixa etária, são curiosas e gostam de ter novas experiências (Costa, 2010a).

Além das técnicas concretizadas havia outras que também estavam planeadas, como: decalcomania (Óscar Dominguez); pintura com pigmentos naturais (Karen Eland), digigelatina e técnicas mistas (decalque com pintura de Max Ernst e colagem com pintura de Ana Vidigal). Por impossibilidade devido à pandemia não foram realizadas, bem como outras atividades planificadas que pretendiam dar a conhecer artistas como Willem de Koonig, Sam Francis, Marc Chagall e Henri Matisse. Gostaríamos de salientar que a preocupação na escolha das atividades realizadas e planificadas teve como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), nas quais é salientada a importância de o educador de infância proporcionar atividades diversificadas que permitam à criança “apropriar-se (...) de diferentes técnicas (...) e contactar com obras de outros (colegas, artistas)” (2016, p. 52)

Também nesta linguagem artística da “Pintura” houve evolução no grupo, apesar da intervenção ter ficado incompleta. O maior progresso ocorreu na exploração do espaço disponível no suporte de papel, pois no final da intervenção todos o exploravam livremente, o que não sucedeu no início desta I-A.

Em relação à realização de novas técnicas de pintura as crianças permaneceram mais ou menos tempo consoante o seu interesse pela mesma, sendo a de pintura com *digitinta* a que teve maior adesão, pois as crianças estavam muito felizes e exploravam sensorialmente aquela técnica com movimento amplo de braços e mãos.

Quanto à c) “fruição/apreciação e diálogo com a obra de arte” as crianças sempre participaram na discussão em grupo, apoiadas pela intervenção pedagógica da educadora que propiciou um espaço de diálogo securizante para as crianças, solicitando o seu ponto de vista acerca da obra apresentada.

3.4. Fotografia

A “Fotografia” foi a proposta mais inovadora que as crianças e a própria educadora e investigadora tiveram. A educadora e investigadora nunca tinha abordado esta linguagem artística com um público tão jovem. Para as crianças também foi uma novidade, pois nenhuma sabia o nome ou como utilizar uma máquina fotográfica, conforme se pode ler no Diário de Bordo da Sessão n.º 6: “a primeira reflexão feita foi logo quando foi questionado se sabiam o nome da máquina fotográfica. Não houve uma única criança que dissesse o seu nome”.

Todas as atividades propostas foram novidade, mas rapidamente o grupo aprendeu como manusear a máquina fotográfica e dialogar sobre a imagem. Esta facilidade surpreendeu a educadora e investigadora, conforme se pode ler no Diário de Bordo, Sessão n.º 22: “foi uma boa evolução e que não estava à espera tão cedo”. Foi com tristeza que vimos a interrupção da intervenção devido ao Covid 19. Gostaríamos de ter visto de como evoluiria o grupo. Além disso, a exploração da fotografia como algo representativo para si só foi efetuada uma única vez, em casa com os pais/encarregados de educação. Em fevereiro as crianças foram desafiadas a captarem fotografias do que significava para si o amor. Do grupo das 25 crianças 9 participaram, sendo 3 pertencentes ao estudo.

É de referir que os pais quando enviaram as fotografias tiradas pelos filhos, via correio eletrónico, fizeram referência que foi uma atividade que deu muito prazer aos filhos e aos irmãos.

Devido à curiosidade da educadora e investigadora saber como iriam reagir as crianças a esta nova forma de expressão foram delineadas diversas atividades para a mesma, sendo das linguagens artísticas mais abordadas em toda a intervenção, com oito atividades, cinco de fruição da imagem e três de captar fotografias. Esta insistência na fruição da imagem teve a ver do quanto é importante “pensar sobre o observado – pensar sobre uma imagem” (Porto, 2018, p. 44). Segundo essa autora, a educação artística não se limita ao conhecimento e à criação. A reflexão também é essencial. Daí a educadora e investigadora ter insistido tanto na fruição da imagem. Também Rezende, Franco e Marquez (2013) reforçam que a leitura de imagens é essencial na formação. Mas essa leitura, de acordo com Manini (2011), deve ir além da descrição da imagem; ou seja, deverá ser efetuada a dois níveis. No primeiro nível a visualização da imagem e no segundo a sua interpretação. Esta interpretação irá sensibilizar a criança para a ideia de Batchen (2004) de que a fotografia comunica e transmite algo.

Relativamente à intervenção na subcategoria a) “atitude ao captar fotografias usando uma máquina fotográfica” a evolução das crianças foi notória, havendo uma melhoria, conforme se pode observar na análise desta linguagem. Se inicialmente havia uma criança que não sabia os cuidados a ter com a máquina fotográfica e outras que não olhavam para o visor, nem escolhiam o enquadramento, no final estas preocupações passaram a estar presentes. Além disso aprenderam um novo vocábulo, ampliando o seu vocabulário. O captar fotografias possibilitou a liberdade de escolha do que se quer fotografar contribuindo para a confiança pessoal e a eventualidade de seleção de imensas situações a retratar. Segundo Pereira (2017) a utilização da máquina fotográfica pela criança dá-lhe a possibilidade de se tornar responsável pelas fotografias que capta criando experiências de aprendizagem, além de ser um meio, segundo Sousa (2003 c), para desenvolver a sensibilidade emocional.

Tal como as outras linguagens, também esta ficou incompleta devido à pandemia por Covid 19. Estavam previstas mais captação de imagens: fotografar algo do seu agrado dentro e fora da sala de atividades; captar fotografias que representassem o que mais gostam de fazer na escola e em casa;

Também era suposto criarem mais histórias através de fotografias, captar fotografias de objetos do quotidiano das crianças no geral e em pormenor para elas tentarem adivinhar qual a peça retratada, fazerem a montagem fotográfica do seu retrato (esta estaria recortada a meio) e observar imagens de fotógrafos reconhecidos, como Sebastião Salgado, Joel Meyerowitz, Sally Gall e Richard Misrach.

3.5. Comportamentos

Relativamente aos comportamentos desajustados o Grupo B teve um aumento desse tipo de condutas. A justificação para o sucedido em relação ao Grupo B deveu-se que as crianças eram novas para os adultos da sala e na fase inicial ainda se encontravam inibidas na sua manifestação da personalidade. Como foram estimuladas nas linguagens artísticas as quais contribuem para o desenvolvimento da sua expressão, levou-as a terem outro tipo de atitudes distintas do início da intervenção. A criança 17 melhorou, mas as crianças 24 e 25 tiveram um aumento desse tipo de comportamentos (tabela 12).

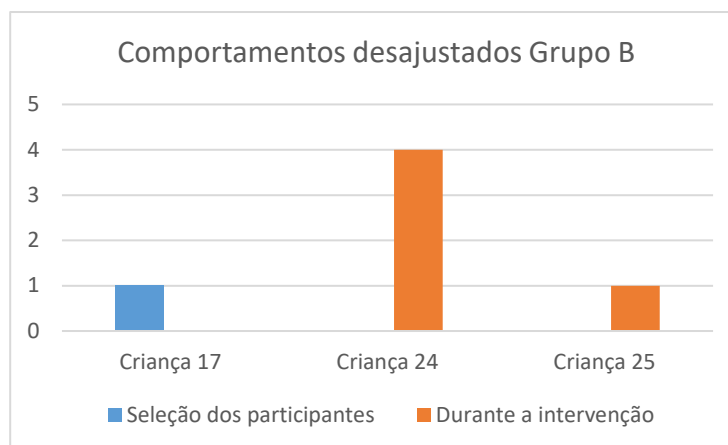


Tabela 12- Comparação da evolução dos Comportamentos desajustados dos elementos do Grupo B na fase de seleção dos participantes e durante a intervenção

A justificação para essa atitude teve a ver com a personalidade das crianças em si. No início do ano a Criança 25 estava inibida, pois não conhecia a instituição e então era muito sossegada obedecendo a tudo o que o adulto lhe pedia. Aos poucos, foi ganhando confiança e sendo ela própria; ou seja, é uma criança que obedece ao adulto, mas que também gosta de fazer traquinices, daí ter havido este aumento. Inicialmente quando os pais perguntavam como estava a portar-se a filha, ficavam muito admirados quando a educadora e investigadora lhes dizia que era muito sossegada e se portava muito bem. Também a Criança 24, embora frequentasse a instituição, de acordo com a mãe, leva muito tempo até demonstrar o seu carácter. Apesar do aumento dos comportamentos desajustados não consideramos negativo, mas benéfico na medida que atualmente as crianças revelaram a sua própria maneira de ser.

Apesar deste percalço a intervenção melhorou as atitudes de comportamentos das crianças. As subcategorias b) “agitação psico-motora”, a c) “recusa na participação” e d) “abandono/desistência da atividade” deixou de existir no final da intervenção. Também a outra subcategoria, a) “atenção e concentração”, melhorou com a intervenção. Isto vem reforçar o quanto as linguagens artísticas são fundamentais para a alteração de comportamentos.

4. Discussão dos resultados

Neste quarto capítulo houve lugar à discussão dos resultados, com base na literatura citada e nos objetivos propostos.

Apesar de ter sido interrompida, a intervenção teve efeitos benéficos para os participantes da intervenção, mas não exclusivamente, uma vez que a mesma era realizada em grande grupo, com a presença de todas as crianças pertencentes ao grupo. Sendo assim, é natural que todos tenham beneficiado. Na análise dos resultados já foi evidente a evolução dos participantes, como seria de esperar, uma vez que a I-A envolveu as linguagens artísticas as quais, segundo os teóricos Herbert Read, Ana Mae Barbosa e Viktor Lowenfeld, contribuem para o desenvolvimento da criança. Assim, o objetivo geral, que tinha a ver com a forma como as linguagens artísticas influenciam a (auto) regulação de comportamentos considerados desajustados foi atingido. Ao analisarmos os comportamentos das crianças participantes verificámos que houve alteração nos mesmos pela ausência de alguns no final da intervenção e que surgiam no início da mesma: b) “agitação psico-motora”, c) “recusa na participação” e d) “abandono/desistência da atividade”. Também a a) “atenção e concentração” melhorou. Por tudo isto é possível afirmar que a intervenção contribuiu, para este grupo concreto de crianças, para a melhoria dos comportamentos. Essa melhoria foi pequena, mas alterar comportamentos é algo que requer tempo e continuidade. Continuidade essa que foi interrompida devido à pandemia por Covid 19 que levou ao encerramento das instituições. No entanto, o trabalho iniciado não foi dado por desperdiçado, uma vez, que aquando da abertura da instituição a 1 de junho de 2020, a educadora e investigadora continuou a utilizar essas e outras linguagens artísticas na sua ação educativa e verificou que algumas noções abordadas anteriormente tinham sido interiorizadas. Mas sobre isso falaremos mais adiante num outro capítulo.

Em relação aos objetivos específicos, “impacto das propostas na diminuição da frustração”, “propostas podem promover a criação de relações interpessoais”, “contribuem para o cumprimento de regras estabelecidas para a sala” e “podem minimizar as situações de conflito entre pares” houve variações, não tendo sido atingidos na globalidade como seria de esperar, em virtude da interrupção da intervenção. No entanto, houve melhorias conforme se especificou em seguida.

Relativamente ao “**impacto das propostas na diminuição da frustração na criança**”, algumas sessões tiveram esse propósito. Na Sessão n.º 7, de 29 janeiro, havia o objetivo de “fomentar a escuta ativa” a qual implicava ouvir e compreender o outro demonstrando um interesse efetivo. Também a Sessão n.º 8, de 13 fevereiro, tinha como finalidade “saber esperar pela sua vez para intervir no jogo dramático”. Saber esperar é uma forma

de lidar com a frustração, pois há crianças impacientes que não sabem aguardar a sua vez. Esse objetivo foi conseguido nessa sessão de acordo com o DB - “Em relação aos objetivos pretendidos (...) foram atingidos; (...) souberam esperar pela sua vez para intervir” (ver anexo 7).

Igualmente outras sessões tiveram este objetivo presente, como a Sessão n.º 9 (saber escutar o colega que fala) e a Sessão n.º 10, 13 (saber esperar pela sua vez para participar). Mais adiante, na Sessão n.º 18, de 5 de março, houve essa mesma preocupação: “expressar corporalmente situações e emoções” o qual foi atingido, conforme de pode ler no DB - “As crianças conseguiram expressar corporalmente as diferentes situações e emoções e criaram interações ajustadas com os colegas” (ver anexo 7).

Embora algumas sessões não tivessem um objetivo direto à diminuição da frustração, este esteve subjacente a muitas das propostas. Ao terem sido proporcionado desafios, como os jogos simbólicos e dramáticos, as novas técnicas de desenho e pintura, o captar fotografias e a realização da fruição de obras de pintura e de fotografias, estes contribuíram para a criança lidar com a frustração. A criança teve de lidar com esses estímulos para os tentar superar, contribuindo, desse modo, para a diminuição da frustração.

A atitude do reforço positivo por parte da educadora e investigadora também contribuíram para esta diminuição. De acordo com Azevedo (2016) a valorização de um comportamento ajustado favorece esse tipo de atitudes e o reforço positivo é isso mesmo.

Quanto ao objetivo de saber se as “**propostas podem promover a criação de relações interpessoais**” verificou-se que houve situações em que foi atingido e outras em que não. Este objetivo era sobretudo promovido com as atividades da linguagem artística “Jogo Dramático/Teatro”. Ao jogar/brincar, segundo Dempsey e Frost⁶⁹, a criança está a adquirir competências sociais, as quais implicam a capacidade de construir relacionamentos, e, por conseguintes relações interpessoais.

Na Sessão n.º 8, do dia 13 de fevereiro, houve o jogo dramático da história “O Coelho Branco” e a relação interpessoal foi fomentada na representação e na observação dos colegas. Nessa sessão houve crianças que criaram relações com os colegas estando atentas à representação e/ou fazendo o jogo dramático entrando em cena nos momentos certos, e outras que ignoraram. Estes dados podem ser conferidos nas transcrições abaixo:

⁶⁹ cit in Spodek (2002)

- Criação da relação - Criança 4 – “esteve atenta ao que os colegas faziam; criança 24 – “esteve atenta a observar os colegas a representar” e criança 17 – “fez de personagem coelho e interiorizou bem o seu papel, dizendo as falas e fazendo os gestos necessários à mesma”.
- Ausência da relação – criança 25 – “esteve a assistir não se concentrando e estando distraída”; crianças 7- “continuou a portar-se mal, incomodando os colegas e empurrando-os”.

Também a Sessão n.º 9, do dia 14 de fevereiro, promoveu relações interpessoais ao ter como objetivo “ter uma atitude de carinho para com os colegas sentados ao seu lado”. Nesta sessão ocorreram, de igual forma as duas situações; ou seja, a criação e não criação de relações – “as crianças 4, 8, 17, 19 e 24 participaram, embora nem todas o tenham feito sempre (...) a criança 7 (...) não realizando a atividade” (DB, ver anexo 7).

Embora nem sempre as propostas tenham tido implicações diretas na promoção de relações interpessoais, estas procuraram a sua melhoria, conforme se pode ler no DB da Sessão n.º 11, de 17 fevereiro: “Esta atividade permitiu que interagissem uns com os outros e representassem o amor, possibilitando a criação de situações de comportamentos ajustados para com os colegas”. O próprio Sousa (1980) e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE (2016) referem que os jogos dramáticos são importantes para a criação de relações sociais. Assim, quando a educadora e investigadora dinamizou atividades da linguagem artística Jogo Dramático/Teatro essas competências foram abordadas. Além disso, espontaneamente, a criança brincou ao faz-de-conta e enquanto esteve a brincar assumiu um papel; ou seja, colocou-se no lugar da pessoa, animal ou objeto que estava a retratar. Ao interagir com o outro neste tipo de brincadeira, estabeleceu relações.

Sobre se as atividades desenvolvidas “**contribuem para o cumprimento de regras estabelecidas para a sala**” pode-se dizer que este objetivo foi atingido, em virtude de alguns comportamentos serem deixado de se verificar no final da intervenção realizada, como já foi referido no início da discussão dos resultados. Além disso, ao analisarmos todas as linguagens artísticas utilizadas na intervenção verificamos que contribuírem para o cumprimento de regras. No “Jogo Dramático/Teatro” a a) “adesão às atividades propostas” aumentou com a intervenção de quatro para cinco crianças e de três para uma criança que desiste durante a sua realização. Na b) “participação em sugestões para as atividades” desta linguagem e c) “participação nas reflexões”, também houve melhoria

com todas as crianças a darem o seu contributo no final da intervenção. Também na linguagem “Desenho”, na subcategoria b) “atenção às orientações da educadora” houve evolução e, por conseguinte, melhoraram o cumprimento de regras. Em relação à linguagem “Pintura” as crianças envolveram-se na tarefa proposta e colaboraram na c) fruição e diálogo com a obra de arte/imagem apresentada”. Por último, na linguagem “Fotografia” melhoraram na a) “atitude ao captar fotografias usando uma máquina fotográfica”.

No tocante ao objetivo “**colmatar necessidade de minimização das situações de conflito interpares**” todas as atividades tiveram, também este objetivo subjacente, pois as linguagens artísticas contribuem para o conhecimento de si e dos outros e isso favorecem o respeito pelo outro, logo a diminuição do conflito entre pares. De acordo com as OCEPE (2016) “as diferentes linguagens artísticas (...) são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (p. 47). Quanto melhor nos comuniquemos e expressemos, mais facilmente entendemo-nos com os outros, evitando, desse modo, ocasiões de desentendimento.

5. Reflexão da I-A após quarentena

Neste subcapítulo estão considerações sobre o sentir da educadora e investigadora após o regresso das crianças, depois de dois meses e meio de ausência da instituição.

No dia um de junho do ano dois mil e vinte, foi possível voltar a estar em contato com as crianças pertencentes ao grupo no qual realizou-se a intervenção. Contudo, já muito tempo tinha ocorrido para se retomar a intervenção. Porém, a educadora e investigadora teve curiosidade em saber se as crianças haviam retido as aprendizagens efetuadas e qual a sua postura em relação às linguagens artísticas abordadas.

Convém referir que o grupo nunca esteve completo com as vinte e cinco crianças, assim como as crianças respeitantes ao estudo, que nem sempre vieram. Houve inclusive uma criança que nunca regressou.

Nesse sentido, durante o mês de junho foram dinamizadas diversas atividades tendo como fio condutor a história “Caracóis de Ouro e os três ursos”. A opção pela história teve a ver com a postura da educadora em contexto de sala. Além disso, o primeiro dia coincidia com a festividade, Dia Mundial da Criança, por isso, nada melhor que ler uma história,

sempre do agrado das crianças. A história pela qual optou possibilitou-lhe a realização de diversas atividades que abrangeram as várias áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

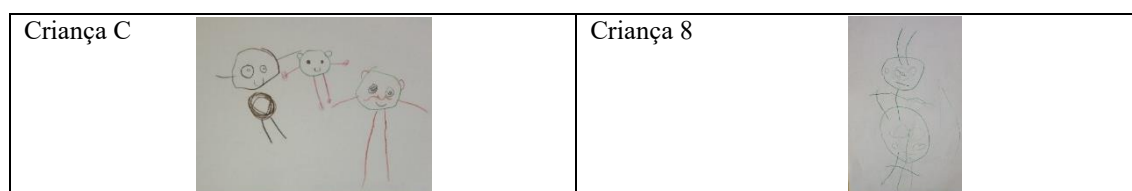
As linguagens artísticas pertencem à Área de Expressão e Comunicação, a qual tem quatro domínios: Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática. Dentro do Domínio da Educação Artística existem quatro subdomínios: Artes Visuais; Jogo Dramático/Teatro; Música e Dança.

Em todas as áreas, domínios e subdomínios foram efetuadas atividades. No entanto, para este relatório de projeto só iremos focar no Domínio da Educação Artística e, dentro deste, nos subdomínios Artes Visuais (Desenho, Pintura e Fotografia) e Jogo Dramático/Teatro (ver no anexo 9 a descrição de todas estas atividades).

Com a realização dessas atividades foi possível constatar que as aprendizagens efetuadas não estavam descuradas e até houve evolução.

5.1. Desenho

Dentro desta linguagem artística realizámos atividades de acordo com as subcategorias definidas anteriormente, a) “desenha de acordo com o tema/assunto sugerido” e b) “atenção às orientações da educadora”. Assim, acerca da subcategoria a) “desenha de acordo com o tema/assunto sugerido” todas as crianças, mesmo as não pertencendo ao estudo, representaram graficamente as personagens da história; ou seja, ilustraram segundo o assunto proposto (quadro 15).



Quadro 15- Duas produções gráficas representativas a partir da história "Caracóis de Ouro e os três ursos"

Também em relação à outra subcategoria, b) “atenção às orientações da educadora”, todas as crianças tiveram-nas em consideração nas diferentes atividades realizadas.

5.2. Pintura

A linguagem “Pintura” foi abordada ao nível das três subcategorias exploradas durante a intervenção: a) “manifesta interesse na experimentação de materiais/técnicas de pintura”; b) “grau de envolvimento/não desistência durante a tarefa proposta” e c) “colabora na fruição/apreciação e diálogo sobre a obra de arte/imagem apresentada”.

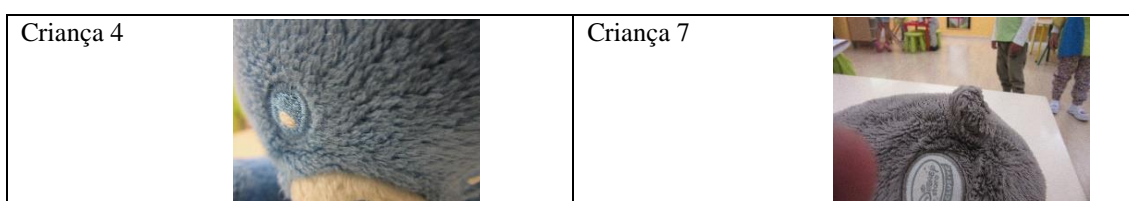
Em relação à primeira subcategoria, a) “manifesta interesse na experimentação de materiais/técnicas de pintura”, as crianças aderiram às propostas (pintura com pigmentos naturais, com pincel e com esfregão) com agrado.

Quanto à subcategoria b) “grau de envolvimento/não desistência durante a tarefa proposta”, todas as crianças realizaram a atividade com muito entusiasmo esperando impacientemente pela sua vez para a realizarem e permaneceram vários minutos na sua concretização.

No tocante à subcategoria c) “colabora na fruição/apreciação e diálogo sobre a obra de arte/imagem apresentada”, estiveram atentos a muitos pormenores, havendo uma evolução, e todas participaram.

5.3. Fotografia

A “Fotografia” foi outra das linguagens abordadas e dentro desta foram realizadas atividades que procurassem ter em conta as subcategorias abordadas: a) “atitude ao captar fotografias usando uma máquina fotográfica” e b) “fruição da imagem”. Em ambas as categorias as crianças melhoraram. Ao captarem as fotografias algumas focaram-se em pormenores que anteriormente não tinham presentes (quadro 16).



Quadro 16- Fotografias a peluches de ursos

Porém, em grande grupo tiveram alguma dificuldade em saber os cuidados a ter no momento de captar fotografias, mas quando questionados individualmente, no momento da atividade, a maioria (nove de quinze crianças) soube dizer quais as precauções a ter. Relativamente à b) “fruição da imagem”, disseram com maior facilidade o que observavam e construíram uma história mais complexa (ver anexo 8).

5.4. Jogo Dramático/Teatro

As atividades propostas procuraram ir de encontro às duas subcategorias definidas anteriormente: a) “adesão às atividades propostas”; b) “participação em sugestões para as atividades”. Só a subcategoria c) “participação nas reflexões” foi esquecida.

Em relação às subcategorias abordadas, a) “adesão às atividades propostas” e b) participação em sugestões para as atividades”, começou por haver um retrocesso, para se seguir uma evolução ao nível do final da intervenção.

As crianças melhoraram no Jogo Dramático dizendo frases mais completas e sendo mais expressivas quando comparadas com a última representação feita. A melhoria ao nível da linguagem foi natural, tendo a ver com o seu desenvolvimento.

5.5. Comportamentos

Como forma de analisar se as crianças participantes tinham tido alterações de comportamentos durante o tempo que estiveram em casa com os seus pais, foi pedido à auxiliar de sala, que mais uma vez observasse as crianças e preenchesse a Grelha de Observação utilizada anteriormente (ver anexo 2). Após três observações os dados foram compilados e elaboradas as tabelas 13 e 14 onde se observa que houve diminuição de ambos os comportamentos: ajustados e desajustados.

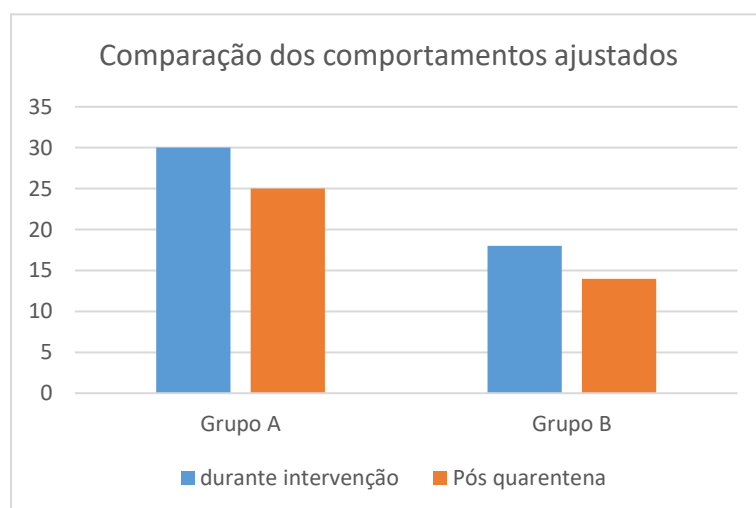


Tabela 13- Comparação dos Comportamentos ajustados durante a intervenção (períodos pré e pós interrupção por situação epidémica)

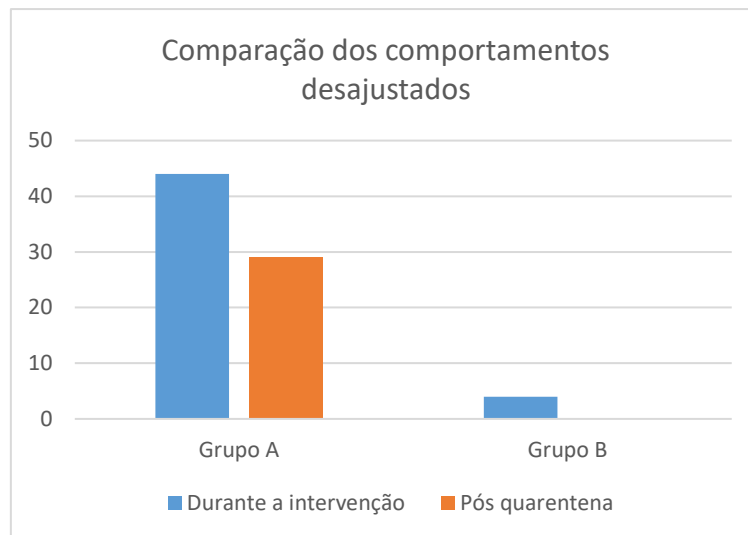


Tabela 14- Comparação dos Comportamentos desajustados durante a intervenção (períodos pré e pós interrupção por situação epidémica)

Contudo, houve melhoria, pois os comportamentos desajustados diminuíram em ambos os grupos. No grupo B até deixou de existir.

Com vista a saber se tinham as regras interiorizadas houve a repetição do “Jogo de Comportamentos” descrito na seleção dos participantes. Da sua análise constatou-se que as regras foram interiorizadas, pois houve o aumento de respostas ajustadas e a diminuição das respostas desajustadas (tabelas 15 e 16).

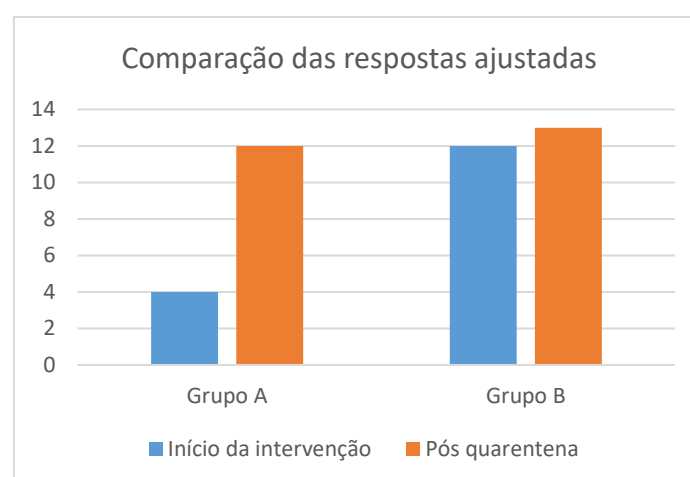


Tabela 15 - Comparação das respostas ajustadas no “Jogo de Comportamentos” (período pré e pós interrupção por situação epidémica)

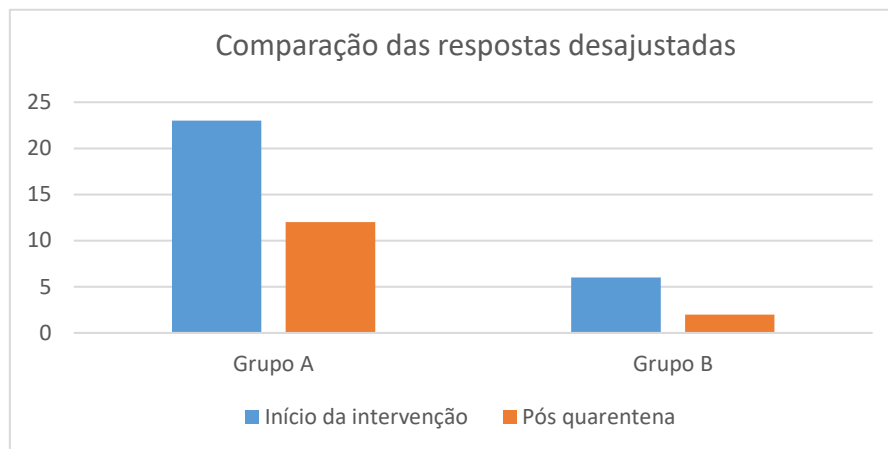


Tabela 16 - Comparação das respostas desajustadas no “Jogo de Comportamentos” (período pré e pós interrupção por situação epidémica)

Reflexão, considerações finais e limitações do estudo

O presente estudo procurou conhecer e descrever o potencial das linguagens artísticas na influência da (auto)regulação de comportamentos considerados desajustados; ou seja, se as mesmas têm implicações nas alterações de comportamento por parte das sete crianças participantes na intervenção. As crianças participantes pertenciam a dois grupos, Grupo A, com maior número de comportamentos desajustados, e Grupo B, com número superior de atitudes consideradas adequadas. Embora a intervenção tenha sido interrompida, devido à pandemia por covid 19 que levou ao encerramento da instituição, houve resultados positivos nos intervenientes.

As linguagens artísticas utilizadas foram as Artes Visuais (Desenho, Pintura e Fotografia) e o Jogo Dramático/Teatro. Tendo presente essas linguagens procurámos compreender o impacto que as propostas de Jogo Dramático/Teatro e Artes Visuais tinham na diminuição da frustração na criança, perante a verbalização do “não” da educadora; perceber se as propostas desenvolvidas estruturadas e sistematicamente junto das crianças promoviam a criação de relações interpessoais; aferir até que ponto a participação em atividades de Jogo Dramático/Teatro e Artes Visuais contribuíam para o cumprimento das regras estabelecidas para a sala e qual o contributo das linguagens artísticas para colmatar necessidades de minimização das situações de conflito entre pares, através da implementação de atividades de cariz artístico e expressivo. Após a realização de vinte e três atividades, com a duração de dois meses, de janeiro a março de 2020, foi possível constatar que as crianças se tornaram mais participativas nas atividades de “Jogo Dramático/Teatro”, dando sugestões e refletindo. Também passaram a dar atenção às orientações da Educadora ao nível do “Desenho”, manifestando interesse em experimentar novas formas de representar pictograficamente. Quanto à “Pintura”, esta foi uma atividade do agrado das crianças, tendo elas a possibilidade de experienciar quatro novas técnicas. Ao nível da “fruição e diálogo com a obra de arte” as crianças deram sempre deram o seu contributo. Em relação à “Fotografia”, aprenderam a manusear a máquina fotográfica pela captação de imagens, verificando-se, ao longo do processo, uma atenção ao que queriam retratar. Também aprenderam o vocábulo “máquina fotográfica” que era desconhecida para a totalidade do grupo de crianças. Por último, em relação aos comportamentos desajustados houve melhorias, pois algumas atitudes diminuíram significativamente durante a intervenção, como a “recusa na participação”,

“abandono/desistência da atividade” e “agitação psico-motora”. Além disso, melhoraram os níveis de “atenção e a concentração”.

Este trabalho foi ao encontro de outros realizados por Chagas (2009) e Caldas e Vasques (2014) que demonstraram que as linguagens artísticas são essenciais para o desenvolvimento da criança. Mesmo com o tempo reduzido foi possível observar que os objetivos propostos tiveram resultados. Isto deve fazer-nos refletir em continuar a investir nas artes, pois elas permitem o desenvolvimento da individualidade, da criatividade, da capacidade crítica, do pensamento divergente, entre outras características.

Mas para que isso suceda serão necessárias que as atividades propostas tenham uma finalidade e haja incidência na mesma. A arte só contribui se for utilizada e aplicada com periodicidade.

Lamentamos profundamente não termos dado continuidade da I-A até ao final do ano letivo. Aliás, durante a intervenção nem tínhamos a real consciência dos seus efeitos positivos. Foi a análise dos dados que nos veio demonstrar este impacto. Havia uma ou outra situação na qual parecia haver melhoria nos comportamentos interpares, mas tornou-se mais evidente quando a educadora e investigadora começou a utilizar as várias formas de arte, semanalmente; ou seja, em todas as semanas havia, pelo menos uma atividade da linguagem “Desenho”, “Pintura”, “Fotografia” e “Jogo Dramático/Teatro”. Aí foi mais notório a evolução do grupo. Também a educadora e investigadora estava a descobrir como poderia auxiliar mais as crianças e o grupo.

No entanto, sentiu que valeu a pena. Abordou novas formas de utilizar o Desenho, a Pintura e a Fotografia. Estas foram as suas maiores aprendizagens. O Jogo Dramático/Teatro já é muito utilizado pela educadora e investigadora.

Apesar da investigação salientar a importância da introdução das artes em contexto de JI, nas suas diversas formas, por ser importante para a educação das crianças, ainda é encarada como lazer e entretenimento, de acordo com Chagas (2009).

Por isso um educador ou professor que queira levar a arte para a sala de aula terá de estar “em constante reciclagem teórica e metodológica” (Chagas, 2009, p. 29) e utilizar a imaginação e a criatividade para desenvolver um trabalho de qualidade na sua prática pedagógica. E é isso que enquanto educadora e investigadora procuramos no nosso local de trabalho. Desafiamos-nos constantemente em arranjar formas de proporcionar momentos de aprendizagem e contato com as diferentes formas de arte existentes, consultando literatura existente e participando em formações, como este mestrado e um outro em Educação Artística, especialização em Teatro na Educação.

Limitações ao estudo e recomendações

O alcance foi muito importante, apesar dos constrangimentos ao nível do cronograma previsto inicialmente.

Intervir e registar em simultâneo foi das maiores dificuldades sentidas. O ideal era a investigadora ser uma pessoa distinta da educadora, embora reconheçamos que poderia inibir as crianças.

Também a realização de Diário de Bordo revelou-se mais uma dificuldade. A educadora e investigadora nunca tinha tido essa experiência. Apenas estava habituado a registar participações e atitudes das crianças, mas um Diário de Bordo é muito mais e implica outros dados e outros cuidados.

A educadora na sua prática pedagógica já nota que o seu grupo demonstra algumas práticas pedagógicas dissonantes das restantes praticadas na instituição. Este mestrado permitiu demonstrar que é essencial continuar a apostar nesse domínio do desenvolvimento. Tem ainda consciência que, de futuro, este irá ter implicações na sua atividade profissional. Aliás, foi para se valorizar profissionalmente que se inscreveu neste mestrado. Pelas aprendizagens e desafios aprendidos, todo o processo valeu a pena.

Bibliografia

- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o eº Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, L. A. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amado, J. S. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2ª Edição. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Arnheim, R. (1974). *Arte e percepção visual. Uma psicologia da visão criadora*. Brasil: Thomson.
- Avancini, A. (2011). *A imagem fotográfica do cotidiano: significado e informação no jornalismo*. Brazilian Journalism Research, vol. 7, n.º 1, pp. 50-68. Disponível em <https://bjr.sbpjor.org.br/bjr/article/view/285>, visualizado a 10 abril 2020.
- Azevedo, T. (2016). *Reforço positivo – condicionamento operante*. Disponível em <https://psicoativo.com/2016/04/reforco-positivo-condicionamento-operante-exemplos.html>, visualizado a 30 dezembro 2019.
- Bancks-Leite, L. (2001, jul.-nov). A perspetiva genética em Psicologia: aspetos das teorias de Wallon e Piaget. *Pro-Posições*, Vo. 12 (2-3), 170-182. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644003/11452>, visualizado a 20 abril 2020.
- Batchen, G. (2004). *Arder en deseos. La concepción de la fotografía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA.
- Barthes, R. (s/data). *A mensagem fotográfica*. Disponível em <http://www.leden.uerj.br/wp-content/uploads/2019/05/49666238-A-Mensagem-Fotografica-Roland-Barthes.pdf>, visualizado a 10 abril 2020.
- Bauret, G. (1992). *A fotografia. História, estilos, tendências, aplicações*. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, A.; Moreno-Núñez, A.; Koh, S; Amsah, F. & Bull, R. (2018). *Arts-related Practices in Preschool Education: An Asian Perspective*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/323144645_Arts-related_pedagogies_in_preschool_education_An_Asian_perspective, visualizado a 18 maio 2020.

- Berger, J. (2002). *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70.
- Bessa, M. (1972). *Artes plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R.C & S.K.Bilden (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Syracuse University.
- Caldas, A. P. & Vasques. E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência. Projeto piloto para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Campanholi, J. A. M. (2º semestre de 2014). *Fotografia e educação: o uso da fotografia na prática docente*. Revista Primus Vitam, n.º 7. Disponível em http://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_7/julie.pdf., visualizado a 12 abril 2020.
- Cardoso, a. P. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação. Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M (2008). *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*. 2ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chagas, C. S. (2009). *Arte e educação: a contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Disponível em https://www.academia.edu/15688548/CRISTIANE_SANTANA_CHAGAS_A_RTE_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_A_CONTRIBUI%C3%87%C3%83O_DA_ARTE_PARA_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_INFANTIL_E_PARA_OS_ANOS_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL, visualizado a 2 junho 2020.
- Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes (2019). *Plano Nacional das Artes – uma estratégia, um manifesto, 2019-2014*. Lisboa: UH Frases Ilustradas, Lda.
- Costa, L. (2010a, março). Jean Piaget. *Manual para Pais e Educadores 4 Kids*, n.º 34, pp. 30-31.
- Costa, L. (2010b, abril). Lev Vygostsky. *Manual para Pais e Educadores 4 Kids*, n.º 35, pp. 30-31.

- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. 2ª Edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, A. R. M. (2015). *Os desenhos infantis da interpretação à ferramenta pedagógica*. Tese de Mestrado em Ensino no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Penafiel: Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. Disponível em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24964/1/RELATÓRIO_FINAL_ANA_RAQUEL_CUNHA.pdf, visualizado a 8 de abril de 2020.
- Dias, J. F. P. (2015). *Expressão Plástica: Práticas e Dinâmicas em Contexto de Ensino Pré-Escolar*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Santarém, Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1441/1/Relatório%20Final%20do%20Mestrado.pdf>, visualizado a 1 janeiro 2019.
- Duarte, I. M. (1998). A indisciplina na sala de aula. In Alves, J. M. (coord.). *Professor, Stress e indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Dubois, P. (1992). *O acto fotográfico*. Lisboa: Veja Limitada.
- Félix, M. A. M. (2018). *Pequenos artistas: a arte como meio para o empenhamento e construção humana*. Relatório Final apresentado para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém. Disponível em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2263/1/Tese%20Final.pdf>, visualizado a 4 março 2019.
- Ferreira, S. I. S. M. J. (2009). *A abordagem da obra de arte, em sala de aula, no jardim-de-infância, com crianças de 5/6 anos*. Tese de Mestrado em Educação Artística. Lisboa: Universidade de Lisboa, faculdade de Belas Artes. Disponível em http://aleph18.sibul.ul.pt/F/R6KSNBKHDHAB3UVP89NX4YAQKPHN9GSN27SCMCY9LK4E2ED2K4-39179?func=item-global&doc_library=ULB01&type=03&doc_number=000575444&pds_handle=GUEST, visualizado a 4 de janeiro 2020.
- Ferreira, A. (2010). *Arte, escola e inclusão. Atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Brasil: Editora Vozes.
- Fortunato, A. (docente). (2019 a). *Expressão plástica* (PowerPoint). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.
- Fortunato, A. (docente). (2019 b). *A importância da Expressão plástica* (PowerPoint). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

- Frances, L. (2003). *Expressão dramática e atividades teatrais*. Lisboa: Associação para a Promoção Cultural da criança.
- Freeman, M. (2012). *O olhar do fotógrafo. Composição, enquadramento e design para obter as melhores fotografais digitais*. 2ª Edição. Lisboa: Dinalivro.
- Gesteiro, M. R. F. (2013). A Valorização da Expressão Plástica no Desenvolvimento da Criança em idade Pré-Escolar em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial. Universidade Fernando Pessoa. Porto. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4232/1/Tese%20Marta_Gesteiro%20IP%20-MESTRADO%2031Jan13.pdf, visualizado a 23 março 2019.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As artes no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Goldberg, L. G.; Yunes, M. A. M. & Freitas, J. V. (2005). *O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano*. Psicologia em Estudo, Vol. 10, n.º 1, Maringá Jan./abr. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722005000100012&script=sci_arttext, visualizado a 9 abril 2020.
- Gomes, C. A; Silva, G. R. & Silva, D. V. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Revista Educação*, Volume 11 (1), 93-104. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12545/1/A%20indisciplina%20numa%20escola%20portuguesa%20-%20olhares%20da%20comunidade%20educativa.pdf>., visualizado a 22 outubro 2019.
- Gonçalves, E. (1983). *A expressão plástica da criança*. Disponível em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2054/1/1982_12_205.pdf, visualizado a 1 janeiro 2019.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Gonçalves, R. M.; Fróis, J. P.; Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henriques, A. (2016). *Que práticas dos professores podem contribuir ou prevenir a indisciplina em sala de aula?* Disponível em <http://www.comregras.com/que-praticas-dos-professores-podem-contribuir-ou-prevenir-a-indisciplina-em-sala-de-aula/>, visualizado a 25 novembro 2019

- <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/comportamento>, visualizado a 30 de dezembro 2019.
- Kohl, M. A. (2004). *Arte infantil. Actividades de expression plástica para 3-6 anos*. Madrid: Naccea, S.A. Ediciones.
- Kowalski, P. (2013). O tempo na fotografia. IV Colóquio Internacional de Doutorandos do CES. Disponível em https://cabodotrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/6.1.3_Maria_Pereira_Kowalski.pdf, visualizado a 8 de agosto de 2020.
- Leite, V. A. M. (s/d). *A teoria de Piaget*. Disponível em http://files.queens007.webnode.com/200000024-a54b7a6467/A_TEORIA_DE_PIAGET.pdf, visualizado a 20 abril 2020.
- Lima, S. (2012). *A pintura e as crianças: os benefícios de pintura para crianças*. Disponível em <http://silvanapsicopedagoga.blogspot.com/2012/05/pintura-e-as-criancas-os-beneficios-de.html>, visualizado a 10 abril 2020.
- Lopes, L. (2019). *A fotografia como meio de expressão e de intervenção, pelo olhar de criança*. Tese de Mestrado em Intervenção e Animação Artística. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/4552>, visualizado a 10 abril 2020.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1990). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapetusz.
- Luquet, G. H. (1979). *O desenvolvimento infantil*. 3ª Edição. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Manini, M. P. (2001, outubro). *A leitura de imagens fotográficas: preliminares da análise documentária de fotografias*. Apresentado no XII ENANCIB Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, Brasília. Disponível em <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/564/A%20leitura%20-%20Manini.pdf?sequence=6>, visualizado a 9 abril 2020.
- Marcelo, M. & Pereira, B. O. (2015). *Violência e clima escolar, uma intervenção global*. Universidade do Minho, Instituto de Educação. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/37556/3/VIOLENCIA%20C LIMA%20ESCOLAR_MELIM%20%26%20PEREIRA_2015.pdf, visualizado a 28 outubro de 2019.
- Martins, D. (2018). *Arte- Terapia, Criatividade e Simbolismo*. Espiral Editora, Lisboa. ISBN:978-989-20-9210-2.

- Martins, T. D. F. (2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim-de-infância*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3962>, visualizado a 4 março 2019.
- Masdeu, M. (s/data). *Benefícios da pintura para crianças e como motivar a pintura infantil*. Disponível em <https://www.omeubebe.com/criancas/atividades-jogos/pintura-criancas-beneficios>, visualizado a 10 abril 2020.
- Medeiro, S. C. B. (2016). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: os contributos das expressões artísticas para a aprendizagem integrada da leitura e da escrita numa turma do 1.º ano Relatório de Prática de Ensino Supervisionada*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2397/1/Tese_sandra%20Medeiro.pdf, visualizado a 4 março 2019.
- Medina, V. (2017). *Formas de interpretação do desenho infantil*. Disponível em <https://br.guiainfantil.com/desenho-infantil/210-como-interpretar-os-desenhos-das-criancas.html>, visualizado a 1 março 2020.
- Meirinho, D. (2018). *Construção de significados visuais: a participação de jovens a partir da fotografia participativa*. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/meirinho-daniel-2018-construcao-significados-visuais.pdf>, visualizado a 1 março 2020.
- Meirinho, D. & Januário, S. B. (2018). *Fotografia participativa e relações de gênero: uma experiência visual com mulheres guineenses*. Revista Fronteiras – estudos midiáticos, vol. 20, n.º 2, maio/agosto, 252-264. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2018.202.10>., visualizado a 10 abril 2020.
- Paiva, M. E. F. (2006). *Estética e comunicação na fotografia*. Comunicação apresentada no VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. Brasil. Disponível em <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/132540391238908688233998032651539421229.pdf>, visualizado a 1 março 2020.
- Pereira, C. S. P. R. (março, 2015). Contemporaneidade e identidade: Um caminho para a Educação Artística através das artes plásticas no 2º ciclo do Ensino Básico. In *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de*

- Educação de Lisboa*, Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (pp. 205-218).
- Pereira, A. R. O. (2017). *Formas de olhar e conhecer o mundo: o papel de modalidades expressivas visuais*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Porto, S. M. (junho 2018). A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte! *Aprender - Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais*. Instituto Politécnico de Portalegre, n.º 8, 40-54.
- Projeto educativo 2018-2012*.
- Resende, L. A., Franco, S. A. P. & Marquez, L. (2013). *Fotografias e leituras de mundo: arte e educação*. Discursos fotográficos, Londrina, V. 9, n. º15, p. 1143-138. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/296680400_Fotografia_e_leituras_de_mundo_arte_e_educacao, visualizado a 3 de janeiro de 2020.
- Rodrigues, D. D´Alte. (2002) *A infância da arte, a arte da infância*. (2.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Rodrigues, F. (2011). *Educação do olhar. Uma possibilidade válida para a construção de relações significativas e humanas com as imagens*. Lisboa: Chiado Editora.
- Rodrigues, F. A. R. M. (2015). *A atividade artística como vetor de inclusão: uma investigação-ação no âmbito das necessidades educativas específicas*. Tese de Doutoramento em Belas Artes. Especialidade de Educação Artística. Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/22509/1/ulsd071891_td_Filipa_Rodrigues.pdf, visualizado d 10 de setembro 2020.
- Rodrigues, M. C. O. (2019). *Indisciplina em sala de aula: uma proposta de intervenção psicológica*. Projeto de Mestrado em temas de Psicologia da Educação. Universidade do Minho, Escola de Psicologia. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/61677/1/tese%2bversão%2bentrega%2bpara%2bpublicação.pdf>, visualizado a 28 outubro de 2019.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: um signo geracional?* Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Santana, J. P. & Fernandes, N. (2011). *Pesquisas participativas com crianças em situação de risco e vulnerabilidade: possibilidades e limites*. Apresentada no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Disponível em

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15479>, visualizado a 10 abril 2020.

Santos, S.; P. (2006). *Educação, arte e jogo*. Brasil: Editora Vozes.

Santos, H. C. (2013). *Quais são as linguagens artísticas?* Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/141702394/Quais-sao-as-Linguagens-Artisticas>, visualizado a 17 abril 2019.

Santos, S. (2013). *Estudo de caso – A interpretação do desenho infantil*. *Educare*, 1, II série. Consultado em de abril 2020. Disponível em <http://educare.ese.ipcb.pt/index.php/educare/article/view/30>.

Santos, A. F. (2018). *Diários de bordo: relatórios de uma prática investigativa da subjetividade e do mundo objetivo*. Disponível em https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?diarios-de-bordo-relatorios-de-uma-pratica-investigativa-da-subjetividade-e-do-mundo-objetivo&codigo=A1173&area=D15I, visualizado a 28 fevereiro 2020.

Silva, E. R. P. (2014). *Perfis de gestão de sala de aula, indisciplina percebida e percepção de eficácia do professor*. Dissertação de Mestrado, mestrado integrado em Psicologia. Universidade do Minho, Escola de Psicologia. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/30496/1/Elisabete%20Regina%20Pereira%20da%20Silva.pdf>, visualizado a 28 outubro de 2019.

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, H. D. M. (2012). *Influência do reforço positivo e da punição na aprendizagem e desempenho das tarefas na modalidade de voleibol, no desporto escolar*. Tese de Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Disponível em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/5770/1/msc_hdmsilva.pdf, visualizado a 30 dezembro 2019.

Silva, C. M. L. D. (2014). *A expressão plástica na promoção de aprendizagens num grupo de 5 anos*. Tese de mestrado em Educação Pré-escolar. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2209/1/Relatório%20Final%20_%20Célia%20Silva%20nº2010003.pdf, visualizado a 2 de junho 2019.

Sousa, A.B. (1980). *A expressão dramática*. Lisboa: Básica Editora.

- Sousa, A. B. (2003 a). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas*. Volume 1. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003 b). *Educação pela arte e artes na educação. Drama e Dança*. Volume 2. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003 c). *Educação pela arte e artes na educação. Música e Artes Plásticas*. Volume 3. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, D. M. M. (2013). *A fotografia participativa como ferramenta de reflexão identitária: estudo de caso com jovens em contextos de exclusão social no Brasil e em Portugal*. (Tese de doutoramento em Ciências da Educação). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=A+fotografia+participativa+como+ferramenta+de+reflexão+identitária%3A+estudo+de+caso+com+jovens+em+contextos+de+exclusão+social+no+Brasil+e+em+Portugal+&btnG=, visualizado a 10 abril 2020.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2016). *Como fazer investigação dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha*. 5ª Edição. Lisboa: Pactor.
- Sousa, D. M. C. (2017). *A experiência do professor-artista. Narrativa, ensaio e autorreflexividade na educação artística*. (Tese de Mestrado em Educação Artística). Lisboa: Universidade de Lisboa, faculdade de Belas Artes. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33693/2/ULFBA_TES1117_DALILA_DiSSERTACAO%20Final.pdf, visualizado a 4 de janeiro de 2020.
- Spodek, B. (org.). (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, I. F. (2017). *A participação. Um paradigma para a intervenção social*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

LEGISLAÇÃO

- Decreto-lei n.º 344/90, de 2 novembro – Bases Gerais da Educação Artística.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

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

Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. (2001). Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

Plano Nacional de Artes (2019). Lisboa: República Portuguesa.

Anexos

Anexo 1 – Grelha de observação com os comportamentos considerados ajustados e desajustados

Comportamento ajustado	Crianças observadas	Comportamento desajustado	Crianças observadas
Senta-se junto aos colegas na área da reunião		Levanta-se durante a atividade	
Permanece sentado alguns minutos		Fala com o colega do lado durante a atividade	
Permanece sentado durante toda a atividade		Bate no colega do lado durante a atividade	
Brinca com os brinquedos na área onde se encontram		Empurra o colega do lado durante a atividade	
Desenha sentado à mesa		Deita-se no chão durante a atividade	
Chamado à atenção escuta o adulto		Atira os brinquedos ao ar	
Sentado de castigo permanece aí		Dá pontapés aos brinquedos	
Quando quer um brinquedo do colega pede		Põe os pés encima dos brinquedos	
Quando não quer comer diz ao adulto		Bate com os brinquedos nos colegas	
Almoça tudo só		Vira a caixa dos brinquedos e ignora-os	
Almoça com ajuda, mas também come só		Vira a caixa dos brinquedos e espalha-os	
		Leva os brinquedos para outras áreas	
		Põe os livros no chão	
		Põe os jogos de mesa no chão	
		Põe folhas de desenho no chão	
		Troca os lápis das latas	
		Tira os lápis aos colegas que os têm nas mãos	
		Chamado à atenção atira-se para o chão	
		Chamado à atenção grita	
		Chamado à atenção esperneia	
		Chamado à atenção acusa os outros	
		Sentado de castigo grita	

Comportamento ajustado	Crianças observadas	Comportamento desajustado	Crianças observadas
		Sentado de castigo chora	
		Sentado de castigo levanta-se	
		Sentado de castigo empurra a mesa ou a cadeira	
		Quando quer um brinquedo do colega tira-o apenas	
		Quando quer um brinquedo do colega tira-o e morde	
		Quando quer um brinquedo do colega tira-o e morde	
		Quando quer um brinquedo do colega tira-o e bate	
		Quando não quer comer empurra o prato	
		Quando não quer comer põe o prato para o chão	
		Almoça tudo com ajuda	
		Brinca na mesa	

Anexo 2 - Grelha de observação para registo

	Crianças observadas		Crianças observadas
Senta-se junto aos colegas na área da reunião		Levanta-se durante a atividade	
Permanece sentado alguns minutos		Fala com o colega do lado durante a atividade	
Permanece sentado durante toda a atividade		Bate no colega do lado durante a atividade	
Deita-se no chão durante a atividade		Empurra o colega do lado durante a atividade	
Desenha sentado à mesa		Põe os pés encima dos brinquedos	
Dá pontapés aos brinquedos		Bate com os brinquedos nos colegas	
Vira a caixa dos brinquedos e ignora-os		Atira os brinquedos ao ar	

	Crianças observadas		Crianças observadas
Leva os brinquedos para outras áreas		Vira a caixa dos brinquedos e espalha-os	
Põe os livros no chão		Põe os jogos de mesa no chão	
Troca os lápis das latas		Põe folhas de desenho no chão	
Brinca com os brinquedos na área onde se encontram		Tira os lápis aos colegas que os têm nas mãos	
Chamado à atenção grita		Chamado à atenção atira-se para o chão	
Chamado à atenção acusa os outros		Chamado à atenção esperneia	
Chamado à atenção escuta o adulto			
		Sentado de castigo permanece aí	
Sentado de castigo empurra a mesa ou a cadeira		Sentado de castigo levanta-se	
Sentado de castigo grita		Sentado de castigo chora	

	Crianças observadas		Crianças observadas
Quando quer um brinquedo do colega pede		Quando quer um brinquedo do colega tira-o apenas	
Quando quer um brinquedo do colega tira-o e morde		Quando quer um brinquedo do colega tira-o e morde	
		Quando quer um brinquedo do colega tira-o e bate	
Almoça tudo só		Quando não quer comer empurra o prato	
Almoça com ajuda, mas também come só		Quando não quer comer põe o prato para o chão	
Quando não quer comer diz ao adulto		Almoça tudo com ajuda	
		Brinca na mesa	

Crianças em falta:

Data:

Anexo 3- Autorização da instituição

Exmo. Senhor Presidente da Direção da

Assunto:

Pedido de autorização de trabalho de investigação no âmbito do Mestrado

O meu nome é Ana Cristina Pinto e sou educadora de Infância na instituição. Encontro-me atualmente a frequentar o 2º ano de Mestrado em Intervenção e Animação Artística, ministrado pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

Na sequência deste mestrado estou a desenvolver um trabalho de investigação ação na área das linguagens artísticas do jogo dramático/teatro e das artes visuais e o seu potencial contributo para a mudança de atitudes ao nível da relação interpessoal. Este trabalho será orientado pelas professoras Filipa Rodrigues e Maria Kowalski docentes do mestrado referido na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

No âmbito deste trabalho proponho a dinamização de diversas atividades em contexto de sala, sendo a sua aplicação prevista entre os meses de janeiro e maio de 2020.

O anonimato das crianças será assegurado e nenhum pormenor relacionado com as suas vidas privadas e das suas famílias será utilizado e divulgado.

Por este motivo, venho solicitar a V. Exa que autorize a realização deste estudo na sala das crianças de 3 e 4 anos, sala Gepeto.

Com os melhores cumprimentos

Leiria, janeiro de 2020

“As imagens utilizadas no presente trabalho, destinam-se apenas à finalidade para a qual foram autorizadas.

Em qualquer momento, tem o direito de aceder aos seus dados pessoais, bem como, dentro dos limites da legislação, de os alterar, opor-se ao respetivo tratamento, decidir sobre o tratamento automatizado dos mesmos, retirar o consentimento e exercer os demais direitos. Caso retire o seu consentimento, tal não compromete a licitude do tratamento efetuado até essa data. Tem o direito de ser notificado, nos termos previstos na legislação, caso ocorra uma violação dos seus dados pessoais, podendo apresentar reclamações perante a(s) autoridade(s).”

Anexo 4 – Autorização dos pais/encarregados de educação

Exmos. Pais, de _____

Assunto: **Pedido de autorização para participação do(a) vosso(a) filho(a) em trabalho de investigação**

O meu nome é Ana Cristina Pinto e sou educadora de infância do(a) vosso(a) filho(a). Encontro-me, atualmente, a frequentar o Mestrado em Intervenção e Animação Artística, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria. Estou a desenvolver um trabalho de investigação relacionado com *o uso das linguagens visuais e do jogo dramático/teatro com crianças de 3 e 4 anos de idade para a mudança de atitudes ao nível da relação interpessoal*.

Este trabalho será orientado pelas docentes do Mestrado de Intervenção e Animação Artística, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, Filipa Rodrigues e Maria Kowalski.

Venho por este meio solicitar a vossa colaboração e pedir-vos autorização para que:

1 – O(a) vosso(a) filho(a) possa participar no estudo e realizar, comigo, tarefas de pequeno grupo e individualizadas, apresentadas em forma de jogos, em sessões de 30 minutos, e concebidas para serem divertidas para as crianças;

2 – Possa ser realizada uma documentação pedagógica fotográfica para avaliação de como as crianças vão desenvolvendo as suas competências expressivas.

Prevê-se que a intervenção com as crianças decorra entre os meses de janeiro e maio de 2020.

O anonimato das crianças, escola, técnicos de educação e familiares será assegurado e todos os materiais recolhidos serão usados apenas para fins académicos.

Será dado conhecimento aos pais dos principais resultados do estudo.

Em qualquer altura os pais poderão contactar comigo, através do correio eletrónico (anapinto68@gmail.com) para algum esclarecimento sobre a forma como o estudo é conduzido.

Não há melhor forma de desenvolver e promover a qualidade da educação de infância em Portugal, senão pedindo a generosa colaboração dos pais, dos educadores e das crianças.

Certa de que poderei contar com a vossa compreensão, agradeço desde já a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos.

A educadora

Leiria, janeiro de 2020

_____destacar e devolver _____

Declaração

Eu, _____, encarregado de educação de
_____ **autorizo / não autorizo** (risque o
que não interessa):

- Que o meu filho participe nas tarefas/jogos relacionados com a investigação:
- Que sejam tiradas fotografias das atividades:

Assinatura _____

Leiria____/____/____

“As imagens utilizadas no presente trabalho, destinam-se apenas à finalidade para a qual foram autorizadas.

Em qualquer momento, tem o direito de aceder aos seus dados pessoais, bem como, dentro dos limites da legislação, de os alterar, opor-se ao respetivo tratamento, decidir sobre o tratamento automatizado dos mesmos, retirar o consentimento e exercer os demais direitos. Caso retire o seu consentimento, tal não compromete a licitude do tratamento efetuado até essa data. Tem o direito de ser notificado, nos termos previstos na legislação, caso ocorra uma violação dos seus dados pessoais, podendo apresentar reclamações perante a(s) autoridade(s).”

Anexo 5 – Calendarização das sessões de intervenção

Sessão n.º 1 (15 janeiro 2020)

Linguagem artística: Jogo Dramático/Teatro - jogo simbólico

Objetivos:

- Aderirem à atividade proposta;
- Representar simbolicamente o que é sugerido pelo adulto;
- Participar na reflexão após a realização da atividade.

Atividades: Jogo simbólico da alegria

Esta atividade é para ser realizada à tarde, após a sesta e com base na conversa tida durante a manhã em que cada criança irá dizer oralmente o que lhe faz estar alegre. Com o suporte das sugestões ditas pelas crianças a educadora e investigadora desafiará o grupo para recriar corporalmente essas situações.

Sessão n.º 2 (16 janeiro 2020)

Linguagem artística: Pintura

Objetivos:

- Dar oportunidade de escolha de variados tipos de pincéis;
- Saber se haverá diferença na forma de pintar pela escolha dos pincéis;
- Perceber se o interesse pela realização da atividade é diferente pela existência de diferentes tipos de pincéis;
- Descobrir se sabem esperar pela sua vez em caso de quererem mudar de pincel e este estar ocupado.

Atividades:

- Leitura da história “O monstro das cores”
- Pintura, com vários pincéis, da cor amarelo

De acordo com o livro “Monstro das cores” que está a ser explorado em sala de aula, a educadora e investigadora convida as crianças a pintarem uma folha A3 de amarelo, cor

da alegria, colocando à sua disposição seis tipos de pincéis diferentes. A atividade é feita com quatro crianças em simultâneo.

Sessão n.º 3 (20 janeiro 2020)

Linguagem artística: Jogo Dramático/Teatro - Jogo simbólico

Objetivos:

- Dar oportunidade à criança de verbalizar algo que a faz feliz;
- Ser capaz de representar corporalmente um momento de felicidade.

Atividades:

- Leitura da história “Quando me sinto ... feliz”
- Observação de imagens de felicidade e conversa sobre as mesmas

Após a sexta a educadora e investigadora lê a história “Quando me sinto ... feliz!”. Em seguida propõe a todo o grupo a levantar-se e movimentar-se pela sala representando o que vai sendo sugerido. Inicialmente é ela que propõe, mas de seguida irá desafiar as crianças.

Sessão n.º 4 (21 janeiro 2020)

Linguagem artística: Desenho

Objetivos:

- Saber se a criança é capaz de só desenhar o rosto, tal como o modelo apresentado;
- Perceber se a fotografia da sua imagem influencia de alguma maneira a realização da atividade;
- Observar se utilizam uma única cor ou várias para o seu desenho;
- Reparar como aguardam a sua vez para realizar a atividade.

Atividades:

- Leitura da história “O monstro das cores”
- Observação da pintura de Paul Klee “Sinecio”
- Desenho do retrato de cada criança a partir de uma fotografia sua - Desenho com lápis de cor

Esta atividade será realizada durante a manhã. Primeiro é lida a história “O monstro das cores” e em seguida a educadora e investigadora conversará com o grupo para reparar que à medida que o monstro muda de cor, também as suas emoções variam. É possível observar estas emoções pelo rosto. Aqui introduz a obra plástica de Paul Klee, “Sinécio”. Questiona o grupo sobre o que parece ser essa pintura e diz o nome do pintor. Em seguida, lança o desafio de irem desenhar o seu próprio rosto. Para auxiliar dará a cada criança a fotografia da sua cara. O desenho é feito com lápis de cor.



Sessão n.º 5 (23 janeiro 2020)

Linguagem artística: Pintura (aguarela)

Objetivos:

- Explorar uma nova técnica de pintura;
- Observar obras de um artista;
- Dialogar sobre as pinturas de Paul Klee;

Atividades:

- Conversa sobre o artista Paul Klee
- Observação de algumas obras suas
- Pintura com aguarela

A atividade é para ser realizada durante a manhã a partir da obra “Sinécio” de Paul Klee. Após apresentar mostra a fotografia do artista e fala um pouco sobre ele para de seguida mostrar quatro pinturas que o artista fez. Todo este material será apresentado em tamanho A4.



Figura 1- Paul Klee e quatro das suas pinturas

Posteriormente explica que o pintor usava aguarelas para pintar e exemplifica como se faz. Em seguida, cada criança irá realizar uma pintura com aguarelas, tendo à sua disposição uma caixa e um copo com água e pincel.

Sessão n. 6 (27 janeiro 2020)

Linguagem artística: Fotografia

Objetivos:

- Saber se as crianças associam cada cor à respetiva emoção;
- Proporcionar o contato com a máquina fotográfica;
- Perceber de que modo a criança utiliza a máquina fotográfica;
- Compreender se a criança no momento de fotografar estará atenta aos cuidados a ter com a máquina fotográfica e olha para o visor antes de disparar.

Atividades:

- Leitura da história “O monstro das cores”
- Observação das caixas das emoções e recordar o que corresponde cada uma
- Conversa sobre emoções - é o que sentimos - e ligação às imagens obtidas com a máquina fotográfica
- Máquina fotográfica em cartão
- **Brincadeira livre** - enquanto as brincadeiras decorrem cada criança é desafiada a tirar uma fotografia

As atividades serão para serem realizadas durante toda a manhã. A primeira é a leitura da história “O monstro das cores”. A segunda é a observação das caixas das emoções (figura 2), onde questiona as crianças se sabem qual a emoção correspondente a cada uma.



Figura 2- Caixas das emoções

Depois lança a pergunta:

- O que é a emoção?

A emoção é algo que se sente e que se demonstra através do que vemos. Uma forma de vermos as coisas e as preservarmos é por meio da máquina fotográfica. Como atividade entrega a cada criança um cartão retangular com um buraco na parte superior e pede que espreitem por ele de modo a verificarem se é o mesmo que sem o cartão. Em seguida, explica os cuidados a ter com a máquina fotográfica e dá a oportunidade a todos a captarem uma fotografia.

Como a captação de fotografia é individual, as crianças vão brincar para a sala e uma a uma são chamadas para a realização da última atividade planeada.

Sessão n.º 7 (29 janeiro 2020)

Linguagem artística: Fotografia

Objetivos:

- Proporcionar o diálogo a partir das fotografias tiradas pelas próprias crianças;
- Saber se a criança será capaz de reconhecer a fotografia que tirou anteriormente;
- Fomentar a escuta ativa;
- Saber esperar pela sua vez para intervir.

Atividades:

- Observação das fotografias tiradas pelas crianças e conversa sobre as mesmas

Esta atividade será realizada após a sesta. Sentados em grande grupo, a educadora e investigadora mostrará as fotografias que cada um tirou no outro dia e vai-os questionando:

- Quem tirou?
- O que fotografaste?
- O que querias fotografar?

Sessão n.º 8 (13 fevereiro 2020)

Linguagem artística: Jogo Dramático/Teatro - Jogo dramático

Objetivos:

- Realizar uma atividade em que para ouvir os colegas a fazerem o jogo dramático têm de estar atentos;
- Criar situações em que tenham de desempenhar um papel;
- Conceber situações de interações verbais e não-verbais;
- Saber esperar pela sua vez para intervir no jogo dramático.

Atividades:

- Leitura da história “O Coelho Branco”
- Dramatização da história com fatos

A atividade é para ser realizada durante a manhã. A primeira parte é a leitura da história “O Coelho Branco”. Após a leitura são distribuídas as personagens, já anteriormente escolhidas, e veste-se os fatos de acordo com o que vão representar. Depois, são colocadas em cena e dá-se início ao jogo dramático.

Quando o primeiro grupo acabar, despem-se os fatos e vestem-se outras crianças. No final de representarem, todo o grupo irá brincar livremente.

Sessão n.º 9 (14 fevereiro 2020)

Linguagem artística: Jogo Dramático/Teatro – jogo simbólico

Objetivos:

- Ouvir a história atentamente;

- Saber escutar o colega que fala;
- Ter uma atitude de carinho para com os colegas sentados ao seu lado.

Atividades: Conversa e jogo simbólico do amor

- História “O que é o amor?”
 - ✓ Leitura da história
 - ✓ Conversa sobre a história
 - ✓ Jogo simbólico de formas de amor

A atividade terá início com a leitura da história “O que é o amor?”. Concluída, a educadora e investigadora irá conversar sobre as diversas formas que o amor pode ter. Em seguida, pedirá que o demonstrem para com os colegas ao lado.

Sessão n.º 10 (14 fevereiro 2020)

Linguagem artística: Pintura – Fruição

Objetivos:

- Escutar os colegas;
- Saber esperar pela sua vez para participar;
- Apreciar uma obra de arte (fruição) e comentar o que a mesma sugere;
- Servir de ponto de partida para abordar as relações.

Atividades: Observação da pintura de Gustav Klimt “O beijo” e sua exploração

Esta atividade vem no seguimento do que se fala na sala: o amor. O ponto de partida será a pintura “o beijo” de Gustav Klimt.



Figura 3- “O beijo” de Gustav Klimt

Após a observação da obra de arte lançará perguntas sobre a mesma:

- O que vê?
- O que vê na pintura que te faz dizer isso?
- O que estão a fazer as duas pessoas que observam?
- Qual a relação entre elas?
- O que pensa a mulher após o beijo?

Sessão n.º 11 (17 fevereiro 2020)

Linguagem artística: Jogo Dramático/Teatro - Jogo simbólico

Objetivos:

- Promover a interação entre colegas;
- Possibilitar a representação simbólica das demonstrações de carinho;
- Criar situações que possibilitem a alteração de comportamentos mais desajustados;
- Dar oportunidade de propor sugestões.

Atividades: Jogo simbólico de demonstrações de amor

A atividade decorrerá no final da manhã e o ponto de partida será a pintura “O beijo” de Gustav Klimt. Sentados em grande grupo a educadora e investigadora após mostrar a pintura interpelará as crianças a manifestarem outras formas de amor que conheçam. Após ouvir as sugestões, desafiará o grupo a andar livremente pela sala e quando disser “parar” será dita uma forma de amor que todos irão representar corporalmente. No início será a educadora e investigadora a propor, mas depois serão as próprias crianças.

Sessão n.º 12 (17 fevereiro 2020)

Linguagem artística: Fotografia e Desenho

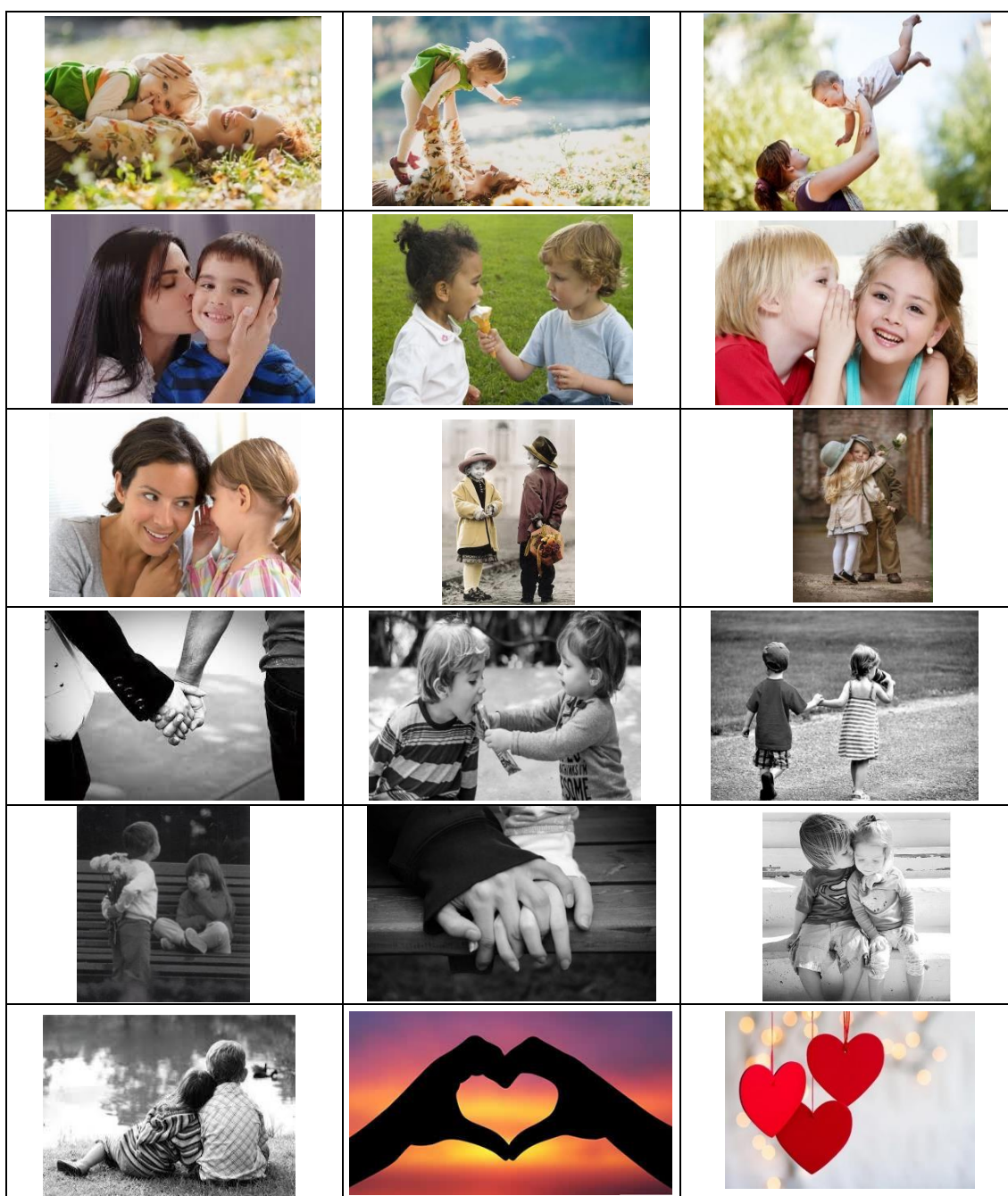
Objetivos:

- Observar fotografias da expressão do amor;
- Comentar o que vê nas fotografias;
- Fomentar comportamentos ajustados;
- Ver até que ponto as fotografias vão influenciar na representação gráfica;
- Possibilitar e expressão por meio da representação gráfica.

Atividades:

- Observação de fotografias de amor
- Desenho do amor, com lápis de cor

A atividade está planejada para ser realizada após a sesta na área da conversa. A educadora e investigadora tem 18 fotografias de crianças em diversas situações de amor (tamanho A4). Estas são mostradas, uma a uma, de modo a manifestarem o que aí se observa (quadro 1).



Quadro 1 – Fotografias de amor

Observadas as fotografias, será proposto que cada criança desenhe, com lápis de cor, uma situação de amor.

Sessão n.º 13 (18 fevereiro 2020)

Linguagem artística: Fotografia – fruição

Objetivos:

- Observar fotografias e ser capaz de comentar algo sobre as mesmas;
- Saber esperar pela sua vez para participar;
- Estar atento ao que os colegas dizem.

Atividades:

- Observação de fotografias de amor e sua exploração em dois grupos

A atividade deste dia será feita com o grupo dividido em dois. Num grupo estará a educadora e investigadora com todas as crianças participantes na intervenção e mais algumas e no outro, as restantes crianças com a auxiliar de sala. Um grupo ficará na sala e o outro no patamar exterior junto da sala. Cada grupo terá dez fotografias da atividade anterior, com situações semelhantes de carinho. Ambos terão de observar as fotografias e dizer o que vêem nelas.

Sessão n.º 14 (3 março 2020)

Linguagem artística: Pintura - *Digitinta*

Objetivos:

- Manipular um novo material de expressão plástica;
- Dar espaço para a livre expressão da criança;
- Permitir a libertação de tensões interiores por meio da manipulação.

Atividades:

- Leitura da história “Pedrito Coelho”
- *Digitinta*

Após a leitura da história “Pedrito coelho” a educadora e investigadora questionará o grupo sobre o que sentiria a mãe pelos filhos. Em seguida, é perguntado qual a cor representativa ao amor (rosa) e será com essa cor que realizaram uma nova técnica de pintura: *digitinta*.

Depois de colocados os aventais as crianças, seis de cada vez, irão manusear a *digitinta* com total liberdade de manipulação.

Interrupção Carnaval

Sessão n.º 15 (3 março 2020)

Linguagem artística: Fotografia

Objetivos:

- Explorar a fotografia da coelheira;
- Construir uma pequena narrativa tendo por base a fotografia.

Atividades:

- Observação da fotografia de um coelho real e conversa sobre o mesmo criando uma história

Após recordar a história “Pedrito Coelho” a educadora e investigadora irá questionar quais são as personagens da história e destas a principal. Em seguida mostra a fotografia da coelheira (figura 4).



Figura 4 - Coelheira

Depois de recordar o que observam, propõe a construção de uma história com base nessa fotografia.

Sessão n. 16 (4 março 2020)

Linguagem artística: Fotografia e Jogo Dramático/Teatro (jogo simbólico)

Objetivos:

- Conseguirá a criança explorar a fotografia dizendo o que observa nela
- Respeitará a sua vez de falar
- Será que a partir de uma fotografia consegue imaginar, dando sugestões para o jogo simbólico
- Estará atenta ao que os colegas dizem
- Representará com o seu corpo o que vai sendo sugerido
- Será capaz de verbalizar perante o grupo o que mais gostou de fazer

Atividades:

- Jogo simbólico a partir das fotografias de amor (com base no que se observa representa-se, corporalmente, uma pequena história)

A atividade decorrerá no final da manhã, após a atividade curricular de educação motora, dada por uma professora que vem de fora. Depois dessa aula e de alguma brincadeira livre as crianças serão sentadas na área da reunião onde a educadora e investigadora irá questionar sobre a emoção que têm vindo a falar. Após dizerem ser o amor será mostrada a fotografia (figura 5) em tamanho A4. De seguida são feitas algumas perguntas de fruição: o que observam; o que a mãe sente pela filha e a filha pela mãe.



Figura 5- Fotografia de amor para a Sessão n.º 16

De imediato é proposto levantar e andar na sala como a mãe se sente: alegre e com amor. Depois, explica, quando bater as palmas é para pararem porque se irá fazer algo diferente. De cada vez que bater as palmas nomeia o nome de uma criança que dará uma sugestão do que a mãe fará.

Sessão n.º 17 (4 março 2020)

Linguagem artística: Desenho

Objetivos:

- Observar as fotografias;
- Reconhecer rapidamente o que representam as fotografias;
- Contatar com um novo material de desenho;
- Sentir prazer na manipulação do novo material;
- Considerar a utilização de vários lápis;
- Saber partilhar e esperar pela sua vez;
- Dar espaço para a criação gráfica;
- Concentrar na atividade;
- Saber se a observação das fotografias influenciará a criação.

Atividades:

- Observação de fotografias de amor
- Desenho com lápis de cera

A atividade está proposta para se realizar depois da sesta e terá dois momentos. No primeiro as crianças, sentadas na área da reunião observaram as fotografias de amor já mostradas anteriormente (Sessão n.º 12).

À medida que cada fotografia é mostrada, será solicitado que digam qual a situação de amor que aí se observa. No final, a educadora e investigadora desafiará a fazerem um desenho usando um novo material, lápis de cera. Para este segundo momento irão oito crianças de cada vez. As restantes ficaram na área da reunião a observar livros.

Sessão n.º 18 (5 março 2020)Linguagem artística: Jogo Dramático/Teatro - Jogo simbólicoObjetivos:

- Será a criança capaz de a partir do estímulo de uma fotografia criar algo que possa representar simbolicamente;
- Expressar corporalmente diferentes situações e emoções;
- Criar situações de interações ajustadas entre colegas.

Atividades:

Jogo simbólico a partir de uma fotografia de amor

Esta atividade será realizada à tarde, a seguir à sesta, na área da reunião, tendo como ponto de partida o amor que a mãe coelha sente pelos filhos. Em seguida a educadora e investigadora mostrará a fotografia (figura 6).



Figura 6- Fotografia de uma atitude de amor

Após questionar o que observam irá propor andar pela sala, imaginando que todos são mães. Em seguida, irá propor várias formas de locomoção: andar com amor; andar com amor e depressa; andar como se tivéssemos algo pesado; andar com muitos balões agarrados a nós. Seguidamente surgirá que aparecem uns pássaros e rebentam os balões. O que acontecerá? Imaginar a fazer isso, mas a queda que acontecerá fará ficar malucas. O que irão fazer a seguir, serão as próprias crianças a propor.

Sessão n.º 19 (9 março 2020)Linguagem artística: Pintura - *dripping*Objetivos:

- Apreciar algumas das pinturas do artista Jackson Pollock;
- Tomar contato com uma das técnicas usadas por Pollock (*dripping*);
- Experienciar uma nova técnica de pintura;
- Conseguir realizar o *dripping*;
- Saber aguardar pela sua vez;
- Dar espaço para a criatividade de cada um.

Atividade:

- *Dripping*
 - ✓ Jackson Pollock (quem foi e obras)
 - ✓ Explicação da técnica
 - ✓ Pintura *dripping*

A atividade decorrerá após a aula de música dada por uma professora exterior à instituição. Concluída a aula anterior as crianças já se encontram na área da reunião e será aí que a educadora e investigadora irá mostrar a fotografia do pintor Jackson Pollock e três das suas obras em tamanho A4 (quadro 2).



Quadro 2- Jackson Pollock e três das suas obras de pintura

Depois perguntará se gostariam de aprender como Pollock pintou, para de seguida explicar a técnica *dripping*. A atividade será realizada com oito crianças de cada vez, estando as restantes a brincarem livremente na sala. À disposição das crianças estarão nove cores (verde, vermelho, amarelo, azul, preto, castanho, roxo, rosa e laranja) que usaram ao seu gosto e durante o tempo que pretenderem.

Sessão n.º 20 (10 março 2020)

Linguagem artística: Jogo Dramático/Teatro - Jogo dramático

Objetivos:

- Ser capaz de representar corporalmente uma personagem;
- Saber os diálogos da sua personagem;
- Entrar em cena na altura certa.

Atividades:

- Leitura da história “Pedrito Coelho”
- Dramatização da história com fatos e filmagem

A atividade ir-se-á desenvolver durante a manhã e terá dois momentos. No primeiro é lida a história “Pedrito Coelho” com suporte de imagens. As imagens são as do livro, mas ampliadas em tamanho A4 de modo de todas as crianças as consigam ver.

O segundo momento será a dramatização da história com os fatos e filmagem onde cada criança assumirá a personagem que escolheu anteriormente. A dramatização será feita por duas vezes com crianças distintas.

Sessão n.º 21 (11 março 2020)

Linguagem artística: Desenho

Objetivos:

- Desenhar com um novo material, giz;
- Dar espaço para a livre expressão;
- Observar se ocupam a folha;
- Saber aguardar a sua vez.

Atividades:

- Leitura da história “Eu adoro o meu pai”
- Desenho com giz

A atividade será realizada durante a manhã após a leitura da história “Eu adoro o meu pai”. Concluída a sua leitura é apresentado o novo material, giz. Depois, oito crianças de

cada vez, irão desenhar numa folha A4 de cor azul (em virtude de haver giz branco) tendo cada duas um prato com gizes de cores variadas. À medida que forem concluindo outras crianças serão chamadas a realizar a atividade.

Sessão n.º 22 (12 março 2020)

Linguagem artística: Fotografia

Objetivos:

- Saber se as crianças ainda se recordam dos cuidados a ter para fotografar;
- Estará a criança atenta ao que quer fotografar;
- Terá preocupações de escolher o melhor enquadramento para a fotografia.

Atividades:

- Explicação de como tirar e utilizar uma máquina fotográfica
- Passeio ao campo - Tirar fotografias

Esta atividade terá dois momentos distintos e será realizada durante toda a manhã. O primeiro momento acontecerá na sala de aula onde se fará uma pequena conversa sobre a máquina fotográfica e os seus cuidados. O segundo momento acontecerá na rua, mais concretamente no campo. Em diversos lugares do passeio ao exterior, as crianças, à vez, serão desafiadas a captar fotografias de algo que observem.

Sessão n.º 23 (13 março 2020)

Linguagem artística: Fotografia

Objetivos:

- Observar a fotografia que cada criança tirou em casa;
- Registar o que a criança diz sobre a fotografia.

Atividades:

- Observação das fotografias que as crianças tiraram em casa sobre a emoção amor

A realização desta atividade acontecerá à tarde, após a sesta. Em grande grupo as fotografias já enviadas por correio eletrónico serão mostradas, à vez, e o seu autor falará sobre a mesma.

Interrupção devido ao Covid-19

Anexo 6 – Observações

Observações

Observação 1

Dia: 4 fevereiro 2020

Criança 7- Um colega empurrou-o do puf onde estava sentado. Chorou durante alguns minutos, mas aclamou-se quando o colega lhe deu um beijo e pediu desculpa. Anteriormente quando alguém o empurrava ou o magoava mordia-lhe e fazia-lhe mal. Uma conquista. Parabéns!

Observação 2

Dia: 11 fevereiro 2020

Criança G- a mãe contou que no dia anterior, durante o jantar, o filho estava a portar-se mal e a mãe pediu-lhe:

- Vê lá se te acalmas.

O G inspirou e expirou. Admirada e mãe questionou-o:

- O que é isso?

- É para ficar calmo. A Ana disse assim.

Foi com orgulho que constatei que levou algo ensinado em sala de aula.

Quando os sinto nervosos peço para respirarem a fim de se acalmarem. Demonstro e faço com eles. Por vezes, também desafio todo o grupo a realizar o mesmo.

Observação 3

Dia: 17 fevereiro 2020

Criança 7

- Mudou os brinquedos da sala de lugar
- No exterior queria as serpentinas que os outros tinham e então arranhou o colega. A auxiliar de sala ao observar o seu comportamento sentou-o. Aceitou sem reclamar.

Criança 4 – Mudou os brinquedos da sala de lugar.

Criança 8 – Mudou os brinquedos da sala de lugar.

Criança 19 – Mudou os brinquedos da sala de lugar. Esta é uma atitude habitual nesta criança.

Criança 25 – brinca com os brinquedos na respetiva área. É uma característica desta criança brincar na respetiva área.

Criança 17 - brinca com os brinquedos na respetiva área. O mesmo sucede com esta criança.

Criança 24 - brinca com os brinquedos na respetiva área. Também é habitual este tipo de atitude por parte desta criança.

Observação 4

Dia: 4 março 2020

Criança 7- Na rua tentou morder uma criança mais nova de outra sala. A auxiliar de sala foi conversar com ele, mas ignorou-a. Então aproximei-me:

- O que fizeste? (silencio)

- Para que serve a boca? (silêncio)

- Já sabes que a boca é para dar beijos, falar e comer. Por isso vais dar um beijo à menina. Levei-o até lá e desatou a chorar, mas deu-lhe um beijo. Pouco depois calou-se.

Apesar de ter sido eu a dizer para que servia a boca, surpreendeu-me, pela positiva, quando aceitou dar um beijo. Quando desatou a chorar, pensei que iria ignorar-me, mas tal não sucedeu. Estou orgulhosa dele!

Ao almoço o que não queria comer colocou no prato dos colegas do lado. Foi necessário dizer várias vezes que se não quer é para deixar ficar no seu prato. Lá acabou por aceitar. Esta sua característica está a ser difícil de superá-la. No entanto, acredito que irá interiorizar a regra.

Pedi-se para arrumar a sala e com insistência acabou por o fazer. Lentamente está a mudar o seu comportamento.

Criança 8

- Solicitei a todo o grupo para arrumar a sala, mas continuou a brincar ignorando o pedido. Só arrumou quando viu os colegas a irem para a rua e ela a permanecer na sala. Esta criança gosta de testar o adulto e esta atitude demonstra bem esta sua característica.
- No exterior veio dizer que uma colega tinha um brinquedo da sala na rua. Fui ter com a amiga e pedi para ir arrumar o brinquedo no lugar. Reforço dizendo que os brinquedos da sala ficam lá dentro e os da rua no exterior. Pouco depois vejo-a a sair da sala com o mesmo brinquedo que acusou a colega. Fingiu que não ouvia, tendo de insistir para o ir arrumar.

Criança 19

- Peço para arrumar a sala, mas só o faz com insistência por parte do adulto.
- Vejo-o a ir para a rua com uma peça de madeira da sala. Peço para ir arrumar e vai logo. Embora goste de testar as regras, quando lhe pedimos, diretamente algo, obedece.

Criança 4

- Peço para arrumar a sala, mas só o faz com insistência por parte do adulto.
 - Não quer almoçar e empurra o prato para o meio da mesa. Recordo que tem de comer um pouco, porque ainda não comeu nada.
- Não precisas de comer tudo, mas tens de comer um pouco.
Olha para mim e acaba por comer parcialmente quase tudo.

Criança 24

- Peço para arrumar a sala e vai logo por iniciativa.
- Não gosta do segundo, mas deixa-o ficar no prato, no seu lugar não o tocando. Peço para comer um pouco e fá-lo pela primeira vez. Parabéns! Fiquei mesmo orgulhosa dela, porque quando não quer comer algo, nem sequer aceita provar. Há muitos pratos que não são do seu agrado.

Criança 17 – peço para arrumar a sala e vai logo por iniciativa.

Criança 25 - peço para arrumar a sala e vai logo por iniciativa.

Observação 5

Dia: 5 março 2020

Criança 19 – quer um lápis de cera que o colega tem e tira-o. Fiquei surpreendida, pela negativa, com esta atitude, porque costuma pedir aos colegas algo que eles tenham e ele quer.

Anexo 7 – Diário de bordo

Diário de bordo da Sessão n.º 1

Dia: 15 janeiro 2020

Atividade: Jogo Dramático/Teatro - jogo simbólico

Objetivos:

- Aderirem à atividade proposta;
- Representar simbolicamente o que é sugerido pelo adulto;
- Participar na reflexão após a realização da atividade.

Como decorreu:

A atividade foi realizada à tarde, após a sesta com o grupo todo sentado na área da reunião. Mas antes de explicar como a atividade decorreu é importante salientar que esta foi baseada na atividade feita durante a manhã, no mesmo espaço. Durante a manhã cada criança manifestou, dizendo oralmente, o que lhe fazia estar alegre. Esse era o tema abordado desde a semana anterior: emoção alegria.

À tarde, com base nas sugestões da criança, a educadora e investigador desafiou o grupo a recriar corporalmente essas situações. A ordem que seguiu foi a mesma dos registos da conversa da manhã: jogar com os legos; brincar; jogar futebol; brincar com os bonecos; jogar ao jogo do macaco; passear com o pai, a mãe e a mana; brincar no escorrega; jogar ao “Macaquinho do chinês”, brincar com os carros; brincar com a patrulha pata e brincar com os barcos.

As crianças pertencentes à intervenção reagiram da seguinte forma:

- Criança 8 – não realizou grande parte da atividade, porque levou imenso tempo a calçar-se, mas quando esteve pronta aderiu com entusiasmo.
- Criança 7 – fez alguns dos gestos e movimentos, mas parte da atividade esteve sentado na área da reunião a observar os colegas e estando irrequieto no lugar.
- Criança 4 – Reagiu de modo idêntico à criança 7.
- Criança 19 – aderiu a todas as propostas com muito entusiasmo.
- Criança 24 – Iniciou a atividade, mas depois desistiu optando por ficar sentada, na área da reunião, a observar os colegas.
- Criança 25 – aderiu a todas as propostas, sempre muito sorridente.
- Criança 17 – reagiu de modo semelhante à criança 25.



Figura 7 – Fotografias da Sessão n.º 1

No final da atividade, propus que todos se sentassem, novamente, na área da reunião e estivemos a conversar sobre o que mais tinham gostado de fazer. Aqui ficam apenas os registos das crianças anteriores, mas outras também foram interpeladas. A criança 7 respondeu com o silêncio. A criança 19 disse ter jogado futebol, assim como as crianças 8, 4 e 24. A criança 17 manifestou o agrado pela brincadeira com as bonecas, enquanto a criança 25 disse ser o jogo do “Macaquinho do chinês”.

Reflexão:

O tema das emoções surgiu por sugestão de um psicólogo. Estava com muitas dificuldades em lidar com uma criança em particular, a criança 7 dos participantes. Todos os dias mordida duas a três crianças e os outros pais já estavam a ficar incomodados com a situação, pois embora eu e a minha auxiliar nunca disséssemos o nome da criança, estas já falam e dizem qual a criança que lhes tinha mordido. Assim, à segunda vez que essa criança mordida, os pais vinham falar comigo, aborrecidos com a situação, pois esta já tinha três anos e tal comportamento não deveria acontecer, comentavam eles. Tentava sossegá-los dizendo que estávamos atentos e nos encontrávamos a tratar da situação, no entanto, tinham de ter paciência porque leva tempo a alterar comportamentos. Como os pais continuavam insatisfeitos, a diretora técnica e a coordenadora já estavam ao corrente da situação e nada sugeriam a não ser castigar a criança. Em sala de aula optava por elogiar sempre que se portava bem, mesmo que momentaneamente, mas não estava a funcionar e, então decidi ter outra atitude. Assim considerei telefonar a um psicólogo amigo solicitando ajuda, sem nomear o nome da criança. Podia ser que desse alguma sugestão diferente do que estava a fazer. O psicólogo disse para continuar com o reforço positivo e sugeriu a abordagem das emoções. Assim, dei início ao tema das emoções pela leitura da história “O monstro das cores”. Depois de estarem bem familiarizadas com a história e de terem realizado diversas atividades alusivas decidi abordar uma emoção de cada vez e pareceu-me pertinente começar pela alegria.

Foi dentro deste contexto que foi planeada a conversa da manhã. Durante a manhã só existiu a conversa, porque foi dia de música, logo de manhã, às 9h30. E só depois das crianças brincarem livremente, cerca de 45 minutos depois, é que foi proposto outra atividade. Nessa conversa todas as crianças foram desafiadas a participar. Só duas é que nada referiram, sendo uma delas a criança 7.

A atividade decorreu conforme estava à espera. As crianças que desistiram durante a mesma já têm isso tempo de comportamento em outras atividades propostas. Em relação à conversa final, foi com surpresa que tive a participação da maioria, para a qual não esperava, em virtude de ser algo intimidante. Foi uma agradável surpresa.

Importa salientar que ainda aguardei alguns minutos para que a criança 8 se calçasse de modo a poder participar em toda a atividade, contudo esta continuou a ignorar-me, como é sua característica. Deste modo entendi dar início à atividade, mesmo com a ausência dessa criança, de forma a não prejudicar todo o grupo, uma vez que o seu tempo de concentração é reduzido. Todas as crianças aderiram.

Diário de bordo da Sessão n.º 2

Dia: 16 janeiro 2020

Atividade: Pintura – com vários tipos de pincéis

Objetivos:

- Dar oportunidade de escolha de variados tipos de pincéis;
- Saber se haverá diferença na forma de pintar pela escolha dos pincéis;
- Perceber se o interesse pela realização da atividade é diferente pela existência de diferentes tipos de pincéis;
- Descobrir se sabem esperar pela sua vez em caso de quererem mudar de pincel e este estar ocupado.

Como decorreu:

Esta atividade surgiu no seguimento da emoção alegria à qual, de acordo com o livro “O monstro das cores” está associado a cor amarela. Nesse sentido, coloquei à disposição do

grupo seis tipos de pincéis (figura 8) e a tinta amarela, pintando quatro crianças de cada vez,, numa folha A3, do modo que quisessem.



Figura 8- Tipos de pincéis utilizados na Sessão n.º 2

Todas as crianças ignoram o fato de terem vários tipos de materiais, variando entre dois ou três tipos de pincéis, e focaram-se em preencher a folha na totalidade, colocando tinta em cima de tinta, chegando mesmo a rasgar a folha. A única criança que só pintou o meio da folha foi a criança 7. Independentemente disso, todas demonstraram entusiasmo e interesse na realização da atividade. Quando queriam mudar de pincel aguardavam que estivesse desocupado.



Figura 9 – Fotografias de três participantes na I-A a realizarem a Pintura com diferentes pincéis

Reflexão:

Esperava que as crianças quisessem explorar os variados tipos de pincéis, no entanto reconheço que como a pintura é uma atividade que não se encontra à disposição delas livremente tenham reagido do modo que reagiram. Com crianças de três anos, nesta instituição, não existe o hábito de haver tinta à disposição das crianças.

Além disso, como estava focada na forma como preenchiam a folha, esqueci de registrar o tipo de pincel usado, mas observei que essa não era a sua preocupação. Quando queriam mudar de pincel esperavam que estivesse desocupado ou continuavam a pintar com o que tinham. Este dado é algo a ter em consideração no futuro. Só tive essa consciência quando a atividade ficou concluída.

Em relação aos objetivos pretendidos reparei que não houve diferença pelo fato de terem vários tipos de pincéis à sua disposição. O que queriam era manter-se o máximo possível na atividade, por isso preenchiam toda a folha, pintando. Assim, o segundo objetivo foi constatar que não houve distinção de terem diversos tipos de pincéis ou apenas um. Aliás, para quem observar o trabalho nem irá pensar que houve diferentes tipos de pincéis à disposição. Se calhar a escolha dos pincéis também não foi a mais adequada. Terei de realizar outra atividade similar com maiores diferenças nos pincéis.

Relativamente ao terceiro objetivo a observação é óbvia: tiveram interesse na atividade, tanto é que preferiram pintar a folha em detrimento da escolha dos pincéis. Por fim, em relação ao quarto objetivo, esperavam que o pincel estivesse desocupado. Se levasse mais tempo do que queriam aguardar, continuavam com o mesmo.

Esta constatação fez-me pensar em colocar mais vezes a pintura à disposição das crianças e repetir no final da intervenção a atividade de modo a comparar se a reação será idêntica ou não.

Diário de bordo da Sessão n.º 3

Dia: 20 janeiro 2020

Atividade: Jogo Dramático/Teatro - Jogo simbólico

Objetivos:

- Dar oportunidade à criança de verbalizar algo que a faz feliz;
- Ser capaz de representar corporalmente um momento de felicidade.

Como decorreu:

A atividade foi realizada durante a tarde, após a sesta. Primeiro foi lida a história “Quando me sinto ... feliz!” e, em seguida, o grupo desafiado a levantar-se da área da reunião e movimentar-se pela sala representando o que vai sendo sugerido. As primeiras sugestões fui eu que as disse. Depois, aleatoriamente desafiei as crianças a darem sugestões, tendo só registado as pertencendo aos participantes no estudo. Assim as sugestões dadas foram as seguintes:

- Criança 19 – bolacha de chocolate;
- Criança 17 – dançar;
- Criança 8 – dormir;

- Criança 4 – jogar futebol;
- Criança 24 – Pai Natal;
- Criança 25 – correr.

Em relação à sua postura na atividade de jogo simbólico, as crianças 19, 17, 8 e 25 participaram em todas as sugestões representando simbolicamente os gestos sugeridos. As crianças 4 e 7 estiveram a maior parte do tempo parados ou a brincar, no entanto, a criança 7 fez o gesto sugerido por si, enquanto a criança 4 não fez o que sugeriu.



Figura 10 – Fotografias das crianças a realizarem o Jogo Dramático/ Teatro

Reflexão:

Quando terminei de interpelar todas as crianças participantes fiquei orgulhosa, pois todas deram o seu contributo, tendo atingido o primeiro objetivo proposto. Esta foi a primeira vez que todos participaram neste tipo de jogo.

Em relação ao segundo objetivo a atitude da criança 7 surpreendeu-me pela positiva, pois nem sempre adere às atividades propostas, preferindo brincar ou destabilizar os colegas. Já a criança 4 espantou-me pela negativa, pois neste tipo de atividade costuma demonstrar interesse e entusiasmo, sendo das crianças mais participativas da sala.

Diário de bordo da Sessão n.º 4

Dia: 21 janeiro 2020

Atividade: Desenho com lápis de cor

Objetivos:

- Saber se a criança é capaz de só desenhar o rosto, tal como o modelo apresentado;
- Perceber se a fotografia da sua imagem influencia de alguma maneira a realização da atividade;

- Observar se utilizam uma única cor ou várias para o seu desenho;
- Reparar como aguardam a sua vez para realizar a atividade.

Como decorreu:

A atividade decorreu durante a manhã. Sentados na área da reunião li a história “O monstro das cores” e depois fiz a ligação ao modo como nos apercebemos que o monstro vai mudando de emoção. Além da cor a sua expressão também se altera e mostro no livro as diferentes expressões do monstro. Em seguida apresento a obra “Sinecio” de Paul Klee.




Figura 11- “Sinecio” de Paul Klee







- O que vemos? O que se parece?
- Uma cara! - É a resposta de várias crianças.
- Sabem quem pintou? Um artista chamado Paul Klee. Também nós somos capazes de desenhar um rosto. Vamos tentar? ... Vou dar a cada um uma fotografia da vossa cara e depois tentam fazer. Pode ser? ... Primeiro fazem uns e depois outros.

Comecei por chamar os participantes da investigação e mais uma criança; ou seja, fizeram oito crianças de cada vez. Quando concluem chamo outras oito até todas terem realizado a atividade.

Depois das crianças estarem sentadas à mesa, foi colocada junto delas a sua fotografia, mas nenhuma olhou para ela, embora estivessem impacientes por terem a sua fotografia junto de si.

Em relação aos participantes a sua atitude foi a seguinte (quadro 3):

Criança	Desenho com lápis de cor	Atitude durante a realização da atividade
Criança 4		Utilizou uma só cor e desenhou apenas o rosto comentando que “está zangada”;

Criança 7		Também desenhou com uma cor e fez riscos;
Criança 8		Começou por desenhar o rosto utilizando duas cores, mas depois continuou a desenhar preenchendo a folha;
Criança 17		Utilizou uma só cor e começou por desenhar o rosto, mas como o deixou incompleto questionei se não faltava nada. Preencheu o que faltava e desenhou o girino;
Criança 19		Utilizou uma só cor e desenhou o girino;
Criança 24		Explorou as variadas cores fazendo riscos na folha;
Criança 25		Usou apenas uma cor e desenhou o girino.

Quadro 3 – Desenho com lápis de cor e a atitude dos participantes na I-A durante a realização da atividade

Reflexão:

Achei interessante constatar que o fato de terem a sua fotografia junto deles, não os influenciou em nada. Ninguém iniciava o desenho sem antes ter a sua fotografia junto de si. Esta atitude partiu da parte das crianças não havendo indicação minha. Além disso, para a maioria das crianças o fato de terem observado apenas um rosto não as influenciou, com exceção da criança 4. Cada criança desenhou a figura humana da forma que o sabe fazer: riscos ou girino. Esta característica é normal nas crianças pequenas. Arnheim (1974) diz que independentemente do que observa ela irá desenhar o que considera adequado para aquele pedido, neste caso a figura humana.

Enquanto esperaram pela sua vez, estavam impacientes. Apesar das crianças da intervenção serem as primeiras a realizar a atividade, ficavam todas felizes quando o seu nome era dito.

Em relação aos objetivos pretendidos posso afirmar que a observação praticamente não influenciou o desenho, assim como a visualização da sua fotografia. Em relação à utilização da cor, a grande maioria (5 crianças) só utilizou uma.

Diário de bordo da Sessão n.º 5

Dia: 23 janeiro 2020

Atividade: Pintura - aguarela

Objetivos:

- Explorar uma nova técnica de pintura;
- Observar obras de um artista;
- Dialogar sobre as pinturas de Paul Klee;

Como decorreu:

A atividade decorreu durante a manhã. A conversa iniciou por recordar a obra “Sinécio” de Paul Klee para em seguida iniciar uma pequena conversa sobre o artista:

- Esta obra (mostrei a obra “Sinécio”) foi realizada por este artista (mostrei fotografia de Paul Klee). Sabem quem é?

- É o Paul Klee! – Disse logo a Criança 19.

- O Paul Klee foi um pintor que nasceu num país chamado Suíça. Nós vivemos num país chamado Portugal. Tinha sete anos quando quis aprender a pintar e a desenhar. Além desta obra, que vocês conhecem, Paul Klee também pintou outras (mostrei às crianças as quatro obras do quadro 4, em tamanho A4).



Quadro 4 – Quatro obras de Paul Klee

Depois de uma primeira visualização das obras, fomos conversando sobre o que se viam nas mesmas: muitas cores e formas. Em seguida, mostrei cada pintura individualmente. Eis as suas respostas:

- São quadrados (Criança 17)
- Têm muitas cores: amarelo; laranja (criança 19); vermelho; verde (criança 17) e azul (criança 24);
- Parece um caracol (Criança 19).

Posteriormente, expliquei que uma das formas que Paul Klee usava para pintar eram com aguarelas. E demonstrei como se usavam fazendo uma pintura. Depois, chamei quatro

crianças de cada vez para pintarem. Cada uma tinha uma caixa de aguarelas e um copo com água e um pincel.

Relativamente às crianças participantes, elas foram indo duas de cada vez. Quando concluíam eram chamadas outras duas. Cada criança permanecia na atividade o tempo que quisesse.

Eis o modo como os participantes aderiram à pintura com aguarela (quadro 5):

Criança	Pintura com aguarela	Atitude durante a atividade
Criança 4		Pintou com várias cores misturando-as na folha de papel sempre no mesmo local e sem lavar o pincel. Tive necessidade de lhe explicar várias vezes para lavar o pincel e pintar também noutros locais, contudo ignorou e quase rasgou a folha.
Criança 7		Iniciou por pintar riscos, oscilando entre a cor preta e azul-escuro. De cada vez que mudava de cor, não lavava o pincel. Também pintou a mesa. Depois de usar as outras duas cores, também pintou com verde-claro e bege.
Criança 8		Misturou as cores na própria caixa, não lavando bem o pincel. Tive de limpar a caixa de aguarelas diversas vezes. Utilizou várias cores e teve a preocupação de pintar toda a folha.
Criança 17		Usou todas as cores existentes na caixa, escorrendo bem o pincel e não misturando as cores. Fez traços e por vezes tentou pintar círculos.
Criança 19		De cada vez que mudava de cor lavava o pincel, porém nem sempre o escorria. Misturou as cores na folha de papel, pintando riscos. Por vezes, olhava para os colegas que estavam na sala a brincar distraído-se.
Criança 24		Fez círculos usando várias tintas e escorrendo bem o pincel de cada vez que trocava de cor. Quando a folha ficou cheia, tentou tapar os buracos.
Criança 25		Usou a cor preta, rosa, verde-claro e laranja, misturando as cores na folha, porque não lavava bem o pincel. Além disso, também pintou umas cores por cima das outras.

Quadro 5- Pintura com aguarela e atitudes dos participantes na I-A à técnica

Reflexão:

Enquanto observava a reação das crianças pensei que talvez não fosse a melhor opção de técnica de pintura. Esta implicava a lavagem do pincel para manter as cores. Mas agora não havia nada a fazer. De futuro tenho de pensar melhor nas atividades a selecionar.

Foi interessante constatar que houve diferença nos dois grupos de participantes. As crianças pertencentes ao grupo B (maior número de comportamentos ajustados) na sua

maioria escorriam o pincel e não misturaram cores, enquanto todas as pertencentes ao grupo A (maior número de comportamentos desajustados) misturavam as cores e não escorriam bem o pincel.

Em relação aos objetivos eles foram todos conseguidos, pois exploraram uma nova técnica de pintura, observaram obras de Paul Klee e dialogaram sobre as mesmas.

Diário de bordo da Sessão n.º 6

Dia: 27 janeiro 2020

Atividade: Fotografia – captar imagens

Objetivos:

- Saber se as crianças associam cada cor à respetiva emoção;
- Proporcionar o contato com a máquina fotográfica;
- Perceber de que modo a criança utiliza a máquina fotográfica;
- Compreender se a criança no momento de fotografar estará atenta aos cuidados a ter com a máquina fotográfica, olha para o visor antes de disparar e escolhe o enquadramento.

Como decorreu:

A atividade decorreu durante a manhã, na área da reunião e iniciou pela leitura da história “O monstro das cores”. Após esta leitura, mostrei as diferentes caixas das emoções e questionei se saberiam qual a emoção correspondente a cada uma. As crianças responderam acertadamente. Em seguida perguntei como sabemos qual a emoção que cada monstro tem sem ser pela cor.

- É na cara, foi a resposta.

- Então o que é a emoção? Foi a pergunta lançada.

Como não responderam acrescentei: a emoção é algo que sentimos e que se demonstra através do que vimos. Uma forma de vermos as coisas e as preservarmos é por meio deste instrumento. Sabem o que é? (mostro a máquina fotográfica). Dizem ser para tirar fotografias, mas não sabem o nome. Entrego a cada uma um cartão retangular com um buraco retangular na parte superior direita e peço para espreitarem por ele.



Quadro 6- Fotografias de crianças a observarem por um cartão retangular




- Agora punham o cartão de lado e olhem à vossa volta. ... Veem o mesmo? ... Voltem a olhar pelo cartão (esta situação é repetida diversas vezes) até ficar com a sensação que compreenderam que há diferenças. De seguida expliquei quais os cuidados a ter com a máquina fotográfica quando se tira fotografias e exemplifico. Depois informo que todos irão experimentar fotografar. Como só pode ser uma criança de cada vez, comento que podem ir brincar na sala que depois chamo-os.




Antes de entregar a máquina fotográfica perguntava a cada uma se sabia o que deveria fazer para fotografar. Caso não respondessem informava-os e colocava-lhes a máquina no pulso. De seguida perguntava:

- E agora o que é necessário para tirar uma fotografia?

Algumas respondiam acertadamente e outras tinha de lhes dizer o que fazer. Algumas sabiam que deveriam olhar para o visor antes de disparar, mas outras queriam era tirar a fotografia não olhando para o mesmo. No entanto, todas queriam fotografar, pois mal dizia o seu nome, largavam logo a brincadeira e vinham ter comigo.

Em relação aos participantes a sua atitude está sintetizada no quadro 7:

Criança	Fotografia captada	Atitudes perante a captação da imagem
Criança 7		Não sabia os cuidados a ter e ignorou quando lhos disse. Queria era tirar a fotografia para continuar a brincar. Disparou sem olhar para o visor ou escolher o enquadramento. Não demonstrou interesse na realização da atividade.
Criança 8		Verbalizou os cuidados a ter com a máquina fotográfica e olhou para o visor escolhendo o enquadramento, mas antes de disparar não voltou a olhar e cortou os colegas.
Criança 17		Soube dizer quais os cuidados a ter para utilizar a máquina e olhou para o visor, retificando se aparecia quem queria fotografar. Demonstrou interesse e empenho na atividade.

Criança 19		Soube dizer os cuidados a ter com a máquina e até escolheu o motivo que queria fotografar: um amigo. Depois olhou para o visor e disparou. Demonstrou interesse na atividade.
Criança 24		Agarrou na máquina fotográfica com medo de a deixar cair. Sabia que se devia colocar a máquina presa pelo fio no pulso e olhar para o visor, mas não olhou, limitando-se a tirar a fotografia. Não teve em atenção o enquadramento.
Criança 25		Sabia bem o que queria fazer com a máquina fotográfica e escolheu bem o que queria fotografar. Só depois de olhar para o visor e escolher o seu enquadramento é que disparou.

Quadro 7 – Fotografia captadas pelos participantes na I-A e a sua atitude perante a realização da atividade

Reflexão:

A primeira reflexão feita foi logo quando foi questionado se sabiam o nome da máquina fotográfica. Não houve uma única criança que dissesse o seu nome. Sabiam dizer que servia para tirar fotografias, pois estão habituadas a que lhes tire fotografias. Perante isto, fiquei na expectativa de como iriam reagir ao ter a máquina fotográfica nas suas mãos. De uma forma geral todas as crianças demonstraram interesse em fotografar e sabiam quais os cuidados a ter. Senti que tinham muita pressa em fotografar não escolhendo o momento ou a situação. Limitavam-se a olhar para o visor e a disparar.

O disparar foi outra dificuldade que senti por parte das crianças, além dos participantes. Olhavam para o visor escolhendo o que iriam fotografar, mas ao terem dificuldade em clicar no botão, moviam a máquina cortando aquilo que pretendiam registar, como é possível observar nas fotografias abaixo tiradas por outras crianças da sala:



Figura 12 – Fotografias captadas por outras crianças sem serem as participantes na I-A

Quanto aos objetivos pretendidos, os três primeiros foram conseguidos, pois as crianças associaram a cor à respetiva emoção, tiveram contato com a máquina fotográfica, tirando, inclusive uma fotografia, e souberam utilizar a máquina. Relativamente ao quarto objetivo, a grande maioria soube os cuidados a ter e olhou para o visor e escolheu o

enquadramento antes de disparar, embora, devido tivessem dificuldade em clicar no botão para disparar e cortassem as pessoas ou os objetos fotografados.

Diário de bordo da Sessão n.º 7

Dia: 29 de janeiro 2020

Atividade: Fotografia – conversa sobre as imagens captadas

Objetivos:

- Proporcionar o diálogo a partir das fotografias tiradas pelas próprias crianças;
- Saber se a criança será capaz de reconhecer a fotografia que tirou anteriormente;
- Fomentar a escuta ativa;
- Saber esperar pela sua vez para intervir.

Como decorreu:

A atividade decorreu no período da tarde, após a sesta, na área da reunião. Comecei por informar, que conforme prometera, tinha ali as fotografias que todos tinham tirado. Fui-as apresentando-as uma a uma, perguntando:

- Quem tirou?
- O que fotografaste?
- O que querias fotografar?

As crianças não reconheceram as suas fotografias. Fui eu quem fui dizendo à medida que mostrava. Além disso nada diziam sobre a mesma a não ser quem era a pessoa que aparecia nas fotografias, e, por vezes nem era a própria a dizer.

Reflexão:

Estava à espera que alguma criança, mesmo sem serem os participantes, reconhecessem de quem era a fotografia, mas tal não aconteceu. Depois também nada disseram do que estavam a ver. Talvez seja falta de hábito a este tipo de atividades ou esta atividade seja demasiado exigente para crianças desta idade. O que sei é que terei é de realizar mais atividades de exploração de fotografias a fim de ver se haverá alteração ou não.

Diário de bordo da Sessão n.º 8

Dia: 13 fevereiro 2020

Atividade: Jogo Dramático/Teatro - Jogo dramático

Objetivos:

- Realizar uma atividade em que para ouvir os colegas a fazerem o jogo dramático têm de estar atentos;
- Criar situações em que tenham de desempenhar um papel;
- Conceber situações de interações verbais e não-verbais;
- Saber esperar pela sua vez para intervir no jogo dramático.





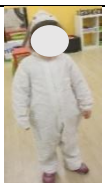
Como decorreu:

A atividade decorreu durante a manhã após a leitura da história “O Coelho Branco”. De referir que esta história anteriormente já tinha sido recontada, feitas perguntas de interpretação, realizado diversos jogos simbólicos e dramáticos. Todas as crianças interessadas em fazer o jogo dramático já o tinham feito com adereços. Desta vez foi feito com fatos.

Após a leitura vesti os fatos às crianças, que previamente se tinham oferecido para aquela personagem. De seguida pedi para se colocarem em cena e teve início a representação.

Antes da dramatização pedi à auxiliar de sala para registar os comportamentos e atitudes das crianças participantes na intervenção. Quando terminou o primeiro grupo, despiram-se os fatos e vestiram-se a outras crianças. De modo a que chegasse uma criança participante no estudo, estas ficaram para fazer na segunda vez, iniciando a atividade por outras crianças.

Eis as crianças participantes prontas para a sua atuação (quadro 8):

Crianças participantes prontas para o Jogo Dramático/Teatro				
Criança 4	Criança 8	Criança 17	Criança 19	Criança 25
				

Quadro 8 – Crianças participantes na I-A prontas para o Jogo Dramático/Teatro

Os comportamentos dos participantes nas duas situações foi o seguinte:

1ª Representação:

- Criança 25 – esteve a assistir não se concentrando e estando distraída;
- Criança 24 – esteve atenta a observar os colegas a representar;
- Criança 8 – não prestou atenção ao que os colegas faziam e não parou quieta no lugar;
- Criança 7 – não ligou nada ao que estava a acontecer, brincando e empurrando os colegas do lado;
- Criança 4 – esteve atenta ao que os colegas faziam;
- Criança 19 – tentou estar atento a observar e conseguiu durante alguns momentos, mas o colega do lado, criança 7 não o deixava, empurrando-o e brincando com ele;
- Criança 17 – esteve indiferente à representação dos colegas, estando distraída.

2ª Representação:

- Criança 25 – fez de personagem cabra falando baixo e com ajuda, mas fez os gestos correspondentes;
- Criança 24 – distraiu-se ao observar os colegas;
- Criança 8 – fez de personagem formiga e praticamente não falou nada;
- Criança 7 – continuou a portar-se mal, incomodando os colegas e empurrando-os;
- Criança 4 – fez de personagem boi e falou bem dizendo as suas falas e fazendo os gestos inerentes;
- Criança 19 – fez de personagem cão e falou bem dizendo as suas falas e fazendo os gestos inerentes;
- Criança 17 – fez de personagem coelho e interiorizou bem o seu papel, dizendo as falas e fazendo os gestos necessários à mesma.

Reflexão:

A partir desta intervenção inclusive, as atividades serão mais planeadas tendo em vista a alteração de alguns comportamentos considerados desajustados, enquanto exploram as linguagens artísticas das Artes Visuais (Desenho, Pintura e Fotografia) e Jogo

Dramático/Teatro tendo presente o projeto educativo da instituição. A procura de atividades que deem à criança a possibilidade de ampliar as suas experiências artísticas será um aspeto bastante presente na minha intervenção, pois como refere Bessa (1972) este é o melhor contributo que o adulto pode dar à criança.

Tendo estas premissas persentes, a primeira atividade veio no seguimento da parceria de intercâmbio com o 1º Ciclo do Ensino Básico em que a ligação entre os dois graus de ensino era a história “Pedrito Coelho” de Beatrix Potter. Ficou acordado que além do reconto da história, já feito e enviado à escola para ilustrar, haveria uma partilha com a dramatização da história. Assim, para esse dia planeei a dramatização. Adicionei os fatos das personagens, porque pela minha experiência profissional quando são introduzidas as crianças demonstram um maior empenho e assumem mais a sua personagem, sobretudo ao nível das falas. Além disso, há crianças que se recusam a participar, mas ao verem os fatos aceitam. Foi por isso que idealizei esta atividade. Com este grupo concreto sucedeu-se o mesmo. A criança 25 que anteriormente falava com muita ajuda, desta vez foi só com ajuda. A criança 8 que nada dissera nas outras vezes, hoje falou um pouquinho. As crianças 17, 19 e 4 que já tinham falado antes superaram-se e fizeram ainda melhor. No entanto, a criança 7 continuou a recusar-se a participar e a criança 24 que tinha antecipadamente aderido recusou-se. Esta atitude da criança 24 não foi de todo uma surpresa uma vez que é tímida. Só quando se sente confiante é que participa. É assim em todas as atividades de sala, quer comigo, quer com os professores titulares de Música e Educação Motora.

Em relação aos objetivos pretendidos posso afirmar que os três últimos foram atingidos; ou seja, desempenharam um papel onde tinham de ter situações de interações verbais e não verbais e souberam esperar pela sua vez para intervir. O primeiro também, embora as crianças não estivessem atentas, pois as que realizavam o jogo dramático falavam muito baixo, sendo difícil, para elas, ouvir. Embora houvesse um microfone, falavam baixo. Por vezes, eu que estava junto delas, também tinha dificuldade em ouvir o que diziam, quanto mais os colegas que estavam mais afastados.

Diário de bordo da Sessão n.º 9

Dia: 14 fevereiro 2020

Atividade: Jogo Dramático/Teatro - jogo simbólico do amor

Objetivos:

- Ouvir a história atentamente;
- Saber escutar o colega que fala;
- Ter uma atitude de carinho para com os colegas sentados ao seu lado.

Como decorreu:

A atividade realizou-se durante a manhã. Li a história “O que é o amor?” e no final conversamos sobre a mesma: o que é o amor e quais as formas de o demonstrar.

Após a conversa desafiei todos a terem atitudes de carinho para com os colegas do lado. As sugestões partiram de mim própria: dar um beijo; um abraço; um sorriso; um aperto de mão; uma festinha; um elogio; dar a mão; ...

Para esta atividade pedi a colaboração da auxiliar de sala para registar os comportamentos e atitudes das crianças participantes.

No momento da leitura da história e conversa sobre a mesma, os participantes portaram-se da seguinte forma:

- Criança 7 – Conversou com o amigo do lado não estando atento, saindo do lugar e também deu pontapés ao colega;
- Criança 24 – Não se sentou no puff, mas no chão e prestou atenção;
- Criança 8 – Esteve atenta, mas não parava quieta estando sempre a mexer-se no lugar;
- Criança 4 – Estava atento a tudo o que o rodeava não parando quieto no seu lugar. Também falou com o colega do lado;
- Criança 19 – Prestou atenção à história e participou na conversa;
- Criança 17 – Não estava atenta, nem quieta no lugar, saindo do mesmo e brincando com o seu calçado;
- Criança 25 - Ainda não tinha chegado.

Reflexão:

Esta atividade foi pensada em como unir o lúdico à arte de modo a privilegiar a afetividade, “pois se acredita que as interações afetivas ajudam mais a modificar as pessoas do que as informações repassadas mecanicamente” (Santos, 2006, p. 27). Após pensar em vivenciar a afetividade é que decidi iniciá-la neste dia concreto. Para lhe dar

um maior enquadramento selecionei a história. Pensei que dessa forma seria mais fácil participarem no jogo.

A leitura da história não foi do agrado das crianças, porque segundo os registos não estiveram atentas, logo o primeiro objetivo não foi concretizado. Além disso, a criança 7 magoou o colega do lado, algo que é característico nesta criança e para a qual espero que a intervenção venha a alterar este tipo de comportamento. Também em relação à escuta, não foi grande a aderência, havendo só uma criança, dos participantes, que colaborou, criança 19. Esta criança gosta muito de participar em todo o tipo de atividades que são propostas. A surpresa foi a criança 4 que também é bastante participativa, mas tive de a mandar calar, a fim de deixar participar os colegas.

Em relação ao jogo simbólico não foi feito o registo individual, pois estar a orientar a atividade e registar é complicado e a auxiliar esqueceu-se de o fazer. Como estava confiante que iria fazer, estive mais descontraída e depois, quando tudo terminou já eram horas do almoço. Mais tarde, quando tive oportunidade de registar recordei que as Crianças 4, 8, 17, 19 e 24 participaram, embora nem todas o tenham feito sempre. Sei que de um modo geral todos aderiram com alguma inibição, por isso decidi repetir esta atividade logo no dia seguinte, segunda-feira, dando a possibilidade de serem as próprias crianças a darem sugestões. A Criança 7 continuou a estar desatento e não realizou a atividade.

Diário de bordo da Sessão n.º 10

Dia: 14 fevereiro 2020

Atividade: Pintura – Fruição da obra “O beijo” de Gustav Klimt

Objetivos:

- Escutar os colegas;
- Saber esperar pela sua vez para participar;
- Apreciar uma obra de arte (fruição) e comentar o que a mesma sugere;
- Servir de ponto de partida para abordar as relações.

Como decorreu:

Esta atividade ocorreu após a sesta. Informei que lhes iria mostrar uma pintura que tinha a ver com o que se falou durante a manhã: o amor. Em seguida, apresentei a pintura “O

beijo” de Gustav Klimt (figura 13) e pedi para observarem bem pois de seguida iria fazer várias perguntas sobre a mesma. A fim de verem melhor, levantei-me e passei à frente de cada criança com a pintura impressa em tamanho A3, de modo a ser mais fácil a sua visualização. Depois, voltei a sentar-me junto do grupo e fui questionando:

- O que vês?
- O que vês na pintura que te faz dizer isso?
- O que estão a fazer as duas pessoas que observam?
- Qual a relação entre elas?
- O que pensa a mulher após o beijo?



Figura 13- “O beijo” de Gustav Klimt

Eis o registo do que disseram os participantes na intervenção:

- É uma pintura (Criança 8);
- Vejo flores (Criança 17);
- É uma pintura grande. Vejo amarelo, cores e pessoas também. As cores que vejo, além do amarelo são o preto e o verde (Criança 4).
- É uma menina grande. Tem sono ... está a dormir (Criança 25), porque tem os olhos fechados (criança 8).
- Está a dar beijinhos (Criança 24);
- Dar um beijinho (Criança 19);
- Damos um beijinho porque sentimos amor (criança 4);
- Criança 7 – apanhar.

Reflexão:

Uma vez que hoje é dia dos namorados pensei em pesquisar se haveria alguma pintura ou desenho que pudesse ser ponto de partida para a criação de relações positivas entre as crianças. Logo me surgiu esta pintura. O beijo é uma das formas de expressão de amor. Além desta existem muitas outras que também serão motivo de análise. A fruição desta obra irá possibilitar às crianças contatar com a pintura de Klimt, um outro pintor que irão ouvir falar, além de permitir que aborde o saber escutar os colegas e esperar pela sua vez para intervir.

Tendo esses pressupostos em mente imprimi a pintura e apresentei-a às crianças. Cada uma disse algo que observou na imagem, com exceção da criança 7. A sua resposta não foi uma surpresa, pois essa é a sua postura, ou não participa ou responde algo que não tenha nada a ver com o solicitado.

Como forma de situar a apresentação da pintura, optei por durante a manhã abordar o assunto do amor, como está registado no diário de bordo n.º 9.

Diário de bordo da Sessão n.º 11

Dia: 17 fevereiro 2020

Atividade: Jogo Dramático/Teatro - Jogo simbólico de demonstrações de carinho

Objetivos:

- Promover a interação entre colegas;
- Possibilitar a representação simbólica das demonstrações de carinho;
- Criar situações que possibilitem a alteração de comportamentos mais desajustados;
- Dar oportunidade de propor sugestões.

Como decorreu:

A atividade decorreu durante a manhã, após a atividade curricular de música e brincadeiras livre, e foi realizada em toda a sala.

Quarenta e cinco minutos depois de brincadeira livre, pedi às crianças para arrumarem a sala e irem sentar-se na área da reunião. Quando todas estavam sentadas mostrei a pintura “o beijo” de Gustav Klimt. A criança 4 comentou logo que o pintor se chamava Gustav. Depois recordei-lhes que além do beijo existem outras formas de amor. As crianças, aleatoriamente e sem perguntar a ninguém em específico, foram dizendo: abraçar; fazer

festinhas; ... Em seguida desafiei todos para ficarmos de pé e irmos andar pela sala. Quando dissesse “parar” iríamos estagnar e ouvir a forma de amor sugerida para de seguida fazer. Após termos feito, voltávamos a andar livremente pela sala até voltar a ouvir a palavra “parar”. Foi deste modo que o jogo se efetuou.

As primeiras vezes três fui eu própria que sugeri: dar um beijo; dar um abraço e dar a mão. Em seguida, comecei por nomear as crianças. Fui alternando entre as participantes na intervenção e as outras. Se ficavam muito tempo sem dizerem nada voltava a sugerir.

De modo a haver um registo dos participantes, pedi a colaboração da auxiliar de sala que assinalou as ideias e se participavam ou não. Assim os seus registos são:

- Criança 4 – deu a sugestão “um coração”, mas só à segunda vez que foi questionado. A primeira vez que lhe dei a palavra ficou calado. Efetuou todas as sugestões, mas durante o andar empurrou os amigos.
- Criança 24 – deu a sugestão “um abraço”, mas recusou fazer a mesma. No entanto realizou as outras. Também sugeriu “brincar”.
- Criança 17 – sugeri “dar um sorriso” e participou em toda a atividade;
- Criança 8 – a primeira vez recusou em dar uma ideia, mas depois disse “os amigos”. Participou no jogo simbólico.
- Criança 7 – enunciou “dar a mão”, no entanto não fez nada do que foi sugerido. Brincou todo o tempo;
- Criança 25 – recusou dar uma ideia, porém participou fazendo o que propõem.

A criança 19 ainda não se encontrava na sala. Chegou mais tarde.

Reflexão:

Valeu a pena ter repetido o jogo, pois desta vez as crianças não estavam inibidas e manifestaram interesse. Esta atividade permitiu que interagissem uns com os outros e representassem o amor, possibilitando a criação de situações de comportamentos ajustados para com os colegas. De registar, no entanto que as crianças 4 e 7 não manifestaram um comportamento mais desajustado ao empurrar o colega e brincar, não ligando ao que lhes era pedido.

Todos os objetivos foram atingidos.

Dia: 17 fevereiro 2020

Atividade: Fotografia e Desenho com lápis de cor

Objetivos:

- Observar fotografias da expressão do amor;
- Comentar o que vê nas fotografias;
- Fomentar comportamentos ajustados;
- Ver até que ponto as fotografias vão influenciar na representação gráfica;
- Possibilitar e expressão por meio da representação gráfica.

Como decorreu:

A atividade aconteceu à tarde, após a sesta na área da conversa. Quando já estavam todos prontos comecei por mostrar 18 fotografias de crianças em diversas situações de amor, como sejam dar um abraço, uma prenda, um beijo, brincar com os pais, passear, falar ou partilhar algo. Aqui se encontram quatro dessas fotografias.



As fotografias estavam impressas em tamanho A4 e à medida que fui mostrando questioneei o que aí se via.

Todos demonstram interesse em ver as fotografias querendo falar ao mesmo tempo. Devido ao entusiasmo do grupo e de modo a não quebrar o ritmo não registei o que disseram e à posterior não me recordo da postura dos participantes só tendo uma ideia geral de todas.

Depois de todos terem visto as fotografias pedi que fossem desenhar, com os seus lápis de cor (cada criança tem uma lata com doze lápis), uma situação de amor.

As reações das crianças ao desenhar foi a seguinte:

- Criança 19 – Utilizou o lápis azul e disse que ia desenhar corações;
- Criança 4 – Desenhou um coração utilizando um lápis;
- Criança 25 – Desenhou o girino, também com uma só cor e disse ser “a minha mãe a brincar com a Carolina” (irmã);

- Criança 17 – Também desenhou apenas o girino com uma única cor e disse “sou eu a dançar”;
- Criança 24 – Usou várias cores e permaneceu muito tempo na atividade. Desenhou riscos e disse ter desenhado “um beijinho”;
- Criança 8 – agarrou em vários lápis e brincou com eles. Virou a folha ao contrário e desenhou “a mãe a trabalhar”;
- Criança 7 – Preencheu a folha com riscos de várias cores e disse ser “um coração”. Mal ele comentou isso a criança 4 disse logo “isso são riscos”!

Reflexão:

Todas as crianças demonstraram interesse em observar as fotografias e falar sobre as mesmas. As crianças mais participativas foram as que habitualmente já colaboram. Entre estas estão as crianças 19, 4, 24 e 17.

Os comentários que as crianças fizeram aos seus desenhos demonstra que foram influenciadas pelas fotografias, pois todas desenharam situações de amor ainda que há primeira vista possam não parecer como a mãe a trabalhar. Se a mãe trabalha é para ter dinheiro para comprar o que é preciso, logo é um ato de amor. Nas várias conversas tidas com o grupo o conceito de amor é muito abrangente.

Diário de bordo da Sessão n.º 13

Dia: 18 fevereiro 2020

Atividade: Fotografia – Exploração de fotografias de amor

Objetivos:

- Observar fotografias e ser capaz de comentar algo sobre as mesmas;
- Saber esperar pela sua vez para participar;
- Estar atento ao que os colegas dizem.

Como decorreu:

A atividade decorreu de manhã. Depois da canção dos bons dias e da escolha dos responsáveis do dia o grupo foi dividido em dois, uniformemente. No primeiro grupo, fiquei eu e todas as crianças participantes e mais algumas até o grupo ter sensivelmente a mesma quantidade que o outro grupo. No segundo grupo, ficaram as restantes crianças,

com a auxiliar de sala. Ambos os grupos tinham o mesmo número de fotografias, dez em tamanho A4, sendo estas semelhantes. A atividade consistiu em registrar o que as crianças diziam sobre o que estavam vendo. A pergunta inicial era o que viam na fotografia. Com base no que diziam assim surgiam outras questões.

O primeiro grupo ficou na sala. Além do que diziam também eram registados os comportamentos das crianças participantes. O segundo grupo foi para o patamar. Apenas foram registados os comentários às fotografias.

Em seguida exponho o que foi dito acerca de cada fotografia e os comportamentos/attitudes desajustadas das crianças (quadro 9).











Fotografias alusivas à emoção Amor		
foto	Comentários	Atitudes/comportamentos desajustados
Foto 1 	É um cavalo (criança 7). O senhor está a dar um abraço (Criança S) Está a dar um beijinho (Criança 4)	A criança 7 fala com o colega do lado. A criança 4 fala sem ser questionado.
Foto 2 	São meninos (criança 24) a dar um abraço (criança L). Estão encostados um ao outro (criança 4)	As crianças 4 e 19 empurram os colegas ao seu lado.
Foto 3 	A menina a dar um abraço ao menino (criança 8). A menina tem uma flor (criança 17) e dá um beijinho (criança 19).	A criança 8 deita-se no chão
foto 4 	A menina está sentada (criança MG). Está a sorrir (Criança 24). O menino tem flores na mão (criança 4). É para a menina (criança 17).	A criança 24 deita-se no chão. A criança 19 fala sozinho
Foto 5 	Os meninos estão nas brincadeiras (criança MG). Estão a comer gelados (criança L). O menino está a dar gelado (criança 24). Está a dar gelado porque gosta dela (criança 19).	A criança 4 fala sem ser questionado e deita-se no chão.
Foto 6 	É uma menina (criança I). Está a falar aos ouvidos (criança S) da mãe (criança 17). Está a falar baixinho (criança 19) Para o pai não ouvir nada (criança 4). É uma surpresa (criança 19).	A criança 19 fala e muda de lugar.
Foto 7 	O bebé está a rir (criança 8). A mãe (crianças 24 + 4) está a baloiçar (criança 4).	A criança 19 brinca e a 4 deita-se no chão. A criança 17 recusa participar.

Foto 8		A mãe está a dar beijinhos ao menino (criança I). Aquele é o filho (criança 4). A mãe está a sorrir (criança 8 e a pôr a mão na bochecha (criança 4). Isso é amor (criança S).	A <u>criança 8</u> deita-se no chão. A <u>criança 19</u> sai do lugar. A <u>criança 4</u> fala sem ser questionado.
Foto 9		É uma mão (criança L). Não, são duas mãos. Estão a sentir amor. Uma mão está em cima da outra (criança 19).	
Foto 10		São corações (criança I). É o símbolo do amor (criança S).	

Quadro 9 – Fotografias alusivas ao amor e os comentários das crianças às mesmas e seus comportamentos durante a realização da atividade

Reflexão:

A criança 25 não aparece nos registos porque só chegou após a conclusão da atividade.

A principal dificuldade sentida foi dinamizar a atividade e em simultâneo registar o que diziam e quais os seus comportamentos. Outra dificuldade acrescida foi a entrada constante de crianças na sala havendo necessidade de inseri-la no grupo ou pedir para ir para a outra equipa. Isto ocasionou que houvesse algumas pausas e interrupções, daí também se justificar a existência de várias atitudes e comportamentos desajustados. No entanto, nota-se que as crianças já conseguem falar mais sobre o que veem. Isto é um aspeto positivo a salientar.

A criança 4 tem maior número de comentários, em virtude de não conseguir esperar para dar a vez aos colegas.

Diário de bordo da Sessão n.º 14

Dia: 3 março 2020

Atividade: Pintura - com *digitinta*

Objetivos:

- Manipular um novo material de expressão plástica;
- Dar espaço para a livre expressão da criança;
- Permitir a libertação de tensões interiores por meio da manipulação.

Como decorreu:

A atividade iniciou pela leitura da história “Pedrito coelho”. Em seguida questionei ao grupo o que sentia a mãe pelos filhos e a resposta foi imediata: amor!

- Qual a cor do amor?

- Rosa!

- Então vamos pintar de rosa aprendendo uma nova técnica: *digitinta*.

Com os materiais já organizados preparei a *digitinta* junto das crianças. Depois chamei seis crianças. Vesti-lhes o avental e coloquei um pouco de *digitinta* à frente de cada uma dando-lhes total liberdade de manipulação. A atividade só termina quando a criança chama o adulto informando-o que não quer fazer mais.

Quando alguma criança acabava, tirava-se o avental e outra era chamada.

Todas as crianças que manipularam demonstraram imenso prazer na realização da atividade e aí estiveram bastante tempo. As crianças 7 e 17 foram das que permaneceram mais tempo, cerca de trinta minutos. Em seguida foram as crianças 19 e 8 cujo recorde foi de vinte minutos. A criança 19 até cantava enquanto manipulava. Nunca a tinha visto assim. As crianças 24, 17 e 25 foram das que ficaram menos tempo, cinco minutos, mas também sorriram imenso ao manusear.

As crianças esticavam, puxavam, envolviam e experimentavam todo o tipo de possibilidades, ficando a mesa e o chão todo sujo. No entanto, isso não foi importante. Ao ver a felicidade estampada nos seus rostos senti que tinha valido a pena!

Apenas duas recusaram-se em fazer a atividade, como recusam todas as que implicam sujar as mãos.



Quadro 10 – Fotografias dos participantes na I-A a realizarem a técnica de Pintura com digitinta

Reflexão:

Inicialmente a atividade estava prevista para colocar-se uma folha no final da manipulação, mas ao ver a felicidade de todos optei por eliminar com receio que se centrassem mais em tirar cópias do que faziam em vez do prazer em experimentar.

Sinceramente nunca pensei que gostassem tanto desta atividade e o mais interessante foi observar que a maioria das crianças que apresentam mais comportamentos desajustados

foram as que estiveram mais tempo na realização da mesma. Assim, pensei num futuro próximo, repetir a atividade. Outro fato curioso foi que a criança 7 quando realiza as atividades fá-las a despachar, porém, hoje esteve imenso tempo. Nem queria acreditar quando vi o tempo que aí permaneceu. Fiquei imensamente feliz. Finalmente descobri algo que o motiva.

Diário de bordo da Sessão n.º 15

Dia: 3 março 2020

Atividade: Fotografia - contar uma história a partir de uma imagem

Objetivos:

- Explorar a fotografia da coelheira;
- Construir uma pequena narrativa tendo por base a fotografia.

Como decorreu:

A atividade decorreu à tarde, após a sesta e teve quatro momentos distintos. No primeiro recordei a história “Pedrito coelho” e coloquei várias questões:

- O que sente a mãe coelha pelos filhos?
- Sente amor (criança 4)
- Porquê?
- Porque ela gosta dos filhos (crianças 4 e 19)
- Qual a cor do amor?
- Cor-de-rosa (criança 19)
- Quais são as personagens da história?
 - Mãe (criança 24)
 - Filhos (criança 4)
 - Pedrito (criança 25)
 - Senhor Gregório (criança G)
 - Gato (criança 19)
 - Rato (criança 24)
- Qual é a personagem principal? Aquela que aparece mais vezes?
- Pedrito (várias crianças)

No segundo momento apresentei a fotografia (figura 14), em tamanho A4, dizendo:

- Tenho aqui uma fotografia onde se veem coelhos. Lembram-se de já a ter visto?
- Sim (várias crianças)
- Então agora quero saber o seguinte. Coloco a questão e digo o nome de uma criança:
- O que vês?
- Três coelhinhos (criança 19)
- De que cores?
- Dois brancos e um castanho (criança 17)
- O que mais vês?
- (silêncio – criança 25), cenoura (criança 7) e a casa deles (criança 8)
- Qual é o nome da casa?
- Coelheira (criança 25)
- Como está o tempo?
- Está sol (criança 4).



Figura 14- Coelheira

Concluída esta exploração passei ao terceiro momento.

- Vamos agora criar uma história com base nesta fotografia.

Para ajudar a criação da história fui colocando questões baseadas nas respostas que as crianças iam dando e registando o que diziam.

- O que estão os coelhos a fazer?
- A brincar (criança 4)
- Como vieram para fora das coelheiras?
- Foi o senhor deles que abriu a porta (criança 4)
- Onde moram os coelhos brancos?
- Em cima (criança 24), são os filhos (criança 17)
- Onde está a mãe?

- A trabalhar (criança Mt)
- E o pai?
- A trabalhar (criança 4). Foi numa viagem (criança C) para casa (criança 7)
- E o coelho castanho, onde mora?
- Mora em baixo e sozinho (criança 17)
- Agora que já sabemos onde moram cada coelho, vamos pensar. A que estão a brincar?
- Às corridas (criança 19)
- Quem apanha quem?
- O coelho branco ficou a apanhar (criança 7) e apanhou o outro coelho branco (diz indicando qual – criança 24)
- E depois, o que fizeram?
- Brincaram na relva (criança 8) e depois brincaram às escondidas (criança Mt)
- E no final?
- No final foram para casa (Criança L)
- Como entraram?
- Sozinhos (Criança Cl)

Por último, contei a história com base no que tinha registado. As crianças escutaram muito atentas.

Reflexão:

O primeiro momento correu muito bem. Como a história já tinha sido lida, recontada e vivenciada, as crianças souberam responder rapidamente às questões colocadas, não demonstrando nenhuma dificuldade.

Relativamente ao segundo e terceiro momento também aderiram muito bem conseguindo explorar a fotografia e depois criar uma pequena narrativa com base nessa fotografia. Como ainda são crianças novas é natural que a história teve de ser inventada com a ajuda do adulto, no entanto o mérito é das crianças, uma vez que as questões partiram do que elas observavam na fotografia e no que iam dizendo.

O conto da história, com base nos registos das crianças, surpreendeu-as ficando contentes. Não esperavam que aquilo que tinham construído desse para criar uma história.

Diário de bordo 16

Dia: 4 março 2020

Atividade: Fotografia e Jogo Dramático/Teatro (jogo simbólico)

Objetivos:

- Conseguirá a criança explorar a fotografia dizendo o que observa nela
- Respeitará a sua vez de falar
- Será que a partir de uma fotografia consegue imaginar, dando sugestões para o jogo simbólico
- Estará atenta ao que os colegas dizem
- Representará com o seu corpo o que vai sendo sugerido
- Será capaz de verbalizar perante o grupo o que mais gostou de fazer

Como decorreu:

A atividade ocorreu no final da manhã depois da atividade de Educação Motora e brincadeira livre.

Sentados na área da reunião comecei por perguntar:

- Andamos a falar de uma emoção. Qual é?
- É o amor (várias crianças respondem)
- Então, vou-vos mostrar uma fotografia que mostra essa emoção (figura 15), em tamanho A4.



Figura 15 – Imagem de uma atitude de amor

O que veem? (questiono cada criança pelo seu nome)

- A mãe e a filha estão deitadas (criança 19)
- O que está a sentir a mãe?
- Está a sentir amor (criança 24). Está a sentir alegria, porque ela está contente (criança 25)

- E a filha?
 - Está deitada (criança 7) e está a sentir amor e está calma (criança 4).
 - Então agora vamos fazer de conta que somos todos a filha. Vamos levantar-nos e andar na sala como ela se está a sentir: alegre e com amor. Quando bater as palmas quer dizer que vamos fazer algo diferentes. Estejam atentos. Vamos lá a levantar (todos nos levantamos e começamos a andar pela sala).
- Deste modo dá-se início ao jogo simbólico. Vamos andando pela sala e quando bato as palmas paramos e nomeio o nome de uma criança.
- Estamos a andar e agora, quem a filha encontra?
 - A mãe (criança 8)
 - O que ela faz quando vê a mãe?
 - Vai brincar (criança 4)
 - Então vamos todos imaginar que estamos a brincar. Cada um brinca ao que quiser.
 - ...
 - Agora, está a brincar a quê?
 - Com os carros (criança 8)
 - Vamos imaginar que brincamos com os carros.
 - ...
 - E agora? A que está a brincar?
 - Ao jogo (criança 7- dá a sugestão e de seguida corre pela sala)
 - E agora?
 - Saltar (criança 17)
 - ... (todos saltam)
 - E agora?
 - (criança 7 não responde continuando a brincar na área do faz de conta) Comer (criança 25)
 - ... (sentamo-nos nas mesas ou aproximamo-nos delas e imaginamos que comemos. A criança 8 afasta-se)
 - Estamos a comer o quê?
 - Massa com carne (criança 24)
 - Depois fazemos o quê?
 - (dão outras sugestões que não me recordo).
- Entretanto uma criança sugere que estamos a dormir. Deitamo-nos no chão fingindo dormir e nisto olho para o relógio, são horas de irmos almoçar. Peço que se levantem

calmamente e sentem-se na área da reunião. Reunidos vou questionando, cada um dos participantes e também algumas das outras crianças, qual foi o momento do jogo simbólico que mais gostaram de fazer. Todos dão a sua opinião. Depois de darem a sua resposta vão indo para a casa de banho, para o momento da higiene antes do almoço. Aí encontra-se a auxiliar de sala.

Eis as respostas dos participantes na intervenção:

- Criança 8 – os carros;
- Criança 25- as corujas;
- Criança 4 – as corujas;
- Criança 24 – as corujas;
- Criança 7 – brincar;
- Criança 19 – as corujas.

A criança 17 não deu resposta, porque não reparei. Só quando fiz a reflexão, a seguir ao almoço, é que dei conta.

Reflexão:

Embora já tenha o hábito de registar muitos dados das crianças, é muito mais difícil quando a atividade é realizada pela sala, como foi o jogo simbólico. Além disso todo o jogo estava dependente do que a criança ia sugerindo por isso tive bastantes dificuldades em recordar-me de tudo, só me lembrando dos momentos iniciais. Ainda tentei registar durante a atividade, mas se paro as crianças também param.

As crianças já estão a habituar-se a este tipo de sugestões e demonstram gostar de participar e dar a sua opinião. De uma maneira geral todas aderiram e manifestaram-se quando solicitadas. Além disso, quando solicitadas para manifestarem o que mais tinham gostado todas deram a sua opinião.

Diário de bordo da Sessão n.º 17

Dia: 4 março 2020

Atividade: Desenho com lápis de cera

Objetivos:

- Observar as fotografias;
- Reconhecer rapidamente o que representam as fotografias;
- Contatar com um novo material de desenho;
- Sentir prazer na manipulação do novo material;

- Considerar a utilização de vários lápis;
- Saber partilhar e esperar pela sua vez;
- Dar espaço para a criação gráfica;
- Concentrar na atividade;
- Saber se a observação das fotografias influenciará a criação.

Como decorreu:








A atividade decorreu à tarde, após a sesta. Esta estava dividida em duas partes. Na primeira parte estiveram a observar fotografias que apresentam situações de amor, dizendo rapidamente o que aí se vê:

Fruição de fotografias alusivas à emoção Amor	
Fotografia	Comentário
	Dar flores (<u>criança 4</u>);
	Dar beijinhos (<u>criança 25</u>);
	Dar um gelado à menina (<u>criança 24</u>), partilhar (<u>criança 4</u>);
	Mãos entrelaçadas (<u>criança CI</u>);
	Estátuas (<u>criança 7</u>), estão encostados (<u>criança 19</u>) um ao outro (<u>criança 4</u>);
	Falar dizendo um segredo (<u>criança 8</u>);
	Dar a mão (<u>criança 4</u>);
	Morango (<u>criança 7</u>), coração (<u>criança 4</u>)

Quadro 11- Diálogo durante a fruição/contemplação de fotografias alusivas ao amor

Na segunda parte, foram desafiadas a fazerem um desenho usando um novo material, lápis de cera. Para esta atividade, cada duas crianças, tinham vários lápis de cores diferentes à sua escolha. Fizeram oito crianças de cada vez. Enquanto umas desenhavam as restantes viam livros na área da reunião.

As atitudes dos participantes foram as seguintes (quadro 12):

Desenho, com lápis de cor, alusivo ao amor		
Criança	Desenho realizado	Atitude durante a atividade
Criança 4		Desenhou riscos, não olhando para o que estava a fazer. Utilizou várias cores e disse ter feito “um coração”.
Criança 7		Desenhou riscos nos dois lados da folha usando a cor verde, vermelha e laranja. Esteve muito tempo concentrado a desenhar o que disse ser “um boneco”.
Criança 8		Desenhou com várias cores preenchendo a folha com círculos. Depois virou a folha e desenhou girinos dizendo ser “mãe, Maria e pai”. Tentou riscar a folha do colega do lado.
Criança 17		Desenhou um boneco, não lhe atribuindo significado e utilizou a cor azul de preferência.
Criança 19		Utilizou várias cores e disse ter desenhado “um leão”.
Criança 24		Fez riscos nos dois lados da folha e utilizou várias cores. Disse ter feito “um beijinho”.
Criança 25		Desenhou com várias cores concentrando-se no que está a fazer. Não deu significado ao seu desenho

Quadro 12 – Desenho com lápis de cor e atitudes dos participantes na I-A durante a realização da atividade

Reflexão:

A primeira reflexão que quero deixar foi a interiorização de dois novos vocábulos: partilhar e entrelaçado.

As crianças demonstraram interesse em observar as fotografias e rapidamente disseram o que viam.

Relativamente ao novo material, o lápis de cera, o interesse foi grande querendo explorar e até desenhando dos dois lados da folha como aconteceu com três crianças das sete participantes. A criança 7 quando a atividade é desenho fá-lo a despachar, mas hoje foi a que ficou mais tempo na realização surpreendendo-me. Além disso todas utilizaram mais

do que uma cor. Se compararmos esta atividade com o desenho com lápis de cor as diferenças são enormes, pois nesta atividade todas utilizaram várias cores.

Todas estavam impacientes a aguardar a sua vez de usar este novo material tendo-se concentrado na atividade quando a realizavam.

O fato de ter observado fotografias antes do desenho não influenciou de todo. Este fato não teve importância uma vez que o principal era a exploração do novo material.

Diário de bordo da Sessão n.º 18

Dia: 5 março 2020

Atividade: Jogo Dramático/Teatro- Jogo simbólico a partir de uma fotografia

Objetivos:

- Será a criança capaz de a partir do estímulo de uma fotografia criar algo que possa representar simbolicamente;
- Expressar corporalmente diferentes situações e emoções;
- Criar situações de interações ajustadas entre colegas.

Como decorreu:

A atividade foi realizada à tarde após a sesta e antes de um grupo reduzido ir para a piscina.

Sentada na área da reunião recordei que a mãe coelha sente amor pelos filhos. Em seguida mostrei a fotografia (figura 16).



Figura 16 – Fotografia de uma atitude de amor entre mãe e filha

- Nesta fotografia vemos uma atitude de amor. O que vêm?
- Uma menina a contar algo ao ouvido da mãe.
- Será que a menina sente amor pela mãe?
- Sim!
- E a mãe, sente amor pela filha?
- Sim!
- Então, agora vamos todos imaginar que somos mães e vamos andar, pela sala, conforme vou sugerindo.

As crianças levantam-se e vou dando várias propostas de locomoção:

- Andar com amor;
 - Andar com amor e depressa;
 - Andar como se tivéssemos algo pesado;
 - Andar com muitos balões agarrados a nós;
 - Estamos a andar, mas de repente aparecem uns pássaros e rebentam os balões. O que acontece? Imaginem a fazer isso.
 - (caímos).
 - Esta queda fez-nos ficar doidinhas. O que fazemos? (a partir daqui peço sugestões às crianças).
- Saltar (criança 24).
 - E mais?

Como mais ninguém propões sugeri:

- Agora a mãe tem umas molas nos pés que a fazem agarrar-se ao chão. Como vamos fazer para nos soltarmos?
- (representamos)
- Finalmente conseguimos tirar os pés do chão, mas andar com molas desequilibra-nos. Vamos andar assim desequilibradas, a parecer que estamos a cair.
- ... (representamos)
- Uma mola parte-se. O que fazemos?
- Caímos (diz alguém).
- Então vamos cair.
- E agora? Como fazemos para nos levantarmos?
- Levamos uma pica (sugere uma criança e imaginamos).
- A pica doeu. O que fazer para passar a dor?

-

Houve mais situações das quais não me recordo, pois quando a atividade concluiu estava na hora de levar o grupo de crianças da piscina a lanchar e não tinha quem ficasse com as restantes.

No entanto ainda me lembro que depois das diversas situações sentámo-nos, de volta, na área da reunião porque a mãe encontra a filha e esta quer dizer-lhe algo ao ouvido.

- O que será? – Questiono.

As crianças tiveram alguma dificuldade em responder. Disseram: contar um segredo. Quando insisto qual o segredo, algumas ainda disseram: vamos almoçar ou vamos brincar.

Reflexão:

Durante a atividade de jogo simbólico as crianças 8 e 7 por vezes não faziam e iam brincar, enquanto as restantes participavam e aderiam ao que era proposto ou sugerido pelos colegas.

Senti que desta vez as crianças demonstraram maior interesse na realização da atividade do que no dia anterior. Também as sugestões foram diferentes e com mais dinamismo. Talvez por o mote de partida ser idêntico ou ter uma introdução mais diretiva, mas que influenciou as sugestões posteriores. Sou mais da opinião desta segunda hipótese. No primeiro momento enquanto o jogo foi diretivo, as crianças tiveram oportunidade para se desinibir não tendo logo o fator inibidor de sugerir.

As crianças conseguiram expressar corporalmente as diferentes situações e emoções e criaram interações ajustadas com os colegas.

Diário de bordo da Sessão n.º 19

Dia: 9 março 2020

Atividade: Pintura - *dripping*

Objetivos:

- Apreciar algumas das pinturas do artista Jackson Pollock;
- Tomar contato com uma das técnicas usadas por Pollock (*dripping*);
- Experimentar uma nova técnica de pintura;

- Conseguir realizar o *dripping*;
- Saber aguardar pela sua vez;
- Dar espaço para a criatividade de cada um.

Como decorreu:

A atividade decorreu a meio da manhã depois da aula de música dada pela professora de música.

Com as crianças já sentadas na área da reunião mostrei-lhes uma fotografia do artista Jackson Pollock e três das suas obras em tamanho A4 (quadro 13).



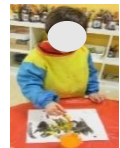





Quadro 13 – Jackson Pollock e três obras suas de pintura

O grupo ficou entusiasmado e então desafiei-os se gostariam de aprender a pintar como Pollock pintou. A resposta foi afirmativa e, então expliquei a técnica exemplificando-a. De seguida, chamei oito crianças, de cada vez, para irem experimentar. As restantes podiam brincar livremente na sala. À medida que as chamava vestia-lhes o avental e iam para junto da mesa que estava preparada com dez cores (verde, vermelho, amarelo, azul, preto, castanho, roxo, rosa e laranja) no centro da mesa, tendo cada uma um pincel. As crianças começavam a pintar tendo liberdade de escolha das cores que pretendiam usar e do tempo que queiram permanecer na mesma.

As crianças que brincavam de vez em quando aproximavam-se de quem estava a pintar e observavam o que estavam a fazer. Quando o seu nome era dito largavam logo o que tinham no local onde se encontravam, tendo que lhes pedir para irem arrumar primeiro.

Por vezes tive de recordar como se fazia a técnica, pois pintavam a folha com o pincel.

À medida que as crianças participantes no estudo realizavam a pintura, fui registando as suas reações (quadro 14):

Crianças participantes a realizarem a técnica de pintura <i>dripping</i> e suas atitudes durante a mesma		
Criança		Atitude durante a atividade
Criança 4		Usou várias cores procurando preencher toda a folha. Concentrou-se no que fazia e esperou pela cor que pretendia. Também pintou a folha com o pincel, tendo de o recordar algumas vezes o que era para fazer.
Criança 7	Faltou à instituição	
Criança 8		Começou por fazer a técnica, mas de vez em quando pintava a folha com o pincel. Tive de lhe lembrar várias vezes como se fazia a técnica. Não variou muito as cores, optando preferencialmente pela vermelha. Também procurou preencher toda a folha. Concentrou-se na atividade e quando queria mudar de cor ia buscá-la.
Criança 17		Fez a técnica, mudando, com frequência de cor, e concentrando-se na realização da atividade. Colocou umas cores por cima das outras permanecendo bastante tempo na execução do que estava a fazer.
Criança 19		Concentrou-se a realizar a técnica procurando preencher toda a folha. Ficou entusiasmado enquanto fazia a atividade. Utilizou várias cores e permaneceu bastante tempo na realização.
Criança 24		Por vezes fez a técnica e outras vezes pintou a folha alternando entre as duas formas. Tive de chamar a sua atenção para a execução do que foi pedido. Utilizou várias cores, aguardando se a cor que pretendia estivesse a ser usada por outra criança ou então escolhia outra disponível
Criança 25		Utilizou apenas duas cores, a verde e a rosa. Aplicou a técnica, sobretudo no mesmo local, central. Concentrou-se a realizar a atividade. Quando mudava de cor se esta estiver a ser utilizada aguardava.

Quadro 14 – Participantes na I-A a realizarem a técnica de pintura *dripping* e suas atitudes durante a mesma

Reflexão:

A escolha por esta técnica de pintura deve-se a ser uma das que favorece a criatividade e, segundo Gonçalves (19991, a criatividade é essencial nos nossos dias.

Jackson Pollock é um pintor norte-americano que utilizou o *dripping*, daí o ter escolhido. Além disso, ao observar as pinturas de Pollock estas fazem-nos lembrar a pintura infantil. Todas as crianças aderiram muito bem à proposta sugerida demonstrando entusiasmo e vontade de a fazer. Foi com impaciência que algumas tiveram de esperar pela sua vez. Quando o seu nome era chamado vinham com agrado largando tudo o que estavam a fazer. Concluída a atividade voltavam para a brincadeira.

No final da atividade a sala estava toda suja junto da mesa com imensa tinta no chão, pois ao executarem a técnica sacudiam o pincel entusiasmadamente. Isto foi notório em todas as crianças.

Os objetivos pretendidos para esta atividade foram todos atingidos.

Diário de bordo da Sessão n.º 20

Dia: 10 março 2020

Atividade: Jogo Dramático/Teatro - Jogo dramático





Objetivos:

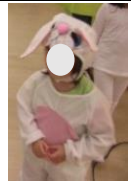
- Ser capaz de representar corporalmente uma personagem;
- Saber os diálogos da sua personagem;
- Entrar em cena na altura certa.

Como decorreu:

A atividade ocorreu de manhã após o conto da história “Pedrito coelho” com suporte de imagens. Depois do conto, vesti os fatos das crianças que iam representar e informei que hoje iriam ser filmadas. Quando concluíram convidei outras crianças para fazerem o mesmo. Procurei que todas as crianças pertencentes ao estudo participassem. A criança 7 não participou na atividade por estar ausente.

Em relação às restantes a sua postura foi a seguinte (quadro 15):

Criança		Atitude durante o Jogo Dramático/Teatro
Criança 4		Assumi os gestos da sua personagem, senhor Gregório, mas quando chegou a vez de falar esteve calado e não se moveu, nem com o auxílio do adulto. Surpreendeu pela negativa. Já tinha feito anteriormente essa personagem. Foi ele próprio que a escolheu. Sabia as falas e quando entrar em cena. Contudo, hoje bloqueou.
Criança 7	Ausente da instituição	
Criança 8		Voluntariou-se para fazer de pássaro. Anteriormente já tinha feito, mas não falou e ficou parada. Também já tinha experienciado ser filha coelho, mas nesse papel não parava sossegada, nunca estando no local certo e não dizendo a sua fala. Hoje, pelo contrário, concentrou-se, falou e entrou em cena na altura certa. Até ajudou o Pedrito a se levantar o que nunca ninguém tinha feito por iniciativa. Fiquei muito orgulhosa dela.
Criança 17		Fez de Pedrito e disse as falas como sempre o fez. Falou baixo, como já é hábito. Embora seja uma criança tímida demonstra sempre muita vontade em realizar este tipo de atividades.
Criança 19		Esta criança sempre soube as suas falas e quando entrar em cena. Também sempre se mostrou entusiasmado. Adora fazer este tipo de atividades.

Criança 24		Escolheu ser uma filha coelho. Disse as falas, o que não tinha acontecido anteriormente por iniciativa, ia atrás dos colegas. Também demonstrou entusiasmo na realização de atividade, como sempre o fez. Esta criança é outra das envergonhadas da sala, mas quando são realizadas atividades deste subdomínio do desenvolvimento está disponível. Num outro dia já se tinha oferecido para fazer de personagem rato.
Criança 25		Escolheu ser a personagem principal, o Pedrito Coelho, mas ficou inibida a dizer as falas. Disse-as com a ajuda do adulto.

Quadro 15 – Fotografias dos participantes na I-A a realizarem o Jogo Dramático/Teatro e suas atitudes

Reflexão:

Com base no que tinha acontecido com a história “O Coelhoinho Branco” em que houve uma melhoria na participação e entusiasmo das crianças, decidi repetir a experiência, desta vez com outra história. Ainda bem que o fiz pois houve melhorias e não só nas crianças participantes. Além delas também outras surpreenderam:

- Criança Mt – fez a personagem de mãe coelha e soube dizer as suas falas e alto. Antes hesitava e falava baixo.
- Criança S – fez de senhor Gregório e soube o que dizer e entrar em cena na hora certa. Anteriormente quase não falava ou só falava com ajuda.
- Criança I – embora estivesse acanhado também disse as suas falas. Anteriormente tinha recusado participar.
- Criança C – fez de filha coelho e disse um pouco das falas, sendo a primeira vez que o fez. Anteriormente só fazia os gestos.
- Criança Cl – Falou baixo, mas disse o essencial das suas falas. Foi a primeira vez que participou na história, pois chegava sempre à hora do almoço à instituição. Fez o papel de mãe coelha.
- Criança JA – fez de personagem pássaro. Disse o seu texto com alguma ajuda, mas nunca tinha feito nenhuma personagem.

Além destas a criança G fez o seu papel, de mãe coelha muito bem, como sempre o fez. Ela sabe muito bem as suas falas e quando é a sua vez de entrar em cena. É bastante expressiva ao nível dos gestos, sendo um gosto vê-la representar.

Todas as crianças foram capazes de representar corporalmente a personagem que tinham escolhido. Além disso, também souberam as suas falas e entraram em cena no momento certo, com exceção da criança 4. Por tudo isto, os objetivos pretendidos foram atingidos.

Dia: 11 março 2020

Atividade: Desenho com giz

Objetivos:






- Desenhar com um novo material, giz;
- Dar espaço para a livre expressão;
- Observar se ocupam a folha;
- Saber aguardar a sua vez.


Como decorreu:

A atividade aconteceu no momento da manhã após a leitura da história “Eu adoro o meu pai”. Em seguida foi apresentado o novo material. Depois chamei oito crianças que foram desenhar tendo de partilhar o giz. Cada duas crianças tinha um prato com algumas cores de giz e uma folha A4 azul para desenharem. A folha foi colorida por causa de haver giz branco. Quando alguma criança acabava chamava outra.

Enquanto as crianças realizam a atividade as restantes foram para a rua brincar. Quando terminaram novas crianças foram chamadas. Logo que são chamadas vinham imediatamente, pois queriam experimentar este novo material.

A reação dos participantes na intervenção foi a seguinte (quadro 16):

Atitudes das crianças participantes durante o desenho com giz		
	Criança	Atitude durante a atividade
Criança 4	Faltou à instituição	
Criança 7		Riscou a folha colocando umas cores em cima das outras. Carregou mais no giz no meio da folha. Comentou com o colega do lado que estava a fazer um monstro.
Criança 8		Começou por desenhar círculos e em fazer algo concreto. Disse estar a fazer a “mamã e papá” à colega do lado. Quando terminou brincou com o giz até informar o adulto que concluiu a atividade.
Criança 17		Tentou desenhar algo com a cor rosa. Também usou o giz branco para concluir o seu trabalho. Disse ter feito um monstro.
Criança 19		Riscou a folha colocando umas cores em cima das outras. Tinha vários gizes na mão e preocupou-se mais em partir o giz do que em fazer o desenho. Tive de lhe pedir que não partir o giz várias vezes.
Criança 24		Riscou a folha variando as cores e concentrando-se no que fazia.

Criança 25		Utilizou apenas duas cores e procurou encher toda a folha.
------------	---	--

Quadro 16 – Fotografias do desenho com giz e atitudes dos participantes na I-A durante a atividade

Reflexão:

Embora estivessem com vontade de experimentar este novo material de desenho, quando chegava a sua vez de o experimentarem, permaneciam pouco tempo na atividade. Contudo os objetivos pretendidos foram atingidos, com exceção do último que só aconteceu com o primeiro grupo a desenhar. Sem querer ou de propósito o giz partia-se, logo não havia necessidade de aguardar pela sua vez para usar alguma cor pretendida.

No dia seguinte, apliquei laca nos desenhos para os fixar.

Diário de bordo da Sessão n.º 22

Dia: 12 março 2020

Atividade: Fotografia – captar imagens no exterior da instituição

Objetivos:

- Saber se as crianças ainda se recordam dos cuidados a ter para fotografar;
- Estará a criança atenta ao que quer fotografar;
- Terá preocupações de escolher o melhor enquadramento para a fotografia.

Como decorreu:

A atividade decorreu de manhã em dois momentos distintos. O primeiro aconteceu na sala de aula onde tivemos uma pequena conversa sobre a máquina fotográfica e os seus cuidados. O segundo momento foi no passeio à rua, mais concretamente ao campo.

Na sala comecei por mostrar a máquina fotográfica e questionar, sobretudo aos participantes do estudo, se sabiam o nome do que lhes estava a mostrar.

-É a fotográfica (criança 25), máquina fotográfica (criança 19).

- Então, o que temos de fazer para tirar uma fotografia?

-1º Agarrar no fio (criança 4) para não se partir. O fio é colocado no braço (criança 19).








2º Ligar a máquina (criança G)

3º Carregar no botão (criança 4), mas antes temos de ver (criança 17).

Repeti, mais uma vez, esses cuidados e depois informei que iríamos à rua e aí, um de cada vez, iria tirar uma fotografia.

O grupo foi então organizado para sair e no exterior, em espaço seguro cada uma das crianças participantes foi chamada para fotografar algo que quisesse. Em seguida, também chamei outras crianças.

As reações dos participantes e respetivas fotografias tiradas foram as descritas no quadro 17.

Criança	Fotografia captada	Atitude durante a captação de imagem
Criança 4		Disse quais os cuidados a ter com a máquina fotográfica. Olhou para o visor e escolheu o melhor enquadramento antes de tirar a fotografia;
Criança 7		Tem pressa em tirar a fotografia, mas soube dizer quais os cuidados a ter com a máquina fotográfica e olhou para o visor antes de disparar;
Criança 8		Soube dizer os cuidados a ter com a máquina fotográfica e olhou para o visor antes de disparar, tendo dificuldade em carregar no botão;
Criança 17		Disse quais os cuidados a ter com a máquina fotográfica. Olhou para o visor e só depois de escolher o que queria fotografar é que carregou no botão.
Criança 19		Soube dizer os cuidados a ter com a máquina fotográfica. Olhou para o visor e escolheu o enquadramento. Verbalizou quem era o amigo que queria tirar a fotografia e disparou carregando no respetivo botão;
Criança 24		Estava ciente dos cuidados a ter com a máquina fotográfica. Olhou para o visor e escolheu o melhor enquadramento antes de tirar a fotografia;
Criança 25		Soube dizer os cuidados a ter com a máquina fotográfica. Olhou para o visor e escolheu o que queria fotografar e só depois disparou a máquina;

Quadro 17 – Fotografias captadas pelos participantes na I-A e a sua atitude durante a captação de imagem

As outras crianças que fotografaram também souberam dizer os cuidados a ter com a máquina fotográfica, olharam para o visor e escolheram o que queriam registar.

Reflexão:

Foi com agrado que reparei que ainda se recordavam dos cuidados a ter com a máquina antes de fotografar. Além disso, desta vez todos olharam para o visor antes de carregar no botão. Observando as fotografias tiradas hoje nota-se uma melhoria em relação às primeiras. Só uma é que cortou uma criança.

Continuou a haver dificuldade em carregar no botão havendo alguns segundos entre o olhar para o visor e o disparar o que ocasionou que o que queriam registar ficasse ligeiramente diferente. Contudo foi uma boa evolução e que não estava à espera tão cedo. Isto levou-me a pensar que quantas mais vezes fotografarem a qualidade irá melhorar. É uma atividade a repetir num futuro próximo.

Diário de bordo da Sessão n.º 23

Dia: 13 março 2020



Atividade: Fotografia – observar a fotografia tirada em casa


Objetivos:

- Observar a fotografia que cada criança tirou em casa;
- Registar o que a criança diz sobre a fotografia.

Como decorreu:

A atividade de observar as fotografias foi realizada no momento da tarde. Hoje as crianças não dormiram, devido à desinfeção dos catres por causa do covid-19. Quando viemos para a sala mostrei as nove fotografias que já tinha. Essas fotografias foram pedidas há cerca de semana e meia aos pais. Como estávamos a abordar a emoção do amor na sala pedi que cada criança, em casa, com a ajuda dos seus pais fotografasse algo que para ela representasse o amor e enviasse por correio eletrónico. As que apresento de seguida são as pertencentes aos participantes no estudo (quadro 18).

Fotografias tiradas pelas crianças participantes, em casa sob o tema “Emoção amor”	
Criança	Comentários
Criança 8 	Disse ter fotografado o pai e o mano, no entanto quando se olha para a fotografia só se vê o irmão.
Criança 17 	Fotografou a mãe e a A., a sua irmã. Ambas têm a cabeça cortada, mas ainda dá para ver quem são.

Criança 24		Fotografou as passas. Como não gosta de comer fruta a mãe dá-lhe passas, que aprecia, em substituição. Ao enviar a fotografia a mãe escreveu: “Aqui está a foto do amor da ...”.
------------	---	--

Quadro 18 – Fotografias tiradas pelos participantes na I-A, em casa, sob o tema “Emoção amor”

Sei pelos respetivos pais que as fotografias foram tiradas pelos próprios. A mãe da criança 17 até escreveu: “Foi difícil, ela não acertava com o botão (e eu não quis ajudar/interferir) mas no fim lá saiu”. Além disso também tiveram prazer na realização da atividade. Vários pais comentaram que os filhos lhes pediram para darem o telemóvel porque tinham de tirar fotografias. A mãe da criança 19 até comentou: “o (...) já tirou imensas fotografias com uma máquina fotográfica, mas a preferência dele é muito vasta (...) amanhã quero passá-las para o computador para ele escolher o que quer enviar (...)”. Devido ao fecho da instituição acabou por não enviar.

Para além dessas crianças, os outros pais que enviaram as fotografias disseram o mesmo. Uma mãe inclusive escreveu: “Foi engraçada esta atividade e a L. ficou *super* feliz por ele a ter escolhido”. A L. é a irmã da criança cuja mãe fez este comentário.

Outra criança fotografou uma fotografia dela com os pais quando estes ainda estavam casados. O comentário dessa mãe foi o seguinte: “fez a atividade com o pai em casa e foi logo buscar esta foto que está no quarto dela. Muito interessante e emocionante a escolha dela. Beijinhos e obrigada por este exercício”.



Espero que quando o trabalho recomeçar (hoje foi o último dia devido ao covid-19) já tenha mais fotografias para imprimir e mostrar ao grupo.

Anexo 8- Atividades realizadas no pós-quarentena

Linguagem “Desenho”


















No âmbito desta linguagem foram realizadas as seguintes atividades: desenho livre da história; imitação de um urso com base num modelo; conhecimento do desenhador e ilustrador Ben Heine e completar, com lápis de cor, uma imagem fotográfica; confecção de um fantoche com canetas de feltro e palhinha e esboços ao som de música. Estas foram pensadas tendo em conta as subcategorias da intervenção e a criação de novos desafios às crianças.

No desenho livre da história todas as crianças procuram representar uma ou mais das personagens da mesma, conforme se observa no quadro 19.

Produções gráficas a partir da leitura da história "Caracóis de Ouro e os três ursos"			
Criança V		Criança B	

Quadro 19 – Produções gráficas a partir da leitura da história “Caracóis de Ouro e os três ursos”

Para a atividade de imitação de um urso foram apresentados dois modelos, em tamanho A4. Cada criança, escolhia o modelo que queria e depois, junto a um dos adultos da sala (educadora ou auxiliar da ação educativa) tentava imitar, utilizando para o efeito canetas de feltro. Foram oito as crianças que optaram pelo modelo A e sete pelo modelo B. As crianças demonstraram muito interesse pela realização desta atividade, estando atentas às indicações verbais dadas e observando o que faziam. Também foi visível o quanto evoluíram ao nível da representação gráfica. Depois de concluídos todos os trabalhos foram recortados e colados numa folha com título (quadro 20)..

Produções gráficas de ursos com base em modelos definidos					
Modelo A	Crianças		Modelo B	Crianças	
	Criança 8			Criança 4	
	Criança 19			Criança 7	
	Criança 24			Criança 17	
	Criança Le			Criança SS	
	Criança JA			Criança MC	
	Criança Ia			Criança C	
	Criança V			Criança L	
	Criança Ma				






Quadro 20 – Produções gráficas de ursos com base em modelos definidos

O conhecimento do artista Ben Heine surgiu na sequência de ser um desenhador que alia esta arte com a fotografia. Assim, as crianças observaram uma fotografia do artista e de algumas obras suas, em tamanho A4 (quadro 21).

O ilustrador Ben Heine e algumas das suas obras	
Ben Heine	Obras
	  




Quadro 21 – O ilustrador Ben Heine e três das suas obras

Em seguida, foram desafiadas a tentarem, a partir da fotografia incompleta apresentada, desenhar algo que a mesma lhes sugira. A grande maioria das crianças presentes na atividade teve como referência a fotografia, desenhando a estrada/caminho ou ursos. As respostas das crianças pertencentes à intervenção podem ser visualizadas no quadro 22.

Produções gráficas realizadas pelas crianças participantes dentro de uma fotografia			
	Criança	Trabalho realizado	O que representa
<p><u>Data:</u> 18 junho 2020</p> <p><u>Proposta:</u> Desenhar, com lápis de cor dentro de uma fotografia após visualização da obra de Ben Heine</p>	Criança 4		“Um caminho”
	Criança 8		“Urso claro”
	Criança 17		“Uma estrada”
	Criança 19		“Um brinquedo”
	Criança 14		/ (nada referiu)
Não realizaram a atividade proposta	Crianças 7 e 25 (ausentes da instituição)		


Quadro 22 – Produções gráficas realizadas pelos participantes na I-A dentro de uma imagem fotográfica e o que ela representa



As restantes crianças deram as seguintes respostas: “uma estrada” (Criança SS); “desenhei” (Criança Lu); “os ursos” (Criança MC); “um arco-íris” (Criança Le); “os ursos na floresta” (Criança V); “a minha mãe” (Criança Ma); “a minha mãe” (Criança I) e “um cão” (Criança C). No quadro 23 abaixo é possível ver algumas dessas produções:

Produções gráficas dentro de uma fotografia		
<u>Criança Ma</u>		“a minha mãe”
<u>Criança I</u>		“a minha mãe”
<u>Criança C</u>		“um cão”

Quadro 23 – Produções gráficas dentro de uma imagem fotográfica, e o que representam, realizadas por outras crianças sem serem as participantes na I-A






Depois de verem a história “Caracóis de Ouro e os três ursos” contada em fantoches, a educadora desafiou a desenharem, com canetas de feltro, uma das personagens para a criação de um fantoche com palhinha. A grande maioria das crianças desenharam um dos três ursos, não tendo nenhuma escolhido a personagem Caracóis de Ouro. A criança 7 foi a única que fez o autorretrato. Depois de terem desenhado, recortou-se, colando em cartolina e fixou-se uma palhinha (quadro 24).

Fantoches criados pelas crianças com base na história "Caracóis de Ouro e os três ursos"		
Criança	Fantoche	Personagem
Criança 4		Filho urso
Criança 7		Eu
Criança 8		Filho urso
Criança 17		Mãe ursa
Criança 24		Mãe ursa
Criança MC		Mãe ursa

Criança C		Pai urso
Criança SS		Pai urso

Quadro 24 – Fantoches criados pelas crianças com base na história “Caracóis de Ouro e os três ursos” e a personagem que representam

A postura das crianças relativamente ao representar graficamente ao som da música anteriormente coreografada como dança dos ursos teve influência na linguagem gráfica pictórica, pois treze crianças, de um total de dezassete, fizeram algo relacionado com a história. As cinco crianças do estudo, presentes na atividade, também realizaram algo pertencente à história (quadro 25).







Produções gráficas realizadas durante a audição de uma música			
<u>Data:</u> 25 junho 2020 <u>Proposta:</u> Desenhar com lápis de cor ao som da música anteriormente associada a ursos	Criança 4		O pai urso
	<u>Criança 7</u>		O pai urso
	<u>Criança 8</u>		O Miguel e o pai urso
	<u>Criança 17</u>		Os ursos
	<u>Criança 24</u>		A mãe urso

Quadro 25 – Produções gráficas realizadas pelos participantes na I-A durante a audição de uma música

Linguagem “Pintura”

As propostas desenvolvidas nesta linguagem tiveram em consideração as subcategorias abordadas anteriormente. Assim experimentaram duas novas técnicas, pintura com pigmentos e com esfregão, e fizeram a fruição/apreciação da obra “Minguau para dois” de Lynda Bell. Também fizeram pintura com pincel.

Relativamente às técnicas de pintura utilizadas a pintura com esfregão foi aproveitada para a confeção da prenda dos finalistas. Cada criança pintava uma pequena folha em tamanho A6 onde posteriormente era desenhado um urso. Para a realização desta nova técnica tinham à disposição três cores: amarelo; laranja e verde. Concluída esta atividade, eram convidados, pela educadora, a pintarem com pincel, uma folha maior, A2 e tendo variadas cores à disposição. Destas duas atividades foram captadas algumas fotografias que são possíveis de serem visualizadas no quadro 26.

Crianças a realizarem duas técnicas de pintura: com esfregão e pincel		
Técnica de pintura com esfregão	Criança 4	
	Criança SS	
	Criança I	
Técnica de pintura com pincel	Criança 7	
	Criança 17	
	Criança 24	

Quadro 26 – Fotografias de crianças a realizarem duas técnicas de Pintura: com esfregão e pincel

Antes da execução da outra nova técnica, com pigmentos naturais, a educadora e investigadora deu a conhecer a artista Karen Eland que pinta usando esses materiais. mostrando uma fotografia da artista, em tamanho A4, dizendo que nasceu nos Estados Unidos da América e que começou a pintar aos 14 anos de idade. Eis os registos do que disseram:






“Chama-se Karen (**Criança 19**). Nasceu e vive num país. O nosso país é Portugal (**Criança 4**). Ela vive na América (Criança Le). Começou a pintar aos 14 anos (**Criança 19**) e pinta com café (Criança SS) e cerveja” (**Criança 19** e Ma).

A pintora usa vários materiais para pintar, como o café e a cerveja. Em seguida mostrou quatro pinturas com esses pigmentos, também em tamanho A4 (quadro 27).

A pintora Karen Eland e algumas obras suas com as técnicas de pintura com café e pintura com cerveja		
Karen Eland	Pintura com café	Pintura com cerveja
		

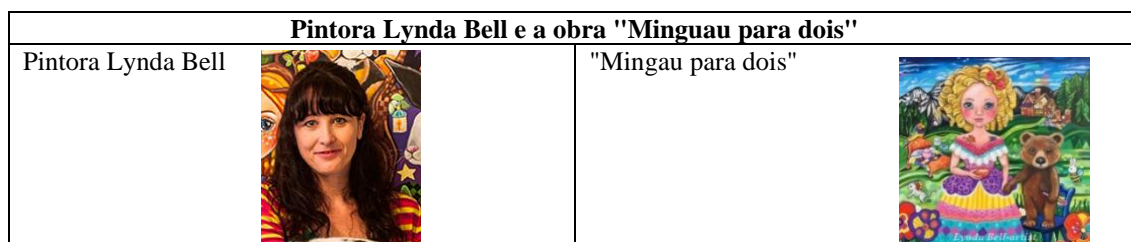
Quadro 27 – A pintora Karen Eland e algumas obras suas com as técnicas de Pintura com café e com cerveja

Depois de observadas as obras, a educadora e investigadora convidou todo o grupo a fazer pigmentos naturais com várias especiarias: caril; café; chocolate; colorau; canela; noz moscada; ketchup e açafrão da Índia. Ficaram bastantes entusiasmados a cheirarem e a experimentarem pintar com as tintas criadas. Concluída esta fase, desafiou a pintarem com os pigmentos feitos, primeiro um urso e posteriormente uma pintura livre. A proposta foi aceite de imediato esperando impacientemente a sua vez. Quando pintaram o urso procuraram fazê-lo dentro do espaço delimitado, embora isso não lhes tenha sido pedido. Em relação à pintura livre, houve a preocupação em preencher toda a folha e variarem na utilização dos pigmentos. No quadro abaixo é possível visualizar o número de pigmentos utilizados pelas crianças pertencentes ao estudo nesse dia (quadro 28)..

Pintura com pigmentos naturais		
Criança	Pigmentos utilizados no urso	Pigmentos utilizados na pintura livre
Criança 4 	Café	/ (não quis fazer)
Criança 8 	Café e chocolate	Vários
Criança 17 	Vários	Vários
Criança 19 	Chocolate	Dois
Criança 24 	Três pigmentos	Vários

Quadro 28 – Pintura com pigmentos naturais: os pigmentos utilizados na pintura do urso e na pintura livre

Em relação à “fruição/apreciação e diálogo sobre a obra de arte/imagem apresentada”. esta foi realizada em dois dias distintos, nos dias 3 e 4 de junho. No primeiro dia a educadora e investigadora mostrou duas imagens em tamanho A4: uma fotografia da pintora Lynda Bell, dizendo o seu nome e outra de uma pintura, “Mingau para dois”, criada com base na história que estava a ser abordada na sala (quadro 29)



Quadro 29 – A pintora Lynda Bell e a obra “Mingau para dois”

No dia três de junho questionou o grupo acerca do que observavam na pintura e no dia quatro para onde iam a menina e o urso e de que constava o piquenique que estava a acontecer junto à casa. Da leitura dos registos efetuados verificou-se que as crianças estiveram atentas a imensos pormenores que observaram na pintura, alguns bem pequenos, o que demonstrou uma evolução. Todas as crianças presentes nesse dia disseram algo sobre a pintura: ou seja, participaram. Este foi outro aspeto positivo e a salientar.

O que vejo:

- Vejo um urso a dar a mão à menina (**Criança MC**)
- O urso é castanho (**Criança I**)
- O urso tem uma colher na mão (**Criança Le**)
- O urso está encima da cadeira (**Criança 8**)
- A menina tem um vestido com as cores azul, roxo e amarelo (**Criança Lu**)
- A menina tem um laço vermelho no cabelo (**Criança 24**)
- A menina está a segurar uma taça (**Criança 19**)
- A menina tem uma tatuagem (**Criança Le**) no peito (**AP**)
- Um coelho abelha (**Criança 19**)
- Um gato borboleta cinzento (**Criança 17**)
- Vejo flores (**Criança 8**),
- Árvores (**Criança V**)
- O céu azul (**Criança 24**)

- As montanhas (**Criança MC**)
- Uma cama (**Criança 8**) com uma chaleira encima (**Criança 17**)
- Perto da cama há taças (**Criança SS**)
- Estou a ver uma casa (**Criança 7**)
- Junto à casa está a mãe e o pai urso a fazerem um piquenique (**Criança 7**)

Para onde vão a menina e o urso?

- Para casa dos ursos (**Maria Clara + Matilde**)
- Para lado nenhum (**Santiago Filipe**)
- Os dois vão para a cama (**Leonor**), porque querem dormir. A menina ressona (**Luísa**).

O piquenique:

- Na toalha há massa (**Maria Clara**), farinha (**Santiago Santos**), chá (**Filipa**), maçã (**Camila**), laranja (**José António**), açúcar (**Gabriel**) e sumo de laranja (**Matilde**).
- Os ursos falam sobre o piquenique e estão perto de casa (**Maria Clara**).

Linguagem “Fotografia”

Foram quatro as atividades realizadas dentro desta linguagem: observação de uma imagem fotográfica de ursos para a posterior construção de uma história; conhecimento da obra de Ben Heine e duas situações de captação de fotografias (a ursos de peluche e no interior da sala de atividades).

Relativamente à observação de uma imagem fotográfica de ursos para a posterior construção de uma história (15 junho 2020), as crianças com facilidade disseram o que observaram na fotografia (figura 17).

A atividade aconteceu durante a manhã na área da reunião. Depois de se ter cantado a canção dos “Bons dias” e comida a fruta, deu-se início à atividade com a observação da fotografia, em tamanho A4.

A educadora e investigadora solicitou às crianças que observassem bem a fotografia, porque iríamos realizar uma atividade com base nela. Para isso, pediu que dissessem o que observavam:

- Dois ursos (Criança MC);

- Árvores (**Criança 4**)
- Chão (**Crianças 24** e MC)
- Estão a brincar (**Criança 4**).



Figura 17 – Fotografia de ursos

Em seguida, apelou que com base no que viam e que acabaram de dizer, em grupo, fossemos criar uma história e deu o mote inicial: “era uma vez...”.

Com a ajuda da educadora e investigadora a história foi sendo criada, procurando que todas as crianças presentes dessem o seu contributo. Das treze crianças existentes nesse dia, onze deram a sua contribuição. No final requestou um título para a mesma: “A floresta” foi a sugestão da Criança SS. Concluída que estava, leu-a para todos ficando eles muito satisfeitos e surpreendidos.

A história criada foi a seguinte:

“Era uma vez dois ursos, chamados Luana e Tomé que foram para a floresta apanhar lenha para acender a lareira. Estava frio e eles queriam ficar quentinhos. Então, os dois amigos saíram para apanhar ar.

Começaram a brincar às lutas e o Tomé magoou-se e caiu no chão, sozinho.

O Tomé não chorou. A Luana foi ajudar o Tomé a levantar-se. Depois continuam a brincar. Agora vão brincar às escondidas. O Tomé foi esconder-se atrás da árvore. A Luana não o encontrava e ao fim de muito tempo o Tomé fez:

_ Bú!

E a Luana assustou-se.

Depois foram brincar dando cambalhotas, mas nesta brincadeira ninguém se magoou.

O Tomé lembrou-se que tinham de ir apanhar lenha e foram logo. Trouxeram pouca lenha, porque ela era pesada. Depois foram para casa das tias do Tomé e ficaram aí um bocadinho a brincar com blocos de construção.















Esta história elaborada foi mais complexa do que a inventada anteriormente, o que também é normal tendo em conta os meses passados após a primeira história criada.

O conhecimento da obra de Ben Heine foi realizado no dia 18 de junho em dois momentos. No período da manhã, a educadora e investigadora mostrou uma imagem fotográfica do artista e das suas obras e logo as **Crianças 17 e 19** disseram que ele era “fotógrafo”. Ao questionar o que significava as **Crianças 8 e 19** responderam: “é quem tira fotografias” e para as captar usa uma “fotográfica” (**Criança 8**). À tarde, quando a educadora e investigadora voltou a mostrar o artista, a **Criança 19** soube dizer o seu nome. As **Crianças 4, 8, 19 e 24** recordavam que ele era fotógrafo e desenhador, conseguindo explicar o seu significado.

No que refere à captação de imagens foram propostos dois desafios. O primeiro ocorreu no dia 9 junho durante a manhã, na área da reunião. Após as rotinas diárias a educadora e investigadora mostrou a máquina fotográfica e questionou se alguém saberia o que era aquilo que tinha na mão. A **Criança 19** disse ser uma máquina e as restantes ficaram caladas. Então interpelou para saber se sabiam qual a sua utilidade. Logo a Criança MC disse: “para tirar fotografias”. Diante disso soletrou o nome correto, máquina fotográfica, pedindo para repetirem. A seguir, a Criança SS voluntariou-se para dizer o seu nome: “fotográfica”. Exposto isto foram interrogados se se recordavam dos cuidados a ter para captar fotografias. Com alguma ajuda foram dizendo:

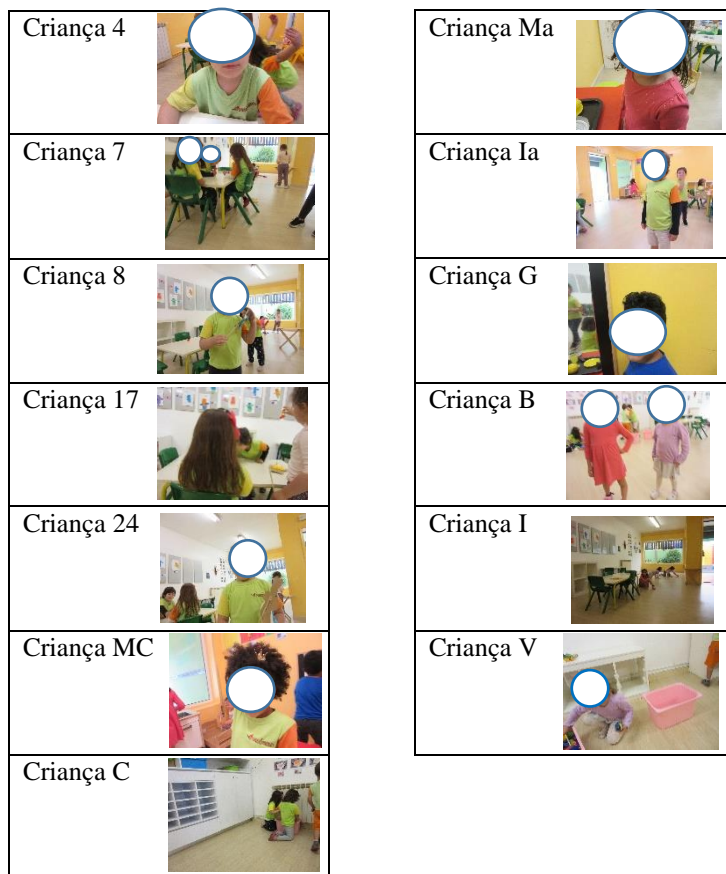
1. “Primeiro pôr a máquina com o fio no braço, para não cair” (**Criança 4**);
2. “Ligar a máquina” (Criança SS);
3. “Olhar” (**Criança 24**) – para onde? questionou o educador e investigador – “para o ecrã” (**Criança 17**);
4. Carregar no botão (várias crianças).

Tento presente estes cuidados a educadora e investigadora informou que todos, à vez, iriam utilizar a máquina e captar uma fotografia. Para tal poderiam utilizar um, dois ou mais dos ursos peluches que trouxe de casa podendo colocá-los em qualquer lugar da sala. Para os ajudar exemplificou captando duas fotografias com os ursos em diferentes lugares. Depois, foi chamando uma criança de cada vez para a realização da tarefa. As fotografias que tiraram encontram-se no quadro 30.

Criança 4		Criança JA	
Criança 7		Criança I	
Criança 8		Criança L	
Criança 17		Criança Lu	
Criança 19		Criança V	
Criança 24		Criança MC	
Criança SS		Criança C	

Quadro 30 – Captação de fotografias de ursos de peluche

No dia 24 de junho a educadora e investigadora decidiu repetir a atividade de captação de imagem a fim de verificar se ainda se recordavam dos cuidados a ter com a máquina fotográfica e como comportar-se-iam, de novo, ao desafio. Das treze crianças presentes só a Criança 7 continuava a não saber os cuidados a ter. Contudo, conseguiu disparar, carregando no botão. Destas treze crianças, duas (Criança 7 e Criança I) olharam para o visor, mas não escolheram o enquadramento. As crianças tiveram a preocupação em fotografar um colega. Estes ao sentirem que estavam a ser objeto de captação de imagem colocavam-se em posse (quadro 31).



Quadro 31 – Captação livre de fotografias dentro da sala de atividades

Linguagem “Jogo Dramático/Teatro”

As atividades desenvolvidas nesta linguagem apenas tiveram presentes as duas primeiras subcategorias definidas, a) “adesão às atividades propostas” e b) “participação em sugestões para as atividades”, e as duas categorias: jogo simbólico e jogo dramático. Para ambas as categorias se criaram duas situações.

A primeira atividade sugerida de jogo simbólico, foi realizada no dia 8 de junho: modos de andar dos ursos. Nem todas as crianças participaram ou deram sugestões. Esta reação era esperada pela educadora e investigadora, pois pela prática pedagógica que tem, observa que quando não são efetuados estímulos nesta linguagem durante algum tempo as crianças ficam inibidas e envergonhadas. Das cinco crianças participantes do estudo quatro deram sugestões e quatro participaram durante toda a atividade. A Criança 4 esteve a maior parte do tempo a observar e a Criança 7 não deu sugestão em nenhuma das vezes que foi interpelada (quadro 32).




Sugestões sugeridas pelas crianças participantes ao modo de andar dos ursos e adesão à atividade proposta pela educadora e investigadora (jogo simbólico)		
Criança	Sugestão sugerida	Adesão à atividade
Criança 4	Devagar	Esteve a maior parte do tempo a observar
Criança 7	/ (não deu)	Adere à atividade
Criança 8	Pé coxinho	Adere à atividade
Criança 17	Andar assim (exemplifica)	Adere à atividade
Criança 24	(exemplifica)	Adere à atividade


Quadro 32 – Sugestões sugeridas pelos participantes na I-A ao modo de andar dos ursos e adesão à atividade proposta pela educadora e investigadora

A segunda atividade de jogo simbólico, realizada no dia 12 de junho, já teve a participação de todas as crianças. Esta consistia em representar partes da história, com sugestões da educadora e investigadora e também da criança, por meio de gestos.

Em relação ao jogo dramático, foram realizadas duas atividades distintas, uma em que representavam corporalmente as personagens da história e outra em que se serviam de um fantoche (*dedoche*), para contar a história. Em ambas as situações foram as próprias crianças que escolheram a sua personagem. Relativamente ao *dedoche*, atividade dinamizada no dia dezassete de junho, a postura da maioria das crianças presentes na sala, nesse dia 12, participaram e falaram sabendo o seu texto. As únicas crianças que tiveram uma postura diferente foram a Criança B que recusou participar e a Criança V que teve ajuda no texto. Houve, inclusive cinco crianças que se ofereceram para repetir, de modo a que todas tivessem oportunidade de manipular o fantoche do seu agrado. Das crianças participantes no estudo, estiveram presentes as crianças 4, 8, 17, 19 e 24.

No que se refere ao jogo dramático, em que representavam com o seu corpo a história “Caracóis de Ouro e os três ursos”, a postura das crianças participantes pode ser visível no quadro 33.

Criança	Postura durante a dramatização da história “Caracóis de Ouro e os três ursos”
Criança 4 	- Escolheu ser a personagem Pai Urso. Disse as falas muito bem, sem nenhuma necessidade de ajuda da educadora e investigadora. Também fez os gestos que a sua personagem requeria.
Criança 17 	- Escolheu ser a personagem Caracóis de Ouro. Sabia as suas falas muito bem e os gestos respetivos, mas na parte final, quando os ursos chegaram ao quarto não falou, só fazendo os gestos.
Criança 19 	- Escolheu ser a personagem Pai Urso. Disse muito bem as suas falas e fez os gestos correspondentes;

criança 24		– Escolheu ser a personagem Caracóis de Ouro. Começou muito bem, mas depois desistiu. Esta criança é que teve um retrocesso em relação à atividade similar realizada anteriormente.
------------	---	---

Quadro 33 – Atitude dos participantes na I-A durante a dramatização de história “Caracóis de Ouro e os três ursos”

As restantes crianças que participaram, melhoraram no texto dizendo frases mais completas e foram mais expressivas quando comparadas com a última representação feita. A melhoria ao nível da linguagem foi natural, tendo a ver com o seu desenvolvimento.