

Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-
Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico –
Características dos desenhos das crianças de 8/9 anos
aquando da representação de emoções

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Joana Isabel Silva Ferreira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Rodrigues

Leiria, abril 2014

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Obrigada. É a única palavra que posso dizer. Primeiro que tudo, aos meus pais, à minha pequena (grande) Vitória e a todos os meus familiares que me apoiaram desde o primeiro momento. Obrigada aos de sempre que estão comigo desde que me conheço e que sabem o quanto isto é importante para mim, em especial à Joana e à Cláudia por razões óbvias. Obrigada aos meus meninos e pais que me acompanham e apoiam há 6 anos todos os sábados.

Obrigada a todos os que fizeram do meu percurso académico aquilo que foi. Obrigada aos colegas de turma de licenciatura, colegas de residência, colegas de saídas, de noitadas, de estudo, de partilha, de vivências e, sobretudo, de aprendizagens para a vida. Obrigada turma de mestrado por sermos a turma mais croma de sempre. Obrigada à Professora Clarinda Barata por nos apoiar nos nossos devaneios de turma.

Obrigada a todos os príncipes e princesas com quem tive o prazer de trabalhar e aprender em estágios e Práticas Pedagógicas.

Obrigada à minha educadora e à minha professora de 1.º Ciclo por terem deixado em mim este respeito e amor pela Educação. Obrigada aos professores que ralharam comigo, aos que me “puxaram as orelhas”, mas, principalmente, aos que me inspiraram. Obrigada a todos, em especial à Professora Marina Rodrigues por me ter orientado ao longo do mestrado. Um especial obrigado às educadoras e professoras cooperantes.

Por fim, resta-me agradecer aos que me aturaram todos os dias sem exceção até eu terminar esta caminhada que seria muito mais difícil de suportar sem a vossa amizade e paciência. E, claro, à Cristina, minha parceira desta grande aventura que foi o mestrado. Obrigada por me ensinares a chegar a horas (!).

E porque já dizia Fernando Pessoa, “*Deus quer, o Homem sonha e a obra nasce!*”, obrigada por o Teu querer ser o mesmo que o meu.

RESUMO

O presente relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como objetivo dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo de três semestres. O relatório divide-se em duas dimensões: (1) Dimensão Reflexiva, onde é elaborada uma reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada, e, posteriormente, uma (2) Dimensão Investigativa que incide na temática da Educação para as Emoções no contexto de 1.º Ciclo, interligado com a área das Expressões, mais propriamente a Expressão Plástica.

A investigação de carácter qualitativo, procura perceber como crianças de 8/9 anos representam as emoções através dos seus desenhos, procurando perceber quais as características mais comuns entre os desenhos. Para tal, foi elaborada uma planificação de três atividades que permitiam à criança ouvir uma história, identificando-se com a personagem e, depois, representar num desenho com legenda uma situação em que tenha sentido o mesmo que a personagem. É feita uma análise de todos os desenhos e respetivas legendas. Para uma análise mais detalhada foram, ainda, foram realizados três estudos de caso. O estudo revelou que as crianças entendem que “emoção” se refere à temática dos sentimentos e que os desenhos representativos de emoções apresentam bastantes expressões faciais e quanto mais “positiva” é uma emoção, mais cores a criança utiliza, principalmente o amarelo, associado ao desenho do sol.

Palavras-chave

Desenho, Educação para as Emoções, Emoções, Expressão.

ABSTRACT

The presented report illustrates a case study of the Master degree of Pre-School Education and Teaching, of the 1st Cycle of the Basic School Education. It aims to reveal a three months developed work and is divided in two parts. The first part is the Reflective Dimension, where a critical reflection about the Pedagogical Supervision Practice is performed. The second part is the Investigation Dimension, which is focused in Emotion Education of the students from the Basic School Education, 1st Cycle. A relation between that Emotion Education and the Expressions Area (particularly in Plastic Expression) is an object of study. An investigation, of qualitative nature, is performed in order to understand how 8 or 9 years old children represent their emotions through their drawings. In this regard, an attempt to find the most common features among those drawings is performed for further analysis. Therefore, a three activities planning was performed, which allowed the child to listen to a story, where he/she identified himself/herself as a character. After that, the child made a drawing, with subtitles, about a scene where he/she felt as the character. It was performed an analysis in each drawing and its correspondent subtitles, where three case studies were fulfilled for a more detailed analysis. The studies revealed that children perceive that "emotion" belongs to the feeling theme, and that the drawings, portraying emotions, present many facial expressions. Also, the more "positive" an emotion is, more colors the child uses. Yellow is mainly used due to the sun.

Keywords

Drawing, Emotion Education, Emotions, Expression.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	x
Índice de Tabelas	xi
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva	3
Introdução	3
1. Reflexão sobre o contexto de Educação de Infância	7
1.1. Relação com as crianças.....	8
1.2. Especificidades do Contexto de Educação de Infância.....	14
1.3. Planificar, atuar e avaliar – Do Ideal ao Real.....	20
2. Reflexão sobre o contexto de 1.º Ciclo.....	25
2.1. Relação com as crianças.....	25
2.2. Aprofundamento Científico.....	29
2.3. Planificar, atuar e avaliar – Do Ideal ao Real.....	35
3. Meta Reflexão.....	39
Parte II – Dimensão Investigativa	41
Capítulo I – Introdução.....	41
1.1. Pertinência do tema.....	41
1.2. Pergunta de Partida e Objetivos de Investigação	42
Capítulo II – Revisão da Literatura	43
2.1. A Criança e as Emoções	43
2.1.1. A Importância de uma Educação para as Emoções.....	45
2.1.2. O Papel da Escola.....	45

2.1.3.	A Área das Expressões como Meio para a Criança se Expressar	46
2.2.	A Criança e o Desenho	47
2.2.1.	Estádios do Desenvolvimento do Grafismo Infantil.....	47
2.2.2.	Interpretação do Desenho Infantil	48
Capítulo III – Metodologia.....		51
3.1.	Contexto de Estudo.....	51
3.2.	Opções Metodológicas.....	51
3.3.	Participantes.....	52
3.4.	Procedimentos.....	53
3.5.	Instrumentos de Recolha de Dados.....	56
3.6.	Métodos de Análise de Dados	56
Capítulo IV – Apresentação e Discussão de Resultados		59
4.1.	Apresentação e Discussão dos Resultados da Turma	59
4.1.1.	O Conceito de “Emoção” na Turma antes das Atividades	59
4.1.2.	Os Desenhos da Turma Representativos de Emoções.....	60
4.1.3.	O Conceito de “Emoção” na Turma depois das Atividades.....	63
4.2.	Estudos de caso	65
4.2.1.	Caso do “Luís”	65
4.2.2.	Caso do “Hugo”.....	69
4.2.3.	Caso do “Miguel”	72
Capítulo V – Conclusões, Limitações e Recomendações.....		77
5.1.	Conclusões do Estudo.....	77
5.2.	Limitações do Estudo.....	80
5.3.	Recomendações para Estudos Futuros.....	81
Conclusão do Relatório		83
Bibliografia.....		85
Anexos.....		88

Anexo 1 – 1ª Reflexão de Prática Pedagógica a 7 de outubro de 2012	1
Anexo 2 – 2ª Reflexão de Prática Pedagógica em Creche a 27 de outubro de 2012...	7
Anexo 3 – 1.ª Reflexão de Prática Pedagógica em Jardim de Infância a 3 de novembro de 2012	12
Anexo 4 – Planificações em Jardim de Infância de 12 a 15 de novembro de 2012 ..	15
Anexo 5 – Reflexão da 6.ª semana em 1º Ciclo (3º semestre).....	19
Anexo 6 – 1.ª Reflexão de Prática Pedagógica em 1º Ciclo (2º semestre)	21
Anexo 7 – Planificações em 1º Ciclo de 22, 23 e 24 de abril de 2013	24
Anexo 8 – Materiais para as planificações de 22, 23 e 24 de abril de 2013	32
Anexo 9 – <i>Powerpoint</i> da História “ <i>O Ponto</i> ”, de Peter H. Reynolds.....	38
Anexo 10 – Guião de Conversas em Grande Grupo.....	42
Anexo 11 – Grelha de Análise dos Desenhos da Turma	43
Anexo 12 – Grelha de Análise das Concepções de “Emoção” na Turma	50

ÍNDICE DE FIGURAS

Ilustração 1 - Desenho do “Luís” para Raiva/ Frustração	66
Ilustração 2 – Desenho do “Luís” para Entusiasmo/ Curiosidade.....	66
Ilustração 3 – Desenho do “Luís” para Confiança/ Satisfação	67
Ilustração 4 - Desenho do “Hugo” para Raiva/ Frustração	69
Ilustração 5 - Desenho do “Hugo” para Entusiasmo/ Curiosidade.....	70
Ilustração 6 - Desenho do “Hugo” para Confiança/ Satisfação.....	70
Ilustração 7 - Desenho do “Miguel” para Raiva/ Frustração.....	73
Ilustração 8 - Desenho do “Miguel” para Confiança/ Satisfação	74

ÍNDICE DE TABELAS

Quadro 1 – Semelhanças e diferenças gerais verificadas nos contextos de Educação de Infância	15
Quadro 2 – Sistematização das dificuldades sentidas nas áreas específicas.....	29
Quadro 3 – Planificação das Atividades para Recolha de Dados.....	55
Quadro 4 – Conceção de “Emoção” antes das atividades.....	59
Quadro 5 – Conceções apresentadas pelos alunos em resposta à questão “O que achas que é uma emoção?”	59
Quadro 6 – Síntese das características dos desenhos da Turma.....	61
Quadro 7 – Conceção de “Emoção” depois das atividades.....	63
Quadro 8 – Conceções apresentadas pelos alunos em resposta à questão “E agora, o que achas que é uma emoção?”	64
Quadro 9 – Síntese das características dos desenhos do “Luís”.....	64
Quadro 10 – Síntese das características dos desenhos do “Hugo”.....	71
Quadro 11 – Síntese das características dos desenhos do “Miguel”.....	74

INTRODUÇÃO

Realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencente à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, este relatório tem como objetivo dar a conhecer o trabalho desenvolvido ao longo de três semestres.

A estrutura do relatório divide-se em duas grandes dimensões: (1) Dimensão Reflexiva, onde é elaborada uma reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada, havendo a procura de uma posição crítica e fundamentada sobre as aprendizagens ao longo dos três semestres de mestrado e, posteriormente, uma (2) Dimensão Investigativa decorrente de uma curiosidade por parte da mestranda em procurar saber mais no que respeita à Educação para as Emoções no contexto de 1.º Ciclo, interligado com a área das Expressões.

A Dimensão Investigativa encontra-se organizada por cinco capítulos para procurar dar resposta à pergunta de partida. Inicia-se por uma (1) introdução ao estudo onde se apresenta a pergunta de partida bem como os objetivos da investigação, seguindo-se um capítulo de (2) revisão da literatura, procurando fazer um enquadramento teórico do tema estudado. Posteriormente, é apresentada a (3) metodologia adotada, a (4) apresentação e discussão dos resultados obtidos, bem como as (5) conclusões do estudo. Neste último capítulo são ainda apresentadas as limitações encontradas e são sugeridas recomendações para estudos futuros.

Para finalizar, apresenta-se uma conclusão retrospectiva sobre todo o processo vivido, perspetivando um crescimento pessoal e profissional a ser desenvolvido e aperfeiçoado nas práticas futuras como educadora e professora.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

INTRODUÇÃO

Início a dimensão reflexiva apresentando parte da minha primeira reflexão como mestranda de Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Não consigo encontrar melhores palavras para descrever a minha caminhada até ao momento em que entrei neste mestrado. Assim sendo, este excerto da primeira reflexão de Prática Pedagógica é, para mim, um ponto essencial que eu jamais poderia ignorar numa reflexão desta natureza, aparecendo em Anexo 1 a totalidade da reflexão realizada a 7 de outubro de 2012.

«Para uma verdadeira e profunda reflexão sobre a minha intervenção educativa, é necessário compreender um pouco a importância que toda a minha história de vida tem na influência das minhas decisões e atitudes... é impossível dissociar a minha componente pessoal, da minha componente académica numa reflexão desta dimensão.

Ainda antes de eu nascer eu já estava predestinada a abraçar a área da educação: em pleno ventre da minha mãe, eu, Joana Ferreira, pontapeava a minha mãe quando as crianças se debruçavam em torno da barriga dela e falavam para mim no parque do Jardim de Infância onde a minha mãe ainda hoje trabalha. Ainda na barriga da minha mãe, eu já reconhecia os sons típicos de uma instituição desta natureza.

Enquanto ia crescendo naquele mesmo Jardim de Infância que me viu nascer, fui ganhando um amor a tudo o que a esta área dizia respeito. Mesmo tendo ido para a escola primária, continuei a frequentar o ATL na mesma instituição. Anos depois comecei a fazer voluntariado, nesta mesma, auxiliando nos meses de praia... e o amor continuava a crescer a par com a minha altura...

No 10º ano decidi fazer o curso Tecnológico de Ação Social, mesmo contra a vontade da minha mãe. O meu objetivo era um: fazer este curso porque tinha oportunidade de fazer um estágio em pré-escolar, tendo mais experiência para o curso de licenciatura que posteriormente eu queria seguir – Educação de Infância.

Entrei na licenciatura de Educação Básica enquanto ainda fazia voluntariado durante os meses de praia com crianças em idade pré-escolar. Nesse mesmo ano iniciei a minha prática como catequista. Comecei com um grupo de 15 crianças do 1º ano (crianças com idades entre os 5 e os 7 anos). Ainda hoje, já no 5.º ano [agora 6.º], continuo com este grupo todos os anos a inovar em projetos pessoais e de caráter social e comunitário.

No passado ano letivo (2011-2012), houve um pequeno percalço na minha trajetória que acabaria por se revelar o melhor percalço de sempre da minha vida: fiquei com uma Unidade Curricular por fazer. Precisei de trabalhar para me sustentar em Leiria... Aprendi o que custa bater em todas as portas à procura de um emprego e ouvir “nãos” de todas as maneiras possíveis e imaginárias. Foi então que, ao fim de 3 meses, e depois de ter tido trabalhos provisórios que eu inventava, encontrei trabalho! Consegui emprego em Leiria como Auxiliar de Ação Educativa (graças ao curso Tecnológico que eu havia frequentado anteriormente). Trabalhei em parceria com uma Educadora numa sala de Pré-Escolar com crianças dos 3 aos 6 anos.

Este trabalho durante 6 meses, a par com a cadeira que me faltava fazer, revelou-se a minha grande oportunidade de aprender tudo sobre o funcionamento de um berçário, de uma Creche e Jardim de Infância. Foram 6 meses de aprendizagens e crescimento tanto pessoal como profissional. Olhando em retrospectiva, posso afirmar com toda a certeza que ter sido reprovada naquela cadeira foi a melhor coisa que me podia ter acontecido porque me deu muita bagagem para a Prática Pedagógica agora a decorrer.

Não era meu objetivo contar a história da minha vida, contudo pareceu-me pertinente dar a conhecer algumas partes fundamentais para uma melhor compreensão da minha reflexão nesta Prática Pedagógica que decorrerá ao longo de 3 semestres.

Todas estas vivências estão sempre presentes a cada decisão, atitudes, reações que eu possa ter. Em cada uma delas espelham-se as experiências que já tive anteriormente. Desde pequena que fui habituada a ter uma atitude muito reflexiva. Passo a explicar: desde que me lembro, todos os dias, quando estou com a minha mãe fazemos praticamente uma análise de tudo o que lhe aconteceu no trabalho, os casos específicos de cada criança (desde doenças a crianças com Necessidades Educativas Especiais, de

situações do cotidiano de uma creche/J.I. a birras, da criança que começou a andar àquela que partiu o braço, do pai que foi ao J.I. ralar com a Educadora ao menino que fez um desenho para a auxiliar) bem como as formas de resolver os problemas e se a forma como se o fez foi bem dirigida. Esta reflexão constante fez de mim uma pessoa com um olhar bastante crítico em relação a todas as situações numa sala com crianças.

Há quem diga que eu penso demasiado sobre estes assuntos. Talvez tenham razão... Mas foram todas estas experiências que me trouxeram a este preciso ponto, portanto, penso que agora sim, estou no momento certo para iniciar um mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo.

[...] Começa, então, uma nova etapa de aprendizagens para o enriquecimento da minha formação não só como profissional, mas também como pessoa, como ser insaciável em busca de novos conhecimentos. [...]»

1. REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Ao longo do primeiro semestre do mestrado, a Prática Pedagógica (PP) revelou-se um dos pontos centrais da minha vida. Tudo girou em torno desta Unidade Curricular (UC) que acabou por me dar uma das minhas melhores lições de vida: «Quem corre por gosto, não cansa». Este ditado reflete exatamente o que me aconteceu neste semestre.

Apresento agora a minha reflexão sobre este primeiro semestre em que as cinco primeiras semanas decorreram no contexto de Creche com dez crianças dos 12 aos 24 meses e, depois, as restantes 10 semanas, numa sala de pré-escolar com 22 crianças de 3 e 4 anos de idade.

A minha postura, desde o primeiro dia na instituição, foi de total abertura de espírito para absorver o máximo de conhecimentos sobre tudo: desde as rotinas, às práticas corretas da higiene das crianças, à relação com toda a equipa, à relação com as crianças, à forma como se age em determinado momento, todos os mais pequenos detalhes... Nesta instituição, o meu principal papel era absorver todo o tipo de informação, processá-la, criar a minha opinião e atuar conscientemente, de forma ponderada.

Quando iniciei a PP em Creche, nunca pensei vir a apaixonar-me tanto por aquela faixa etária. “Eu gosto é de trabalhar com as idades do pré-escolar... as salas de creche não são tão interessantes!”, dizia eu antes de contactar mais com este contexto e com aquelas crianças ainda tão pequenas. A verdade é que assustava-me um pouco porque sentia que eram muito frágeis e eu tinha receio de que pudesse, de alguma forma, prejudicar o seu desenvolvimento... Mas, logo nos primeiros dias, senti imediatamente uma segurança que me deu possibilidade de me entregar ao trabalho que estava a desenvolver sem ter receio.

Na verdade, penso que anteriormente, eu não tinha a verdadeira noção do quão fascinante poderia ser trabalhar com crianças nesta primeira fase. Aos poucos fui descobrindo cada uma das crianças, como reagia, o modo como comunicava, a forma como brincava, do que gostava ou não, ... Todo esse conhecimento que fui adquirindo, a par com a informação que fui procurando sobre todas essas pequenas descobertas,

foram fazendo de mim cada vez mais atenta e desperta para a importância da relação entre o educador e a criança.

Apresento em seguida a minha reflexão centrada em três pontos que considero fundamentais para a exploração deste contexto de Educação de Infância: (1.1) Relação com as crianças, (1.2) Especificidades do contexto de Educação de Infância e (1.3) Planear, Atuar e Avaliar – Do ideal ao real. Nestes três pontos apresento uma súmula do meu percurso que reflete o que aprendi e o que senti mais dificuldade ao longo desse semestre.

1.1. RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS

Tanto em Creche como em Jardim de Infância (JI), penso que criei uma relação muito especial com as crianças, e fui percebendo que a qualidade da relação entre o educador e a criança tem uma grande influência no dia-a-dia da sala e do seu funcionamento.

«[...] Tanto a criança como o educador necessitam de tempo para se adaptarem um ao outro e aprenderem a descodificar os sinais e comportamentos do outro. A continuidade de interações entre um determinado educador e a criança permite não apenas melhores cuidados como relações mais intensas e responsivas. [...]» (Portugal, 1998: 181)

Uma das grandes diferenças que verifiquei a este nível foi o facto de, em Creche, a comunicação com as crianças funcionar muito mais na base do sorriso, do olhar, mas, principalmente, do toque e do gesto. A idade que eles tinham não lhes permitia, ainda, ter uma relação com os colegas de muita proximidade.

“A criança vulgar de 18 meses não está muito interessada nas outras crianças. Não tem nada para lhes dizer e tem muito pouco que fazer juntamente com elas. Está principalmente interessada em si mesma e nos seus próprios assuntos, e também no adulto, na medida em que este possa ajudá-la a resolver esses mesmos assuntos” (Gesell, 1943: 277-278).

Deste modo, a minha abordagem sempre foi muito pela brincadeira a nível de sons e toque.

Por vezes também se tornava complicado compreender o que eles tinham ou queriam. O facto de ainda não falarem, ainda estarem na fase da holófrase (em que uma frase se traduz apenas numa única palavra) ou dos enunciados de duas palavras

(utilização da combinação de duas palavras para transmitir uma mensagem “inteira”) torna-se por vezes difícil de interpretar o que precisam ou têm (Barbeiro, 2000: 117) Mas eles conseguem fazer-se entender através de todo um conjunto de mecanismos de comunicação que vêm a apurar desde que nasceram.

No JI, apesar de ainda ser bastante notória toda a linguagem não-verbal, a linguagem verbal tomou um peso bastante mais significativo, dando-me a possibilidade de me aproximar das crianças de uma forma diferente...

Gostaria de referir alguns momentos da minha PP que acabaram por se revelar marcantes do ponto de vista da relação que estabeleci com as crianças. Para este efeito, colocarei aqui pequenos excertos de reflexões em que refleti precisamente sobre esses momentos:

- Momento em que a M. começou a andar – Logo na primeira semana, um momento muito marcante aconteceu e transformou ainda mais este fascínio que estava a crescer em mim: uma das crianças mais novas começou a andar e fui eu que detetei esse momento! Senti-me extremamente emocionada por estar a assistir ao principal passo para a autonomia total que o ser humano desenvolve ao longo da sua vida;
- Primeira vez que uma criança disse o meu nome – Numa das atividades que desenvolvemos em torno das frutas e dos seus nomes, algumas crianças conseguiram aprender a dizer “banana”... Mas, na cabeça do L., “banana” e “Joana” eram palavras iguais na forma de dizer... então aprendeu o meu nome e chamou-me a partir daquele momento “Banana” que provavelmente, no seu entendimento, significa precisamente o meu nome tal como o fruto que ele adora;
- Diversos momentos com necessidade de impor regras – Algo que, desde o primeiro momento me preocupou e que fiz questão de deixar bastante claro foi a questão das regras e da “permissividade”. Para Cordeiro (2006), a disciplina deve ser imediata, lógica, coerente, firme, segura, passível de cumprimento, posta em prática em todas as situações e ocasiões, justa, visando a intenção, positiva e de intensidade regulada e equilibrada. Para o autor, «no processo de estruturação da pessoa e das suas relações com o mundo físico e com os outros,

há uma necessidade de mostrar caminhos e indicar percursos», devendo serem estabelecidos limites claros, simples, justos, que pressupõem consequências e de aplicabilidade coerente e consistente (Cordeiro, 2006: 211-212).

Em anteriores experiências, a minha pouca firmeza em relação a comportamentos menos corretos revelou-se um ponto em que eu falhava muito. Quando entrei neste semestre, fi-lo determinada a que esse meu ponto teria que ser colmatado independentemente dos grupos com que eu trabalharia.

Quer num contexto, quer noutro, penso que essa minha falha foi corrigida e que tentei sempre dar o meu melhor de modo a ter sempre um controlo do grupo adequado de modo a evitar conflitos ou situações de falta de segurança. Penso que, neste semestre, desenvolvi um bom trabalho a esse nível e consegui superar esse objetivo que tinha proposto para mim própria. Destaco em seguida alguns desses momentos quer em Creche quer em JI com excertos de reflexões que fiz daquelas semanas:

- ❖ Momento em que o L. (18 meses) empurrou a C. – «[...] Na passada quinta-feira uma das crianças empurrou outra mais pequena estando perfeitamente consciente disso (com intenção). Eu baixei-me ao nível da criança e repreendi-a. Ela começou a sorrir mesmo comigo a repreendê-la. A Educadora, sem eu me aperceber, assistiu à situação e fez-me sinal para sentar a criança encostada à parede, incentivando-me a marcar posição enquanto pessoa que ali está para educar. Em tom autoritário, disse à criança para se sentar e só se levantar dali quando eu mandasse. A criança sentou-se sem protestar. Não sorriu nem mexeu durante o tempo em que esteve sentada. Passados uns minutos disse para a criança se levantar e vir ao meu encontro.

Mestranda: O L. não volta a empurrar os amigos, não? Isso não se faz aos amigos. Se o L. voltar a fazer isso a Joana zanga-se outra vez.

A criança olhava para mim mesmo triste, arrependida do que tinha feito.

Mestranda: Vá, dá um beijinho à Joana. Não voltas a fazer mal aos amigos.

A criança deu-me um beijinho, também lhe dei um beijinho em forma de “pedido de desculpas aceite” e foi brincar.

Agora olhando para trás, devia tê-lo feito dar um beijinho à menina que ele empurrou. Mas, naquele momento, estava mais preocupada em que ele percebesse que agiu mal do que num “pedido de desculpas” à outra criança. A verdade é que isto passa-se tudo uma fração de segundos em que nem estamos à espera que nada disto aconteça mas temos que tomar uma posição.» (Anexo 1 – 1.^a Reflexão de Prática Pedagógica em Creche a 7 de outubro de 2012)

- ❖ A hora da sesta para a M. – «Logo nos primeiros dias fomos alertadas para o facto de uma das crianças acordar muito mais cedo que as restantes crianças e, por vezes, perturbar o silêncio. A verdade é que comecei por me sentar sempre perto da criança nos primeiros dias, aos poucos fui fazendo a criança perceber que naquela hora ela tinha que estar calma, mesmo que não estivesse a dormir. Ao fim destas cinco semanas a criança já dormia até à hora que é suposto todos acordarem.

A verdade é que isto, contado desta forma, parece muito simples, mas não foi um processo nada simples. Foi uma constante medição de forças com uma criança com uma personalidade já bastante vincada. O mais engraçado é que a criança, a partir destes momentos, acabou por se aproximar muito mais de mim, sendo a criança que começa a choramingar quando, ao fim do dia, nos vamos embora. É aquela que vem até à porta ver-nos sair da instituição por não querer que vamos embora.» (Anexo 2 – 2.^a Reflexão de Prática Pedagógica em Creche a 27 de outubro de 2012)

- ❖ L. (4 anos) e o bibe – No JI, uma das crianças, numa determinada altura do semestre, começou a achar que abotoar o bibe exigia muito esforço da sua parte... Então deixava-se ficar para o fim para alguém vir fazer a tarefa que lhe competia a ela. Chegou então o dia em que, depois de ela já ter sido avisada por vários elementos da equipa, sucedeu o seguinte:

Mestranda: Olha L., abotoas o bibe ou não?

L. (4 anos): Não...

Mestranda: Muito bem. A regra é ir para a sala quando se está despachado, e tu não estás despachada. Quando o bibe estiver abotoado, podes vir sentar-te para ouvires as histórias que tanto gostas.

Apesar os amuos dos dias seguintes relativos a este assunto, ao fim de dois dias, a L. era das primeiras a abotoar o bibe para se sentar a ouvir as histórias que tanto gostava.

Todos estes momentos, ainda que aparentemente insignificantes e que provavelmente passaram despercebidos aos outros elementos da equipa, fizeram-me compreender a relação entre “autoridade” e “apego”. Segundo Mucchielli (1919), a autoridade “é uma qualidade da estrutura do grupo, o que quer dizer que o próprio fato de um grupo se estruturar, se organizar, estabelecer seus objetivos, passar a existir como grupo, faz nascer a autoridade, sendo esta um aspeto inevitável e normal da própria estrutura”. Já “o apego é um relacionamento ativo, afetuoso, recíproco entre duas pessoas cuja interação fortalece ainda mais a sua ligação” (Papalia, D. & Olds, S., 2000: 161).

Interligando estes dois conceitos, à luz da situação acima descrita, poderemos inferir que esta relação de autoridade de que fala Mucchielli em qualquer grupo organizado, está profundamente interligada com o conceito de “apego” uma vez que a criança vai aprendendo a gerir os seus próprios comportamentos em sociedade ao mesmo tempo que aprende a lidar com os seus próprios sentimentos em relação às outras pessoas. Neste caso concreto, a autoridade que tive que assumir aproximou-me da criança de uma forma muito particular. Já com as outras crianças isso também se reflete: aquelas que mais repreendo, são exatamente aquelas que mais acabam por se aproximar de mim.

- Iniciar relação com crianças em geral e com crianças que recusam aproximação – Num caso muito particular de uma criança de origem ucraniana, ela pouco se relacionava com os pares e, muito menos com os adultos... contudo, comigo a criança, inicialmente tinha uma postura de repulsa em relação à minha presença que me fazia uma extrema impressão.

Ainda nas semanas em que estive em Creche, esta criança de JI já me observava com muita atenção e aquela fixação da criança ao centrar o seu olhar em mim, seguindo com o olhar todos os meus passos, deixava-me profundamente inquieta tal era a expressão facial que demonstrava claramente desconfiança... como se ele se sentisse ameaçado com a minha simples presença. Na primeira semana, esta postura manteve-se aquando da minha permanência na sala de JI, precisamente na sala dele.

O O. observava com bastante atenção todas as brincadeiras que eu ia fazendo com os colegas. « [...] No outro dia dei por mim a brincar com as crianças com peças de construção. Decidimos construir um castelo. A verdade é que toda aquela brincadeira fez com que eu me aproximasse mais de cada um dos elementos que ali estavam, conhecendo melhor os seus gostos, a forma como comunicam, a própria personalidade. Contudo, penso que por vezes a minha espontaneidade e intuição precisam de uma maior sustentação. Por vezes esta minha postura poderá transparecer que estou a “brincar” simplesmente mas, na verdade, para mim, é muito mais do que isso: é a forma que encontro de me aproximar e estabelecer relação com as crianças.», referi na primeira reflexão relativa à semana de observação de JI (Anexo 3 – 1.^a Reflexão em Jardim de Infância a 3 de novembro de 2012).

Enquanto que, com os outros a minha relação estava a construir-se gradualmente com brincadeiras e conversas, com o O., isso não estava a acontecer e eu senti-me bastante frustrada com aquela atitude dele.

Chegou então o dia em que ele estava na mesa a fazer um jogo individual e eu passei por detrás dele. Ele olhou para mim e, arrastando a cadeira que estava a seu lado, fez-me sinal com a mão para me sentar, mostrando um pequeno sorriso. Guardo em mim esta imagem até hoje. A partir daquele momento tornei-me o adulto da equipa mais próximo dele. Provavelmente o único adulto dentro da instituição com quem ele estabeleceu uma relação de confiança e afinidade até aquele momento. A evolução dele na própria sala foi notória a partir desse momento.

Todo este jogo de relações que se foram estabelecendo, quer em Creche, quer em JI, acabou por se revelar numa verdadeira aventura em que consegui perceber a importância do educador como mediador na construção de um ambiente educativo ecológico que visa a “interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre

crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (OCEP, ME: 31).

1.2. ESPECIFICIDADES DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Durante as 15 semanas que vivenciámos este contexto, acabei por perceber que uma instituição com crianças de JI de um modo muito generalista, acaba por representar, ainda que numa microestrutura, a própria sociedade, atribuindo a este contexto a principal função de oferecer à criança todo um leque de oportunidades de se desenvolver plenamente para, um dia, vir a ser um cidadão, não só autónomo, como ativo na sociedade em que está inserido.

«A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família [...], favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.» (OCEP, ME:15)

No meu ponto de vista, deve ser deste modo que a Educação Pré-Escolar deve ser encarada, de forma a dar à criança a oportunidade de descobrir o mundo, partindo desta mesma sala em que é um membro de uma “microsociedade” em que todos são valorizados na sua individualidade, e assim, potenciando e respeitando o desenvolvimento progressivo de cada um, assente em valores democráticos, de solidariedade, igualdade liberdade de expressão e autonomia, como é mencionado nos objetivos gerais pedagógicos delineados para a Educação Pré-Escolar:

«a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança [...]; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos [...]; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades [...]; d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais [...]; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas [...]; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança [...]; h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades [...]; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo [...].» (OCEP, ME: 15-16).

Deste modo, apresentarei agora de refletir um pouco sobre as especificidades dos dois contextos vivenciados: Creche e Pré-Escolar. Apresentarei em seguida um quadro elaborado por mim, fazendo uma súmula das principais semelhanças e diferenças que detetei entre estes dois contextos, procurando, em seguida, refletir sobre pontos que considere mais significativos.

Quadro 1:

Semelhanças e diferenças gerais verificadas nos contextos de Educação de Infância

	Creche	Pré-Escolar
Rotinas	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência igual todos os dias; • Canções a marcar os momentos do dia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas muito ligadas à higiene, alimentação e atividades.
Higiene	<ul style="list-style-type: none"> • Idas à casa de banho para lavar mãos, dentes, corpo em geral (quando necessário); • Idas à casa de banho para necessidades básicas (controlo esfinteriano). • Crianças ainda totalmente dependentes, necessitando de apoio permanente do adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criança está a aprender/ já aprendeu as regras de utilização da casa de banho, podendo ou não precisar do apoio do adulto.
Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Variedade de alimentos ao longo da semana, de modo a terem uma alimentação saudável e equilibrada. • Crianças totalmente dependentes do adulto ou a aprenderem a comer autonomamente; • Copos, talheres, pratos e babetes adaptados à idade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comem autonomamente; • Crianças mais novas/ a aperfeiçoar utilização dos talheres utilizam babetes.
Segurança	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais, brinquedos e outros objetos disponíveis para as crianças estão devidamente seguros para não ocorrerem incidentes; • Adultos zelam pela segurança das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adultos zelam pela segurança das crianças, ensinando-lhes também regras de segurança e de prevenção.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Partir dos interesses das crianças; • Interligar todas as atividades de modo a que o todo faça sentido para as crianças. • Muito trabalho ao nível dos 5 sentidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partir dos interesses específicos das crianças desenvolvendo todas as dimensões (linguagem, raciocínio, introdução às ciências, etc.).

Depois da apresentação deste quadro no qual resumi de forma bastante sintética as principais linhas pelas quais me orientei ao longo daquelas quinze semanas, gostaria agora de me focar em apenas alguns pontos específicos referenciados neste quadro.

De um modo geral, a Creche tem a função de, primeiramente, assegurar todas as necessidades básicas da criança. Só com todas estas necessidades básicas asseguradas, a criança está, de facto, apta a aprender coisas novas de uma forma saudável e progressiva.

«A creche não deve ser apenas um lugar seguro e limpo, boa alimentação e ar fresco. Os bebés devem aprender a expressar e compreender emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objetos e situações» (Portugal, 1998:196).

Numa sala de Creche, torna-se fundamental haver espaço para as crianças brincarem livremente devido à fase de desenvolvimento em que estão. Nesta fase a criança está na fase de aquisição de marcha, em como de todos os movimentos básicos estruturantes da sua vida futura.

«O movimento é ele próprio o contro da vida ativa das crianças. É uma faceta importante de todos os aspetos do seu desenvolvimento, seja do domínio motor, cognitivo ou afetivo do comportamento humano. [...] À medida que as crianças se aproximam do seu segundo aniversário, pode observar-se uma mudança radical no modo como se relacionam com o ambiente que as rodeia.» (Spodek, *et al.*, 1993: 40-51)

Deste modo, e tal como vivenciámos, a sala era ampla, sem objetos que perturbassem a circulação das crianças pela sala. No período em que estivemos na sala, a educadora cooperante ainda nem havia colocado na sala mesas nem cadeiras, tendo optado por colocá-las apenas quando achasse oportuno que as crianças começassem a adquirir conhecimento da sua funcionalidade e como as utilizariam.

Em Creche, a questão sobre as rotinas prendem-se muito mais com as que dizem respeito à higiene e alimentação das crianças. O tempo despendido nesta atividade era bastante grande por ter que ser dirigida a cada criança individualmente atendendo a todas as suas necessidades básicas em momentos como o almoço, o lanche, a muda da fralda, o dar de biberão, o ensinar a utilizar o bacio, etc. As relações entre adulto e criança acabavam por se definir muito nestes momentos, estabelecendo-se uma relação de confiança que fazia com que a criança se sentisse protegida naquele ambiente.

Tendo em conta a idade em que as crianças se encontravam, as atividades adequadas para esta fase são muito mais voltadas para a exploração dos cinco sentidos e para a formação de conceitos ligado à classificação de objetos através da formação de conjuntos, por exemplo, aquando da arrumação dos brinquedos nas devidas caixas.

Torna-se, então, imprescindível que o educador defina claramente a intencionalidade educativa que tem cada opção sua, quer em relação às atividades que proporciona, quer em relação a todas as opções que toma quanto à organização e gestão de todo o ambiente educativo que visam desenvolver cada criança nos domínios cognitivo, motor e afetivo, tendo em conta as suas características individuais e fase em que cada uma se encontra. A intencionalidade educativa por detrás de cada decisão é um ponto-chave para que o educador oriente o seu trabalho de forma a poder compreender se está a atingir os objetivos do seu próprio trabalho, o que precisa reformular, rever ou solucionar.

«Neste sentido, a creche na sociedade atual não se compadece com simples mudanças de fraldas intercaladas com rotinas bem administradas de alimentação e sono. O quotidiano deverá evidenciar uma intencionalidade educativa muito produtiva no campo das aprendizagens para estas crianças (Sanches, 2003). Assim sendo, são vários os autores que integram as duas funções cuidado/educação apresentando uma visão nova sobre o conceito de educar» (Henriques, 2009:48).

No que respeita ao JI, a importância das rotinas é igualmente central, permitindo à criança fazer uma previsão do que acontecerá no seu dia, sabendo o que esperar e como se organizar mentalmente.

«Na altura em que as crianças atingem os três ou quatro anos, preocupam-se muitas vezes com o tempo e a sequência dos acontecimentos [...]. Uma rotina diária no jardim-de-infância, coerente o longo do tempo dá às crianças de três e quatro anos um modo específico de compreenderem o tempo. [...] Uma rotina coerente é uma estrutura. Liberta igualmente crianças e adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir e permite-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm entre mãos. [...]» (Hohmann, 1979: 81)

Percebi que no JI, o enfoque já não é na higiene e alimentação, sendo então as atividades quer rotineiras, quer as atividades específicas de cada dia o centro da atenção das crianças.

Torna-se então evidente a articulação de diferentes áreas de conteúdo numa perspetiva global abrangendo as áreas de Formação Pessoal e Social, de Expressão e Comunicação e de Conhecimento do Mundo.

“Esta perspetiva, que na educação pré-escolar se costuma designar como globalizante, também se pretende atingir noutros níveis de ensino através da importância dada a

conteúdos transversais e à abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem”
(OCEP, ME: 49)

A Área da Formação Pessoal e Social, em particular, tem como base educar a criança para a independência e a autonomia que, tal como se pode verificar no quadro 1, apresentado anteriormente, é um ponto de evidente distanciamento em relação ao trabalho desenvolvido nas salas de Creche. Outro ponto importante de referir aqui é a clara aposta numa igualdade, respeitando as diferenças de todos os elementos do grupo, aceitando-os num ideal de grupo democrático em que todos desenvolvem a sua identidade pessoal no grupo. Deste modo, é “considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas, [...] tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (OCEP, ME: 51).

A Área de Expressão e Comunicação, que engloba os domínios das expressões (motora, dramática, plástica e musical), da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática, “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (OCEP, ME: 56).

Esta área foi claramente explorada quer pela educadora da sala, quer por nós enquanto mestrandas. Gostaria de fazer referência ao momento em que me apercebi claramente da iniciação da abordagem à escrita de uma forma bastante espontânea, citando aqui parte de uma reflexão minha relativa a uma atividade e que estava a desenvolver individualmente com cada criança.

«[...] Quando acabei de fazer o registo da sua rotina ao anoitecer, a criança colocou-me uma questão:

R.: “Joana... Que números são esses?”

Mestranda: “Quais números?”

R.: “Esses!” (aponta para o registo que estou a fazer)

Mestranda: “Isto? São letras. Estou a escrever tudo o que estás a dizer.”

R.: “Podes ‘dizer para mim’ essas ‘letras’ que eu disse?”

Li a frase que a criança tinha dito e ela sorriu muito satisfeita por eu ter escrito exatamente o que ela disse [...].»

Foi neste momento que percebi a real importância da abordagem à escrita no JI, não como o intuito de ensinar a criança a ler e a escrever, mas a dar-lhe bases sólidas para uma aprendizagem progressiva do código linguístico. Neste caso acima descrito, nota-se claramente que a criança percebeu ali, naquele momento a verdadeira função daquelas “letras”: traduzir para um papel exatamente o que ela tinha dito oralmente. Ao “registar o que as crianças dizem e contam”, bem como outro tipo de registos simbólicos, o educador permite que haja um ambiente que a criança percebe as funções destes códigos simbólicos, sendo estas “formas de escrita que têm formatos diferentes porque correspondem a intenções diversas” (OCEP, ME: 71).

O domínio das Expressões motora, dramática, plástica e musical têm, também, um papel fundamental neste contexto de Pré-Escolar uma vez que permitem que a criança tenha a oportunidade de aprender a movimentar-se no espaço, manipulando objetos, criando a sua própria forma de se expressar.

«O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos» (OCEP,ME: 57).

Ainda nesta área mas, no domínio da matemática, muitas são as competências a serem desenvolvidas no Pré-Escolar. Parte-se do princípio que a criança, através das experiências quotidianas, vá adquirindo noções matemáticas, aprendendo progressivamente os princípios lógicos deste domínio ao vivenciar experiências de manipulação em que se depara com classificação e formação de conjuntos, seriação e ordenação, contagens e número, encontrar e formar padrões, medições e resolução de problemas.

A Área de Conhecimento do Mundo introduz na vida da criança os principais conceitos das Ciências. Assim, é neste contexto que deve partir da curiosidade sobre o que as rodeia, quer do mundo físico, quer do mundo social.

«Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. A criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o “mundo” [...]. A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano» (OCEP, ME: 79).

Deste modo, as experiências vivenciadas devem ter como foco, levar a criança a aprender a observar, experimentar, aguçando a sua curiosidade, potenciando um olhar crítico sobre o mundo que a rodeia.

Todas estas Áreas devem obedecer a um princípio básico de continuidade educativa tendo em conta “a educação pré-escolar como um processo que deve partir do que as crianças já sabem” (OCEP, ME: 87). Deste modo, “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender. É o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (OCEP, ME: 93).

1.3. PLANIFICAR, ATUAR E AVALIAR – DO IDEAL AO REAL

Parece-me pertinente dedicar uma seção deste capítulo ao planeamento, atuação e avaliação, uma vez que foi, também esta uma forte aposta da nossa Prática Pedagógica. Neste título, “Do Ideal ao Real”, quis precisamente mostrar que nem sempre o que idealizamos é o que acaba por acontecer efetivamente por diversos fatores.

Para refletir adequadamente sobre esta dimensão optei por escolher uma das planificações que me parece ter sido das mais eficazes e melhor estruturadas, ainda que tenha sido uma das primeiras planificações elaboradas pelo grupo no contexto de JI (Anexo 4 – Planificação 12 a 15 Novembro de 2012). Partindo desta planificação, farei então uma reflexão sobre todas as fases desde a planificação à avaliação do trabalho e a evolução que fui sentindo ao longo do semestre.

A minha principal preocupação aquando da execução da planificação de uma sequência didática, prendia-se com a interligação entre as atividades, articuladas com as competências que pretendia desenvolver nas crianças.

Devo dizer que, para mim, nunca foi uma grande dificuldade articular toda a planificação, interligando todas as atividades de modo a fazerem sentido, se bem que eu tenho a noção de que algumas vezes isso nem sempre foi totalmente conseguido...

Utilizando como exemplo a planificação acima referida (Anexo 4), vou explicar como tentávamos elaborar a planificação. No caso desta planificação, surgiu do facto de algumas crianças ainda não saberem as regras básicas de higiene da utilização da casa de banho. Como na semana seguinte seria celebrado o Dia Nacional do Pijama, pensámos em interligar as temáticas.

Essa articulação foi feita de uma forma lógica, sempre com vista a desenvolver todas as áreas que constam das OCEP. Através do “Artur” (boneco como objeto indutor) e dos seus hábitos antes de se deitar todas as noites, procurámos perceber quais os hábitos de cada uma das crianças, que rotinas faziam, se lavavam os dentes se bebiam leite, se dormiam com brinquedos ou mantinhas, etc.

Depois de explorado com diversas atividades esta parte do tema, procurámos focar-nos mais na utilização da casa de banho e das suas regras. Eu e a minha colega realizámos uma casa de banho de papelão em tamanho “real” (à medida das crianças) para colocar na área da casinha para poderem brincar e explorar nos momentos de brincadeira livre. A exploração desta “casa de banho” permitiu também que pudéssemos explorar os padrões do azulejo da casa de banho que tinham “caído”.

Apesar de, para mim, a planificação desta semana tivesse sido das melhores conseguidas ao longo do semestre de PP em Pré-Escolar, hoje mais de um ano depois, a minha visão é já bastante diferente. No capítulo 3 a minha reflexão incidirá precisamente no facto de eu já não ver as coisas da mesma forma.

A minha principal preocupação aquando da atuação era garantir que as crianças estavam envolvidas na atividade, compreendendo as suas motivações e dificuldades, de forma a orientar a criança na construção do seu conhecimento.

Devo dizer que, para mim, sempre tive uma certa tendência para ser eu a “expor” as atividades fazendo apenas com que as crianças “percebessem” e/ou “experimentassem um pouco” e só ao longo das experiências que fui desenvolvendo consegui, finalmente, perceber que as crianças aprendem com muito mais consistência quando me descentralizo de mim, colocando-as no centro da aprendizagem, sendo a minha função apenas orientá-las, percebendo quais as suas potencialidades a serem desenvolvidas e aprendizagens ainda não descobertas.

Em todas as atuações eu sabia qual o meu plano a seguir, quais as competências que eu pretendia desenvolver, contudo, a minha constante avaliação por observação direta ou as conversas com as crianças, a educadora e a minha colega, iam-me dando um *feedback* se eu deveria, por exemplo, avançar ou reforçar algo primeiro, deixar fluir algo mesmo que não estivesse planeado daquela forma ou ignorar fazendo o que estava previamente definido, etc.

Neste campo penso ter tido sempre um ponto a favor: desde sempre me habituei a improvisar imenso e isso permitiu-me desenvolver uma capacidade de me adaptar facilmente às situações-surpresa que acontecem a todo o momento dentro de uma sala de atividades. O facto de eu conseguir sempre transparecer manter a calma e a serenidade, mesmo que isso não seja necessariamente a verdade, fazia com que amenizasse sempre as situações e que as crianças nem se apercebessem ou eu fazia simplesmente uma alteração de planos sem que prejudicasse o decorrer do dia de atividades.

A avaliação em Pré-Escolar penso ser para mim a parte que menos consegui trabalhar ao longo do semestre por variados motivos, entre eles, o facto de ser o início do mestrado em que tínhamos que nos adaptar a imensas coisas ao mesmo tempo, mas, principalmente, devido ao facto de não percebermos exatamente a verdadeira função da avaliação como regulador do nosso próprio trabalho.

« [...] Só avaliando a evolução, o desenvolvimento, as competências, os conhecimentos e a aquisição de novas aprendizagens das crianças é que se poderá avaliar a prática pedagógica e qual o seu impacto nas crianças. Se os objetivos definidos inicialmente não forem totalmente atingidos, o educador tem a possibilidade de reorganizar a prática pedagógica, planificar novas atividades e procurar estratégias mais adequadas às crianças e/ou grupo para que assim possam atingir com sucesso os objetivos.» (Gaspar & Silva, 2010: 2-3)

Todo o trabalho que desenvolvemos no contexto de Educação de Infância foi bastante importante para eu perceber o funcionamento das instituições neste contexto que, confrontando com as experiências anteriores que já vivi, acabei por conseguir criar a minha própria opinião e ampliar a minha visão sobre estas.

Penso que hoje consigo olhar para a Educação de Infância de um modo mais distanciado. Quero com isto dizer que o semestre de PP neste contexto me deu

ferramentas para conseguir trabalhar futuramente com uma maior consciência do peso que abarca estar também responsável por esta fase da vida das crianças. Aprendi, essencialmente, que o educador não é apenas o que ensina e orienta, mas aquele que está disposto a aprender em cada dia, a aceitar as diferenças, a respeitar as opiniões, sempre em prol do desenvolvimento do seu grupo de crianças e da qualidade do seu próprio trabalho.

Foi um semestre seguramente difícil, em que muitos obstáculos tiveram que ser ultrapassados individualmente e em grupo, e também isso fez de mim uma futura profissional com uma maior sensibilidade para esta consciência de uma constante autoformação e sempre disposta a aprender mais sobre esta área que, quanto mais descubro, mais perguntas vão surgindo sem resposta definida.

É neste sentido, de permanente busca de conhecimento teórico e prático, que espero continuar o meu percurso ao longo da minha caminhada na educação e na vida, permanecendo atenta e reflexiva acerca do que faço e penso.

2. REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO DE 1º CICLO

Foi com uma energia bastante positiva que cheguei ao segundo e terceiro semestre do mestrado com a PP em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Durante o segundo semestre, eu e a minha colega de PP estivemos numa turma que já estava no final do 2.º ano, enquanto, no terceiro semestre, estivemos inseridas numa turma que se encontrava a iniciar o 3.º ano. Posso dizer que esta transição acabou por se revelar bastante interessante pois mesmo tendo sido em turmas e contextos muito diferentes, acabou por ser feita uma transição que se revelou num trabalho de continuação do que já vínhamos a desenvolver anteriormente.

Confesso que, no início, senti-me um pouco mais insegura do que no Pré-Escolar, contudo, acabei por rapidamente perder esse receio. Acabei por me apaixonar pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma forma que nem estava muito à espera, porque eu gostava mais de trabalhar com os mais pequenos (não que não continue a ter preferência pelos mais pequenos, mas já é diferente depois desta experiência...!).

Apresento em seguida os três pontos sobre os quais me debruçarei a fazer a reflexão: (2.1) relação com as crianças, (2.2) aprofundamento científico e (2.3) Planificar, Atuar e Avaliar – do ideal ao real.

2.1. RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS

Tanto na experiência com 2.º ou com 3.º ano, senti-me rapidamente integrada quer na turma, quer com comunidade educativa. A primeira grande diferença que senti ao deparar-me com este contexto foi, precisamente, na relação com os alunos (repare-se que já nem lhes estou a chamar “crianças”, agora já são “alunos”... como se não continuassem a ser crianças...).

É precisamente este formalismo que mais me assusta quando se chega ao Ensino Básico. Eu poderia dizer que no início foi essa a diferença que mais senti, mas não. Posso dizer que, ainda hoje, essa é a minha principal dificuldade. Sou uma pessoa que

gosta de sentar no chão, gosta de confusão organizada na sala, de agitação saudável. Foi algo sobre o qual, longo de todo o meu percurso no 1.º Ciclo, refleti imenso.

A relação que estabeleci quer com uma turma, quer com outra, fez-se muito partindo desta minha postura mais descontraída que, por vezes, também se tornava o meu Calcanhar de Aquiles... Não quero com isto dizer que permito a falta de respeito ou a indisciplina. Isso é outra coisa. Falo aqui de respeito mútuo construído por numa relação próxima, sustentada na democracia e respeito da individualidade, valorizando o que cada um é e as suas capacidades.

“A sala de aula não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único ator e os alunos, espectadores passivos. Todos são atores da educação. A educação deve ser participativa.” (Cury, 2003: 125)

Ao longo dos meses, fui aprendendo a procurar um equilíbrio na minha postura em sala de aula que acabou por se revelar bastante proveitoso uma vez que penso ter conseguido manter na sala de aula um ambiente saudável, acolhedor que permitia que todos pudessem participar ativamente na aula, sem nunca esquecer a importância da ordem, estabelecendo limites que procurei que fossem claros para os alunos.

Como é claro, em contexto de PP estamos sempre condicionados porque não é a nossa turma e estamos sempre sob avaliação. Mesmo que as professoras cooperantes nos deem toda a liberdade para podermos explorar e experimentar nas suas salas, por eu saber que não é exatamente a forma como reagem e trabalham com as turmas, isso acaba por influenciar o modo como planificamos e atuamos. Ainda assim, procurei desenvolver atividades que os colocassem em outras situações em que esta formalidade não fosse tão acentuada, optando por estratégias de organização dos alunos em grande e pequenos grupos, em pares, em roda no chão, na rua ao ar livre, etc. dependendo do tipo de atividade também.

Posso exemplificar, quando, no terceiro semestre, foi realizado pequeno trabalho sobre o Natal nas diferentes culturas, as crianças fizeram uma pequena pesquisa sobre os países e representaram uma família de cada país a celebrar essa festividade. Após a realização das atividades, foi feita uma reflexão em grande grupo em que cada criança pôde dizer o que aprendeu com aquele trabalho, o que gostou mais e menos, mas, acima

de tudo, teve a oportunidade de explicar como se sentiu, dando-lhe a oportunidade de dizer o que achou do trabalho do seu e dos outros grupos.

Depois, na minha última semana de intervenção, voltei a utilizar a reflexão em grande grupo como estratégia para avaliação e o progresso que fizeram foi notório. O facto de ter promovido diversas vezes esta avaliação conjunta sobre o trabalho de todos os elementos da turma durante uma nova atividade de Expressão Dramática, permitiu que conseguissem perceber que, apesar de se estarem a divertir imenso, tinham um trabalho sério e concreto para fazer, tendo em atenção o desempenho e colaboração dos colegas. Estes momentos de reflexão que, admito, deveriam até ter sido muitos mais, acabaram por se tornar momentos de maior proximidade enquanto grupo.

Na sociedade atual, torna-se evidente uma necessidade de formar pessoas conscientes do mundo à sua volta, sendo imprescindíveis estes momentos de reflexão em grupo, potenciando o pensamento e a exposição da opinião de todos, para que se possa viver numa verdadeira democracia.

“ [...] Reconhece-se que a atual sociedade tecnológica necessita de pessoas capazes de enfrentar as mudanças, de aplicar informação, de criar e de avaliar soluções. Assim sendo, as pessoas que não forem treinadas a usarem as suas capacidades de pensamento serão os analfabetos do futuro, estando, por isso, em séria desvantagem [...]” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000:16)

Todas estas atividades ajudaram também a desenvolver uma relação com as crianças, percebendo que estas se adaptam às diferentes posturas do professor, aprendendo a respeitá-lo e a aceitar as suas qualidades e defeitos, tal como o professor deve fazer em relação ao aluno, ajudando-o a formar-se uma pessoa mais responsável e crítica em relação às suas atitudes e dos colegas.

Aprendi a olhar para a sala de aula e a turma como um espaço de descoberta para o mundo. Este jogo de relações que nos permitiu conhecer melhor a turma ao ponto de a conseguir cativar, motivar e despertar o gosto por descobrir coisas novas.

Conhecer os alunos individualmente, percebendo que é cada um, com a sua personalidade que formam a turma. Torna-se impossível conhecer a turma sem conhecer cada aluno na sua individualidade. Tal como afirma Nérici (s.d.:625):

“O professor deveria aproveitar todas as oportunidades para aproximar-se dos seus alunos, individualmente, a fim de melhor senti-los em suas realidades existenciais, seus estudos, suas aspirações, suas vidas particulares, seus sucessos, suas dificuldades... Assim os alunos se sentiriam notados e estimados, e o professor, os momentos necessários, poderia oferecer orientação mais eficiente.”

Gostaria agora de falar de um caso em específico do P. Este menino do 3.º ano, detetado com diversas dificuldades ao nível da aprendizagem, quando chegámos nas primeiras semanas, mostrava-se um aluno muito desmotivado, que mal participava nas aulas. Apresento um excerto da minha reflexão da 6.ª semana de intervenção do terceiro semestre:

«[...] Como é gratificante ver um aluno que, inicialmente, se mostrava desinteressado do trabalho que estava a ser desenvolvido, estar agora tão empenhado e com gosto em participar na aula. Durante esta semana procurei continuar o trabalho de incentivo que temos vindo a proporcionar ao aluno P que está referenciado com NEE. Este aluno, que nas primeiras semanas tinha vindo a revelar bastante desinteresse em realizar as atividades, agora já nos mostra interesse em querer ler em voz alta aquando da avaliação da leitura. Fiquei extremamente contente com este pormenor porque revela que o nosso esforço em estar a motivá-lo, está de facto a dar os seus frutos. Claro que não posso exigir dele o mesmo que exijo dos restantes colegas mas, para mim, já é uma vitória vê-lo entusiasmado por ler em turma (nem que seja apenas uma pequena frase!) e em trazer livros e vir mostrar-nos no intervalo da manhã. Para a maioria das pessoas, isto pode parecer algo perfeitamente normal mas, para mim, isto tem tido muito valor e sei que para ele também. Já Dupont (1985) citava Simon & Boyer (1974), quando diziam que «o conhecimento é, em muitos domínios, inseparável da afetividade». Penso que isso é bem claro neste exemplo que dei. [...]» (Anexo 5 – Reflexão 6.ª semana em 1.º Ciclo, 3.º semestre)

São estes casos de claro sucesso que me fazem ter cada vez mais gosto pelo 1.º Ciclo, principalmente quando vejo as próprias turmas festejarem as pequenas-grandes vitórias destes colegas com mais dificuldades! A verdade é que estas pequenas vitórias aproximam-nos mais, não só das crianças em questão mas também da turma no seu

geral. Todos os alunos acabam por perceber que o nosso papel não é apenas ensinar e avaliar mas, principalmente, orientá-los para progredirem, cada um ao seu ritmo.

Algo que também aconteceu com a turma de segundo ano foi o reconhecimento do nosso trabalho por parte dos pais. No final do semestre, vários encarregados de educação vieram ter connosco agradecendo o empenho e dedicação que tivemos para com os seus filhos. Foi algo que nos emocionou bastante no último dia de PP. A envolvência da família é, de facto, algo importantíssimo para o sucesso dos alunos na escola. A importância da parceria entre a escola e a família é basilar para a formação da criança, tendo o professor que ter em mente que os pais são “educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo”, havendo um consenso necessário entre ambas as partes sobre os objetivos educacionais para as crianças (Davis, D., *et al.*, 1993: 36).

2.2. APROFUNDAMENTO CIENTÍFICO

Uma necessidade que senti ao longo de todas as PP mas, com maior ênfase nas PP em 1.º Ciclo do Ensino Básico foi, precisamente a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos científicos para os poder explorar devidamente.

Deste modo, apresento de seguida um quadro-síntese das minhas necessidades específicas de cada área bem como a forma como procurei superar essas dificuldades.

Quadro 2: Sistematização das dificuldades sentidas nas áreas específicas.

Área	As minhas dificuldades	Como tentei superá-las
Estudo do Meio	• Conceitos e ideias alternativas;	✓ Pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica dos conceitos;
	• Compreensão de alguns processos;	✓ Esclarecimento de dúvidas na Unidades Curriculares de Didática de 1.º Ciclo;
	• Rigor científico.	✓ Partilha de ideias com a turma de mestrado.
Expressões	• Domínio de técnicas;	✓ Pesquisa de estratégias e técnicas;
	• Levar as turmas a compreenderem que a área das Expressões não é a hora do “intervalo”.	✓ Esclarecimento de dúvidas na Unidades Curriculares de Didática de 1.º Ciclo; ✓ Fazer reflexões com o grupo de crianças em torno

		das atividades desenvolvidas;
		✓ Partilha de ideias com a turma de mestrado.
Matemática	• Domínio de conceitos;	✓ Pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica dos conceitos;
	• Lacunas em alguns domínios.	✓ Esclarecimento de dúvidas na Unidades Curriculares de Didática de 1.º Ciclo;
		✓ Partilha de ideias com a turma de mestrado.
Português	• Linguagem “pouco cuidada”, linguisticamente falando;	✓ Maior tomada de consciência da forma como falo com as crianças;
		✓ Pesquisa de estratégias;
	• Domínio de técnicas.	✓ Esclarecimento de dúvidas na Unidades Curriculares de Didática de 1.º Ciclo;
		✓ Partilha de ideias com a turma de mestrado.

Todas estas dificuldades sentidas, foram tentando ser limadas ao longo dos dois semestres. Ainda assim, revelou-se uma tarefa bastante complexa...

Antes de iniciar a PP eu pensava que a área mais difícil para mim seria a Matemática, mas tal não se verificou. Logo na primeira semana de PP deparei-me com uma situação completamente nova para mim: uma forma completamente diferente de “ensinar a Matemática”. Apresento agora um excerto da minha primeira reflexão (Anexo 6 – 1ª Reflexão de Prática Pedagógica em 1º Ciclo).

« [...] Logo no primeiro dia, me deparei com uma situação que me deixou boquiaberta: a forma como a professora [cooperante] estava a levar as crianças a descobrirem a tabuada do 5. No primeiro dia a professora explorou com as crianças de uma forma abstrata.

“ [...] É preciso que as tarefas no seu conjunto proporcionem um percurso de aprendizagens coerente que permita aos alunos a construção dos conceitos fundamentais em jogo, a compreensão dos procedimentos matemáticos em causa, o domínio da linguagem matemática e das

representações relevantes, bem como o estabelecimento de conexões dentro da Matemática [...]” (ME, 2007)

Logo percebi que alguns alunos (não mais do que seis) já estavam claramente a conseguir fazer o raciocínio com relativa facilidade, de modo que esta abstração estava a fazer pleno sentido nas suas cabeças. Outros quantos alunos estavam a fazer um esforço por perceber como estava a ser trabalhado e outra parte da turma claramente estava a tentar acompanhar o raciocínio que os colegas iam explicando e, mesmo seguindo as questões que a professora colocava, ainda não lhes estava a ser possível compreender como se processava o cálculo.

A sua intenção, posteriormente debatida entre nós, era no dia seguinte trabalhar esta tabuada de novo mas partindo do concreto e, depois, passar para o abstrato de novo. Claramente a maioria dos alunos compreenderam o concreto. Passando para o abstrato, alguns conseguiram também acompanhar, tendo apenas uma minoria ficado sem conseguir compreender a tabuada do cinco de uma forma muito consistente.

Grande parte da turma já percebeu como funciona a tabuada de um modo geral, no entanto, um professor sente a necessidade de avaliar constantemente para poder reajustar estratégias. “A avaliação é um instrumento que faz o balanço entre o estado real das aprendizagens do aluno e aquilo que era esperado, ajudando o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, sempre na perspetiva de uma melhoria da aprendizagem.” (ME, 2007)

[...] Senti a necessidade de registar os raciocínios e a comunicação que as crianças faziam de tudo o que ia acontecendo na aula, a forma como a professora colocava as questões, a maneira como selecionava os alunos e como os incentivava a comunicar o seu raciocínio, dando muito valor ao processo de cálculo em si e à exploração das diferentes estratégias que cada aluno utilizava. “Neste processo, são fundamentais os momentos de reflexão, discussão e análise crítica envolvendo os alunos [...]” (ME, 2007)

Exemplo, após resolução no quadro por decomposição:

Professora – “Quem é que resolveu de outra maneira?”

L. – “Eu! Eu resolvi com a reta numérica!”

Em seguida, a aluna foi fazer no quadro o seu raciocínio, explicando aos colegas de turma.

Outra coisa que observei foi a forma como a professora potenciava cada explicação das crianças para fazer com que a criança fosse mais além do que o raciocínio que tinha feito (no caso de estar a utilizar estratégias mais simplificadas, por exemplo).

Exemplo de raciocínio que a professora potenciou:

C. – “Eu estava a pensar $4x5 + 4x5 + 1x5$.”

Professora – “Então mas há uma parte que se repete duas vezes...”

C. – “Ah! Então fica $2x(4x5) + 1x5$.”»

Toda esta nova forma de explorar a Matemática deixou-me completamente boquiaberta fazendo com que me sentisse com vontade de, eu própria, aprendê-la de novo com esta forma completamente nova de a encarar! Verdade seja dita que eu estava fascinada, mas também muito assustada com este “mundo desconhecido” que eu estava, não a descobrir porque esta foi a forma como a UC de Didática da Matemática sempre o apresentou, mas perceber como efetivamente era possível trabalhar na prática o que eu já conhecia na teoria. Esta forma de abordar a matemática exigiu de mim um maior aprofundamento de conhecimentos e de uma grande procura de estratégias diversas.

Na área das Expressões, infelizmente sinto que explorei pouco esta área, tendo em conta que abrange tantas formas de ser trabalhada, com tantos domínios por explorar. Acabo por sentir que a Escola desvaloriza muito as Expressões deixando-a “para o fim do dia se houver tempo”, confinando muitas vezes a expressão artística aos trabalhos manuais.

É claro que eu sei que os professores estão extremamente pressionados a cumprir objetivos e planos delineados de objetivos e atividades para avaliação e tudo mais... mas a questão que fica para mim é esta: Então e as Expressões? Qual o papel que têm as Expressões na Escola? Mais: Que papel têm as Expressões na vida de cada um dos alunos?

Devo dizer que também não fui o melhor exemplo de trabalhar as Expressões, mas, ainda assim, tentei algumas vezes fazer atividades que os retiravam completamente

da rotina habitual, colocando-os em situações em que se deparavam com atividades planeadas de modo a que tivessem a oportunidade de explorar o corpo, o espaço, os materiais, etc. procurando que fossem criativos e expressassem a sua opinião.

Ao longo dos semestres fui fazendo pequenas experiências de Expressão Motora, Dramática, Plástica e Musical. Um momento ao qual sempre procurei dar muita atenção foi o momento da reflexão em grupo. Por já ter vivido durante 3 anos uma experiência no mundo da Expressão Dramática, isso permitiu-me compreender claramente a importância da reflexão para a dinâmica de grupo. Essa consciência faz com que eu tenha uma grande vontade de nunca ter a sala disposta da mesma forma, faz com que eu goste de espaço na sala para nos sentarmos todos no chão, e círculo, mesmo no 1.º Ciclo.

Tenho realmente pena de não ter explorado mais esta área que, devo dizer, é a minha preferida, a que me sinto mais confortável, ainda que seja muito complexa e difícil de fazer com que as crianças aceitem que é uma área que exige muita concentração e seriedade.

No que respeita à área do Português, tenho pena de não ter tido a oportunidade de trabalhar com um 1.º ano de escolaridade. Penso que teria sido muito importante para mim conhecer no terreno como fazer a iniciação ao código escrito. Penso que seria um ponto muito importante na minha formação, visto que o principal objetivo do 1.º Ciclo em Português é precisamente ter o código automatizado no final do 4.º ano de escolaridade.

Nesta área, a principal dificuldade que senti foi, precisamente a falta de conhecimento de estratégias para lidar com certos casos de dificuldades de aprendizagem. Ainda assim, e mesmo tentando arranjar estratégias para dar volta à situação, acho que poderia ter feito mais e melhor.

Como referi no Quadro 2, aprendi a controlar mais a forma como expressei verbalmente com as crianças. Tive que adotar uma postura com um pouco mais de correção ao nível da construção frásica e dicção, visto que o professor é um modelo linguístico para a criança, ao ter a consciência de que a língua materna tem “um papel estruturador da sua personalidade” sendo que esta é base da sua identidade cultural (Pinto, 1998: 9).

Quanto à área do Estudo do Meio Social, penso que nunca tive grandes problemas porque é uma área que gosto imenso, a par com as Expressões. No entanto, foi no domínio do Estudo do Meio Físico que senti as maiores dificuldades no que respeita aos conhecimentos científicos. Foi uma verdadeira batalha para mim... E, na verdade, ainda tenho muito que lutar para a vencer.

Não vou usar isto como desculpa mas, de facto, foi o que aconteceu. No Ensino Secundário eu frequentei um curso tecnológico que não tinha qualquer formação da área das ciências experimentais, apenas as ciências sociais. Isso veio a definir completamente as minhas competências que acabaram por não se desenvolver como a das áreas de outras ciências como a Psicologia e a História. Este simples facto e uma escolha que fiz com 15 anos condicionou muito do meu percurso académico no Ensino Superior. E isso reflete-se sempre que há um dado ponto em Estudo do Meio Físico em que não me sinto segura, principalmente quando faço atividades experimentais.

Tenho consciência que tentei dar sempre o meu melhor e que isso nunca esteve em causa porque sempre procurei fundamentar-me para não ensinar conceitos errados às crianças. Infelizmente nem sempre as atividades decorreram como planeei nem consegui transmitir o que pretendia também por falta de competência minha. Mas, ainda assim, penso que aprendi bastante ao longo dos últimos semestres e que já tenho outra postura relativamente a esta área. Criei mecanismos em mim mesma que me permitem ir à descoberta das respostas às minhas dúvidas sem me deixar levar tanto pelo senso comum e a falta de rigor que me era “um pouco” característico. Para mim, essa foi a minha grande vitória nesta área: aprendi a olhar para o mundo com uma perspetiva mais científica, mais fundamentada, com um espírito mais inquiridor.

«Um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões torna-se capaz de participar na definição do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal e é nesse exercício inteligente que reside o seu maior ou menor grau de autonomia e a possibilidade de se manter, profissionalmente, vivo.» (Sá-Chaves, 2002: 52)

Tal como o mundo não está compartimentado em gavetas, também as crianças não “arrumam” as aprendizagens em “gavetas cerebrais”, contudo cabe ao professor quebrar essa barreira dominante na sociedade.

“Nos primeiros anos de escolaridade, o educador/professor generalista pelo facto de trabalhar com cada aluno em âmbitos diversos do saber, entre outras vantagens, terá a de contribuir para que o conhecimento não se apresente organizado em compartimentos estanques, sem ligações [...]” (Kowalski, 2000: 121)

Cabe então ao professor promover um ambiente propício à aprendizagem em que todas estas áreas do *saber*, *saber fazer* e *saber ser* andem de mãos dadas de forma a desenvolver nas crianças um gosto especial por querer sempre saber mais e melhor sobre o mundo que a rodeia, interligando todos estes conhecimentos com o seu quotidiano. Para mim, essa é a grande prioridade do Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.3. PLANIFICAR, ATUAR E AVALIAR – DO IDEAL AO REAL

Tal como já referi no capítulo 1.3 que dizia respeito a esta Educação de Infância, nem sempre aquilo que planificamos acaba por ser exatamente o que acabamos por transmitir, acabando por os resultados ficarem aquém das expectativas que delineámos inicialmente.

Ainda assim, penso que isso será assim ao longo dos anos, por mais experiência que se tenha, por mais conhecimentos científicos e pedagógicos que um professor/educador tenha, penso que haverá pelo menos um pequeno ponto em que o professor acha que poderia ter modificado para alcançar maiores e melhores objetivos.

Como exemplo de uma planificação que elaborei, gostaria de apresentar aqui uma planificação do segundo semestre com a turma de 2.º ano que, para mim, foi a que mais me deu satisfação de realizar (Anexo 7 – Planificações em 1.º Ciclo de 22, 23 e 24 de abril de 2013 e Anexo 8 – Materiais das planificações de 22, 23 e 24 de abril de 2013). É nesta linha de pensamento que penso vir a planificar no futuro: tudo se interliga de modo lógico, com muita motivação para as crianças e liberdade para construírem os seus próprios conhecimentos.

A minha estratégia para elaborar a planificação é algo curiosa. No caso desta planificação que apresentei, agarrei numa folha em branco e escrevi à volta (deixando o

centro da folha sem nada) todos os conteúdos que a professora queria lecionar naquela semana (Estudo do Meio: iniciação aos animais e sua morfologia externa; Matemática: resolução de problemas que necessitam de diversas operações, incluindo a multiplicação combinatória e polígonos). Os restantes conteúdos poderiam ser à minha escolha.

Começo então por olhar para os conteúdos que a professora quer, e as áreas que gostaria de explorar também (ainda não tinha explorado a Expressão Musical com as crianças, por exemplo). Quando estou a olhar para todos os conteúdos procuro sempre um indutor que interligue todas as áreas que, neste caso foi complementado com o filme. Iniciámos com uma pesquisa sobre sapos e, depois, aproveitei as personagens do filme “A Princesa e o Sapo” da Disney (2009). Em cada dia, durante meia hora, a turma viu parte do filme. E, depois, tudo acabou por girar em torno deste, da sua história, compreensão e problemas.

Um claro exemplo disso foi o caso de a professora querer que eu trabalhasse com as crianças a multiplicação combinatória e eu pensei em mil e uma formas de o fazer, desde combinar peças de roupa das personagens, combinar partes do corpo das personagens, etc. Foi então que, numa aula de Didática da Matemática dessa mesma semana, a professora falou da multiplicação combinatória e da utilização de “menus”. Foi aí que me lembrei que o sonho da personagem do filme era precisamente abrir um restaurante! Pensei em tornar os alunos os clientes do restaurante da “Tiana” (personagem do filme) em que explorariam então este sentido da multiplicação. Foi, de facto um sucesso esta atividade porque as crianças, tinham a oportunidade de escolher entre o cardápio qual a combinação que queriam para o seu “almoço”, atribuindo um significado pessoal e afetivo ao próprio problema.

“[...] Quando as crianças são colocadas perante situações optativas, quando lhes é permitido escolher, quando as suas escolhas são respeitadas, elas crescem a acreditar em si próprias. As crianças aprendem a acreditar que têm poder para mudar as coisas, que têm controlo sobre o meio onde vivem. Não sei bem por que razão tal acontece, mas não há dúvida de que exercer o nosso ‘poder para’ causa uma enorme satisfação [...]”
(Wassermann,1990: 18)

O simples facto de terem a oportunidade de escolherem o seu almoço fictício, fê-las ficar envolvidas no trabalho de tal modo que resolveram o problema com uma satisfação enorme.

Uma das principais dificuldades que acabei por sentir foi, precisamente a questão da avaliação. No segundo semestre as avaliações centravam-se muito apenas na observação direta e em momentos formais como os momentos de leitura em voz alta, por exemplo. Foi neste último semestre que a avaliação ganhou realmente muito mais importância para mim.

Sendo a avaliação também “um instrumento que faz o balanço entre o estado real das aprendizagens do aluno e aquilo que era esperado” (ME, 2007), eu ainda não tinha tomado real consciência da utilidade da mesma. Sempre fui fazendo pequenas autoavaliações com os alunos e reflexões com os grupos ao longo dos semestres mas penso que a minha grande mudança de postura em relação à avaliação aconteceu precisamente neste último semestre quando tive que elaborar as fichas de avaliação sumativa do mês de novembro.

Anteriormente, eu sabia que existiam grelhas com critérios e com as cotações para poder fazer uma avaliação sumativa. Mas, só depois de ter que ser eu própria a elaborar a matriz da ficha de avaliação, a ficha de avaliação e a grelha de cotações tanto de Português como de Matemática, penso que só no momento em que me deparei com isso para fazer para a mesma semana me dei conta da verdadeira utilidade desta ferramenta de trabalho do professor.

«Ao recorrer às ferramentas apropriadas, o professor analisa a progressão dos resultados de um conjunto de alunos e depois de cada, pode assim situar o indivíduo em relação a si mesmo, num processo de evolução pessoal. Pela avaliação é capaz de detetar os alunos que têm dificuldades e, conseqüentemente, conceber ações individualizadas. Pode ainda proceder a uma análise dos erros mais frequentes e trabalhar no aspeto didático de determinadas aprendizagens. Finalmente é-lhe possível efetuar uma observação mais global dos pontos fortes e dos pontos fracos dos resultados dos seus alunos e alterar as suas práticas pedagógicas. A avaliação constitui, então, para os professores, um instrumento indispensável condução do seu próprio ensino.» (Arenilla *et al*, 2000: 47)

Todo o processo de pensar como organizaria a matriz e os seus objetivos, a ficha e como avaliaria em termos de cotação cada um dos objetivos foi bastante desgastante para mim, não em termos de cansaço físico mas, principalmente, ao nível das próprias emoções. Sentia que o peso que eu atribuiria a cada questão, por exemplo, ditaria a “nota” que cada um iria apresentar aos seus pais... Isso fez-me sentir um grande peso nos ombros que me assustou bastante quando comecei a perceber a real dimensão de

uma avaliação sumativa e o peso que isso tem para pais e alunos apesar de que eu defenda que “o aluno não vai à escola para apenas para receber notas, dando-lhe à avaliação] assim um caráter de sentença [...]. A avaliação do desempenho escolar constitui uma responsabilidade tanto do aluno, como do professor” (Peterson, 2003: 89), como da família, acrescentaria eu.

Contudo, tudo acabou por decorrer com normalidade e sem grandes percalços, tirando o facto de que o texto da ficha de avaliação de Português ser extremamente complexo para o ano de escolaridade em que as crianças se encontram (“A contradição humana” era o nome do texto de Nuno Cruz que, só pelo nome do texto, dá para perceber que não iria se de fácil compreensão, muito menos numa ficha de avaliação em que o aluno lê o enunciado todo sem qualquer ajuda...).

Acabei por compreender que a realização das fichas de avaliação sumativa me ajudaram a perceber que orientação teria eu que dar em seguida nas minhas planificações: que objetivos e competências precisavam de ser mais trabalhadas, quais os pontos em que já podia avançar para um nível mais complexo, quais as crianças que precisavam de um apoio mais específico em determinados objetivos, etc. A principal função da avaliação é então ajudar “o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, sempre na perspetiva de uma melhoria da aprendizagem” (ME, 2007).

Percebi claramente que esta avaliação me ajudou a estruturar as minhas planificações e atuações finais que, do meu ponto de vista, acabaram por se revelar mais eficazes e objetivas.

Concluo então a reflexão do 1.º Ciclo dizendo que foram dois semestres de muitas aprendizagens e de uma entrega muito grande ao que estava a fazer, ainda que, por vezes, difícil. Foram dois semestres extremamente trabalhosos, com tantas coisas que nos aconteceram que é impossível resumi-las num relatório de trabalho.

3. META REFLEXÃO

Na entrevista da prova de ingresso no mestrado, questionaram-me sobre a minha motivação para querer concorrer ao mestrado. Naquele momento disse o que realmente sentia: “Porque adoro crianças!”. Foi então que um dos jurados presentes me disse “sabes que não chega ‘gostar’...”. Naquele momento, tal afirmação não fez qualquer sentido para mim.

Hoje, volvidos 2 anos com Prática Pedagógica, olho para esta afirmação e para o meu percurso e acabo por entender perfeitamente aquela afirmação na qual não me revia há tempos atrás. De facto, não basta “gostar de crianças”, não basta gostar de brincar com elas, nem sequer fazê-las sorrir. É preciso muito mais que isso. Este foi apenas o meu ponto de partida, que já não o tenho como ponto de chegada, como anteriormente pensei.

A dimensão que passei a atribuir ao processo de ensino-aprendizagem excedeu a transmissão de conhecimentos, de fazer brincadeiras e de entreter crianças. Aprendi a carregar o peso da responsabilidade de estar a formar futuros adultos, de ajudar crianças a descobrirem o seu próprio caminho, a conhecerem-se a si, aos outros e ao mundo que as rodeia.

Todo este processo de amadurecimento e crescimento profissional tornou-me mais consciente das minhas próprias ações, aumentando a minha noção dos riscos e consequências de cada escolha que faço.

Olhando hoje para o início do meu percurso, sinto que podia ter feito muito mais e muito melhor e, se voltasse hoje numa máquina do tempo, teria feito tudo de uma maneira completamente diferente. Começaria logo no primeiro semestre por me ter dado muito mais com toda a equipa educativa, teria delineado com muito mais eficácia as intencionalidades educativas bem como as estratégias mais adequadas a cada situação, teria optado por ser muito mais ativa do que fui... No segundo e terceiro semestre tenho pena que nos tenhamos limitado muito apenas às turmas onde estivemos, não nos tendo aberto muito para aprender mais sobre a Escola em si e o funcionamento mais administrativo e burocrático... talvez tenhamos explorado pouco as relações com outros membros da comunidade educativa.

Acabo por compreender a importância do trabalho em equipa. Estar 3 semestres, quase todos os dias com a mesma pessoa, a trabalhar em parceria, tornou-me mais atenta às necessidades dos outros, às suas limitações e capacidades. Ajudou-me a perceber também os meus limites, as minhas capacidades e, acima de tudo, a crescer para poder dar suporte também a outra pessoa.

O facto de eu e a minha colega de PP sermos totalmente diferentes, penso ter sido um ponto a nosso favor. Foi um processo de conhecimento mútuo, de partilha de vivências e experiências, sempre tendo em vista o crescimento pessoal e profissional de cada uma. Passámos por períodos conturbados e conseguimos sempre ultrapassar tudo sem que nenhuma ficasse para trás. Sem dúvida que este “caminhar a dois” se tornou bastante mais proveitoso para ambas, tendo-nos sempre uma à outra como apoio.

O acompanhamento da professora supervisora e das cooperantes foi, sem dúvida, um ponto essencial para me ajudar a perceber como poderia evoluir e crescer. Todos os conselhos, dicas e correções foram importantes para que eu conseguisse olhar para a realidade, muitas vezes, de uma forma mais distanciada e mais racional, conseguindo assim descobrir a melhor forma de resolver os problemas que iam surgindo.

Acabo por concluir que todo este percurso de desafios e obstáculos, alguns ainda por superar, é certo, fizeram de mim mais atenta, mais observadora, mais crítica em relação ao que me rodeia.

Acaba assim por se alterar profundamente o meu pensamento em relação ao que eu pensava inicialmente, antes de integrar o mestrado. Acabei por perceber precisamente o que me foi dito naquele entrevista inicial...

«[...] Há uma cada vez maior consciência de que ser professor não é um “dom inato” ou “uma questão de ter jeito”, baseando-se, ao contrário, em competências e qualidades relacionais suscetíveis de aprendizagem e desenvolvimento.» (Jesus, 2000: 308)

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A dimensão investigativa deste relatório inclui cinco capítulos que vão do capítulo introdutório da investigação ao capítulo das conclusões, passando pelos capítulos de revisão da literatura, metodologia e análise e discussão de resultados.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1.1. PERTINÊNCIA DO TEMA

Devido ao meu percurso académico, a minha curiosidade no que diz respeito à Área das Expressões e à Educação para as Emoções sempre estiveram interligadas. Ao longo dos anos fui aprendendo a conhecer-me através das disciplinas que tive de Expressão Dramática e Educação Visual. Durante todo o meu percurso escolar fui bastante estimulada para o meio Artístico nas suas diversas formas e esse simples facto fez de mim uma pessoa bastante mais sensível ao meio onde estou inserida, tornando-me mais comunicativa e expressando os meus pensamentos e sentimentos, tornando-me mais consciente do meu espaço, e do que me rodeia.

Hoje, numa sociedade cada vez mais avançada tecnologicamente em que os afetos são muitas vezes esquecidos, é importante perceber o importante papel da escola na promoção dos afetos e da Expressão dos mesmos, ensinando as crianças a interpretá-los e expressá-los espontaneamente, promovendo um espaço de abertura para discussão deste tema tão sensível que é as emoções.

As experiências positivas que tive a nível académico, acabaram por se revelar o ponto de partida para eu desenvolver o trabalho de investigação no âmbito da Educação para as Emoções através das Expressões, neste caso, através do desenho. Deste modo, surge então a questão “Que características apresentam os desenhos das crianças de 8/9 anos aquando da representação de emoções?”.

Já em meados do século passado, Lowenfeld defendia que o sistema educacional orientava os alunos para a aquisição de conhecimentos, esquecendo que o simples conhecimento não é suficiente para as pessoas se sentirem realizadas, faltando uma componente artística que proporciona às crianças “o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções”. O autor defende ainda que “pode tornar-se como um apoio que procuram naturalmente cada vez que alguma coisa os aborrece [...] ao qual as crianças se dirigirão quando as palavras se tornarem inadequadas” (Lowenfeld, 1954: 19).

Deste modo, a interligação entre as criança, as suas emoções e a educação da criança para perceber o que se passa no seu interior merecem ser objeto de estudo através de alguma forma de a criança se exprimir, como é o caso da utilização do desenho.

1.2. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Para procurar a resposta à pergunta de partida “Que características apresentam os desenhos das crianças de 8/9 anos aquando da representação de emoções?”, defini os seguintes objetivos de investigação:

1. Perceber qual a conceção de “emoção” dos alunos;
2. Analisar, caracterizar e interpretar os desenhos que as crianças fazem representativos de emoções;
3. Comparar a conceção da criança com a representação gráfica que faz das emoções.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo de revisão a literatura, procura-se de modo sucinto expor as ideias principais sobre a criança e a expressão das suas emoções, bem como a importância de uma educação para as emoções e qual o papel da escola e do professor como educador para as emoções. Apresentarei ainda de forma sucinta o desenho como expressão da criança através das fases do desenho infantil e da interpretação dos mesmos, de acordo com Lowenfeld (1954, 1982) e Di Leo (1985), respetivamente.

2.1. A CRIANÇA E AS EMOÇÕES

Antes ainda de perceber como a criança expressa as suas emoções, torna-se essencial perceber o que é uma emoção e para que serve. Para tal, é importante perceber que, por exemplo, Howard Gardner, quando explica as diversas inteligências, explicita uma delas como inteligência intra e interpessoal, ao que comumente se designa por inteligência emocional (Sehr, 1998: 15).

“Ao passo que a inteligência racional é considerada como sendo sobretudo inata, a inteligência emocional pode ser estimulada e reforçada. A inteligência emocional é utilizada diariamente, com maior ou menos êxito, por todas as pessoas, ao lidar com outras.» (Sehr, 1998: 22)

Entende-se por “emoção” um estado de temporárias alterações fisiológicas associadas a uma reação a um acontecimento súbito, sendo uma ação primitiva, irracional (Sousa, 2003: 180) sendo então um mecanismo importantíssimo no desenvolvimento de qualquer indivíduo com duas funções distintas que, no fundo, se complementam:

“[...] As emoções desempenham diversas funções importantes para a sobrevivência e o bem-estar humanos. Uma é comunicar a condição interna da pessoa aos outros e provocar uma resposta. [...] Uma segunda função é orientar e regular o comportamento [...]. Emoções como medo e surpresa mobilizam a ação em emergências. Outras emoções, como interesse e excitação, promovem a exploração do ambiente, o que pode trazer um aprendizado útil na proteção ou sustentação da vida.” (Papalia, *et al.*, 2000: 231)

Para Damásio (2000), citado por Sousa (2003), as emoções dividem-se em três grandes tipos: (1) emoções primárias/universais como a alegria, a tristeza, o medo, a

cólera, a surpresa e a aversão, pautadas pelo caráter inato; (2) emoções secundárias/sociais, como a paixão, o ciúme, a vergonha, a culpa e o orgulho, que nascem da convivência com as outras pessoas, sendo emoções despoletadas pelas regras da sociedade; e, por fim, (3) emoções de fundo, como o prazer (associado ao bem-estar), a dor (associada ao desprazer e mal estar), a calma e a tensão, com o seu caráter mais profundo intimamente ligado a sentimentos que se prolongam.

Em regra, todo o ser humano tem a mesma gama de emoções, diferindo na frequência com que as sentem, as situações que podem desencadeá-las, as manifestações físicas que apresentam e a forma como agem. Deste modo, é ainda em bebê, que o indivíduo começa a desenvolver o seu padrão característico de reações emocionais, sendo este um dos pilares fundamentais que definem a sua personalidade (Papalia, *et al.*, 2000: 231).

Ao longo dos primeiros anos de vida, com a convivência com diversas pessoas, a criança vai aprendendo a lidar com as suas próprias emoções, atingindo por volta dos 7/8 anos a dimensão das emoções secundárias/sociais como a culpa, a vergonha e o orgulho, bem como se tornam capazes de verbalizar emoções (Harter, 1993, 1996, citado por Papalia, *et al.*, 2000: 403).

“À medida que o tempo passa, as crianças consciencializam-se de que seus próprios sentimentos e dos sentimentos das outras pessoas. Sabem controlar melhor a sua expressão emocional em situações sociais e sabem responder à perturbação emocional dos outros.” (Saarni, Mumme e Campos, 1998, citado por Papalia, *et al.*, 2000:403).

O controlo das emoções negativas demonstra o desenvolvimento emocional e a criança aprende que existe uma diferença entre ter uma emoção e expressá-la perante os outros (Papalia, *et al.*, 2000: 403). Por volta dos 8/9 anos a criança torna-se mais empática, voltando-se para uma maior socialização com os pares, mostrando que tende a “agir adequadamente em situações sociais, a ser livre de emoções negativas e a enfrentar os problemas de maneira construtiva” (Eisenberg, *et al.*, 1996, citado por Papalia, *et al.*, 2000: 403).

2.1.1. A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS EMOÇÕES

Para o total desenvolvimento da criança, torna-se essencial que esta aprenda a identificar as suas emoções para que possa aprender a controlá-las de maneira a compreender-se a si próprio e que adquira sensibilidade para detetar as emoções dos outros à sua volta (Garner e Power, 1996, citado por Papalia *et al.*, 2000: 316).

Quando não consegue lidar com as emoções, a criança pode ter tendência para as suprimir com receio de ser gozada ou rejeitada. É de destacar que as raparigas “são mais propensas a demonstrar tristeza ou sofrimento e mais inclinadas a esperar apoio emocional” (Zeman e Garber, 1996, citado por Papalia *et al.*, 2000: 403). Papalia (2000), citando Eisenberg, Fabes e Murphy (1996), diz ainda que “as crianças cujas mães encorajam-nas a expressar os sentimentos de maneira construtiva e ajudam-nas a se concentrar na raiz do problema tendem a enfrentar melhor e a possuir melhores habilidades sociais do que as crianças cujas mães desvalorizam seus sentimentos, minimizando a seriedade da situação.”

Torna-se assim imprescindível ensinar a criança a libertar de uma forma consciente e pelos meios próprios as suas emoções.

“Como ajudar a criança a ‘digerir’ os seus sentimentos e a libertar assim a energia afetiva necessária ao seu desenvolvimento posterior? O melhor meio consiste em levar a criança a exteriorizar e a melhor suportar deste modo a tensão. Porque exteriorizar liberta [...]. Para isso, é preciso convencer a criança a entregar-se, a exprimir-se livremente, sob uma forma qualquer apropriada à alma infantil: jogos, sonhos, desenhos, confidências, etc...” (Mauco, 1978: 21).

2.1.2. O PAPEL DA ESCOLA

Está expresso no documento *Organização Curricular e Programas* do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1998) o papel ativo que a escola deve desenvolver no domínio sócio afetivo dos alunos.

“São objetivos o ensino básico explícitos nos artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo: [...] h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de

relação e cooperação, quer nos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; [...]"

Neste objetivo, presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, é evidente o papel preponderante da escola na educação para valores de cidadania bem como de conhecimento da sociedade envolvente. Uma Escola que consegue ensinar os seus alunos a reconhecer os próprios sentimentos, é uma Escola que está a formar cidadãos conscientes das suas capacidades e limitações, dos seus sentimentos e frustrações.

"[...] A Escola não tem por função formar artistas, mas sim formar personalidades, sendo a missão do professor a de orientador pedagógico em detrimento da orientação estética." (Brito, 2004)

2.1.3. A ÁREA DAS EXPRESSÕES COMO MEIO PARA A CRIANÇA SE EXPRESSAR

Segundo Sousa (2003), cada pessoa vive repleta de instintos, impulsos, tensões, desejos, emoções e sentimentos que carecem de ser livremente exteriorizados, sendo necessário que se proporcionem "meios para que [a pessoa] o possa fazer". É a este processo de exteriorização de toda esta vida interior que Sousa (2003) chama de Expressão, uma vez ultrapassada a inibição inicial de exposição.

As Teorias Expressivas existentes, apresentam-se tendo como base a Arte como forma de exteriorizar, não só pensamentos e ideias como sentimentos e emoções (Sousa, 2003). Para este autor, "a Arte é a linguagem das emoções" uma vez que as palavras por si só nem sempre conseguem traduzir tudo o que se pretende comunicar.

Nos Princípios Orientadores do Programa de 1º Ciclo, respeitante ao domínio da Expressão e Educação Plástica, está explícito que:

"A manipulação e experiência com materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. [...] A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista [...]"

Com estas diretivas do Ministério da Educação, é de esperar que a Escola seja um espaço aberto à liberdade de expressão de todos os alunos.

2.2. A CRIANÇA E O DESENHO

«Desenhar é para a criança mais do que falar:
ela diz no desenho tudo o que não pode exprimir pela palavra falada.»
Abrantes, 1971

Deste os remotos tempos da Pré-História que o Homem sente necessidade de expressar pictoricamente através de pinturas rupestres que ilustravam cenas do quotidiano. Outras civilizações já mais evoluídas seguiram também o seu percurso, deixando-nos vestígios da sua arte de manusear materiais, deixando-nos fontes históricas que hoje são estudadas como fonte de informação acerca dessas culturas.

Ao longo da evolução humana, o próprio desenho foi sendo utilizado com os mais diferenciados fins. Contudo, no desenho existe sempre uma mensagem, um significado, um propósito, ainda que inconsciente.

Deste há uns anos, a interpretação de desenhos, especificamente dos desenhos infantis, tornou-se objeto de curiosidade e de estudo das mais diversas personalidades, especialmente, das áreas da Educação e da Psicologia.

2.2.1. ESTÁDIOS DO DESENVOLVIMENTO DO GRAFISMO INFANTIL

Autores de renome como Piaget, Gardner, Luquet e Lowenfeld desenvolveram classificações por estádios diferenciados de desenvolvimento do grafismo infantil. Apesar das nomenclaturas diferenciadas que todos possam defender, é evidente uma coerência entre os diferentes estádios, correspondendo em termos gerais às mesmas idades apresentadas ainda que com algumas oscilações.

Por apresentar de forma detalhada as características mais comuns dos desenhos infantis nas diferentes idades, Lowenfeld foi o autor selecionado para se estabelecer uma comparação entre os desenhos nas várias idades. Assim sendo, para Lowenfeld (1982), o desenvolvimento no grafismo infantil decorre ao longo de 6 estágios de evolução, desde os dois aos dezassete anos de idade. Em termos gerais, cada estágio apresenta as seguintes características:

- Estádio 1 – Garatuja: entre os 2 e os 4 anos, a criança começa por apresentar uma garatuja desordenada, fazendo apenas um movimento “pelo movimento”, aprendendo depois a controlar aos poucos ao perceber que consegue controlar visualmente os seus gestos. Só no final deste estágio a criança consegue ultrapassar deste movimento meramente motor para um desenho realmente com uma intenção patente;
- Estádio 2 – Pré-Esquemático: entre os 4 e os 7 anos, a criança inicia a comunicação gráfica, conseguindo criar modelos relacionáveis com o meio envolvente em que está inserida, combinando os traços do estágio anterior cada vez mais aperfeiçoados;
- Estádio 3 – Esquemático: entre os 7 e os 9 anos, a criança consegue uma melhor organização do espaço da folha, consegue fazer o esquema corporal, consegue fazer relações entre cores e objetos e aproxima-se da representação do real;
- Estádio 4 – Realismo Nascente: entre os 9 e 11 anos, a criança dedica-se mais à exploração de materiais, preocupando-se com pormenores como cabelos, adereços, roupa, diferenças sexuais, etc.. Fase de descoberta do plano e do preenchimento do espaço;
- Estádio 5 – Pseudonaturalista: entre os 11 e os 13 anos o pré-adolescente continua a explorar os materiais e procura aproximar-se da estilização, representando ações do corpo e proporções. Nesta fase dão ênfase às expressões faciais, às representações tridimensionais, à linha de horizonte, bem com à diminuição das dimensões dos objetos distantes;
- Estádio 6 – Arte dos Adolescentes: entre os 13 e os 17 anos, o adolescente consegue explorar os materiais dando bastante importância à ação e à identificação consigo próprio, preocupando-se muito com a representação das roupas e com a noção de perspetiva.

2.2.2. INTERPRETAÇÃO DO DESENHO INFANTIL

Para Di Leo (1985), enquanto as crianças que ainda não estão em idade escolar deverão ser questionadas enquanto elaboram o seu desenho devido aos discursos que vão fazendo e às alterações que os mesmos vão sofrendo enquanto a criança está a criar a sua obra, as crianças em idade escolar já possuem outro entendimento e outra forma de encarar o desenho, utilizando-o como mais uma ferramenta para comunicar.

“Crianças em idade escolar podem contribuir para a interpretação, fornecendo associações ao contexto. O desenho é uma expressão pessoal, assim como o seu significado.” (Di Leo, 1985: 13)

O mesmo autor, refere que é importante ter em atenção os erros de interpretação que poderão ocorrer quando se tenta atribuir um significado aos desenhos de crianças e que se deve sempre ter em conta a idade da criança e o contexto.

Para Di Leo (1985), a ocupação da folha e a utilização do seu espaço pode ser relevante de variadas coisas: se um desenho está situado na metade de cima, poderá significar otimismo, talvez narcisismo e fantasia, enquanto na metade inferior da folha poderá significar sentimentos de inadequação, insegurança e mesmo depressão. Já a ocupação da folha do lado esquerdo ou direito poderá ser interpretada de variadíssimas formas.

O autor defende ainda a simbologia de alguns elementos que poderão ser bastante significativos com é o caso da representação da casa, animais, árvores, flores e o sol. Vejamos a interpretação do autor de um modo sumário:

- Casas – expressa desejos e necessidades da criança; desejo de um lar, símbolo de calor, afeto e segurança, necessidades básicas que encontram preenchimento na vida familiar; refúgio;
- Animais – adicionados como parte da família;
- Árvores, flores, sol – crescente necessidade de luz, natureza e um mundo além dos confins do lar.

No que respeita à expressão de emoção na arte infantil, Di Leo (1985) refere que “aparte das expressões inconscientes de sentimentos e atitudes que podem imbuir seus desenhos e pinturas, as crianças podem fornecer expressão deliberada, mas esta é limitada à expressão facial.” Para o autor, as crianças pequenas apenas conseguem exprimir sentimentos mais óbvios como alegria, infelicidade, hostilidade e medo, por serem demasiado imaturas. Acrescenta ainda o autor que suspeita que muitas das expressões são influência dos livros de banda desenhada, sendo apenas na adolescência que se podem esperar representados conscientemente estados emocionais mais subtis.

Outro ponto referido por Di Leo é precisamente a omissão da criança no seu próprio desenho pode ser um sinal da criança se sentir rejeitada.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

No presente capítulo, é descrita a metodologia adotada na realização do presente estudo. Neste capítulo é apresentado o contexto do estudo, as opções metodológicas, os participantes do estudo, os procedimentos realizados, os instrumentos de recolha de dados e os métodos de análise dos dados.

3.1. CONTEXTO DE ESTUDO

O estudo realizado foi construído em duas partes, tendo a primeira funcionado como um estudo piloto que ajudou a planear e delinear o presente estudo. Com a reestruturação das opções metodológicas e correção de alguns erros na recolha de dados, o estudo foi então implementado ao longo de várias semanas, sendo dividido em três momentos distintos durante os meses de novembro e dezembro de 2013.

As atividades pertencentes ao estudo decorreram no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, realizando-se numa escola pública de uma região limítrofe da cidade de Leiria que se caracterizava por estar situada numa zona multiétnica com bastantes crianças de famílias imigrantes.

3.2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em conta que, com esta investigação, se pretendia por um lado compreender a conceção de emoção dos participantes e, por outro lado, analisar e caracterizar os desenhos das crianças representativos de emoções, optou-se por um estudo de natureza qualitativa, caracterizado através de estudos de caso.

Na realidade, de acordo com Bogdan & Binklen (1994), citado por Martins (2006: 68), a metodologia qualitativa permite que o investigador seja o agente principal na recolha dos dados e que estes sejam de carácter descritivo. Os autores defendem ainda que a utilização deste tipo de metodologia centra a sua atenção no processo do que propriamente nos resultados, procurando compreender que significado tem as experiências para os participantes do estudo.

Os estudos de caso são o método mais adequado quando se pretende retratar a realidade de uma forma mais completa e profunda, procurando representar diferentes pontos de vista presentes numa situação social, utilizando uma linguagem mais acessível do que em outros métodos de investigação (Ludke & André, 1986, citado por Martins, 2006).

Neste estudo, torna-se evidente a necessidade de perceber o percurso de alguns alunos para procurar compreender o todo da turma, ainda que cada aluno seja um caso individual. Procurar compreender vários individuais para compreender o todo, parece ser, neste estudo, o modo mais adequado de atuar.

3.3. PARTICIPANTES

A presente investigação decorreu com a colaboração de uma turma de 19 alunos de 3.º ano de escolaridade, na qual apenas 18 crianças da turma participaram. Os participantes são 13 rapazes e 5 raparigas com idades entre os 8 e os 9 anos. A turma caracteriza-se por ser bastante participativa nas atividades, sendo uma turma motivada e com vontade de aprender coisas novas. Por ter um grande número de rapazes em comparação com raparigas, é também uma turma um pouco agitada.

É ainda de salientar que a turma integra bastantes crianças que são ou cujos pais são de origens de diferentes países. Uma das alunas, por nunca ter comparecido às aulas no presente ano letivo, não participa no estudo. Algumas crianças, devido às suas características e necessidades, necessitam de um acompanhamento mais personalizado, necessitando de um apoio individualizado.

Para um balanço geral, todos os dados recolhidos da turma, fazem parte de investigação, contudo, dos dezoito alunos que participam no estudo, apenas 3 crianças foram escolhidas para os seus dados serem analisados detalhadamente. O critério de escolha dos três alunos teve como base a modificação ou não na resposta à questão “O que achas que é uma emoção?” feita antes de implementadas as atividades e depois.

Deste modo, os três alunos selecionados apresentam características bastante distintas, ainda que os três tenham 8 anos de idade, frequentem a mesma turma e sejam do sexo masculino.

O “Luís” (identificado como aluno P nas Grelhas de Turma em Anexo) é uma criança com bastantes dificuldades cognitivas, afetando a sua comunicação verbal e a própria forma como se relaciona com os colegas. É uma das crianças que necessita de acompanhamento individual, necessitando de um constante estímulo e apoio para conseguir acompanhar as atividades da turma. Oriundo de uma família já com historial problemático, o “Luís” apresenta-se como uma criança meiga e atenciosa que gosta de se relacionar com as pessoas à sua volta, apesar das suas limitações.

O “Hugo” (identificado como aluno H nas Grelhas de Turma em Anexo) é uma criança de origem marroquina que apresenta também necessidade de um acompanhamento individual a nível escolar, principalmente ao nível da matemática. O aluno revela facilidade em línguas, não apresentando grandes dificuldades em expressar-se em português (comparando com outros casos da turma). É um aluno que gosta de interagir com o professor e com os colegas, não tendo revelado dificuldades de integração.

O “Miguel” (identificado como aluno D nas grelhas de Turma em Anexo) é uma criança de origem brasileira com uma capacidade comunicativa extraordinária. É uma criança que, graças a vivências fora do contexto escolar, está habituada a falar em público, revelando uma postura sempre bastante curiosa e ativa, não apresentando grandes dificuldades em qualquer uma das áreas.

3.4. PROCEDIMENTOS

3.4.1. Estudo Piloto

Antes da realização do estudo, foi realizado um estudo piloto com uma turma de 2º ano de escolaridade durante a Prática Pedagógica II, que foi essencial para deteção de erros na aplicação do estudo.

O primeiro dos erros detetados foi antes de iniciar a sequência das atividades, houve uma conversa de grupo sobre os artistas que fazem as suas obras de arte para exprimirem as suas emoções e sentimentos. Essa conversa potenciou que muitas crianças condicionassem logo as suas respostas aquando da questão “O que achas que é uma emoção?”. O estudo ficou logo inteiramente condicionado desde o primeiro momento, ainda assim foi realizado até ao final para aferir outras falhas importantes que pudesse haver.

3.4.2. Estudo

Deste modo estudo foi de novo implementado nesta turma, com um maior rigor e com atenção aos erros do investigador. Este ponto foi crucial para que pudesse trabalhar mais objetivamente aquando da recolha de dados, pois já conhecia algumas das dificuldades que se apresentariam e como as contornar ou eliminar.

Deste modo, as atividades foram calendarizadas para serem distribuídas ao longo de três semanas, embora por razões de organização letiva tivessem que decorrer ao longo de um período mais longo.

Antes de avançar para as três atividades, foi distribuído por cada aluno uma folha de papel com a questão “O que achas que é uma ‘emoção’?”. Cada aluno escreveu por palavras suas a sua ideia de emoção.

De seguida, foi apresentada a história *O Ponto*, de Peter H. Reynolds (2003), dividida em três partes. Repetiu-se durante as três atividades o mesmo procedimento mas em dias diferentes, relativos a estados emocionais diferentes, e acordo com os sentimentos e emoções que a personagem vai revelando ao longo da história.

Para a implementação do estudo foi elaborada uma planificação das três atividades com uma estrutura igual, de modo a procurar equilibrar o mais possível as condições durante os três momentos distintos de atividade, para que, posteriormente a análise pudesse ser realizada da mesma forma nos três momentos.

Quadro 3: Planificação das Atividades para Recolha de Dados.

	Parte I – Dia 11/11/2013 Sentimentos associados: frustração/raiva	Parte II – Dia 25/11/2013 Sentimentos associados: entusiasmo/curiosidade	Parte III – Dia 9/12/2013 Sentimentos associados: confiança/satisfação
1.º momento: Leitura da história “O Ponto” (powerpoint Anexo 9)	É contada a primeira parte da história em que a Vera demonstra claramente um sentimento de raiva/frustração por achar não conseguir desenhar.	É relembrada a primeira parte da história com algumas imagens sem legenda. É continuada a contar a história que faz referência ao sentimento de curiosidade e entusiasmo fazendo, depois, a especulação sobre o que se passará no último capítulo.	É relembrada a parte da história já contada com algumas imagens sem legenda. Posteriormente, é contado o desfecho da história.
2.º momento: Conversa em grande grupo grupo (Guião Conversas em grande Grupo - Anexo 10)	É iniciado um debate partindo de duas das imagens da história (imagem 2 – Vera amuada; imagem 5 – Vera furiosa).	É iniciado um debate partindo de duas das imagens da história (imagem 14 – Vera curiosa; imagem 17 – Vera entusiasmada).	É iniciado um debate partindo de duas das imagens da história (imagem 12 – Vera satisfeita; imagem 16 – Vera confiante).
3º momento: Desenho e legenda	Numa tira de papel, cada criança faz, de seguida a legenda do seu desenho – “O que quiseste mostrar com o teu desenho? Explica o teu desenho.”	Numa tira de papel, cada criança faz, de seguida a legenda do seu desenho – “O que quiseste mostrar com o teu desenho? Explica o teu desenho.”	Numa tira de papel, cada criança faz, de seguida a legenda do seu desenho – “O que quiseste mostrar com o teu desenho? Explica o teu desenho.”

Após as três fases da exploração da história, foi de novo distribuído por cada aluno uma folha de papel com a questão “E agora, o que achas que é uma ‘emoção?’”. Cada aluno voltou a escrever por palavras suas o que entendia agora sobre esse conceito.

3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A definição dos métodos e instrumentos de recolha de dados é uma fase crucial num trabalho de investigação, uma vez que podem influenciar de uma forma bastante clara os resultados do estudo.

“A escolha dos métodos de recolha de dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais direto: os métodos de recolha e os métodos de análise são normalmente complementares e devem, portanto ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho.” (Quivy, R. & Campenhoudt, L., 1995: 185)

Nesta investigação os dados foram recolhidos recorrendo a diferentes instrumentos, de acordo com o tipo de dados que se pretendia recolher. Para recolher os dados sobre as conceções de “emoção” que cada criança tinha, recorreu-se aos registos escritos das crianças e ao registo audiovisual das conversas em grande grupo, uma vez que o registo audiovisual permite registar inequivocamente as palavras das crianças, sendo uma preciosa fonte direta de dados.

Quando o objetivo foi recolher dados sobre os desenhos específicos dos alunos, a recolha destes fez-se através dos próprios desenhos e das legendas escritas pelos próprios alunos sobre o que haviam desenhado.

3.6. MÉTODOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para analisar os dados recolhidos, recorreu-se à análise de conteúdo. Para Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995: 230), a análise de conteúdo tem grandes vantagens visto que permitem ao investigador “manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias.[...]”. Os autores defendem ainda que outra das vantagens da análise de conteúdo é que “uma vez que têm como objeto uma comunicação reproduzida num suporte material [...], permitem um controle posterior do trabalho de investigação”. Por último é ainda de referir que os métodos de análise de conteúdo “são construídos de uma forma muito metódica e sistemática sem que isso

prejudique a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador”, ainda segundo os mesmos autores.

Para a análise dos desenhos dos participantes definiram-se categorias de análise que constam das grelhas de análise (Anexo 11 – Grelha de Análise dos Desenhos da Turma). As conversas em grande grupo foram transcritas e registados os aspetos considerados mais importantes, tendo em conta os objetivos do estudo. Os registos escritos das crianças foram igualmente categorizados *à posteriori* como se apresenta no Anexo 12 – Grelha de Análise das Concepções de “Emoção” na Turma.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo divide-se em duas partes: a primeira onde se apresenta e discute os resultados da turma em geral quanto ao conceito de “emoção” e os resultados dos desenhos e, posteriormente, uma segunda parte em que se apresenta os três estudos de caso.

4.1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA TURMA

4.1.1. O CONCEITO DE “EMOÇÃO” NA TURMA ANTES DAS ATIVIDADES

Tal como descrito nos procedimentos, a turma começou por ser confrontada por um pedido de definição, por escrito do que entendiam por “emoção”.

Quadro 4: Conceção de “emoção” antes das atividades.

	NS/NR	Dá um exemplo	Apresenta uma definição
N.º de crianças	3	13	2

Como se pode verificar na tabela, a turma apresenta dificuldades em apresentar uma definição, recorrendo, maioritariamente a exemplos. Apenas uma pequena parte da turma não conseguiu sequer dar um exemplo.

No que respeita às conceções apresentadas nas respostas, podemos apresentar sob forma de quadro o que as crianças afirmam ser uma “emoção”.

Quadro 5: Conceções apresentadas pelos alunos em resposta à questão “O que achas que é uma emoção?”.

Conceções apresentadas pelos alunos em resposta à questão “O que achas que é uma emoção?”	N.º de alunos
NS/ NR /Resposta sem sentido	4

Sentimentos	Simplemente sentimento	1
	Alegria/ Felicidade/ Sentimentos “bons”	3
	Alegria/ Felicidade/ Sentimentos “bons” e “Estar emocionado”	1
	“Estar emocionado”	2
	Alegria/ Felicidade /Sentimentos “bons” e Surpresa	1
	Surpresa	3
	Alegria/ Felicidade /Sentimentos “bons” e Tristeza/ Sentimentos “maus”	3

Sem contabilizarmos as respostas sem sentido e/ou os que não sabiam o que era uma emoção, as respostas das crianças dispersaram-se dentro da temática dos sentimentos. Dentro desta esfera dos sentimentos muitas crianças pensam que se relaciona com o “estar emocionado” e outras ainda que associam a momentos de surpresa. É de salientar que a maioria das crianças associa a um sentimento “bom”, ainda que alguns apresentem a possibilidade de ser “bom ou mau” em que uma criança diz, precisamente, que *“Uma emoção é um sentimento tanto bom como mau.”*

4.1.2. OS DESENHOS DA TURMA REPRESENTATIVOS DE EMOÇÕES

Como também foi referido, a leitura da história *O Ponto* processou-se em três momentos distintos que seguiram os mesmos procedimentos. Assim após a leitura da primeira parte da história, está foi discutida coletivamente com o objetivo de desconstruir com a turma, através das perguntas previamente definidas, que sentimentos e emoções a personagem apresenta, como acham que se sente e os motivos que a levam a sentir-se assim.

Investigadora: Que emoção é que nos mostrou a Vera nesta imagem? O que acham que ela está a transmitir?

K: Triste!

Investigadora: Alguém tem outra ideia?

“Hugo”: Ela está zangada! [quase todos os alunos se manifestam]

[...]

Investigadora: Porquê que acham que ela se sentia assim?

Q: Porque ela já tinha acabado [o desenho].

N: Porque ela não sabia desenhar!

[...]

L: Eu acho que ela não sabia O QUE desenhar.

As perguntas que se seguiam mudavam de foco da personagem para cada aluno pensar quando havia sentido o mesmo e em que circunstâncias isso aconteceu.

Investigadora: Algum de vocês já sentiu isto como a Vera por não conseguir desenhar?

“Miguel”: Eu já fiquei zangado por não conseguir desenhar... e até rasguei a folha!

[...]

“Luís”: Na Pré eu não sabia pintar... Ficava zangado...

[...]

Investigadora: E alguma vez aqui alguém sentiu esta raiva como a Vera estava a sentir naquele momento?

A: Quando ao sábado vou à feira... fico zangado porque tenho que levantar as 6 horas...

Investigadora: Sentes-te zangado por ir à feira vender com o pai ou por levantar cedo?

A: Por levantar cedo...Custa muito...

Esta conversa em grande grupo teve como objetivo fazer o transporte entre a história e cada uma das crianças para que, em seguida o transpusessem para o desenho. Em seguida, os alunos desenharam e legendaram por escrito uma situação por eles vivida em que tivessem sentido uma emoção semelhante à da história.

Apresenta-se de seguida um quadro-síntese dos resultados (quadro detalhado no Anexo 6 – Grelha de Análise dos Desenhos da Turma) dos desenhos da turma, evidenciando apenas alguns dos aspetos mais gerais apresentados nos desenhos e respetivas legendas, relativamente a cada sentimento/emoção abordado. Em cada tópico estão assinaladas as situações mais representadas pelos alunos.

Quadro 6: Síntese das características dos desenhos da turma.

	Parte I Raiva/ frustração	Parte II Curiosidade/ Entusiasmo	Parte III Confiança/ Satisfação
Situações que os alunos mais	Situações familiares/ domésticas (9) e	Situações familiares/ domésticas (10) e em	Situações familiares/ domésticas (13) e em

representaram	escolares (6).	atividades livres (4).	atividades livres (4).
Formas como os alunos mais ocupam a folha de desenho	Na totalidade (12) e na metade inferior da folha (4).	Na totalidade (9) e na metade inferior da folha (5).	Na totalidade (13) e na metade inferior da folha (3).
Pessoas mais representadas nos desenhos	O próprio com colegas ou professor (8), pessoas que a criança não convive diariamente (5).	O próprio (6), o próprio com familiares (4), o próprio com colegas ou professor (4).	O próprio (12), o próprio com familiares (3).
Expressões faciais mais representadas	Expressões indefinidas/impercetíveis (7), tristonho (6).	Sorriso (11), nenhuma expressão (3).	Sorriso (12), Expressões indefinidas/impercetíveis (3).
Cores mais utilizadas	Vermelho (11), castanho (11), cor de rosa (10), verde (10), preto (9).	Azul (11), vermelho (10), preto (9), cor de rosa (9), verde (9).	Amarelo (16), azul (14), vermelho (14), verde (12), castanho (11).

De um modo geral, os desenhos da turma e as respectivas legendas mostram que os alunos, em geral, vivenciaram estas emoções, em contexto doméstico e/ou familiar. Destaca-se também em relação ao sentimento de raiva/frustração as situações em contexto escolar.

No que respeita à ocupação da folha, a turma apresenta na sua maioria uma preferência por ocupar a folha na totalidade, no entanto, existem sempre algumas crianças que desenharam apenas na metade inferior da folha. Neste ponto não existe discrepância entre os desenhos relativos às diferentes emoções, mantendo-se sempre a maioria da turma a ocupar a folha na totalidade.

Nos desenhos de raiva/frustração, ainda que a maioria das situações sejam de ambiente doméstico em situações familiares, é de destacar que muitos dos alunos representam situações do próprio com pessoas do meio escolar (colegas e/ou professores) e com pessoas com quem não convivem diariamente. Os desenhos representativos de emoções mais “positivas” revelam que os alunos se representam

sozinhos (principalmente nos desenhos de confiança/satisfação), seguindo-se os desenhos com representação do próprio com familiares.

As expressões faciais mais representativas nos desenhos de raiva/frustração foram tristonhas ou indefinias, enquanto os desenhos representativos de entusiasmo/curiosidade e satisfação/confiança o sorriso é a expressão facial mais utilizada.

No que respeita a outros elementos presentes nos desenhos destacam-se a utilização de balões e fala em muitos dos desenhos e indicadores de movimentos. É ainda de referir que nos desenhos relacionados com emoções mais “positivas” os alunos desenharam muito mais o sol/nuvens.

No que respeita às cores, a turma utiliza um leque variado de cores em todas as situações. Contudo, cada criança utiliza menos cores na raiva/frustração tendo a maioria se centrado mais no vermelho, castanho e cor-de-rosa. Já nos desenhos de entusiasmo/curiosidade destaca-se a utilização do azul, vermelho, preto, cor-de-rosa e verde. Foi nos desenhos representativos das situações de satisfação/confiança que as crianças utilizaram mais cores, sendo que a mais utilizada foi o amarelo (apenas duas crianças não o utilizaram), seguindo-se do azul e do vermelho.

4.1.3. O CONCEITO DE “EMOÇÃO” NA TURMA DEPOIS DAS ATIVIDADES

Tal como descrito nos procedimentos, a turma finalizou as atividades sendo, de novo, confrontada por um pedido de definição, por escrito do que entendiam por “emoção”.

Quadro 7: Conceção de “emoção” depois das atividades.

	NS/NR	Dá um exemplo	Apresenta uma definição
N.º de crianças	1	13	4

Como se pode verificar na tabela, a turma apresenta dificuldades em apresentar uma definição, recorrendo, maioritariamente a exemplos. Apenas uma pequena parte da turma não conseguiu sequer dar um exemplo.

Comparando com as respostas apresentadas antes da implementação das atividades, podemos verificar que reduziu o número de crianças que não sabe ou não responde, que aumentou o número de crianças que dão um exemplo (mais duas), manteve-se o número de crianças que dão um exemplo e aumentou o número de crianças que deram uma definição (mais duas). Contudo, é de salientar que as duas crianças que deixaram de “não saber ou não responder” passaram para “dar um exemplo” e as duas que passaram a apresentar uma definição anteriormente tinham apresentado um exemplo.

No que respeita às conceções apresentadas nas respostas após as três atividades, podemos apresentar um quadro revelador do que as crianças consideram ser uma “emoção”.

Quadro 8: Conceções apresentadas pelos alunos em resposta à questão “E agora, o que achas que é uma emoção?”.

Conceções apresentadas pelos alunos em resposta à questão “E agora, o que achas ser uma emoção?”		N.º de alunos
NS/ NR /Resposta sem sentido		1
Sentimentos	Simplemente sentimento	2
	Alegria/ Felicidade/ Sentimentos “bons”	10
	Alegria/ Felicidade/ Sentimentos “bons” e “Estar emocionado”	0
	“Estar emocionado”	3
	Alegria/ Felicidade /Sentimentos “bons” e Surpresa	0
	Surpresa	0
	Alegria/ Felicidade /Sentimentos “bons” e Tristeza/ Sentimentos “maus”	1
	Mostrar sentimentos	1

Em comparação com o quadro dos resultados anterior às atividades, podemos verificar que as respostas sem sentido e/ou os que não sabiam o que era uma emoção reduziram de quatro para apenas uma criança. Nas conceções na temática dos

sentimentos, as respostas apresentam-se agora muito mais localizadas apenas nos sentimentos “bons”, ainda que alguns continuem a associar ao “estar emocionado”. É de salientar que deixou de haver crianças a associar a momentos de surpresa e apenas uma criança continua a achar que uma emoção pode ser relativa tanto a sentimentos “bons” como “maus”. Por fim, é de referir uma nova definição, distinta de todas as outras que inclui exclusivamente a única criança que se aproximou mais da definição correta de “mostrar sentimentos”.

4.2. ESTUDOS DE CASO

Como foi referido nos capítulos anteriores, para os estudos de caso foram selecionadas três crianças: o “Luís”, o “Hugo e o “Miguel” pelas razões já apresentadas anteriormente. Para cada caso é apresentada a definição da criança relativa ao conceito de “emoção”. Segue-se a apresentação dos três desenhos correspondentes a cada uma das emoções (raiva/frustração, entusiasmo/curiosidade e confiança/satisfação) acompanhada de um quadro descritivo e, por fim, uma interpretação dos desenhos. Para finalizar, apresenta-se a nova definição que a criança apresenta após a realização das atividades e uma síntese de cada caso.

4.2.1. CASO DO “LUÍS”

Tal como referido anteriormente, o “Luís” é um aluno que revela dificuldades cognitivas, incluindo de comunicação verbal. Deste modo, o aluno, quando confrontado com a questão “O que achas que é uma emoção?” escreveu apenas uma resposta incompleta: “*O emoção é quando*”, não terminando a sua frase.

Durante a realização das três atividades, o “Luís” mostrou-se empenhado em fazer os desenhos de acordo com o que era pedido, no entanto, só na última atividade o fez autonomamente sem pedir ajuda para perceber melhor qual era a emoção em causa. O aluno revelou dificuldade, principalmente ao elaborar as legendas dos desenhos pedindo por vezes ajuda para escrever palavras por não saber como o fazer.



Ilustração 1 - Desenho do “Luís” para Raiva/ Frustração:

“O mano está a andar de bicicleta e eu chateado.”



Ilustração 2 – Desenho do “Luís” para Entusiasmo/ Curiosidade:

“Eu fico entusiasmado quando brinco a minha gata.”



Ilustração 3 – Desenho do “Luís” para Confiança/ Satisfação:

“Eu gosto o meu gato novo samava Porta-chaves.”

Quadro 9: Síntese das características dos desenhos do “Luís”.

	Raiva/Frustração	Entusiasmo/ Curiosidade	Confiança/Satisfação
Situação	Familiar/ doméstica	Familiar/ doméstica	Familiar/ doméstica
Ocupação da folha	Total	Total	Total
Pessoas representadas	Irmão	O próprio	O próprio
Expressões corporais/faci ais do próprio	-----	Sorriso	Sorriso
Elementos	Sol, nuvens, bicicleta, casa.	Gata, sol, nuvens, casa com fumeiro e fumo, pássaro, jardim com flores.	Sol, casa com fumeiro e fumo, pássaro, jardim com flores e árvores.
Cores	Roxo, vermelho, preto, amarelo, azul.	Vermelho, preto, amarelo, azul.	Roxo, verde, laranja, vermelho, preto, amarelo, azul.
Obs.:	O aluno não aparece representado.	O aluno faz a própria representação muito pequena.	O aluno faz a própria representação muito pequena.

De um modo geral, os desenhos do “Luís” e as respetivas legendas mostram que quando o aluno sentiu estas emoções, estava em ambiente doméstico e/ou familiar, o

que poderá revelar um laço muito forte entre a criança e a família, sendo sempre este o ambiente onde a criança tem uma maior consciência existirem este tipo de emoções na sua vivência. Exemplo disso será o facto de a criança em todos os desenhos desenhar uma casa, sol e nuvens.

Nestes três desenhos salienta-se a ocupação total da folha de uma forma equilibrada, destacando-se no primeiro desenho a ausência do próprio aluno relativamente ao sentimento de raiva/frustração. Para Di Leo (1985), esta omissão poderá ser um sinal de que a criança se sente rejeitada. O mesmo não acontece nos restantes desenhos que apresentam emoções mais “positivas”, tendo o aluno feito a sua representação, ainda que numa dimensão muito reduzida.

É de destacar também a presença da representação do sol e da casa em todos os desenhos que, segundo DiLeo (1985), representam uma necessidade de calor, afeto, segurança e refúgio. Ainda que no desenho relativo à raiva/frustração isso não aconteça, em relação aos outros dois desenhos associados a emoções mais “positivas”, o aluno desenhou em ambos também a casa com fumeiro e fumo, um pássaro e um jardim com flores. Di Leo (1985) defende que estes símbolos de jardins com flores simbolizam uma necessidade de natureza, além da sua casa.

No que respeita às cores, o aluno utiliza sempre o vermelho, o preto e o azul. No desenho da situação de raiva/frustração utiliza também o roxo, substituindo-o por amarelo no de entusiasmo/curiosidade. Já no desenho relativo à confiança/satisfação utilizou, para além de todas as cores referidas, o verde e o laranja.

Após a realização das três atividades, quando o “Luís” foi, de novo, confrontado com a questão “E agora, o que achas que é uma emoção?”, o aluno respondeu apenas “*Não sei*”. Esta resposta, mais do que um desconhecimento do que é uma emoção, pode ser entendida como uma estratégia fácil que o “Luís” encontrou de não ter que se esforçar para exprimir por escrito as suas ideias.

Em síntese, pelos dados recolhidos, podemos afirmar que o “Luís” não demonstrou conseguir expressar verbalmente o que entende por “emoção” ao longo de todo o trabalho desenvolvido, apresentando também ao longo das atividades alguma dificuldade em elaborar as legendas dos desenhos. O aluno parece ter mais facilidade em expressar-se através do desenho, sendo os seus desenhos todos bastante

semelhantes na medida em que apresentam diversos elementos comuns, destacando-se o facto de no primeiro desenho a criança não fazer o seu próprio retrato, ausentando-se no desenho de raiva/frustração. No geral, os desenhos do “Luís” não apresentam diferenças que nos permita, só através do desenho, identificar que tipo de emoção está implícito em cada um deles.

4.2.2. CASO DO “HUGO”

Antes do decorrer das atividades, o “Hugo”, quando confrontado com a questão “O que achas que é uma emoção?” escreveu que *“Uma emoção é uma coisa que uma pessoa pode fazer”*.

Durante a realização dos desenhos e das suas legendas, o aluno mostrou-se empenhado e confiante da situação que iria desenhar sem necessitar que se lhe explicasse muitas coisas. O aluno revelou gosto em desenhar situações do seu quotidiano e em transmiti-las no papel.



Ilustração 4 - Desenho do “Hugo” para Raiva/ Frustração:

“Eu mostrei com o meu desenho quando a minha cadela caiu da janela da cozinha e as pessoas a passar e não me disseram nada ficai muito, muito triste.”

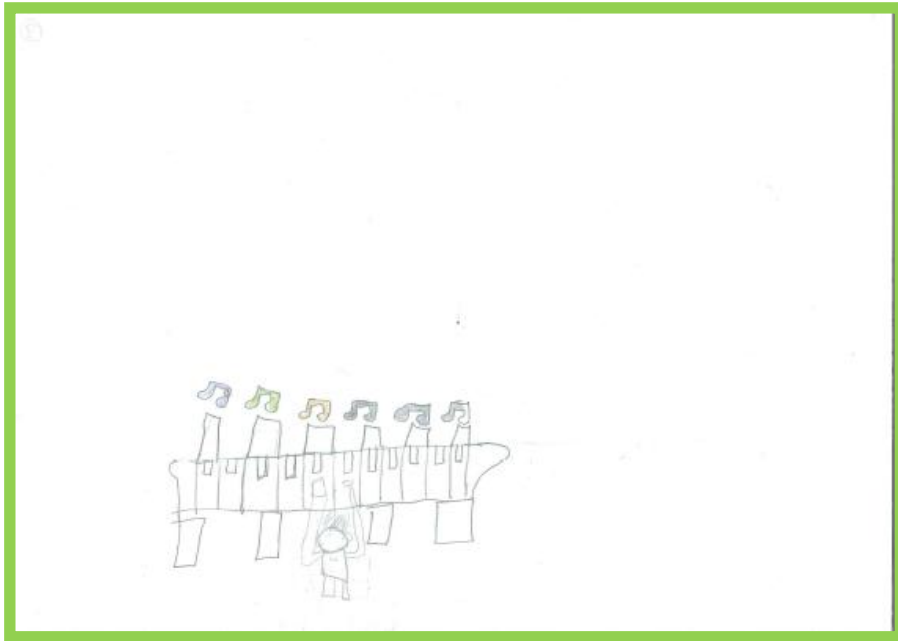


Ilustração 5 - Desenho do “Hugo” para Entusiasmo/ Curiosidade:

“Eu desenhei eu a tocar piano. Siatigemo [entusiasmo-me] quando toco piano..”



Ilustração 6 - Desenho do “Hugo” para Confiança/ Satisfação:

“Sintime feliz quando resebi os meus pássaros. Desenhei a gaiola com os meus pássaros lá dentro e eu a ver os pássaros a comer.”

Quadro 10: Síntese das características dos desenhos do “Hugo”.

	Raiva/ Frustração	Entusiasmo/ Curiosidade	Confiança/ Satisfação
Situação	Familiar/ doméstica	Atividades livres	Familiar/ doméstica
Ocupação da folha	Metade de baixo da folha, mais do lado direito.	Metade de baixo da folha, mais do lado esquerdo.	Só no lado direito da folha.
Pessoas representadas	Vizinhos	O próprio	O próprio
Expressões corporais/faciais do próprio	-----	----	Sorriso
Elementos	Balão de fala, janela, cadela.	Pares de semicolcheias, piano.	Sol, gaiola, pássaros.
Cores	Castanho, preto.	Preto, Laranja, azul, verde.	Preto, laranja, verde, roxo.
Obs.:	O próprio não parece.	Desenho do próprio de costas.	----

De um modo geral, os desenhos do “Hugo” e as respectivas legendas mostram que quando o aluno sentiu estas emoções, estava em ambiente doméstico e/ou familiar ou em atividades livres fora do ambiente escolar ou familiar. Nestes três desenhos salienta-se a ocupação desequilibrada da folha, destacando-se que a criança desenhou apenas na metade inferior da folha relativamente ao sentimento de raiva/frustração e ao de entusiasmo /curiosidade, podendo ser representativo de sentimentos de inadequação e insegurança (Di Leo, 1985). Já no desenho relativo à situação de confiança/satisfação, o aluno desenhou no lado direito da folha.

Quanto às pessoas representadas nos desenhos, o aluno não aparece no desenho relativo à raiva/frustração, ilustrando apenas os vizinhos que provocaram a sua irritação. Tal como no caso anterior, Di Leo (1985) defende que esta omissão pode ser sinal da criança se sentir rejeitada. Nos restantes desenhos, o aluno representou-se a si próprio, destacando-se no desenho relativo à curiosidade/entusiasmo por estar sentado de costas a tocar piano. Quanto aos restantes elementos, é de destacar a presença de animais em dois dos desenhos, referido por Di Leo (1985) como os animais serem entendidos pela criança como parte da família. O aluno representa ainda um balão de fala no desenho relativo à raiva/frustração. É ainda de destacar

que no desenho relativo a confiança/satisfação o aluno representou o sol, sinal de necessidade de luz (Di Leo, 1985).

No que respeita às cores, o aluno utiliza sempre o preto. No desenho da situação de raiva/frustração utiliza também o castanho. Já no desenho relativo a curiosidade/entusiasmo, o aluno adiciona ao preto o laranja, o azul e o verde. Comparativamente com o desenho da raiva/frustração, o aluno apenas substituiu o azul pelo roxo no de confiança/satisfação.

Após a realização das três atividades, quando o “Hugo” foi, de novo, confrontado com a questão “E agora, o que achas que é uma emoção?”, o aluno respondeu que *“Eu acho que uma emoção é quando estamos felizes”*. A resposta do aluno demonstra que houve uma evolução na forma de se expressar por palavras quanto ao conceito abordado ao longo das atividades, já conseguindo, pelo menos, dar um exemplo.

Em síntese, pelos dados recolhidos, podemos afirmar que inicialmente o “Hugo” demonstrou não saber o que era uma “emoção”, mas, no final das atividades, conseguiu exprimir a sua opinião recorrendo a um exemplo. O aluno parece ter facilidade em expressar-se através do desenho, destacando-se o facto de nunca ter ocupado a folha na totalidade e o facto de estar ausente no desenho de raiva/frustração. É de salientar ainda o facto de várias vezes desenhar os seus animais domésticos e de apresentar expressões faciais na sua própria figura só no desenho relativo a confiança/satisfação. No geral, os desenhos do “Hugo” apresentam alguns sinais que nos podem indicar se estamos perante um desenho que invoca sentimentos positivos ou negativos através das expressões faciais e das cores que apresenta nos seus desenhos.

4.2.3. CASO DO “MIGUEL”

O “Miguel”, quando confrontado com a questão “O que achas que é uma emoção?” considerou uma emoção como: *“Emoção é o sentimento que nós temos como feliz um tempo depois foi inventado o smile que é outra versão do sentimento como :) e :P que foram feitos para o computador”*. O aluno revela saber relacionar o

conceito de “emoção” com sentimentos como “feliz”. O aluno extrapola ainda o próprio conceito quando associa “emoção” com os *emotions*, ícones utilizados na Internet e outros meios de comunicação para transmitir emoções e sentimentos como forma de comunicação paralinguística.

Ao longo das três atividades, o “Miguel” elaborou apenas dois desenhos com as respectivas legendas uma vez que, por motivo de doença, faltou no dia em que foi implementada a 2.ª atividade.

Durante a realização dos desenhos, o aluno mostrou-se bastante empenhado em transmitir a sua ideia mesmo não demonstrando uma atitude muito cuidada quanto aos desenhos. Era evidente uma intenção comunicativa enquanto desenhava, utilizando os desenhos como suporte das narrações que já anteriormente tinha comunicado na conversa em grande grupo.



Ilustração 8 - Desenho do “Miguel” para Raiva/ Frustração:

“Quando me roubaram o computador, eu tive que bater no miúdo para ter o computador.”

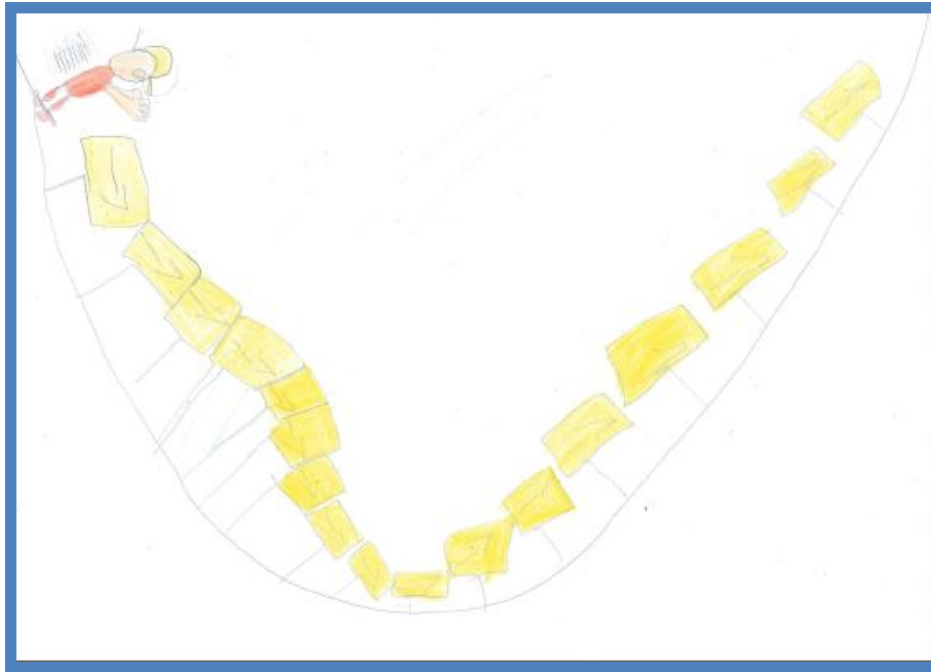


Ilustração 9 - Desenho do “Miguel” para Confiança/ Satisfação:

“Quando eu desci uma rampa de skate senti-me orgulhoso.”

Quadro 11: Síntese das características dos desenhos do “Miguel”.

	Raiva/Frustração	Entusiasmo/ Curiosidade	Confiança/Satisfação
Situação	Outros	----	Atividades livres
Ocupação da folha	Total	----	Total
Pessoas representadas	O próprio e um colega.	----	O próprio
Expressões corporais/faciais do próprio	A falar, triste, a chorar, a sorrir.	----	Sorriso e braços para a frente.
Elementos	Linhas divisórias, balões de fala, chão, computador com fones.	----	Indicadores de movimento, rampa, skate, chapéu.
Cores	Castanho, vermelho, azul, rosa, amarelo, verde.	----	Castanho, vermelho, amarelo.
Obs.:	Desenho em Banda Desenhada desordenada. Ordenação entendida por números da sequência.	----	Representação do próprio de perfil; Indicadores de movimento (velocidade e setas indicadoras do percurso).

Os dois desenhos do “Miguel” e as respectivas legendas mostram que quando o aluno sentiu estas emoções, na situação de raiva/frustração não identifica o local mas é num local em que está em contacto com outras crianças/pessoas enquanto na situação de confiança/satisfação, o aluno se encontra a realizar atividades livres (desporto).

Salienta-se a ocupação total da folha, destacando-se no primeiro desenho a ocupação da folha em formato de Banda Desenhada, apresentando uma sequência numerada para narrar a situação. No segundo desenho, o aluno ocupa a folha na totalidade utilizando os limites da folha para fazer de base da rampa de skate.

No desenho relativo à raiva/frustração o próprio é representado com diferentes expressões faciais (triste, a chorar e, por fim, a sorrir) sendo um desenho bastante rico neste aspeto. Já no desenho relativo à satisfação/confiança o próprio apresenta-se de sorriso no rosto com os braços para a frente, posicionando-se de perfil.

É de destacar a presença de elementos da Banda Desenhada como as linhas divisórias e os balões de fala no desenho relativo à raiva/frustração, bem como é de salientar o computador com fones do aluno. No desenho de confiança/satisfação, salientam-se os indicadores de movimento e as setas indicadoras do percurso que o *skater* precisa efetuar.

No que respeita às cores, o aluno utiliza sempre o vermelho, o castanho e o amarelo. No desenho da situação de raiva/frustração utiliza também o azul, rosa e o verde.

Após a realização das atividades, quando o “Miguel” foi, de novo, confrontado com a questão “E agora, o que achas que é uma emoção?”, o aluno respondeu que *“Emoção é uma forma de mostrar os sentimentos.”*. Ainda que o aluno não tenha sido o único elemento da turma a não realizar a segunda atividade, foi o aluno que mais se aproximou da definição do conceito de “emoção”, passando de um exemplo para uma definição após as tarefas realizadas.

Em síntese, pelos dados recolhidos, podemos afirmar que o “Miguel” que já demonstrava compreender o conceito anteriormente à atividade desenvolvida, sendo o

aluno que, no final, mais se aproximou da definição correta utilizando uma definição pessoal sobre o que entende por “emoção”. O aluno revela uma grande facilidade em expressar-se escrita e oralmente, conseguindo, através do desenho, complementar as informações que pretendia transmitir. Nos seus dois desenhos destaca-se o facto de ter ocupado a folha na totalidade e o facto de estar presente em ambos os desenhos. O aluno apresenta ainda conhecimentos de regras de elaboração de uma Banda Desenhada, utilizando neste desenho muitas expressões faciais que nos dão indicações claras se o desenho se refere a um sentimento mais positivo ou mais negativo. Um dado curioso em relação às cores é que é dos poucos alunos a utilizar mais cores na situação de raiva/frustração do que na de satisfação/confiança. Destaca-se ainda a representação da sua própria figura de perfil e indicadores de movimentos.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

No presente capítulo, apresenta-se uma síntese de todo o trabalho realizado, permitindo fazer um balanço das opções tomadas bem como a apresentação das conclusões a que o estudo permitiu chegar. No final do capítulo são ainda apresentadas as limitações do estudo e algumas recomendações para futuras investigações nesta temática.

5.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

O estudo apresentado tem como objetivo a resposta à questão “Que características apresentam os desenhos das crianças de 8/9 anos aquando da representação de emoções?”.

Para tal, iniciou-se a investigação questionando as crianças de uma turma de 3.º ano de escolaridade de uma escola pública de Leiria sobre a sua conceção de emoção, seguindo-se um conjunto de três atividades.

As três atividades eram compostas pela mesma estrutura: um momento de conto de uma parte da história *O Ponto*, de Peter H. Reynolds (2003), um segundo momento de conversa de grande grupo com a turma relativo às situações vivenciadas pela personagem principal e o que supunham que ela sentia e, por fim, um terceiro momento em que cada aluno desenhou e legendou o seu desenho relativo a uma situação em que se tenha sentido como a personagem da história. Finalmente, os alunos responderam novamente por escrito à questão colocada inicialmente.

Os dados obtidos no estudo permitiram ajudar a responder aos objetivos de investigação delineados inicialmente, a saber: (1) Perceber qual a conceção de “emoção” dos alunos, (2) Analisar, caracterizar e interpretar os desenhos que as crianças fazem representativos de emoções e (3) Comparar a conceção da criança com a representação gráfica que faz das emoções.

No que respeita ao primeiro objetivo, podemos considerar que a maioria dos alunos teve muitas dificuldades em definir o que pensava ser uma emoção, recorrendo à apresentação de exemplos em vez de definições. Mesmo após a realização das

atividades, esta dificuldade de definir por palavras o que é uma emoção, manteve-se. No entanto, sentiram-se algumas alterações na medida em que muitos alunos passaram a conseguir exemplificar a sua ideia.

Verificou-se ainda que inicialmente três crianças não se conseguiram expressar por escrito quanto ao conceito enquanto, no final do estudo, apenas uma criança se manteve nesse patamar.

Quanto às conceções que as crianças apresentam nas suas respostas escritas, podemos concluir que as atividades ajudaram a que algumas das crianças conseguissem expressar (por escrito) melhor o que entendem por “emoção” uma vez que três das crianças que não sabiam ou tinham escrito respostas sem sentido, passaram a identificar que uma emoção pertence à temática dos sentimentos.

As conceções apresentadas pela maioria da turma acabaram por, após as atividades, centrar-se mais nos “sentimentos bons” como alegria e felicidade talvez por duas das atividades terem sido mais ligadas a esse tipo de sentimento e apenas uma correspondesse a “sentimentos maus”. Possivelmente por isso, apenas uma criança tenha referido, após as atividades, que emoção também se refere à tristeza. Apenas uma das crianças se aproximou muito de uma definição correta escrevendo, depois das atividades, que é “mostrar sentimentos”.

No que respeita ao segundo objetivo, podemos considerar que a maioria dos alunos representou nos seus desenhos situações de contexto doméstico e/ou familiar, remetendo para o espaço onde experienciam grande parte das suas aprendizagens. Destaca-se no sentimento de raiva/frustração um grande número de crianças que representaram situações escolares, quer com colegas, quer com professores.

Os desenhos representativos de raiva/frustração apresentam, na sua maioria, a ocupação total da folha. A presença do próprio aluno com colegas ou professores que apresentam expressões faciais indefinidas/impercetíveis e tristonhas ainda que Di Leo (1985) defenda que só na adolescência as crianças consigam expressar sentimentos mais subtis nos seus desenhos. É ainda de destacar que algumas crianças não se representam no desenho o que pode estar relacionado com sentimentos de rejeição (Di Leo, 1985). Foi utilizada uma grande panóplia de cores, ainda que cada criança utilizasse poucas,

destacando-se a utilização do vermelho, castanho, cor-de-rosa, verde e preto. É de salientar ainda grande utilização de balões de fala.

Os desenhos representativos de curiosidade/entusiasmo apresentam, na sua maioria, a ocupação total da folha, havendo, no entanto, cinco alunos que ocupam apenas a metade inferior da folha, apresentando, mais uma vez, um sentimento de rejeição subentendido por Di Leo (1985). Destaca-se a representação da criança sozinha, havendo também crianças representadas com familiares e colegas ou professores. As expressões faciais apresentam-se maioritariamente com um sorriso. Neste grupo de desenhos, as cores continuam a ser muito variadas, destacando-se o azul, vermelho, preto, cor-de-rosa e verde. É de salientar uma maior representação do sol e nuvens.

Os desenhos representativos de confiança/satisfação apresentam, na sua maioria, a ocupação total da folha, sendo neste grupo de desenhos registado o menor número de ocupação da parte inferior da folha. A maioria dos alunos representou-se sozinha, apresentando-se a sua maioria com sorrisos. As cores mais utilizadas foram o amarelo (apenas duas crianças não o utilizaram), o azul e o vermelho, tendo esta emoção sido aquela em que cada criança utilizou mais cores. É de salientar a representação de elementos como o sol e as nuvens, em muito maior número que nos outros grupos de desenhos, que segundo Di Leo (1985) sugerem a necessidade de luz, natureza e de conhecer o mundo além do lar.

Para dar resposta ao terceiro objetivo, foi necessário compreender um pouco melhor e com mais detalhe o percurso que os alunos fizeram, tendo sido selecionados três alunos com diferentes percursos ao longo das atividades.

O “Luís” demonstrou não conseguir expressar-se verbalmente quer antes, quer depois do trabalho desenvolvido (sendo o único aluno que não evoluiu nesse campo), revelando sempre dificuldades até na realização das legendas dos desenhos. Contudo, o aluno apresenta satisfação e interesse em expressar-se através dos desenhos, ainda que sejam bastante semelhantes uns aos outros, não sendo facilmente detetável o tipo de emoção presente em cada um deles.

O “Hugo” demonstrou não saber o que era uma emoção inicialmente, evoluindo de forma a conseguir, pelo menos, dar um exemplo após as atividades. O aluno

apresenta nos desenhos sinais que permitem perceber com relativa facilidade se invoca sentimentos positivos ou negativos, através de expressões faciais e das cores que utiliza.

O “Miguel”, apesar de só ter realizado a primeira e a última atividade, demonstrou muita facilidade em exprimir a sua opinião por escrito (sendo que foi o único que se aproximou realmente de uma definição de “emoção” ao afirmar que é “uma forma de mostrar os sentimentos”), revelando sempre facilidade e satisfação ao expressar-se através dos desenhos, recorrendo a muitas expressões faciais que permitem perceber mais facilmente o se o desenho invoca sentimentos positivos ou negativos pelos elementos que o aluno utiliza. Ao contrário dos outros dois participantes, o “Miguel” não apresenta grande preocupação em fazer o desenho com muito cuidado utilizando-o como suporte comunicativo.

Globalmente, a investigação revelou que as crianças de 8/9 anos entendem que “emoção” se refere à temática dos sentimentos, mesmo que não saibam expressar por escrito o que entendem por isso. Podemos ainda inferir que, dos resultados obtidos, os desenhos que representam emoções apresentam bastantes expressões faciais/corporais que indicam o sentimento/emoção presente na situação vivida pela criança. É de salientar que quanto mais “positivo” é o sentimento associado, mais cores a criança utiliza no seu desenho, tendo muita tendência para utilizar o amarelo, bem como desenhar o sol e nuvens.

5.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Uma das primeiras limitações logo detetadas foi a dificuldade em encontrar bibliografia relativa à junção das temáticas de educação para as emoções e o desenho infantil. Existe alguma investigação sobre cada uma das temáticas mas, em conjunto, só foram identificados trabalhos quando associados a doenças de foro psicológico. Não foram encontrados estudos que interligassem diretamente estes dois temas.

Uma outra grande limitação como principal fator as limitações relativas ao tempo necessário para se fazer um trabalho desta natureza que poderia ter sido mais aprofundado se houvesse mais tempo para o implementar.

O facto de as atividades serem sempre elaboradas no último momento da aula, quando os alunos já se mostram cansados, após um dia de trabalho, poderá também ter

condicionado a concentração e qualidade das próprias respostas, desenhos e respectivas legendas.

Devido à dificuldade dos alunos em exprimirem-se por escrito, talvez tivesse sido mais proveitoso para o estudo fazer-se uma entrevista individual a cada aluno antes e depois das atividades substituindo as respostas por escrito efetuadas.

Por fim, o facto de se ter trabalhado duas emoções mais positivas e uma mais negativa, poderá ter influenciado as respostas finais dos alunos uma vez que apresentaram conceções muito mais direcionadas para “sentimentos positivos”.

5.3. RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Tendo em conta as limitações já mencionadas, será de tê-las em conta em futuros estudos. Apesar das limitações apresentadas, este estudo poderá servir de ponto de partida para outros que se pretendam efetuar na temática da Educação para as Emoções interligando-a com a área das Expressões.

É de realçar a importância que teve o estudo para uma maior compreensão para as vivências das crianças, potenciando as suas competências para saberem comunicar melhor estados emocionais, identificando-os em si mesmas e nos que a rodeiam. Num futuro estudo será de se optar por explorar esta temática ao nível das outras expressões (ex.: expressão dramática).

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A elaboração do presente relatório fez-me rever todo o meu percurso ao longo destes três semestres de 2.º ciclo de estudos, sendo como que uma viagem retrospectiva dos meus principais momentos de aprendizagem, fazendo uma reflexão hoje bastante diferente da forma como eu pensava no início do mestrado.

Ao terminar o relatório, tendo agora uma perspetiva mais distanciada de todos os momentos e situações vivenciados, tenho plena consciência de que hoje, se voltasse a passar pelas mesmas situações, com certeza faria a maior parte das coisas de uma forma diferente. Contudo, sei que algo em mim nunca mudou: a vontade de querer aprender mais e querer tornar-me uma profissional cada vez mais competente no seu trabalho.

O meu percurso, espelhado neste relatório, reflete a minha motivação e o meu entusiasmo por ensinar e educar.

“O professor [educador] motivado torna-se criativo nas situações de ensino e nas atividades que propõe aos seus alunos [crianças]. Cria, deste modo, um ambiente favorável à aprendizagem que, normalmente acaba por envolver os alunos” (GOMES, A., *et al.*, 1991).

Tendo em conta esta dimensão crítica de mim mesma e do meu próprio trabalho, percebi também a importância de manter uma atitude investigativa, tendo um olhar mais perspicaz depois destas experiências que fui vivendo ao longo destes três semestres. Neste ponto, o trabalho de investigação ajudou-me bastante a alargar a minha visão sobre esta dimensão investigativa do educador/professor que deve procurar sempre inovar e melhorar as suas práticas.

Todos os episódios que vivi ao longo destes anos académicos fizeram-me descobrir muitas das características quer como pessoa, quer como futura profissional desta área e sei que consigo fazer a diferença nos projetos e atividades a que me proponho. Sei quais as minhas qualidades e os meus defeitos, os meus pontos fortes e os meus pontos fracos.

Cada vez sinto mais que tenho muito a aprender e que a realização do presente relatório me trouxe muitas mais dúvidas do que certezas, e penso que este não é um

final, mas sim o ponto de partida para muitas descobertas no percurso que farei daqui em diante.

BIBLIOGRAFIA

- ARENILLA, L., *et al.* (2000), *Dicionário de Pedagogia*, Lisboa, 2001: Instituto Piaget.
- BARBEIRO, L. (2000), *Com a linguagem: do outro lado dos sons*, Leiria, 2000: Legenda – Edição e Comunicação, Lda.
- BRITO, A. (2004), *As garatujas da Arte – O desenho no ensino primário (período 1960-1974)*, Lisboa, 2004: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CURY, A. (2003), *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*, Cascais, 2004: Pergaminho.
- DAVIES, D., *et al.* (1993), *Os Professores e as Famílias – a colaboração possível*, Lisboa, 1993: Livros Horizonte.
- DI LEO, J. (1985), *A Interpretação do Desenho Infantil*, Porto Alegre, 1985: Artes Médicas.
- DUPONT, P. (1990), *A dinâmica do grupo-turma*, Coimbra: Coimbra Editora, pg. 38.
- GASPAR, D. & SILVA, A. (2010), *A Avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio*, Universidade do Minho, (consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13691/1/A%20avaliação%20na%20educação%20pré-escolar.pdf>, a 6 de fevereiro de 2014).
- GESELL, A. (1943), *A Criança dos 0 aos 5 Anos – O Bebê e a Criança na Cultura dos nossos dias*, Lisboa, 1979: Publicações Dom Quixote.
- GOMES, A. , *et al.* (1991), *Guia do Professor de Língua Portuguesa*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, vol.I.
- HENRIQUES, M., (2009), *Relação Creche/Família: uma Visão Sociológica*, Universidade do Minho (consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11037/1/tese.pdf>, a 6 de fevereiro de 2014).

HOHMANN, M., *et al.* (1979), *A Criança em Ação*, Lisboa, 1995: Fundação Gulbenkian.

JESUS, S. (2000), *Motivação e Formação de Professores*, Coimbra, 2000: Quarteto Editora.

KOWALSKI, I., (2000), “Educação Estética: A Fruição nos Primeiros Anos do Ensino Básico”, in *Educação pela Arte*, Lisboa, 2000: Livros Horizonte.

LOWENFELD, V. (1982), *A criança e a sua arte*, São Paulo, s.d.: Edições Mestre Jou.

MARTINS (2006), *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1.º ciclo*, Universidade do Minho, (consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf>, a 11 de abril de 2014).

MAUCO, G. (1978), *Educação da Sensibilidade na Criança – Ensaio sobre a evolução da vida afetiva*, Lisboa, 1986: Moraes Editores.

ME (1990), *Educação Pré-Escolar – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa, s.d.: ME.

ME (2007), *Programa de Matemática do Ensino Básico*, Lisboa: ME/DGIDC.

MUCCHIELLI, R. (1919), *Psicologia da Relação de Autoridade*, São Paulo, 1979: Martins Fontes.

NÉRICI, I. (s.d.), *Introdução à Didática Geral*, Rio de Janeiro, (s.d.): Editora Científica.

PAPALIA, D., *et al.* (2000), *Desenvolvimento Humano*, Porto Alegre, 2006: Artmed.

PETERSON, P. (2003), *O Professor do Ensino Básico*, Lisboa, 2003: Instituto Piaget.

PINTO, P. (1998), *Formação para a diversidade linguística na aula de Português*, Lisboa, 1998: Instituto de Inovação Educacional.

PORTUGAL, G. (1998), *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*, Porto, 1999: Porto Editora.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1995), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, 1998: Gradiva.

SÁ-CHAVES, I. (2002), *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva de Práxis*, Lisboa, 2002: Fundação Calouste Gulbenkian.

SEHR, M. (1998), *Teste a sua Inteligência Emocional – Como obter êxito a nível pessoal, profissional e familiar*, Braga, 2000: Círculo de Leitores.

SOUSA, A. (2003), *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º Volume*, Lisboa, 2003: Instituto Piaget.

SPODEK, B. (org.), (1993), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Lisboa, 2002: Fundação Calouste Gulbenkian.

TENREIRO-VIEIRA, C. & VIEIRA, R. (2000), *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos*, Porto, 2000: Porto Editora.

WASSERMANN, S. (1990), *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*, Lisboa, 1994: Instituto Piaget.

ANEXOS

ANEXO 1 – 1ª REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA A 7 DE OUTUBRO DE 2012

Introdução

Para uma verdadeira e profunda reflexão sobre a minha intervenção educativa, é necessário compreender um pouco a importância que toda a minha história de vida tem na influência das minhas decisões e atitudes... é impossível dissociar a minha componente pessoal, da minha componente académica numa reflexão desta dimensão.

Ainda antes de eu nascer eu já estava predestinada a abraçar a área da educação: em pleno ventre da minha mãe, eu, Joana Ferreira, pontapeava a minha mãe quando as crianças se debruçavam em torno da barriga dela e falavam para mim no parque do Jardim de Infância onde a minha mãe ainda hoje trabalha. Ainda na barriga da minha mãe, eu já reconhecia os sons típicos de uma instituição desta natureza.

Enquanto ia crescendo naquele mesmo Jardim de Infância que me viu nascer, fui ganhando um amor a tudo o que a esta área dizia respeito. Mesmo tendo ido para a escola primária, continuei a frequentar o ATL na mesma instituição. Anos depois comecei a fazer voluntariado, nesta mesma, auxiliando nos meses de praia... e o amor continuava a crescer a par com a minha altura...

No 10º ano decidi fazer o curso Tecnológico de Ação Social, mesmo contra a vontade da minha mãe. O meu objetivo era um: fazer este curso porque tinha oportunidade de fazer um estágio em pré-escolar, tendo mais experiência para o curso de licenciatura que posteriormente eu queria seguir – Educação de Infância.

Entre na licenciatura de Educação Básica enquanto ainda fazia voluntariado durante os meses de praia com crianças em idade pré-escolar. Nesse mesmo ano iniciei a minha prática como catequista. Comecei com um grupo de 15 crianças do 1º ano (crianças com idades entre os 5 e os 7 anos). Ainda hoje, já no 5º ano, continuo com este grupo todos os anos a inovar em projetos pessoais e de caráter social e comunitário.

No passado ano letivo (2011-2012), houve um pequeno percalço na minha trajetória que acabaria por se revelar o melhor percalço de sempre da minha vida: fiquei com uma Unidade Curricular por fazer. Precisei de trabalhar para me sustentar em Leiria... Aprendi o que custa bater em todas as portas à procura de um emprego e ouvir “nãos” de todas as maneiras possíveis e imaginárias. Foi então que, ao fim de 3 meses, e depois de ter tido trabalhos provisórios que eu inventava, encontrei trabalho! Consegui emprego em Leiria como Auxiliar de Ação Educativa (graças ao curso Tecnológico que eu havia frequentado anteriormente). Trabalhei em parceria com uma Educadora numa sala de Pré-Escolar com crianças dos 3 aos 6 anos.

Este trabalho durante 6 meses, a par com a cadeira que me faltava fazer, revelou-se a minha grande oportunidade de aprender tudo sobre o funcionamento de um berçário, de uma Creche e Jardim de Infância. Foram 6 meses de aprendizagens e crescimento tanto pessoal como profissional. Olhando em retrospectiva, posso afirmar com toda a certeza que ter sido reprovada naquela cadeira foi a melhor coisa que me podia ter acontecido porque me deu muita bagagem para a Prática Pedagógica agora a decorrer.

Não era meu objetivo contar a história da minha vida, contudo pareceu-me pertinente dar a conhecer algumas partes fundamentais para uma melhor compreensão da minha reflexão nesta Prática Pedagógica que decorrerá ao longo de 3 semestres.

Todas estas vivências estão sempre presentes a cada decisão, atitudes, reações que eu possa ter. Em cada uma delas espelham-se as experiências que já tive anteriormente. Desde pequena que fui habituada a ter uma atitude muito reflexiva. Passo a explicar, desde que me lembro, todos os dias, quando estou com a minha mãe fazemos praticamente uma análise de tudo o que lhe aconteceu no trabalho, os casos específicos de cada criança (desde doenças a crianças com Necessidades Educativas Especiais, de situações do quotidiano de uma creche/J.I. a birras, da criança que começou a andar àquela que partiu o braço, do pai que foi ao J.I. ralar com a Educadora ao menino que fez um desenho para a auxiliar) bem como as formas de resolver os problemas e se a forma como se o fez foi bem dirigida. Esta reflexão constante fez de mim uma pessoa com um olhar bastante crítico em relação a todas as situações numa sala com crianças.

Há quem diga que eu penso demasiado sobre estes assuntos. Talvez tenham razão... Mas foram todas estas experiências que me trouxeram a este preciso ponto, portanto, penso que agora sim, estou no momento certo para iniciar um mestrado em Pré-Escolar e 1º Ciclo.

Nesta componente de Creche, eu já havia tido contacto mas não de uma forma tão intensa... Começa, então, uma nova etapa de aprendizagens para o enriquecimento da minha formação não só como profissional, mas também como pessoa, como ser insaciável em busca de novos conhecimentos.

Reflexão - 1ª e 2ª Semana de Prática Pedagógica da componente de Creche

A minha postura, desde o primeiro dia que pus o pé na Associação Bem Estar de Parceiros (ABEP), foi de total abertura de espírito para absorver o máximo de conhecimentos sobre tudo: desde as rotinas, às práticas corretas da higiene das crianças, da relação com toda a equipa, da relação com as crianças, a forma como se age em determinado momento, todos os mais pequenos detalhes... Nesta instituição, o meu principal papel é sugar todo o tipo de informação, processá-la, criar a minha opinião e atuar conscientemente, de forma ponderada.

Devo dizer que a instituição nos acolheu muito bem. A Orientadora Cooperante, bem como a Auxiliar de Ação Educativa presente na Sala das Borboletas (onde o grupo de PP está a atuar) têm sido impecáveis connosco: explicam-nos tudo o que necessitamos, corrigem-nos, explicando, quando fazemos algo não muito correto, incentivam-nos quando necessário, prestam-nos esclarecimentos sobre determinados assuntos quando existem dúvidas da nossa parte. Acho que não poderíamos ter tido mais sorte como formandas em nos ter aparecido nesta fase pessoas tão competentes no seu trabalho e tão predispostas a ensinar-nos tudo o que sabem.

É claro que, inicialmente, houve um período de adaptação em que tivemos que demonstrar uma certa maturidade para que a Educadora conseguisse depositar confiança no nosso trabalho. Exemplificando: é notória a diferença na forma como a educadora já nos confia o grupo quando necessita de se ausentar da sala ou do refeitório. Todas estas “pequenas conquistas” são como que pequenas dicas de confiança que se vai criando no nosso próprio trabalho, dando-nos também uma autoconfiança enorme no que diz respeito à nossa prática pois, se a Educadora não confiasse na forma como agimos com as crianças, ela não no-las confiaria. Sinto que esta confiança está a ficar cada vez mais forte.

De todos os modelos de educadora que já conheci o longo da minha (ainda curta) vida, fui retirando de cada uma delas um pouco para a minha própria forma de agir. Se numas eu admirava a criatividade, noutras a disciplina, outras uma organização extrema e, noutras ainda, admirava a sua doçura com as crianças. Penso que ao longo da nossa vida vamos buscando um pouco de cada pessoa que nela se cruza. Neste contexto específico, sinto que estou (finalmente) a conseguir encontrar o ponto de equilíbrio entre todas estas qualidades que penso serem fundamentais em qualquer educador.

Tenho aprendido que a função de docente exige muito mais do que “fazer atividades” ou simplesmente “avaliar” ou, ainda, “mimar”. Um bom educador (no verdadeiro sentido da palavra de “aquele que educa”) tem que ser capaz de saber qual a hora certa para demonstrar cada uma destas vertentes. A importância da disciplina não se resume a “estar sentado direitinho na mesa”. É importante aprender a disciplinar as atitudes, os próprios sentimentos. Essa função é a do docente: ensinar a criança a formar-se uma pessoa íntegra, promovendo na sala uma “disciplina confortável”. Uma disciplina construtiva.

É neste ponto em que me tenho concentrado um pouco. Em experiências anteriores, fui confrontada com situações em que as crianças me desautorizavam não fazendo o que eu dizia, ou simplesmente ignoravam. Este facto tem repercussões muito grandes na forma como depois todas as outras crianças agem por terem assistido a tal situação.

Nesta Prática Pedagógica tenho tentado explorar mais este meu lado da disciplina. A Educadora Marta, mesmo sem saber exatamente este meu objetivo, tem me ajudado imenso nisso.

Demonstro agora um exemplo simples em que se fica exatamente a perceber isto: na passada quinta-feira uma das crianças empurrou outra mais pequena estando perfeitamente consciente disso (com intenção). Eu baixei-me ao nível da criança e repreendi-a. Ela começou a sorrir mesmo comigo a repreendê-la. A Educadora, sem eu me aperceber, assistiu à situação e fez-me sinal para sentar a criança encostada à parede, incentivando-me a marcar posição enquanto pessoa que ali está para educar. Em tom autoritário, disse à criança para se sentar e só se levantar dali quando eu mandasse. A criança sentou-se sem protestar. Não sorriu nem mexeu durante o tempo em que esteve sentada. Passados uns minutos disse para a criança se levantar e vir ao meu encontro. “O não volta a empurrar os amigos, não? Isso não se faz aos amigos. Se o voltar a fazer isso a Joana zanga-se outra vez.” A criança olhava para mim mesmo triste, arrependida do que tinha feito. “Vá, dá um beijinho à Joana. Não voltas a fazer mal aos amigos.” A criança deu-me um beijinho, também lhe dei um beijinho em forma de “pedido de desculpas aceite” e foi brincar.

Agora olhando para trás, devia tê-lo feito dar um beijinho à menina que ele empurrou. Mas, naquele momento, estava mais preocupada em que ele percebesse que agiu mal do que num “pedido de desculpas” à outra criança. A verdade é que isto passa-se tudo uma fração de segundos em que nem estamos à espera que nada disto aconteça mas temos que tomar uma posição.

Este pequeno episódio é um pequeno exemplo da importância da disciplina numa sala com crianças. Poderíamos cair no erro de não dar importância a pequenas coisas como, por exemplo, no momento em que todos estão sentados no tapete e algum se levanta (algo que é normal acontecer vista a idade em que se encontram). Não dar importância a isso é permitir que todos os outros sigam o mesmo caminho.

Mesmo ainda estando no 2º ano de vida, a disciplina deve ser algo sempre presente na sala. As crianças conseguem muito facilmente ter noção do “certo” e do “errado”. Elas aprendem as regras da sala com a insistência dos educadores presentes.

“O conceito de indisciplina pressupõe um conjunto de regras e normas de conduta e de funcionamento que facilitem a integração de cada elemento do grupo como também o relacionamento entre os vários indivíduos, de forma a que quando essas normas são infringidas nos confrontamos com um quadro de indisciplina.” (Tavares, et al, 2007, p.163) Obviamente nestas idades não falamos de “indisciplina” mas, isso não implica que não sejam introduzidas as regras básicas de socialização como o escutar os outros, estar em silêncio quando assim é necessário, sentar-se para uma determinada atividade, etc. É claro que se nunca ninguém as ensinar que têm que estar sentadas no tapete, elas nunca aprenderão a estar sentadas no tapete em grupo. (Claro que estas regras devem ser postas em prática respeitando o próprio desenvolvimento das crianças tendo em conta a idade em que se encontram.)

Todas as críticas que a Educadora Marta faz, tenho tentado aproveitar ao máximo para aprender com elas. Tenho tentado escutar essas críticas e não voltar a cometer os mesmos erros mas querendo, sim, aprender com eles.

Vou enumerar algumas das críticas (as considero ter sido mais importantes para mim até este momento) que me foram feitas e a maneira como as encarei como forma de aprendizagem. Dividi-as em várias áreas mais generalistas:

- **Segurança** – Num dos primeiros dias, na hora da sesta, uma criança chorou e outra acordou com o barulho. Para esta segunda voltar a adormecer, eu fechei mais o estore da sala para ficar mais escuro, pois pensei que a claridade que estava na sala não a estava a deixar voltar a dormir. Pouco depois, a Educadora entrou na sala bastante escura, abriu ligeiramente de novo o estore e explicou-me que a sala, mesmo na hora da sesta, nunca poderá estar tão escura. Deverá estar escura mas não ao ponto de uma pessoa que entre na sala não consiga identificar cada criança pois, poderá ser preciso num caso de emergência vir buscar uma delas e não as conseguir identificar.

Deste modo, aprendi que devo sempre deixar o mínimo de luminosidade na sala. Nunca tinha pensado muito sobre esse assunto e, de facto, faz sentido que assim seja. Tentei imaginar-me entrar naquela sala sem

conseguir ver nada num caso de emergência e cheguei à conclusão de que essa norma de segurança faz todo o sentido;

- Outra norma de segurança que aprendi foi em relação aos objetos que se levam para o espaço exterior à sala. Quando as crianças vão para o espaço exterior, normalmente é na varanda da sala. Ela está devidamente vedada e não há qualquer risco. Contudo, na maioria das vezes, levamos brinquedos grandes para a varanda. As crianças já mais aptas conseguem trepar esses brinquedos e pendurar-se na varanda.

Eu, que nem me tinha ainda apercebido disso, coloquei alguns desses brinquedos de maiores dimensões encostados à vedação. A Educadora explicou-nos que não poderemos fazer isso porque, mesmo eles não conseguindo trepar a vedação, os mais velhos conseguem trepar os brinquedos e espreitar pela vedação.

É claro que retirei imediatamente os brinquedos daquele local e encostei-os à parede. Nunca mais os voltei a colocar ali depois daquele aviso que faz todo o sentido;

- Uma outra situação que ocorreu foi quando fomos ao pátio que pertence ao Pré-Escolar. Aproveitámos que o pátio estava vazio e fomos com o nosso grupo aproveitar para brincar no pátio grande. Correu tudo muito bem. Da parte da tarde, a Educadora veio falar connosco perguntar se tínhamos sido nós a deixar aberto o pequeno portão quando saímos do pátio porque quando os do Pré-Escolar foram para lá, aquele portão não estava fechado. Felizmente não aconteceu nada. Ficou apenas a lição de que o portão é sempre para fechar independentemente de lá estarem crianças ou não.

- Alimentação – No que diz respeito à alimentação, não foram “erros” propriamente ditos, foram apenas conselhos que a Educadora e a Auxiliar me deram para facilitar que a criança se alimente mais pacificamente ou com maior eficácia:

- Aprendi que cada criança tem o seu próprio ritmo à refeição mas que todas devem ser colocadas com a postura correta durante a refeição, embora não a mantenha durante muito tempo, deve-se incentiva-la a estar corretamente sentada, pegar na colher com a palma da mão para baixo, e com a outra mão segurar o prato/tigela;

- Aprendi que a criança, de acordo com cada idade específica, já está ou não capacitada para comer com os utensílios, no entanto quase todas recorrem à mão para ajudar na refeição;

- Aprendi que o segurar do copo e do biberão pode ser fácil para os mais velhos, mas que para os mais pequenos é preciso uma ajuda;

- Aprendi (no geral) que existem alimentos em específico mais difíceis de se fazer comer (peixe, milho, leite, cenoura) enquanto a papa de cereal e o iogurte são os que todos comem mais facilmente;

- Aprendi que a hora da refeição pode ser a mais complicada do dia nesta idade. Algumas crianças criam resistência a certos alimentos e torna-se muito complicado e que para fazê-las ingeri-los é necessária uma grande dose de paciência e persistência. Alguns ganham manias e mecanismos de nos persuadir da nossa intenção e saber lidar com tudo isso pode tornar-se uma tarefa muito difícil.

De um modo geral, no que diz respeito à alimentação, tentei aprender a lidar com tudo isto da forma mais natural possível mas ainda tenho alguma dificuldade em conseguir lidar com algumas delas nesta área. Mas espero, com o tempo, conseguir contornar o problema;

- Higiene – No que diz respeito à higiene, eu já estava relativamente bem preparada devido às anteriores experiências. A nível de mudança de fraldas, assaduras, etc. isso não constituiu um grande problema para mim. O que foi uma maior novidade foi a iniciação à utilização do bacio. Não ocorreu nenhum incidente, nem nenhum problema até agora tirando a dificuldade que alguns ainda têm em manter-se sentados e sossegados.

Durante estas duas semanas procurei, dentro do possível, relacionar-me com todos os intervenientes desta prática de uma forma séria mas descontraída. Parece-me que estas duas primeiras semanas serviram para a integração na instituição e conhecer quer os funcionários das outras salas e serviços, quer as pessoas que fazem parte da equipa com quem estamos em contacto direto a todo o momento (Educadora e Auxiliar). Penso que tem sido positiva a

relação que se tem estabelecido com ambas. Acho que nos temos mostrado sempre disponíveis, mesmo ainda numa fase inicial.

A relação com o grupo de crianças, parece-me estar a ser muito saudável. Pouco a pouco, tenho sentido que eles vão-me conhecendo e sabendo como lidar comigo, tal como eu com eles. Já conheço algumas das manhas de cada um e isso vai permitindo que eu saiba quem está a chorar, quem está só a fazer uma birra, quem faz as coisas com intenção, quem compreende o que eu digo ou não, com quem posso já fazer uma conversa mais consistente, ... São todas estas pequenas conquistas diárias que me vão aproximando de cada um de forma diferente, permitindo-me conhecer cada um na sua particularidade muito própria.

Cada um deles já tem traços de personalidade muito fortes e tem sido extremamente interessante para mim conseguir perceber que, em certos aspetos, relacionarmo-nos com as crianças tal como com os adultos: cada um tem as suas manias, a sua personalidade, a sua forma de se relacionar com os outros, vão tentando levar sempre aquilo que querem até ao fim, sabem bem o que não gostam,... Tudo isto me fascina.

Gosto de me sentar com eles e brincar. A brincadeira faz com que eles se aproximem de mim, mesmo sabendo que têm que me respeitar. Ainda assim, durante estas duas semanas acho que brinquei pouco com eles, mas vou tentar agora estar um pouco mais disponível para esse tipo de interação, disponibilizando um pouco mais do meu tempo na sala para isso mesmo.

A idade que eles têm não lhes permite, ainda, ter uma relação com os colegas de muita proximidade. “A criança vulgar de 18 meses não está muito interessada nas outras crianças. Não tem nada para lhes dizer e tem muito pouco que fazer juntamente com elas. Está principalmente interessada em si mesma e nos seus próprios assuntos, e também no adulto, na medida em que este possa ajudá-la a resolver esses mesmos assuntos.” (Gesell, 1943, pp.277-278) Deste modo, a minha abordagem é muito pela brincadeira a nível de sons e toque.

Por vezes também se torna complicado compreender o que eles têm ou querem. O facto de ainda não falarem, ainda estarem na fase da holófrase (em que uma frase se traduz apenas numa única palavra) ou dos enunciados de duas palavras (utilização da combinação de duas palavras para transmitir uma mensagem “inteira”) torna-se por vezes difícil de interpretar o que precisam ou têm. (Barbeiro, 2000, p. 117) Mas eles conseguem fazer-se entender através de todo um conjunto de mecanismos de comunicação que vêm a apurar desde que nasceram.

A relação com a minha colega de PP, Cristina Bernardes, tem sido bastante positiva. Apesar de já nos conhecermos há algum tempo, nunca tínhamos trabalhado juntas antes. Mesmo ainda estando numa fase inicial de adaptação uma à outra, às formas de trabalhar e até de encarar tudo o que nos vai acontecendo, temos conseguido encontrar um equilíbrio bastante positivo para as duas, do meu ponto de vista. A Cristina tem um sentido de responsabilidade e pontualidade irrepreensível, ajudando-me a disciplinar-me a mim mesma nesses dois pontos fundamentais para a minha futura vida profissional. Eu, por minha vez, sou calma e consigo descobrir sempre uma forma de dar volta aos problemas de uma forma positiva, conseguindo com que ela tenha a serenidade necessária para encarar tudo de uma forma mais natural.

Penso que nos temos ajudado mutuamente a crescer nesta nova fase. Temos conseguido chegar sempre a um consenso nas ideias e fazemos sempre uma análise oralmente de tudo o que vai acontecendo na PP. Isso tem ajudado a que nos conheçamos melhor e que apresentemos as nossas ideias e soluções uma à outra, descobrindo o caminho que no parece mais correto.

Conclusão

Em suma, penso que o balanço destas duas primeiras semanas em contexto de Creche é bastante positivo porque já estamos perfeitamente ambientadas e com os objetivos iniciais a serem cumpridos com alguma naturalidade: a adaptação foi de relativa rapidez quer nossa às crianças, quer de elas a nós; a confiança entre os elementos da equipa está, agora, a ficar mais fortalecida; e, por fim, mas talvez seja o mais importante, estamos sempre em constante aprendizagem com todos os pormenores em que vamos sendo corrigidas diariamente.

Devo, por fim, referir que Educadora e a Auxiliar, a partir de agora, terão uma mais-valia na sala connosco a organizar novas atividades nas próximas três semanas. Em parceria com a Educadora, elaborámos uma planificação para a primeira semana de intervenção totalmente gerida por nós.

Gesell (1943), refere que o interesse das crianças pela Educadora nesta fase é muito reduzido não ficando muito tempo concentrado nela, podendo ignorar a sua presença. Acho que os problemas que se poderão levantar serão mais devido a este fator. Contudo, penso que as próximas semanas em Creche serão ainda mais ricas em descobertas mas agora a um outro nível: ao nível didático, ao nível da gestão das atividades num grupo de crianças tão pequenas procurando contribuir de forma positiva para o desenvolvimento e aprendizagens do grupo. Vai ser um desafio que, tenho a certeza, nos vai envolver e fascinar até ao último dia, deixando-nos a vontade de um dia querer trabalhar com estas idades já em contexto profissional.

ANEXO 2 – 2ª REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHE A 27 DE OUTUBRO DE 2012

Introdução

“ [...] Vai ser um desafio que, tenho a certeza, nos vai envolver e fascinar até ao último dia, deixando-nos a vontade de um dia querer trabalhar com estas idades já em contexto profissional.”

Foi assim que terminei a minha primeira reflexão da Prática Pedagógica em contexto de Creche e foi exatamente o que aconteceu ao longo destas últimas 3 semanas em que o grupo foi constantemente posto à prova, quer com as atividades que propusemos, quer com situações que nem tínhamos colocado em hipótese. O desafio é algo que me fascina e, para mim, foi isso que estas três semanas de atuação significaram: um desafio a ser superado com bastante dedicação e afinho.

Debruçámo-nos sobre três temáticas distintas ao longo destas semanas de atuação: o Outono, os animais da quinta e os frutos, tendo sempre como principal intencionalidade educativa a exploração dos 5 sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar).

A minha reflexão irá incidir, inicialmente, nas dificuldades sentidas de um modo geral nas atividades e, depois, sobre cada atividade, individualmente, evidenciando as boas estratégias e analisando o que poderíamos melhorar numa futura intervenção da mesma natureza. No final, irei referir outros aspetos mais relativos às rotinas e situações do quotidiano que também merecem ser devidamente refletidas.

Reflexão - 3ª, 4ª e 5ª Semana de Prática Pedagógica da componente de Creche

Como havia referido na reflexão anterior, a minha principal preocupação na preparação destas atividades devia-se principalmente à forma de abordagem das atividades uma vez que as crianças, por terem apenas um ano e pouco de vida ainda não conseguem focar a sua atenção durante muito tempo. No entanto, com as experiências que fomos fazendo, conseguimos arranjar estratégias que permitiram manter as crianças sempre interessadas na atividade.

Contudo, penso que a maior dificuldade revelou-se outra: a planificação em si e a previsão das inúmeras reações que as crianças possam ter. Vou então especificar, de semana para semana o nosso processo de planificação, abordando os erros mais significativos e as aprendizagens feitas:

A. Semana 3: A planificação desta primeira semana foi, sem sombra de dúvida, a planificação mais rudimentar. Foi a semana em que fizemos as primeiras experiências, em que percebemos melhor o tempo de concentração do grupo numa atividade, o tipo de atividade que mais os cativa e a forma como podemos cativá-los.

Penso que as nossas atividades ficaram um pouco desvalorizadas pelo facto de não termos tido a capacidade de envolver totalmente as crianças naquilo que fazíamos. Contudo, penso que serviu de aprendizagem para a planificação que se seguiu, que já teve um dinamismo diferente e uma contextualização que permitiu uma maior envolvimento das crianças.

- **Atividade 1 - “Quando chega o Outono”:** Esta atividade teve como principal erro o facto de nos termos enganado na letra da música que fez com que parecesse que a atividade estivesse mal preparada ou que não estivéssemos seguras do que estávamos a fazer... Mas penso que serviu de lição: saber sempre as músicas decor ou levar mesmo a música em outro suporte para que não ocorram de novo falhas a este nível. Um aspeto que foi muito interessante foi o facto de termos utilizado objetos e gestos que aludiam à canção. Isso foi uma boa aposta da nossa parte porque as crianças estavam verdadeiramente atentas. Mais tarde a educadora comentou connosco que poderíamos ter cantado a canção ao longo do resto das semanas para as crianças interiorizarem a música;

- **Atividade 2 – “Quando chega o outono, solta-se a folhinha!”:** A maior dificuldade que senti foi em controlar o grupo enquanto estávamos a fazer a segunda parte da atividade em que colávamos os diferentes tecidos na árvore, uma vez que o grupo estava livremente a circular na sala e poderiam explorar os materiais livremente enquanto um de cada vez ia colar com a nossa ajuda. Talvez pudéssemos ter gerido de outra forma o espaço e a própria atividade. A própria educadora depois disse-nos como teria feito se fosse ela. Mas contou como uma experiência importante para percebermos como funciona o grupo quando tem materiais diferentes à sua disposição e a form como cada um o explora;
- **Atividade 3 - “Plim, plim, plim, cai uma chuvinha!”:** A digitinta revelou-se uma verdadeira aventura visto que envolveu um tipo de materiais que poderiam sujar a sala, as crianças e as roupas. Necessitámos de uma série de precauções extra, as quais não estavam assim tão evidentes quando planeámos a atividade. Dias depois, a educadora mencionou que deveríamos ter colocado as gotas de chuva a cair das nuvens, mostrando às crianças o resultado final da nossa atividade sobre a chuva. Foi de facto uma grave falha da nossa parte. Esta atividade teve ainda que ser concluída no dia seguinte, já não dando oportunidade de realizar a atividade 4.

B. Semana 4: A segunda planificação já foi muito mais bem estudada. Com a aprendizagem e reflexão do grupo em torno dos erros da primeira semana, foi-nos agora bem mais fácil compreender a dinâmica das atividades com estas idades. Optámos por fazer materiais que despertassem a atenção das crianças, de modo a mantê-las interessadas no que pretendíamos e isso foi, sem dúvida o nosso ponto forte nesta semana. Conseguimos, de modo geral, que o grupo estivesse sempre envolvido nas atividades, o que também nos deu bastante ânimo e uma série de dados relevantes para a preparação da semana seguinte.

- **Atividade 5 - “A Quinta do Tio ‘Manel’”:** Conseguimos descobrir uma estratégia que cativa imenso as crianças com esta atividade: a introdução de uma personagem nova na sala, faz com que as crianças prendam nela toda a atenção. Foi de facto uma das atividades que melhor correu. Os animais em imagens reais foram também bastante importantes para captar a atenção do grupo. O facto de nós as deixarmos sempre brincar com os objetos após a atividade em si fez com que as crianças tivessem uma maior aproximação dos animais e pudessem brincar livremente com eles. Fomos sempre acompanhando essas brincadeiras posteriores, incentivando-as a conhecer melhor os animais da quinta. Os erros a identificar foram a não existência de músicas associadas aos animais nem a preparação do CD com a música “A quinta do Tio Manel”;
- **Atividade 6 – “O Gato do Tio Manel”:** Esta atividade muito simples revelou-se bastante interessante na medida em que nos surpreendeu pela positiva a receptividade das crianças em quererem colocar o gato nos sítios que a Cristina ia indicando. O facto de termos feito a atividade com o gato (objeto pelo qual, no dia anterior, as crianças já tinham demonstrado um grande interesse) fez com que as crianças estivessem muito atentas;
- **Atividade 7 - “Fugiram da quinta!”:** Esta atividade revelou-se bastante mais complicada do que eu pensei que fosse. As crianças, no geral, não conseguiram agrupar os animais à respetiva mãe. Foi de facto um pouco complicado conseguir que as crianças percebessem que eram para formar grupos de animais semelhantes. Foi-nos sugerido, numa próxima vez, organizar o material de outra forma para que essa atividade tivesse o resultado pretendido (tal como aconteceu no dia em que agrupámos os frutos – Atividade 10);

C. Semana 5: A última semana no contexto de Creche revelou-se a mais calma, no sentido em que, apesar de termos tido que reformular toda a planificação para ajustar às necessidades que o grupo foi mostrando, estávamos já bastante mais confiantes e calmas na realização das atividades. Tudo fluiu de uma forma muito mais natural que nas outras duas semanas. Penso que a nossa própria descontração fez com que estívéssemos mais disponíveis para as crianças, e soubéssemos aproveitar muito mais cada momento, tirando proveito educativo dele.

As crianças mostraram-se sempre bastante envolvidas nas atividades e, a maioria, adquiriu novos conhecimentos ao longo da semana. Senti-me especialmente satisfeita com o resultado final desta última planificação.

- **Atividade 8 – “As Frutas”:** Esta atividade acabou por se revelar bastante simples na medida em que percebemos que as crianças esperavam algo mais de nós: deveríamos ter dado a provar as frutas logo neste dia. Contudo, alterámos a planificação em que isso só aconteceria no dia da Salada de Frutas e antecipámos para a terça-feira.
- **Atividade 9 - “O Pomar da D.Maria”:** A D.Maria (fantoche) teve, de facto, um papel muito interessante para captar a atenção das crianças: não só estavam interessados na D.Maria, como ela conseguiu que eles sentissem curiosidade em relação aos três frutos apresentados pela Cristina e os incentivou a provar cada um. Nem todos comeram a fruta, é certo, mas mesmo assim, penso que foi bastante produtiva esta parte da atividade. A segunda parte, que incidia na colocação dos frutos em cima dos seus respetivos, revelou-se bastante interessante: a nossa estratégia de chamar primeiro as crianças que mais facilmente fariam corretamente a atividade, acabou por, naturalmente, levar o restante grupo a perceber o que era para fazer. Penso que foi uma atividade de enorme sucesso, das que mais naturalmente e melhor decorreu;
- **Atividade 10 – “O que está debaixo do lençol?”:** Nesta atividade, tivemos que fazer uns pequenos ajustes de acordo com o que nos pareceu mais pertinente, tendo em conta os dias anteriores. A D.Maria revelou-se de novo uma ponte entre as crianças e a atividade e, aproveitando isso, incentivámos as crianças a formar conjuntos com os frutos. Primeiro, quando mostrámos os frutos, eles já estavam nos sítios corretos. Depois, retirámos e distribuímos um fruto por cada criança. Foi, de facto uma estratégia que as fez perceber o conceito de pertença e não-pertença nos conjuntos. A verdade é que, de seguida, a maioria das crianças fez a atividade corretamente.
- **Atividade 11 – “Salada de Fruta”:** A salada de fruta acabou por também se revelar uma atividade calma e natural uma vez que já conheciam os 3 frutos. Foi francamente fascinante vê-los a comê-la como sobremesa à hora de almoço. Eles perceberam mesmo que era a salada de fruta que tínhamos feito de manhã porque íamos colocar no copo de cada um, diretamente da tigela onde esta tinha sido feita. Foi mesmo muito produtivo levá-los a conhecer outros sabores.

Queria ainda referir uma série de aspetos que considero que foram extremamente importantes nestas últimas três semanas: o facto de termos tido a ausência da auxiliar durante alguns dias, o facto de a Educadora nos confiar muito as crianças e a passagem pelo berçário. Quero ainda referir um ponto que destaquei na passada reflexão sobre a disciplina e a autoridade que agora me parece pertinente voltar a referir no final desta reflexão.

Na primeira semana a auxiliar sofreu um ligeiro acidente, não podendo estar presente na instituição. Ainda que não pareça, este facto teve um enorme peso na nossa Prática Pedagógica. A Educadora passou a dar-nos uma maior autonomia na gestão da rotina das crianças, mesmo estando presente o máximo de tempo que lhe era possível, nunca nos abandonando. Mas sempre que surgiam outro tipo de tarefas, ela tinha que nos deixar com o grupo. Apesar de sabermos que, para a Educadora Marta, isso tenha sido um ponto prejudicial para nos, eu não o encarei assim.

Pessoalmente, acho que foi bastante proveitosa esta ausência a todos os níveis: passámos a lidar com mais eficácia com os pequenos problemas das rotinas, a nossa autonomia passou a ser muito mais evidente, e a nossa relação com as crianças ficou ainda mais vincada nesses dias. O facto de isto ter acontecido na nossa primeira semana de atividades, penso que tenha influenciado o próprio decorrer das mesmas. Talvez a nossa maior ansiedade em fazer tudo bem feito, tenha acabado por nos “prejudicar” porque não demos tanto valor à contextualização das atividades e acabámos por estar mais focadas nas rotinas.

A verdade é que a Educadora Marta mostrou uma extrema confiança no nosso trabalho, dando-nos todo o espaço para gerirmos o grupo nas suas ausências. Mantivemos sempre o ritmo normal da rotina diária, conseguimos sempre manter o grupo calmo, evitando grandes agitações, tentámos que a falta da Auxiliar e as ausências da

Educadora não se repercutissem tanto nas crianças. E acho que conseguimos tudo isto com uma certa naturalidade. Foi uma prova que não estava prevista mas que foi muito importante para o nosso crescimento enquanto formandas.

Outra experiência, ainda que curta, mas muito gratificante foi a passagem de um dia pelo Berçário. Foi diferente na medida e que a rotina é diferente da Sala das Borboletas, obviamente, tendo em conta que estes ainda estão totalmente dependentes do adulto. A higiene é idêntica à que já fazíamos antes com os mais velhos. Contudo, o que mais me cativou foi a calma e a serenidade com que se trabalha com estas idades. Ali tudo é feito com muita calma e delicadeza para que as crianças estejam confortáveis e seguras. Foi uma experiência bastante enriquecedora que contribuiu também para ter uma maior noção do trabalho que nesta sala se possa fazer como educadora.

Na passada reflexão referi o papel da autoridade e a importância que esse ponto está a ter para mim. Ao longo destas semanas tenho vindo a reparar numa série de situações que me têm feito perceber realmente a importância disto mesmo. Vou então exemplificar uma dessas situações com o exemplo de uma das crianças.

Logo nos primeiros dias fomos alertadas para o facto de uma das crianças acordar muito mais cedo que as restantes crianças e, por vezes, perturbar o silêncio. A verdade é que comecei por me sentar sempre perto da criança nos primeiros dias, aos poucos fui fazendo a criança perceber que naquela hora ela tinha que estar calma, mesmo que não estivesse a dormir. Ao fim destas cinco semanas a criança já dorme até à hora que é suposto todos acordarem. A verdade é que isto contado desta forma parece muito simples, mas não foi um processo nada simples. Foi uma constante medição de forças com uma criança com uma personalidade já bastante vincada. O mais engraçado é que a criança, a partir destes momentos, acabou por se aproximar muito mais de mim, sendo a criança que começa a choramingar quando, ao fim do dia, nos vamos embora. É aquela que vem até à porta da ver-nos sair da instituição.

Tudo isto fez com que eu percebesse a relação entre “autoridade” e “apego”. Segundo Mucchielli (1919), a autoridade “é uma qualidade da estrutura do grupo, o que quer dizer que o próprio fato de um grupo se estruturar, se organizar, estabelecer seus objetivos, passar a existir como grupo, faz nascer a autoridade, sendo esta um aspeto inevitável e normal da própria estrutura”. Já “o apego é um relacionamento ativo, afetuoso, recíproco entre duas pessoas cuja interação fortalece ainda mais a sua ligação” (Papalia, D. & Olds S., 2000, p.161).

Interligando estes dois conceitos, à luz da situação acima descrita, poderemos inferir que esta relação de autoridade de que fala Mucchielli em qualquer grupo organizado, está profundamente interligada com o conceito de “apego” uma vez que a criança vai aprendendo a gerir os seus próprios comportamentos em sociedade ao mesmo tempo que aprende a lidar com os seus próprios sentimentos em relação às outras pessoas. Neste caso concreto, a autoridade que tive que assumir aproximou-me da criança de uma forma muito particular. Já com as outras crianças isso também se reflete: aquelas que mais repreendo, são exatamente aquelas que mais acabam por se aproximar de mim.

Conclusão

Em suma, posso afirmar que estas últimas três semanas em Creche, foram muito significativas para mim. Adquiri uma série de conhecimentos a nível de gestão de tempo, atividades e grupo. A gestão da planificação teve uma clara melhoria e acabámos por sentir que, agora sim, estaríamos preparadas para desenvolver um trabalho bastante mais interessante com os conhecimentos que temos agora, quer do grupo, quer da forma como trabalhar com este.

Tentámos ter sempre em conta os conselhos que a Educadora nos deu mas, por vezes, são tantos pormenores que algumas coisas acabam por nos escapar, inevitavelmente. Contudo, o meu balanço é bastante positivo. Penso que o nosso trabalho teve uma franca melhoria e que poderia melhorar muito mais se continuássemos a fazê-lo nesta sala.

A relação entre grupo tem estado a desenvolver-se em continuação do que eu tinha referido na reflexão passada: eu e a Cristina temos feito um trabalho de muita parceria e partilha de dúvidas e experiências. Esta troca tem estado a ser muito proveitosa para as duas.

A relação com as crianças está a ser bastante saudável neste momento. Estabeleceram-se relações muito fortes durante estas semanas e será difícil para todos este afastamento que se aproxima. Contudo, penso que fica uma experiência muito positiva para todos os intervenientes nesta Prática Pedagógica.

ANEXO 3 – 1.^a REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA A 3 DE NOVEMBRO DE 2012

Introdução

Após a Prática Pedagógica (P.P.) inicial na componente de Creche, eis que chegou a hora de nos adaptarmos a um novo contexto bem diferente: o Jardim de Infância (J.I.). Durante esta primeira semana de observação (de apenas três dias), tentámos perceber o funcionamento do grupo, a forma como a educadora organiza o espaço, perceber a forma como a equipa lida com as crianças para que a nossa intervenção seja adequada ao grupo.

Nesta reflexão irei, não só indicar os meus erros, mas também as minhas dúvidas, receios e principais dificuldades. Irei ainda falar das minhas expectativas nesta PP bem como da forma como a forma como observámos e recolhemos dados.

Reflexão - 1ª Semana de Prática Pedagógica da componente de Jardim de Infância

Devo começar por referir está a ser bastante diferente a forma como estou a encarar esta nova componente de P.P. O facto de eu já ter trabalhado em contexto profissional com esta faixa etária específica, está a ser-me muito. É inegável que este facto está a ser preponderante na forma como estou a encarar esta nova componente: durante estes três dias consegui comunicar com o grupo de uma forma bastante calma, as sempre tentando manter os limites para que cada criança compreenda que não faço parte do grupo deles.

Acho que tenho conseguido gerir os momentos de maior ternura e aqueles em que tenho que ter uma postura mais rígida, de certa forma, isso tem também influenciado muito a minha aproximação das crianças.

Contudo, nem tudo são mar de rosas... A verdade é que no primeiro e segundo foi-me muito complicado gerir as minhas próprias ações. Vejamos: nós estivemos numa sala de creche de 1-2 anos. Nós fazíamos tudo naquela sala desde mudar fraldas, lavar mãos, pentear, dar comida à boca, fazer iniciação ao bacio, limpar narizes, ajudar a fazer o comboio, etc. Aqui, neste novo contexto, as crianças já têm uma autonomia (quase) total em que só precisão de supervisão e uma ajuda pontual. Nos dois primeiros dias foi-me mesmo muito complicado gerir isto, tendo a Educadora Hélia muitas vezes alertado para não os ajudar a comer nem a vestir.

Penso que a partir de agora já terei mais isto em conta visto que também já conheço melhor o grupo e já começo a saber quem são aqueles (poucos) que ainda precisam de uma pequena ajuda. Esta foi, de facto a minha maior dificuldade: a transição de uma idade para outra e todas as mudanças de atitude da minha parte que isso obrigou a que eu fizesse.

A mudança da rotina e a dinâmica de uma sala de J.I. é completamente diferente de uma de Creche. O facto de aina terem sido apenas três dias, fez com que parecesse que ainda não estou ambientada. No entanto, penso se seja ainda o processo de adaptação a decorrer: o primeiro dia tudo foi feito com muita calma para eu tentar processar o máximo de informação possível (nomes, rotinas, canções específicas, etc.), o segundo dia foi o repetir do primeiro para interiorizar melhor, só ao terceiro

dia consegui soltar-me mais e ser mais natural. Penso que estamos a passar mesmo pelo processo de adaptação quer ao grupo e às novas rotinas, quer à equipa.

Outro ponto que me tem vindo a preocupar é o facto de, por vezes, eu agir de uma forma mais intuitiva do que propriamente de uma forma planificada. Defendo e continuo a defender que a improvisação é uma ferramenta fundamental, contudo, por vezes sinto falta de um maior conhecimento científico, uma maior sustentação por detrás daquilo que faço. Não que eu o faça sem qualquer intenção!

Exemplificando, no outro dia dei por mim a brincar com as crianças com peças de construção. Decidimos construir um castelo. A verdade é que toda aquela brincadeira fez com que eu me aproximasse mais de cada um dos elementos que ali estavam, conhecendo melhor os seus gostos, a forma como comunicam, a própria personalidade. Contudo, penso que por vezes a minha espontaneidade e intuição precisam de uma maior sustentação. Por vezes esta minha postura poderá transparecer que estou a “brincar” simplesmente mas, na verdade, para mim, é muito mais do que isso: é a forma que encontro de me aproximar e estabelecer relação com as crianças.

A Educadora Hélia, em conversa connosco, aconselhou-nos a circular mais pela sala enquanto as crianças estão a realizar atividades distintas. Agora, pensando bem, de facto tem razão naquilo que disse. Nós, para conhecermos bem o funcionamento da sala e o dinamismo de todas as áreas, deveríamos ter circulado mais durante as manhãs e não nos termos restringido tanto a uma única. Contudo, penso que aprendemos e não voltaremos a cometer o mesmo erro.

Quanto à metodologia e à forma como recolhemos os dados, devo dizer que aprendemos um pouco com os erros que cometemos na recolha de dados na componente anterior: enquanto na outra levámos para a sala as grelhas de observação (e que não foi a forma mais eficaz), desta vez optámos por, no primeiro dia, uma de nós registar as coisas mais significantes mas, depois, percebemos que seria mais eficaz absorver o máximo de informação e, posteriormente, ao fim do dia, registávamos tudo quando chegávamos a casa.

Isto acabou por se revelar mais simples na medida em que não interferimos na rotina da sala por termos que fazer pausas para anotar, contudo tem a contrapartida de exigir de nós uma atenção redobrada com os pormenores para não nos esquecermos de os anotar em casa.

Após esta semana de observação, devo dizer que as minhas expectativas são bastante altas. Quero com isto dizer que estou no momento certo para por à prova as minhas capacidades e, com este grupo de trabalho, sei que vai ser bastante aliciante. O grupo é de relativa acessibilidade e, conseguindo adotar as estratégias adequadas, sei que se vai revelar bastante interessante a forma como todos, em conjunto, vamos adquirindo conhecimentos (quer as crianças, quer eu própria enquanto formanda e pessoa).

Espero ter a capacidade de conseguir lidar com todas as situações mais complicadas e ter o discernimento necessário para tomar as atitudes mais corretas a nível pedagógico. Para que tal aconteça, espero também ter um acompanhamento adequado e que me ajude a crescer enquanto futura profissional, mas também enquanto pessoa que é capaz de exprimir a sua opinião. Conheço os meus defeitos e qualidades e sei que posso dar muito a esta sala se me derem oportunidade para tal. Espero, sinceramente, que seja a continuação de um semestre bastante rico em aprendizagens como tem sido até agora.

O meu maior receio prende-se com o facto de não conseguir entusiasmar as crianças para as atividades que iremos propor... Esta fase em que se encontram, já aprendi que dizem mesmo o que pensam sem qualquer problema em expressá-lo e isso assunta um pouco a quem ainda está em início de formação. Contudo, sei que conseguindo entusiasma-los, eles se vão deixar envolver nas nossas atividades com bastante afinco.

Conclusão

Sinto que estou numa nova fase de mudança. Para dizer a verdade, a parte burocrática e a nível de documentação nunca me cativou especialmente. Mas durante esta semana tem vindo a despertar em mim uma curiosidade muito grande para perceber como a educadora organiza, planifica e trabalha “nos bastidores”. Apesar de ainda não ter tido muita oportunidade, espero esta semana conseguir obter mais informações sobre a forma como tudo isso se processa, não por mera curiosidade, mas porque sinto que estou, finalmente, a sentir essa real necessidade de saber mais junto de quem o faz no dia-a-dia.

Esta mudança de atitude perante o trabalho tem-me feito amadurecer muito no que diz respeito à minha autonomia. Eu não era uma pessoa de “tomar rédeas” das situações com os meus pares. Mas, a vida se tem encarregado de colocar situações em que tenho aprendido a lidar com isso. Neste momento, penso que essas ferramentas que adquiri estão agora a dar o seu fruto, principalmente neste mestrado. Sinto-me realmente capaz de fazer um bom trabalho, com uma postura de abertura de espírito para novas aprendizagens.

Devo ainda dizer que estou verdadeiramente deliciada com os desafios que este mestrado me está a propor. Dizem que sou, por natureza, uma pessoa que gosta de tudo... É verdade: não sou pessoa de virar costas a um desafio quando sei que é o que de facto me faz feliz.

ANEXO 4 – PLANIFICAÇÕES EM JARDIM DE INFÂNCIA DE 12 A 15 DE NOVEMBRO DE 2012

Grupo de Crianças: 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade [...].

Contextualização Geral: A instituição estará nesta semana a preparar-se para o Dia Nacional do Pijama que decorrerá na semana seguinte. Deste modo, em parceria com a Educadora, elaborámos uma planificação tendo em conta esta comemoração que se aproxima, começando a explorar o tema nesta semana.

	Intencionalidade e Educativa	Competências	Atividades	Material	Duração
12/11/2012 – 2ª feira	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do léxico (desenvolvimento do domínio cognitivo); - Originar momentos de surpresa onde a criança desenvolve a sua capacidade de exteriorizar emoções (desenvolvimento do domínio pessoal e social); - Procurar envolver a criança de forma a desenvolver a sua capacidade de atenção e concentração (desenvolvimento do domínio cognitivo); - Favorecer o desenvolvimento da educação para a cidadania (ser capaz de esperar pela sua vez, dar a sua opinião fundamentada, respeitar a opinião dos colegas, escutar os colegas, espírito de entreajuda) (desenvolvimento do domínios cognitivo, pessoal e social); - Proporcionar momentos matemáticos, para que a criança associe o algarismo (imagem) às suas contagens (desenvolvimento do domínio cognitivo) - Permitir à criança a descoberta de objetos e a sua manipulação (desenvolvimento do domínio cognitivo). 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança desenvolve o seu vocabulário durante a audição da história (Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita); - A criança participa nas conversas em grande grupo, por iniciativa própria ou por solicitação do Adulto (Área de Expressão e Comunicação); - A criança desenvolve o seu vocabulário, quando expressa a sua opinião e ouve as opiniões dos outros (Área de Expressão e comunicação); - A criança associa o número às personagens da história “Dez numa cama” (Domínio da Matemática); - A criança observa as cores e os materiais (pincéis e tinta-guache) para conseguir identificar as diferentes características dos mesmos, utilizando um dos processos da ciência (Domínio do Conhecimento do mundo); - A criança usa a linguagem plástica aplicando as técnicas de expressão plástica para a realização do seu pijama (Domínio da Expressão Plástica). 	<p>I. “O Artur está a dormir”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização da atividade: Após a marcação das presenças e do quadro do tempo, a Joana apaga as luzes, e baixa um pouco as cortinas, ficando a sala um pouco mais escura. Enquanto isso, a Cristina acalma o grupo, incitando-o a tentar perceber o que se passa fazendo perguntas como «Porquê que está a ficar mais escuro?». A Cristina tira do bolso uma pequena lanterna para conseguir “ver melhor”. A Cristina continua a conversa com as crianças, perguntando «Quando é que fica escuro?», «à noite o que é que aparece no céu?» (apontando com a lanterna para o teto), «O quê que meninos e meninas fazem à noite?». Estimulando as crianças a participar nesta conversa ordenadamente, ao colocarem o dedo no ar. A Cristina vai levando cada um a explicar o que faz à noite (depois de jantar, o que faz cada uma das crianças antes de dormir?); • Contar História: a Joana diz ter ouvido um barulho muito estranho (ressonar). Ela pede à Cristina a lanterna para ir procurar pela sala de onde vem aquele barulho estranho. Depois de procurar, a Joana encontra uma cama com um menino a dormir lá dentro que está a ressonar. A Joana faz um ar de espanto ao encontrar o “Artur” a dormir e trá-lo dentro da sua cama para junto das crianças incitando-as a não fazerem barulho para não o acordarem. A Joana apresenta o “Artur” enquanto ele dorme dizendo o seu nome, e que ele está a dormir com o cobertor que tem estrelas (que ele gosta muito) e uma lua, e mostra o seu pijama e os seus adereços: o seu peluche, uma almofada e uma história para adormecer. Então, a Cristina explica que todas as noites o pai do “Artur” lhe conta uma história para ele dormir e ter sonhos muito lindos. «Querem ouvir a história que o pai do Artur lhe contou esta noite? Esta história chama-se “Dez numa cama”!» • “O meu pijama”: Em seguida é explicado que hoje cada menino terá que desenhar e pintar o seu pijama numa folha onde já está desenhado um pijama. Individualmente, cada criança faz na mesa de trabalhos o seu pijama, pintando de acordo com as cores do seu pijama verdadeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Artur” (boneco vestido com pijama); - Cama do “Artur” (com almofada e cobertor que têm estrelas e luas); - Peluche do “Artur”; - Livro “Dez numa Cama”; - CD com o som de “ressonar”; - Rádio; - Lanterna (com estela e lua desenhadas); - lápis de cor; - Folhas com o pijama desenhado (que a educadora já tem). 	Período da manhã

	Intencionalidad e Educativa	Competências	Atividades	Material	Duração
13/11/2012 – 3ª feira	<p>- Proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do léxico (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Originar momentos de surpresa onde a criança desenvolve a sua capacidade de exteriorizar emoções (desenvolvimento do domínio pessoal e social);</p> <p>- Procurar envolver a criança de forma a desenvolver a sua capacidade de atenção e concentração (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Favorecer o desenvolvimento da educação para a cidadania (ser capaz de esperar pela sua vez, dar a sua opinião fundamentada, respeitar a opinião dos colegas, escutar os colegas, espírito de entreatajuda) (desenvolvimento dos domínios cognitivo, pessoal e social);</p> <p>- Proporcionar momentos musicais de modo a que a criança consiga memorizar a letra e ritmo de uma Canção (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Permitir à criança a descoberta de objetos e a sua manipulação (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p>	<p>- A criança consegue memorizar a letra e ritmo da canção (Domínio da Expressão Musical);</p> <p>- A criança usa a linguagem plástica aplicando as técnicas de expressão plástica para a realização das estrelas e luas (Domínio da Expressão Plástica)</p>	<p style="text-align: center;">2. “Brilha, brilha lá no céu a estrelinha...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Contextualização:</u> A Joana e a Cristina falam com as crianças sobre o dia anterior (sobre o “Artur”) e perguntam às crianças se querem que ele se junte ao grupo, trazendo a sua almofada. O “Artur” diz um segredo ao ouvido da Cristina dizendo para ela ensinar uma canção nova aos meninos sobre a estrela que ele tem no seu cobertor (Anexo 1); • <u>Realização de estrelas e luas:</u> Cada criança escolhe se quer pintar uma estrela ou uma lua igual à do cobertor do “Artur”. As crianças que escolhem fazer uma estrela. As crianças que escolhem fazer a lua, utilizam a técnica de carimbagem com bolhas de plástico com tinta amarela na sua estrela. Por sua vez, as crianças que escolhem a estrela, utilizam a técnica da pintura com berlindes. 	<p>- “Artur” e seus adereços;</p> <p>- Papel reutilizável;</p> <p>- tinta amarela e branca;</p> <p>- bolhas de plástico;</p> <p>- berlindes.</p>	Período da manhã

	Intencionalidad e Educativa	Competências	Atividades	Material	Duração
14/11/2012 – 4ª feira	<p>- Proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do léxico (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Originar momentos de surpresa onde a criança desenvolve a sua capacidade de exteriorizar emoções (desenvolvimento do domínio pessoal e social);</p> <p>- Procurar envolver a criança de forma a desenvolver a sua capacidade de atenção e concentração (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Favorecer o desenvolvimento da educação para a cidadania (ser capaz de esperar pela sua vez, dar a sua opinião fundamentada, respeitar a opinião dos colegas, escutar os colegas, espírito de entreatajuda) (desenvolvimento do domínios cognitivo, pessoal e social);</p> <p>- Permitir à criança que a mesma pense sobre a sua rotina e perceba o que esta significa (Área de Formação Pessoal e Social);</p> <p>- Proporcionar momentos matemáticos, para que a criança associe o algarismo (imagem) às suas contagens (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Favorecer o desenvolvimento da educação para a cidadania (ser capaz de esperar pela sua vez, dar a sua opinião fundamentada, respeitar a opinião dos colegas, escutar os colegas, espírito de entreatajuda) (desenvolvimento do domínios cognitivo, pessoal e social);</p>	<p>- A criança descreve a rotina antes de se ir deitar (Área de Formação Pessoal e Social);</p> <p>- A criança faz contagem em Grupo (Domínio da Matemática);</p> <p>- A criança transmite informações sobre o seu quotidiano (Área de Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação);</p>	<p>3. “Quando eu vou dormir...”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Contextualização:</u> A Joana e a Cristina relembram o que foi feito no dia anterior, cantando a canção de novo com as crianças, colocando o “Artur” nas almofadas com o grupo, trazendo consigo num saco as luas e estrelas de todas as crianças. O Artur mostra ao grupo a estrela que fez. Em seguida, ele diz ao ouvido da Cristina para escrevermos na estrela o que ele faz antes de ir dormir: «<i>Quando eu vou dormir... o pai conta uma história, a mamã conta a canção da estrelinha e depois dão-me um beijinho de boa noite!</i>». Em seguida o “Artur” pede à Joana se pode colar a sua estrela na parede da sala; • <u>“Quando eu vou dormir...”:</u> O “Artur” pede à Joana se pode dar as estrelas/luas a cada criança, respetivamente. Em seguida, faz-se a contagem em grupo das estrelas/luas («Quantas estrelas temos? E quantas luas? E ao todo?»). Cada criança, individualmente, é convidada dizer o que faz antes de dormir, onde a Joana e a Cristina escrevem a sua descrição na sua estrela respetiva e escolhe o sítio onde a quer colocar na parede da sala. 	<p>- “Artur”;</p> <p>- Estrelas e luas, feitas no dia anterior;</p> <p>- Marcador;</p> <p>- bostik.</p>	Período da manhã

	Intencionalidade Educativa	Competências	Atividades	Material	Duração
15/11/2012 – 5ª feira	<p>- Proporcionar momentos de desenvolvimento da linguagem oral e enriquecimento do léxico (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Originar momentos de surpresa onde a criança desenvolve a sua capacidade de exteriorizar emoções (desenvolvimento do domínio pessoal e social);</p> <p>- Procurar envolver a criança de forma a desenvolver a sua capacidade de atenção e concentração (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Favorecer o desenvolvimento da educação para a cidadania (ser capaz de esperar pela sua vez, dar a sua opinião fundamentada, respeitar a opinião dos colegas, escutar os colegas, espírito de entreajuda) (desenvolvimento do domínios cognitivo, pessoal e social);</p> <p>- Proporcionar momentos matemáticos, para que a criança tenha noção da sequencialidade (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Dar oportunidade e espaço para cada criança expressar as suas ideias (desenvolvimento do domínio cognitivo);</p> <p>- Permitir que a criança escolha um local para afixar o seu trabalho, para que consiga facilmente indicar onde este se encontra (desenvolvimento do domínio pessoal e social).</p>	<p>- A criança tem noção da sequencialidade (Domínio da Matemática);</p> <p>- A criança consegue narrar acontecimentos, recontar e inventar histórias/transmitir informações (Domínio da Linguagem Oral e Área de Expressão e comunicação);</p> <p>- A criança escolhe o seu local preferido da sala para colocar a sua estrela/lua (Área de Formação Pessoal e Social)</p>	<p>4.</p> <p>5. “O que faz o Artur antes de dormir?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Contextualização:</u> O grupo é de novo confrontado com a presença do “Artur”. Desta vez o Artur traz de novo o saco mas com imagens lá dentro: uma imagem da sua casa à noite, uma imagem sua a lavar os dentes, uma a vestir o pijama, uma dele deitado na sua cama, outra com o pai a contar-lhe uma história e outra com a mãe a dar-lhe um beijinho de boa noite e outra do Artur a dormir. • “O que faz o Artur quando vai dormir?”: As imagens são dispostas desordenadamente no chão. O grupo é incentivado a imaginar o quê que aquelas imagens querem transmitir. Após a descrição das imagens individualmente, as crianças são estimuladas a sequenciar as imagens e inventarem, em grupo, a história relembrando as informações que já tinham sido facultadas nos dias anteriores descrevendo este período do dia do “Artur”. A sequência é então colada na parede junto ao cantinho da leitura. <p>Nota: Em seguida, as crianças que não acabaram o trabalho do dia anterior, poderão fazê-lo.</p>	<p>- Imagens da sequência; -“Artur”;</p> <p>- bostik.</p>	Período da manhã

ANEXO 5 – REFLEXÃO DA 6.^a SEMANA EM 1º CICLO (3º SEMESTRE)

Nesta sexta semana de Prática Pedagógica (PP), a minha reflexão irá incidir na minha segunda semana como mestranda atuante. Nesta reflexão farei um balanço das minhas dificuldades e aprendizagens, destacando alguns pontos que me intrigaram particularmente.

Esta minha segunda semana de atuação individual foi bastante importante para mim ao nível de outro tipo de aprendizagens pessoais e profissionais. Durante estes dois dias deparei-me com algumas situações que nunca me tinham sido colocadas nas mãos com tanta evidência.

Começo por referir que, no geral, as aulas decorreram com bastante normalidade e penso que já consigo ter uma postura mais séria e firme em relação a situações passadas em outros semestres e isso também tem condicionado a que me sinta mais confiante no meu trabalho e no trabalho da turma. Tenho procurado interagir com todos os alunos, dando-lhes oportunidade de todos falarem e se expressarem sem que haja muita perturbação.

Contudo, gostaria de realçar alguns momentos que me surpreenderam, fizeram questionar ou que, simplesmente, me fizeram despertar para determinadas situações às quais eu ainda não havia prestado muita atenção. Quero registar aqui alguns desses momentos, seguido de uma pequena reflexão sobre cada um:

- “Vamos construir um almanaque” – Esta atividade decorreu com normalidade sem grandes confusões ou pontos críticos que eu sinta necessidades de refletir profundamente mas senti um certo desentusiasmo na sua realização. Talvez tenha sido falha minha que não os motivei o suficiente para esta atividade. Talvez eu tenha colocado uma carga demasiado diretiva ou até que a forma como idealizei a atividade não fosse a mais motivante... Penso que ter feito a leitura e a sua avaliação antes de os motivar para o concurso, talvez os tenha retraído um pouco mais.

Penso que este facto acabou também por condicionar o desempenho da tarefa de Estudo do Meio que, estando relacionada com este tema, também se tenha ficado por uma certa apatia da parte dos alunos.

Para mim, ver que os alunos não estão envolvidos (ou pelo menos da forma como eu imaginei que estariam) faz-me desanimar um pouco também naquele momento. Contudo, penso que correu bem a atividade, talvez eu tenha idealizado expectativas demasiado elevadas para o tipo de atividade que preparei. Fiquei um pouco dececionada com a minha planificação daquela atividade.

Ainda assim, penso que não é razão para dizer que tenha corrido mal. Simplesmente foi uma pequena lição para o meu percurso futuro. Espero não voltar a cometer essa falha de novo.

- “As Horas” – Gostaria de refletir um pouco sobre a segunda atividade que realizei sobre as horas. Eu havia estipulado que os alunos tinham cerca de 30 minutos para resolverem autonomamente os exercícios do manual. Contudo, tal não se verificou, de todo. Primeiro pensei que eles não estivessem a conseguir resolver o problema mas, quando comecei a falar com cada um, percebi que a grande maioria não tinha sequer conseguido interpretar o problema. Optei então por ler em voz alta o problema e desmontá-lo sem dar a resposta nem nenhuma estratégia facilitadora porque pensei que fosse simplesmente dificuldade de interpretação.

Alguns dos alunos (não mais do que quatro) conseguiram compreender depois daquela “ajuda”. No entanto, os restantes não conseguiram sequer compreender o problema. Mesmo depois de eu ler várias vezes o problema e fazer uma representação visual no quadro, muitos continuaram sem perceber. Tentei então dar um apoio mais individualizado. Contudo, alguns continuaram a não perceber e acabei por, devido ao tempo, escrever as respostas no quadro explorando em turma, em grande grupo, na esperança que todos percebessem.

Ainda assim, tenho consciência que alguns continuaram a não perceber. Digo isto porque depois aproximei-me de uma das alunas que notei estar com dificuldades. Tentei levá-la a interpretar o problema, tendo

batalhado imenso sem sucesso. Comecei até a ficar um pouco incomodada pela insistência que ela tinha em tentar mesmo perceber e não conseguir.

Foi uma experiência bastante marcante pessoalmente para mim porque revivi nela situações de pessoas minhas próximas que têm este tipo de dificuldade e compreendi perfeitamente a frustração de um professor em não estar a conseguir fazer o seu aluno progredir na sua aprendizagem. Acabei por ter que dar o assunto por encerrado, deixando-o para outro momento. Acabei por compreender que “Interessar-se pelo aluno é interessar-se pelos seus erros” (Vergani, 1993)

- A mudança do aluno P – Como é gratificante ver um aluno que, inicialmente, se mostrava desinteressado do trabalho que estava a ser desenvolvido, estar agora tão empenhado e com gosto em participar na aula. Durante esta semana procurei continuar o trabalho de incentivo que temos vindo a proporcionar ao aluno P que está referenciado com NEE. Este aluno, que nas primeiras semanas tinha vindo a revelar bastante desinteresse em realizar as atividades, agora já nos mostra interesse em querer ler em voz alta aquando da avaliação da leitura. Fiquei extremamente contente com este pormenor porque revela que o nosso esforço em estar a motivá-lo, está de facto a dar os seus frutos. Claro que não posso exigir dele o mesmo que exijo dos restantes colegas mas, para mim, já é uma vitória vê-lo entusiasmado por ler em turma (nem que seja apenas uma pequena frase!) e em trazer livros e vir mostrar-nos no intervalo da manhã. Para a maioria das pessoas, isto pode parecer algo perfeitamente normal mas, para mim, isto tem tido muito valor e sei que para ele também. Já Dupont (1985) citava Simon & Boyer (1974), quando diziam que «o conhecimento é, em muitos domínios, inseparável da afetividade». Penso que isso é bem claro neste exemplo que dei.
- Improviso – Esta semana houve um momento bastante peculiar que acabou por se tornar um dos momentos positivos mais marcantes da semana para mim. Quando, em Português, trabalhei com a turma sobre os pronomes pessoais, foi um momento da aula bastante divertido para mim. Senti-me bastante à vontade e tive um feedback bastante positivo da parte dos alunos. Contudo, aconteceu um pequeno imprevisto: a atividade acabou muito antes do tempo previsto e a professora cooperante disse para eu continuar a trabalhar os pronomes com a turma.

Foi engraçado o facto de eu ter escutado o que a professora disse como um incentivo à minha imaginação na “arte do improviso do professor”. Eu sabia exatamente o que pretendia trabalhar, portanto, não me foi nada difícil inventar ali, naquele momento, inventar uma série de exercícios de consolidação sobre os pronomes pessoais. Devo dizer que foi bastante divertido.

Quanto a este ponto gostaria ainda de referir que já não é a primeira vez que nas minhas Práticas Pedagógicas me vejo confrontada com este tipo de situações e que acabo por vezes de conseguir fazer um trabalho mais espontâneo, correndo melhor do que muitas atividades que são preparadas com tanta dedicação e afincos mas que, depois, no fim de contas, parece que não resultaram em nada do que pretendíamos... Acabei por perceber a importância desta espontaneidade do professor mas de uma forma automaticamente consciente do que pretende e quer fazer. Para mim foi um pequeno momento muito importante.

Depois desta semana, espero continuar a desenvolver o meu trabalho tendo sempre em atenção estas pequenas falhas e vitórias que tenho vindo a conseguir ao longo destes semestres.

Estou muito contente por desenvolver com este trabalho com esta turma que está a ser bastante desafiante a vários níveis, principalmente nesta fase em que já estamos prestes a terminar o mestrado. Penso que até ao final do semestre ainda vamos aprender muito mais com esta turma, esta professora e esta escola.

ANEXO 6 – 1.^a REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1º CICLO (2º SEMESTRE)

“É a professora Joana e a professora Cristina! Não te lembrás da professora ter dito que elas vinham hoje?”. Foi assim que iniciou a nossa PP numa das turmas de 2.º ano na EB1 João Beare, Marinha Grande. Fomos calorosamente recebidas pela professora cooperante, Elza Santos, que desde o primeiro minuto se mostrou totalmente disponível para nos auxiliar em tudo o que necessitávamos.

Aos poucos, todos os elementos da turma se vão manifestando e aproximando um pouco mais de nós. Esta é constituída por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade.

As minhas expetativas para este semestre estão a ser bastante elevadas e os meus receios derivam exatamente deste excesso de expetativas: o receio de não estar à altura deste desafio que é ensinar recorrendo a metodologias e estratégias com que eu própria não fui educada.

Quando comecei a perceber, por exemplo, a forma como a professora Elza aborda a matemática com as crianças, eu fiquei absolutamente maravilhada, não pela estratégia em si, mas por perceber o raciocínio que as crianças já conseguiam fazer ainda no segundo ano de escolaridade (mais à frente abordarei esse tema).

Toda esta forma de trabalhar fez com que as minhas expetativas subissem imenso, de tão encantada que eu estava/estou. Tenho a certeza que vai ser um semestre bastante empolgante no sentido em que parece que estou a verificar na prática tudo aquilo que tenho aprendido nas Unidades Curriculares das várias áreas. Em jeito de brincadeira, eu até diria que a professora Elza parece ter lido todo o nosso plano curricular e estar a aplicar todas as estratégias e metodologias que nos foram lecionadas ao longo destes anos de licenciatura e mestrado.

Penso que é exatamente isto que me está a motivar imenso: o facto de estar a ver na prática como se processa tudo aquilo que tenho vindo a aprender. Mas é precisamente este ponto que me está a causar muito receio...

Não posso dizer que tenha medo. “Medo” é uma palavra que não gosto de utilizar em contexto algum. Mas “receio”, sim. Tenho receio de não estar à altura deste desafio que me está a ser proposto, de não corresponder às expetativas que tenho delineadas para mim mesma enquanto mestranda, enquanto futura professora. O facto de estar a aprender com uma pessoa tão competente faz com que o peso da responsabilidade de estar à altura seja bastante mais vincado.

Tenho a perfeita consciência que vai ser um processo demorado até que eu consiga dominar esta forma de gestão da aula, da turma, de planificar... Contudo, tenho a certeza que também estou acompanhada por profissionais bastante empenhados em nos auxiliarem em tudo o que pudermos.

Outro dos receios que tenho vindo a ter (já desde o semestre passado) prende-se, não com a turma em si, mas com a minha forma de gerir a turma em termos de comportamento. Eu, de mim mesma, tenho uma postura muito descontraída e, por vezes, um pouco permissiva. No entanto, penso que tenho vindo a melhorar isso desde o semestre passado e agora cheguei ao momento de eu explorar ainda mais em mim a capacidade de ser mais autoritária de forma a conseguir ter um controle maior da turma.

Sei que vai ser um pouco complicado, principalmente por ainda não conhecer bem a turma mas, tenho a certeza, com o decorrer das semanas, vou conseguir desenvolver esta capacidade em mim de uma forma bastante mais visível se, logo de início, conseguir manter a turma controlada a nível de comportamento, tudo o resto também será bem mais facilitado para mim.

Para uma maior e melhor observação ao longo da semana, devo dizer que pudemos logo adquirir todos os documentos necessários para conhecermos a turma e a forma como a professora estrutura a sua planificação (Plano Curricular de Turma e planificações anual e mensais) bem como os documentos dos projetos da escola/agrupamento. Esta recolha de dados está a ser importante para nos ajudar a perceber o historial da turma e todo o contexto educativo em que está inserida.

Para além de toda esta documentação, o grupo realizou uma série de grelhas de observação que tem vindo a servir de guia para as nossas anotações. Mesmo tendo recorrido a esta forma de recolha de dados, tenho sentido a necessidade de ter um bloco de notas/diário de bordo sempre junto a mim para tirar apontamentos de situações e momentos das aulas, quer para descrever momentos que me parecem educacionalmente interessantes e/ou descritivos do raciocínio.

Esta minha opção de ter um diário de bordo tem se revelado bastante curioso por o ter começado a utilizar sem ter tido, inicialmente, a intenção de fazer dele especificamente um diário mas, a verdade, é que senti mesmo a necessidade de descrever exatamente o que estava a acontecer naquele momento porque eu sabia que se não o fizesse ia estar a perder uma série de informações valiosíssimas.

Esta minha necessidade surgiu (como já anteriormente referi) quando, logo no primeiro dia, me deparei com uma situação que me deixou boquiaberta: a forma como a professora Elza estava a levar as crianças a descobrirem a tabuada do 5. No primeiro dia a professora explorou com as crianças de uma forma abstrata.

“ [...] É preciso que as tarefas no seu conjunto proporcionem um percurso de aprendizagens coerente que permita aos alunos a construção dos conceitos fundamentais em jogo, a compreensão dos procedimentos matemáticos em causa, o domínio da linguagem matemática e das representações relevantes, bem como o estabelecimento de conexões dentro da Matemática [...]” (ME, 2007)

Logo percebi que alguns alunos (não mais do que seis) já estavam claramente a conseguir fazer o raciocínio com relativa facilidade, de modo que esta abstração estava a fazer pleno sentido nas suas cabeças. Outros quantos alunos estavam a fazer um esforço por perceber como estava a ser trabalhado e outra parte da turma claramente estava a tentar acompanhar o raciocínio que os colegas iam explicando e, mesmo seguindo as questões que a professora colocava, ainda não lhes estava a ser possível compreender como se processava o cálculo.

A sua intenção, posteriormente debatida entre nós, era no dia seguinte trabalhar esta tabuada de novo mas partindo do concreto e, depois, passar para o abstrato de novo. Claramente a maioria dos alunos compreenderam o concreto. Passando para o abstrato, alguns conseguiram também acompanhar, tendo apenas uma minoria ficado sem conseguir compreender a tabuada do cinco de uma forma muito consistente.

Grande parte da turma já percebeu como funciona a tabuada de um modo geral, no entanto, um professor sente a necessidade de avaliar constantemente para poder reajustar estratégias. “A avaliação é um instrumento que faz o balanço entre o estado real das aprendizagens do aluno e aquilo que era esperado, ajudando o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, sempre na perspetiva de uma melhoria da aprendizagem.” (ME, 2007)

Foi com este exemplo que comecei a utilizar o diário de bordo. Senti a necessidade de registar os raciocínios e a comunicação que as crianças faziam de tudo o que ia acontecendo na aula, a forma como a professora colocava as questões, a maneira como selecionava os alunos e como os incentivava a comunicar o seu raciocínio, dando muito valor ao processo de cálculo em si e à exploração das diferentes estratégias que cada aluno utilizava. “Neste processo, são fundamentais os momentos de reflexão, discussão e análise crítica envolvendo os alunos[...]” (ME, 2007)

Exemplo, após resolução no quadro por decomposição:

Professora – “*Quem é que resolveu de outra maneira?*”

L. – “*Eu! Eu resolvi com a reta numérica!*”

Em seguida, a aluna foi fazer no quadro o seu raciocínio, explicando aos colegas de turma.

Outra coisa que observei foi a forma como a professora potenciava cada explicação das crianças para fazer com que a criança fosse mais além do que o raciocínio que tinha feito (no caso de estar a utilizar estratégias mais simplificadas, por exemplo).

Exemplo de raciocínio que a professora potenciou:

C. – “*Eu estava a pensar $4x5 + 4x5 + 1x5$.*”

Professora – “*Então mas há uma parte que se repete duas vezes...*”

C. – “*Ah! Então fica $2x(4x5) + 1x5$.*”

Até agora refleti apenas sobre a matemática, contudo as outras áreas foram também abordadas e trabalhadas ao longo da semana, contudo foram apenas revisões de temáticas já lecionadas que agora estão apenas a assimilar melhor o conhecimento.

Ao nível do Português as crianças apenas trabalharam textos e exploração dos mesmos, quer fossem do manual, quer textos apresentados em *PowerPoint*. Toda a turma sabe ler e escrever frases simples. Tendo em atenção que a escrita “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.” (BARBEIRO, 2007)

Pelo que pudemos observar, a turma domina as diversas competências específicas do Português: Compreensão do Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua. (ME, 2009)

As mudanças e estratégias mais significativas para mim durante estes primeiros três dias prendem-se, não só com aquilo que já referi anteriormente relativamente às estratégias utilizadas pela professora mas, também, relativamente à forma como recolhi os dados. Finalmente parece que consegui compreender o quão importante é fazer uma observação atenta e cuidada.

Por fim, gostaria ainda de referir que estou muito feliz por ter a oportunidade de estar nesta escola. Quando se é bem recebido da forma como fomos, não há como não nos sentirmos bem e integrados quer com a professora e a turma, quer com as restantes turmas, professores e funcionários da escola. Tenho a certeza que vai ser um semestre muito trabalhoso, é certo, mas também muito gratificante.

ANEXO 7 – PLANIFICAÇÕES EM 1º CICLO DE 22,23 E 24 DE ABRIL DE 2013

Área Curricular	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Descrição da Atividade/ Estratégias	Duração	Recursos
<p>Estudo do Meio</p> <p>e</p> <p>Português</p>	<p>- Reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais;</p> <p>- Reconhecer características externas de alguns animais (corpo coberto de penas, pelos, escamas, bico, garras, etc.);</p> <p>- Recolher dados sobre o modo de vida desses animais (o que comem, com se reproduzem, como se deslocam, etc.);</p> <p>- Selecionar informação de fontes diversas.</p> <p>Oralidade:</p> <p>- Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros, esperar a sua vez e respeitar o tema);</p> <p>- Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível a realização do que é pedido.</p> <p>Leitura:</p> <p>- Localizar a informação pretendida.</p>	<p>O Álbum de Animais: “O sapo”</p> <p>- Organização da turma: pares;</p> <p>- Início da atividade: A mestranda leva a capa de um “Álbum de animais” que necessita ser completo. Neste álbum tem uma folha (Anexo 1) que tem como título “Sapo”. A mestranda mostra-se muito interessada em perceber como pode preencher o documento sobre o sapo, e pede ajuda ao grupo. A mestranda distribui uma fonte de pesquisa a cada par (cada par com uma folha sobre um sapo diferente).</p> <p>- Trabalho a desenvolver em pares; na sua folha (anexo 1, igual ao que está no álbum), o par preenche os itens da ficha do sapo de acordo com as informações que contem a sua fonte de pesquisa.</p> <p>- Trabalho a desenvolver em grande grupo: após a recolha dos dados, a mestranda projeta no quadro o a Ficha de Identidade do sapo, preenchendo os campos com os dados que vão sendo solicitados aos pares de trabalho.</p>	<p>9:00 90’</p>	<p>- Álbum de animais;</p> <p>- Ficha de Identidade (Anexo 1);</p> <p>- 12 Fontes de pesquisa (fotocópias já previamente preparadas);</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Computador</p>
<p>Matemática</p>	<p>- Resolver problemas tirando partido da relação entre a multiplicação e a divisão (No âmbito dos números e operações);</p> <p>- Identificar a metade e o dobro, a terça-parte e o triplo (No âmbito dos números e operações);</p> <p>- Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados (No âmbito da resolução de problemas);</p> <p>- Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos (No âmbito do raciocínio matemático);</p> <p>- Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios (No âmbito da comunicação matemática).</p>	<p>A família Sapolas</p> <p>- Organização da turma: trabalho individual.</p> <p>- Início da atividade: Quando entram na sala, já está desenhado no quadro preto um jardim com uma família de sapos. No quadro preto ficam escritos os dados do problema:</p> <p><i>No jardim da casa da D. Graça vive uma família de sapos. A família “Sapolas” é constituída por 2 sapos adultos e 9 sapos pequenos.</i></p> <p>- Primeiro problema (escrito no quadro branco): Certo dia, a Mãe Sapolas chamou todos os seus primos sapos para fazerem uma festa no jardim da D. Graça. O número de primos que vinham para a festa era o triplo do número total da família Sapolas. Quantos primos vinham à festa?</p> <p>- Segundo problema (escrito no quadro branco): Durante a festa dos sapos, o Pai Sapolas resolveu saber</p>	<p>11:00 60’</p>	<p>- Folhas quadriculadas.</p>

		<p><i>quantos sapos estava na festa. Ele começou a olhar para todos os sapos e fez a seguinte operação:</i></p> $33 + 10 = 43$ <p><i>Achas que o Pai Sapolas fez bem a operação? E os dados, estão corretos? Justifica a tua resposta.</i></p> <p>- Terceiro problema (escrito no quadro branco): <i>Depois da festa, toda a família Sapolas e os seus primos estavam muito cansados.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>1/4 dos sapos resolveram ir dormir num buraco do jardim;</i> • <i>1/4 dos sapos foram dormir para a relva;</i> • <i>2/4 dos sapos foram dormir debaixo da árvore.</i> <p><i>Quantos sapos dormiram em cada sítio?</i></p> <p>Nota: Para cada problema, alguns dos alunos são escolhidos para apresentarem o seu raciocínio e serem confrontados com a resolução dos restantes alunos, fazendo uma partilha das diferentes resoluções existentes na turma.</p>		
Português	<p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros, esperar a sua vez e respeitar o tema); - Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível a realização do que é pedido; - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos. <p>Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar por escrito respostas a atividades. <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas. 	<p>“A Princesa e o Sapo”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização da turma: individual; - Início da atividade: Quando chegam à sala, está na mesa a ficha de Português “A Princesa e o Sapo” (Anexo 2). O texto escrito é a história que a mãe da Tiana (filme que vamos ver em seguida) está a contar logo no início. A mestranda lê o texto para a turma. - Trabalho a desenvolver: Cada aluno responde às perguntas de interpretação do texto. A mestranda vai fazendo suspense para o que vai acontecer em seguida, perguntando aos alunos se conhecem aquela história. - O filme (“A Princesa e o Sapo”, Disney): a turma vê a primeira meia hora do filme (no dia seguinte ver-se-á a continuação). A exploração do visionamento é feita pela turma e pela mestranda em conversa de grande grupo. Em seguida, a mestranda explica à turma que vão levar para trabalho de casa o texto para estudarem bem em casa e responderem à última questão da ficha e pintar o desenho. <p>Rotinas de final de dia: observação dos frascos com feijão e registo dos resultados, registo de comportamento da turma, etc.</p>	13:00 40’ 45’	<ul style="list-style-type: none"> - Televisão; - Leitor de DVD; - DVD “A Princesa e o Sapo”; - “Ficha Princesa e o Sapo” (Anexo 2).

	<p>processos utilizados (No âmbito da resolução de problemas);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar ideias e processos e justificar resultados matemáticos (No âmbito do raciocínio matemático); - Expressar ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito, utilizando linguagem e vocabulário próprios (No âmbito da comunicação matemática). 	<p><i>“Caros clientes, vou projetar aqui todas as opções que têm para o vosso almoço de hoje!”</i></p> <p>A mestranda apresenta em powerpoint um cardápio com três opções de alimentação (bacalhau com natas, esparguete à bolonhesa e hambúrguer com batatas fritas) e duas opções de bebida (água ou sumo de laranja).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primeiro problema (3.º diapositivo): <i>“Caro cliente, o que vai desejar comer esta noite? (só pode escolher um prato e uma bebida) Justifique a sua resposta.”</i> - Segundo problema (4.º diapositivo): <i>“Quantos menus podem fazer com este cardápio?”</i> - Terceiro problema (5.º diapositivo): <i>Se agora eu juntasse mais uma bebida ao cardápio: uma coca-cola. Quantos menus podem formar agora?</i> <p>Nota: Para cada problema, alguns dos alunos são escolhidos para apresentarem o seu raciocínio e serem confrontados com a resolução dos restantes alunos, fazendo uma partilha das diferentes resoluções existentes na turma.</p>		
<p>Expressão Musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entoar canções; - Cantar canções; - Reproduzir com a voz sons isolados, motivos, frases e agregados sonoros, canções e melodias (cantadas ao vivo ou de gravação). 	<p>“Os sapinhos”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização da turma: 3 grupos (sapos, patos e rãs) - Início da atividade: A mestranda coloca a tocar a canção “Os sapinhos”, perguntando se alguém a conhece. Coloca questões como: <ol style="list-style-type: none"> 1. Que animais aparecem nesta canção? 2. Qual o sítio onde estão os animais? 3. Quais os sons que cada animal nesta canção? - Trabalho a desenvolver em grande grupo: A mestranda ensina à turma só a letra da canção com o ritmo musical adequado. Todos repetem cada parte. (Parte-se de dois versos e depois a estrofe completa, repetindo com cada uma.) - Trabalho a desenvolver em pequeno grupo: Cada grupo canta a parte da sua música por ordem, seguindo as indicações da mestranda. - Jogo: Cada grupo canta a parte da sua música só à indicação da mestranda, alternando a ordem correta. 	<p>14:00 30’</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CD “Turma do Pautas”; - Computador; - Colunas.

	<p>Oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros, esperar a sua vez e respeitar o tema); - Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível a realização do que é pedido; - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos. 	<p>Por fim, cantam a canção com a ajuda da canção original.</p> <p>“A Princesa e o Sapo”</p> <p>- O filme (“A Princesa e o Sapo”, Disney): a turma vê a segunda meia hora do filme (no dia seguinte ver-se-á o final). A exploração do visionamento é feita pela turma e pela mestranda em conversa de grande grupo.</p> <p>Rotinas de final de dia: registo de comportamento da turma, etc.</p>	<p>45’</p> <p>15’</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Televisão; - Leitor de DVD; - DVD “A Princesa e o Sapo”.
--	---	---	-----------------------	--

Área Curricular	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Descrição da Atividade/ Estratégias	Duração	Recursos
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a noção de área (no âmbito da Geometria e Medida); - Compreender o que é uma unidade de medida (no âmbito da Geometria e Medida); - Determina o perímetro de figuras (no âmbito da Geometria e Medida). 	<p>“As ideias do Príncipe Naveen” (Pentaminós – Área e perímetro)</p> <p>- Organização da turma: pares;</p> <p>- Início da atividade: Num powerpoint, a mestranda apresenta um problema como se fosse proposto à turma pelo Príncipe Naveen (do filme que temos estado a acompanhar ao longo da semana).</p> <p><i>Naveen: “ Olá 2.º C! Preciso da vossa ajuda para um fazer um jogo com quadrados. Vamos ter que descobrir que figuras posso fazer com quadrados. Mas, atenção que temos uma regra muito importante: Os quadrados têm que ficar sempre encostados com pelo menos um dos lados! Estão preparados?”</i></p> <p>- Trabalho a desenvolver em pares:</p> <p>1. <i>“Tenho aqui 2 quadrados. Cada par pega só em 2 quadrados! Conseguem descobrir quantas figuras posso construir com dois quadrados juntos?”</i></p> <p>- Desenhem as figuras que construíram.</p> <p>- Quantos quadrados tem cada figura? Essa é a AÉRA.</p> <p>- Quantas unidades têm os lados das vossas figuras? Esse é o PERÍMETRO.”</p> <p>2. <i>“Tenho aqui 3 quadrados. Cada par pega só em 3 quadrados! Conseguem descobrir quantas figuras posso construir com três quadrados juntos?”</i></p> <p>- Desenhem as figuras que construíram.</p> <p>- Quantos quadrados tem cada figura? Essa é a AÉRA.</p> <p>- Quantas unidades têm os lados das vossas figuras? Esse é o PERÍMETRO.”</p>	<p>9:00</p> <p>90’</p> <p>+</p> <p>30’</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas quadriculadas; - Powerpoint “ideias do Príncipe Naveen”; - Projetor e computador; - Quadrados (para poliminós).

		<p>3. “Tenho aqui 4 quadrados. Cada par pega só em 4 quadrados! Conseguem descobrir quantas figuras posso construir com quatro quadrados juntos?”</p> <p>- Desenhem as figuras que construíram.</p> <p>- Quantos quadrados tem cada figura? Essa é a AÉRA.</p> <p>- Quantas unidades têm os lados das vossas figuras? Esse é o PERÍMETRO.”</p> <p>4. “Tenho aqui 5 quadrados. Cada par pega só em 5 quadrados! Conseguem descobrir quantas figuras posso construir com cinco quadrados juntos?”</p> <p>- Desenhem as figuras que construíram.</p> <p>- Quantos quadrados tem cada figura? Essa é a AÉRA.</p> <p>- Quantas unidades têm os lados das vossas figuras? Esse é o PERÍMETRO.”</p> <p>Naveen: “<i>Agora cada grupo pode fazer o número que quiser de quadrados. Depois têm que calcular a área e o perímetro!</i>”</p> <p>Nota: Para cada problema, alguns dos alunos são escolhidos para apresentarem o seu raciocínio e serem confrontados com a resolução dos restantes alunos, fazendo uma partilha das diferentes resoluções existentes na turma.</p>		
Português	<p>Oralidade:</p> <p>- Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos (ouvir os outros, esperar a sua vez e respeitar o tema);</p> <p>- Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível a realização do que é pedido;</p> <p>- Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos</p>	<p>Poema “ Foi em 25 de abril”</p> <p>A mestranda lê teatralmente o poema “Foi em 25 de abril” de Rosarinho Moita Macedo. Segue-se uma exploração do poema com as seguintes questões para debate de ideias na turma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alguém sabe o que é a liberdade? (Brainstorming no quadro) 2. O que é uma revolução? 3. Porquê que houve uma revolução? 4. O que é uma ditadura? 5. Que flor é que os soldados puseram nas espingardas em sinal de paz? 	<p>11:30</p> <p>30’</p> <p>+</p> <p>40’ (tarde)</p>	<p>- Folhas pautadas;</p>

ANEXO 8 – MATERIAIS PARA AS PLANIFICAÇÕES DE 22, 23 E 24 DE ABRIL DE 2013

Autor do trabalho: _____ Data: ___/___/___

Ficha de Identificação

Animal: _____

Imagem ou desenho do animal:

Onde vive? _____

Como é o seu revestimento? _____

Tem membros? Quantos? _____

O que come? _____

Como se desloca? _____

As crias nascem de onde (ovo, fêmea)? _____

Curiosidades:

- _____

- _____



Nome: _____ Data ____/____/____

A Princesa e o Sapo

Naquele momento, o sapo feioso olhou com os seus olhos tristes e implorou:

- Oh! Por favor, linda princesa! Só um beijo teu pode quebrar este feitiço horrível que uma bruxa má me lançou!

E a bela princesa ficou tão comovida com o seu apelo desesperado que ela baixou-se, pegou naquela criatura escorregadia, curvou-se, levantou o sapo até aos seus lábios e deu-lhe um beijo.

Então, o sapo ficou transformado num belo príncipe. Eles casaram-se e viveram felizes para sempre!



(excerto adaptado)
"A Princesa e o Sapo", Disney, 2009

1. Quais as personagens que entram nesta história?

2. Por que razão o sapo queria que a princesa o beijasse?

3. O que aconteceu quando a princesa beijou o sapo?

4. Inventa um final diferente para esta história.

Diapositivo 1



O Restaurante da Tiana

Diapositivo 2



O Restaurante da Tiana

"Caros clientes, vou mostrar-vos todas as opções que têm para o vosso almoço de hoje!"

Diapositivo 3



O Restaurante da Tiana

"Caro cliente, o que vai desejar comer hoje?"
Justifica a tua resposta.

Bebidas:



sumo



água

Pratos:



Esparguete à bolonhesa



Bacalhau com natas



Hambúrguer com batatas fritas

Diapositivo 4



O Restaurante da Tiana

Hoje para o almoço temos:

Bebidas:



sumo



água

Pratos:



Esparguete à bolonhesa



Bacalhau com natas



Hambúrguer com batatas fritas

Diapositivo 5



O Restaurante da Tiana

"Diga-me agora, se amanhã vier ao restaurante de novo, que outro menu vais escolher?"

Bebidas:



sumo



água

Pratos:



Esparguete à bolonhesa



Bacalhau com natas



Hambúrguer com batatas fritas

Diapositivo 6



O Restaurante da Tiana

"Quantos menus podem fazer com este cardápio?"

Bebidas:



sumo



água

Pratos:



Esparguete à bolonhesa



Bacalhau com natas



Hambúrguer com batatas fritas

Diapositivo 7



O Restaurante da Tiana

*"Se agora eu juntasse mais uma bebida
ao cardápio: uma coca-cola.
Quantos menus podem formar agora?"*

Bebidas:



sumo



água



coca-cola

Pratos:



Esparguete à bolonhesa



Bacalhau com natas



Hambúrguer com
batatas fritas

Diapositivo 8



O Restaurante da Tiana

*"Obrigado a todos os clientes.
Tenham um bom apetite!"*



Diapositivo 1

As ideias do Príncipe Naveen



Diapositivo 2

As ideias do Príncipe Naveen

“Olá 2.º C!
Preciso da vossa ajuda
para um fazer um jogo
com quadrados.
Vamos ter que descobrir
que figuras posso fazer
com quadrados...”



Diapositivo 3

As ideias do Príncipe Naveen

“Mas, atenção que temos uma regra
muito importante:
Os quadrados têm que
ficar sempre
encostados com pelo
menos um dos lados!”

Estão preparados?”



Diapositivo 4

1. “Tenho aqui 2 quadrados. Cada par
pega só em 2 quadrados!”



Conseguem descobrir
quantas figuras posso
construir com dois
quadrados juntos?”



Diapositivo 5

2. “Tenho aqui 3 quadrados. Cada par
pega só em 3 quadrados!”



Conseguem descobrir
quantas figuras posso
construir com três
quadrados juntos?”



Diapositivo 6

3. “Tenho aqui 4 quadrados. Cada par
pega só em 4 quadrados!”



Conseguem descobrir
quantas figuras posso
construir com quatro
quadrados juntos?”



Diapositivo7

4. "Tenho aqui 5 quadrados. Cada par pega só em 5 quadrados!"



Conseguem descobrir quantas figuras posso construir com cinco quadrados juntos?"



Diapositivo8

5. "Agora cada grupo pode fazer o número que quiser de quadrados. Depois têm que calcular a área e o perímetro!"



Diapositivo9

Então agora vejam se me conseguem responder:

O que é a área?

O que é o perímetro?



Diapositivo10

Obrigado pela ajuda, turma.

Vemo-nos logo à tarde no filme!



ANEXO 9 – POWERPOINT DA HISTÓRIA “O PONTO”, DE PETER H. REYNOLDS

1



2

A aula de arte já tinha terminado, mas a Vera continuava sentada na cadeira.



O papel dela estava em branco.

3

A professora da Vera examinou o papel em branco.
“Ah! Um urso polar numa tempestade de neve”, disse ela.



“Muito engraçado!, disse a Vera.
“Acontece que eu não sei desenhar!”

4



A professora sorriu.
“Faz uma marca e depois vê no que dá”.

5



A Vera agarrou num marcador e bateu firme e forte no papel.
“Pronto!”

6

A professora pegou no papel e observou de perto.
“Hummm”.



7



Empurrou o papel para a Vera e disse calmamente:
"Agora assina."

8

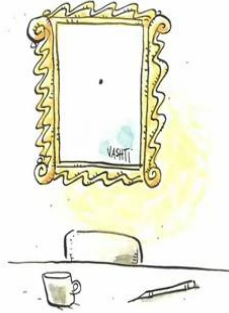
A Vera pensou um pouco.



"Bem, eu posso não saber desenhar,
mas SEI assinar o meu nome."

9

Na semana seguinte, quando a Vera entrou na sala de aula,
ficou surpresa ao ver o que estava pendurado perto da mesa da professora.



Era o pontinho. A professora tinha pendurado o PONTO DELA! E
com uma moldura dourada!

10



"Hummm!
Eu sei fazer um ponto melhor do que esse!"

11



Ela abriu o estojo das aguarelas,
que ainda não tinha usado e começou a trabalhar

12

A Vera pintou, pintou. Um ponto amarelo.
Um ponto verde. Um ponto vermelho



13

Misturou azul com vermelho. Descobriu que conseguia fazer um ponto roxo.

A Vera continuou a experimentar. Fez um monte de pontinhos de várias cores.



14

“Se consigo fazer pontos pequenos, também consigo fazer pontos GRANDES.”.



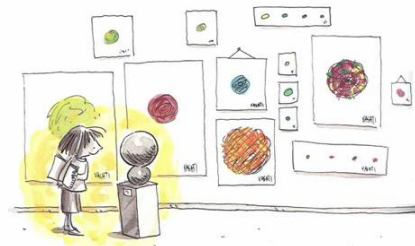
A Vera começou a espalhar as tintas com um pincel maior, num papel maior para fazer pontos maiores.

15

A Vera até fez um ponto deixando o ponto sem pintar.



16



Algumas semanas depois, na exposição de arte da escola, os pontos da Vera fizeram sucesso.

17



18

A Vera reparou que um menino estava a olhar para ela. “Tu és mesmo uma grande artista. Eu gostava de saber pintar”, disse ele.



“Aposto que sabes!”, disse a Vera. “Eu? Não, eu não. Não consigo nem traçar uma reta com a régua.”

19

A Vera sorriu. Ela deu ao menino um papel em branco.
"Quero ver!"



Com o lápis a tremer, o menino desenhou uma linha.

20

A Vera olhou para o rabisco do menino. Então ela disse...



"Por favor... agora assina."

21



ANEXO 10 – GUIÃO DE CONVERSAS EM GRANDE GRUPO

Guião da Conversa: Raiva/Frustração

(É iniciado um debate partindo de duas das imagens da história: imagem 2 – Vera amuada; imagem 5 – Vera furiosa).

- Que emoção nos mostrou a Vera na primeira imagem? E na segunda?
- Porque acham que ela se sentiu assim?
- Alguma vez alguém sentiu isto que a Vera sentiu por não estarem a conseguir desenhar?
- Alguma vez algum de vocês já sentiu raiva assim como a Vera? Porquê? O que tinha acontecido?
- Será que podemos demonstrar este sentimento que a Vera teve e que vocês também já tiveram? Como o podemos mostrar a outras pessoas?

Guião da Conversa: Curiosidade/Entusiasmo

(É iniciado um debate partindo de duas das imagens da história: imagem 14 – Vera curiosa; imagem 17 – Vera entusiasmada).

- Que emoção nos mostrou a Vera na primeira imagem? E na segunda?
- Porque acham que ela se sentiu assim?
- Alguma vez alguém sentiu isto que a Vera sentiu?
- Alguma vez alguém já se sentiu assim curioso e/ou entusiasmado como a Vera? Porquê? O que tinha acontecido?
- Será que podemos demonstrar este sentimento que a Vera teve e que vocês também já tiveram? Como o podemos mostrar a outras pessoas?

Guião da Conversa: Confiança/Satisfação


(É iniciado um debate partindo de duas das imagens da história: imagem 12 – Vera satisfeita; imagem 16 – Vera confiante).

- Que emoção nos mostrou a Vera na primeira imagem? E na segunda?
- Porque acham que ela se sentiu assim?
- Alguma vez algum de vocês sentiu isto que a Vera sentiu por terem conseguido fazer algo bem?
- Alguma vez algum de vocês já sentiu confiança e satisfação assim como a Vera? Porquê? O que tinha acontecido?
- Será que podemos demonstrar este sentimento que a Vera teve e que vocês também já tiveram? Como o podemos mostrar a outras pessoas?

ANEXO 11 – GRELHA DE ANÁLISE DOS DESENHOS DA TURMA

Quadro Geral Desenhos da Turma				
Aluno		Desenho 1 Sentimento associado: Frustração/ Raiva	Desenho 2 Sentimento associado: Entusiasmo/ Curiosidade	Desenho 3 Sentimento associado: Confiança/ Satisfação
A	Situação	Escolar; Jogo de futebol no campo da escola em que os alunos da turma estão a jogar e a equipa deste aluno está a perder.	Escolar; Aluno sentado numa cadeira a pintar numa mesa na rua (porque tem sol e nuvens).	Doméstica/ familiar; Aluno a jogar futebol 3D no computador.
	Legenda	<i>“O Cristiano está na baliza porque ele sempre passa para o João depois passa para o Renato depois passa para minha eu depois passo para o João e ele falha. No jogo foi Ay 6 – 16 Gonçalo.”</i>	<i>“Quando eu estava no 1º ano eu fiquei muito intumiado porque sabia pinta.”</i>	<i>“Eu quanto fiquei ou pé da zon e fiquei com internet e fiquei a jogar no jogo de futebol 3D o jogo é boêda fis.”</i>
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> Desenho centrado, a ocupar toda a folha; <u>Pessoas:</u> Rodrigo, João, Renato, o próprio, Joana, Gonçalo, Hamza, Cristiano; <u>Expressões corporais/faciais:</u> todos a sorrir <u>Elementos:</u> Campo de futebol, bola, setas com indicação de movimentos da bola das duas equipas e indicação dos nomes dos colegas; <u>Cores:</u> só desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> campo visto de cima, pessoas “deitadas”.	<u>Ocupação folha:</u> Desenho centrado, a ocupar toda a folha; <u>Pessoas:</u> o próprio; <u>Expressões corporais/faciais:</u> colega – gozo, aluno – sorrir; <u>Elementos:</u> sol, nuvens, mesa, cadeira, pintura, pincel; <u>Cores:</u> amarelo; azul; vermelho, verde, carvão. <u>Obs.:</u> margem inferior como chão, margem superior como céu.	<u>Ocupação folha:</u> Desenho centrado, a ocupar toda a folha; <u>Pessoas:</u> ----- <u>Expressões corporais/faciais:</u> ---- <u>Elementos:</u> sol, céu, mesa, computador “toshiba”, tomada elétrica, “ZON”; <u>Cores:</u> amarelo; azul; vermelho, carvão. <u>Obs.:</u> margem inferior como chão, margem superior como céu.
B	Situação	Escolar; Momento da aula em que a professora apaga um texto que a aluna está a fazer.	Familiar/doméstica; A aluna conhece o seu primo adotado.	Escolar; Momento em que a aluna fez voluntariado no refeitório da escola ajudando no serviço escolar.
	Legenda	<i>“A professora Joana a apagar-me o texto. Eu senti-me mal. Porque demorou muito tempo.”</i>	<i>“Foi quando o meu primo Toni chegou a nossa casa. Eu e a minha madrinha (Maria José) e o meu primo adotado o Toni.”</i>	<i>“Quis mostrar pelo meu desenho que devemos ser voluntários sempre. Senti que a minha atitude foi a indicada para as cozinheiras que trabalham das 7:00 às 7:30.”</i>
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> Desenho apenas do meio da folha para baixo; <u>Pessoas:</u> professora, a própria; <u>Expressões corporais/faciais:</u> a própria – triste a chorar, professora – a sorrir; <u>Elementos:</u> mesa, cadeira, material escolar, lágrimas, identificação das pessoas e balão de pensamento; <u>Cores:</u> azul, rosa, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> Margem inferior como chão.	<u>Ocupação folha:</u> Desenho centrado, mais pesado do lado esquerdo; <u>Pessoas:</u> a própria, primo e madrinha; <u>Expressões corporais/faciais:</u> todos a sorrir; <u>Elementos:</u> casa (com fumeiro e fumo) e balões de fala das três pessoas representadas; <u>Cores:</u> preto, verde, rosa, roxo, vermelho, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> Poucos objetos pintados, apenas o desenho é feito com as cores.	<u>Ocupação folha:</u> Desenho apenas do meio da folha para baixo, acima só texto; <u>Pessoas:</u> a própria; <u>Expressões corporais/faciais:</u> a própria – sorrir; <u>Elementos:</u> mesa, tabuleiro (com prato, talheres, copo e guardanapo), porta da cozinha (com indicação), Indicação “Refeitório” em letras grandes e slogan “Sê voluntário faz a diferença!”; <u>Cores:</u> preto, verde, azul, rosa, roxo, amarelo, vermelho, laranja. <u>Obs.:</u> Poucos objetos pintados, apenas o desenho é feito com as cores. Margem inferior como chão.
C	Situação	Escolar; Jogo de futebol no campo da escola em que o aluno está a	Familiar/ doméstica; Aluno no seu quarto a desenhar.	Familiar/ doméstica; Aluno parece estar num local público com crianças mais pequenas

		perder, depois vai para casa, parte jarras e faz duas feridas.		que ele. Arranjou uma caixa do Noddy para as crianças pequenas.
	Legenda	“Num lindo dia eu fui para a escola. No intervalo .”eu fui jar à bola perdi o jogo, fiquei nervoso porque perdi 10-0. Fui para casa, comecem a partir jarros e depois fiz duas fridas, fiquei muito nervoso.”	“Mostrei que tava a desenhar um desenho.”	“Quis mostrar que arranjei a caixa do Noddy.”
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> sequência de 3 momentos distintos do canto superior esquerdo para o direito (sem que chegue ao canto direito); <u>Pessoas:</u> o próprio, um colega; <u>Expressões corporais/faciais:</u> colega – gozo e língua de fora, o próprio – triste; <u>Elementos:</u> linhas separadoras dos momentos, baliza, bola, balão de fala, casa, relva, passeio, mobília, jarras partidas, identificação das pessoas e balão de pensamento; <u>Cores:</u> verde, roxo, laranja, castanho, preto, vermelho, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> ----	<u>Ocupação folha:</u> desenho centrado; <u>Pessoas:</u> o próprio; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – a sorrir. <u>Elementos:</u> mesa, cadeira, desenho, lápis, cama com almofada, chinelos, tapete, porta; <u>Cores:</u> sem pintura, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> nota-se uma tentativa de perspetiva. Note-se os pormenores.	<u>Ocupação folha:</u> no canto inferior esquerdo; <u>Pessoas:</u> o próprio, duas crianças mais pequenas; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – boca aberta a falar e braços a indicar um caminho “Está ali a vossa caixa do Noddy”, crianças pequenas – a sorrir e de braços esticados ara cima; <u>Elementos:</u> linha divisória, caixa (do Noddy), porta da casa de banho, porta de saída; <u>Cores:</u> verde, vermelho, azul, castanho, roxo, amarelo, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> nota-se uma tentativa de perspetiva. Note-se os pormenores.
D	Situação	Outros; Uma criança tenta roubar computador ao aluno, envolvem-se numa luta mas o aluno consegue ficar com o seu computador.		Atividades Livres; Aluno a descer uma rampa de skate.
	Legenda	“Quando me roubaram o computador, eu tive que bater no miúdo para ter o computador.”		“Quando eu descí uma rampa de skate senti-me orgulhoso.”
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> toda a folha ocupada. Sequência de momentos, BD; <u>Pessoas:</u> o próprio e outra criança; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – inicialmente a falar , depois triste e a chorar e no final a sorrir, a outra criança – a falar <u>Elementos:</u> chão, computador com fones, balões de fala; <u>Cores:</u> castanho, vermelho, azul, rosa, amarelo, verde, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> Desenho em Banda Desenhada começando por ser desenhado na margem inferior em grande plano. Os seguintes momentos foram desenhados com cada vez menos espaço disponível na parte superior da folha. O aluno atribuiu números à sequência.	FALTOU	<u>Ocupação folha:</u> toda a folha ocupada, servindo de base da “rampa”; <u>Pessoas:</u> o próprio; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – a sorrir e braços “em frente”; <u>Elementos:</u> indicadores de movimento, rampa, skate, chapéu de pala; <u>Cores:</u> amarelo vermelho, castanho, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> Indicadores de movimento (velocidade da criança e setas a indicar o percurso). Representação do aluno de perfil.
E	Situação	outras; Aluno fez viagem com os pais. Em Espanha passaram de carro por um acidente que fez cinco vítimas mortais.	Outros; Aluno representa o amor com um coração grande no centro da folha, no meio de um jardim.	Atividades Livres; Aluno a andar de bicicleta num jardim. Acompanhado por alguém.

	Legenda	<i>“Eu desinhei dois carros a matar cinco pessoas no asidente eu feiei zagado.”</i>	<i>“Eu sou entusiasmado por amor. Quando eu vajo na televisão e na rua.”</i>	<i>“Eu gostei de andar sai rodinhas. Senti bem.”</i>
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> ocupação total da folha; <u>Pessoas:</u> cinco vítimas; <u>Expressões corporais/faciais:</u> todas as vítimas estão deitadas, com olhos fechados (cada olho é um) e expressão triste; <u>Elementos:</u> indicadores de movimento, estrada, passeio, passeadeira, carros, sangue; <u>Cores:</u> preto, vermelho, azul, rosa, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> Vista de cima. Os carros são transparentes, vê-se as vítimas.	<u>Ocupação folha:</u> ocupação total da folha; <u>Pessoas:</u> --- <u>Expressões corporais/faciais:</u> --- <u>Elementos:</u> sol, céu, coração, relva, flores, borboletas, coração arbustos enfeites; <u>Cores:</u> azul, amarelo, laranja, preto, vermelho, verde, castanho, roxo. <u>Obs.:</u> Céu desenhado na margem superior, chão desenhado na margem inferior.	<u>Ocupação folha:</u> ocupação total da folha; <u>Pessoas:</u> o próprio e (parece pelo tamanho, comparativamente ao seu) um adulto; <u>Expressões corporais/faciais:</u> ambos a sorrir. <u>Elementos:</u> sol, céu, relva, flores, borboletas, arbustos enfeites; <u>Cores:</u> azul, amarelo, laranja, preto, vermelho, verde, castanho, roxo. Algumas partes desenhadas a carvão. <u>Obs.:</u> Céu desenhado na margem superior, chão desenhado na margem inferior.
	Situação	Escolar; No recreio, um colega a dizer ao aluno uma lenga-lenga relativa ao seu nome.	Atividades livres; O aluno está na aula de música a tocar viola e um colega a tocar piano.	Familiar/doméstica; O aluno está a verificar o óleo do carro.
	Legenda	<i>“Quando chama-me a andota “Há fogo” eu fico com el-foria [fúria].”</i>	<i>“Eu quero mostrar no desenho que estou entoesiasmado da porcima [próxima]aula de música.”</i>	<i>“Eu quis mostrar com o meu desenho que fiquei orgulhoso quando aprendi a ver o óleo.”</i>
F	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> centrado; <u>Pessoas:</u> o próprio, um colega; <u>Expressões corporais/faciais:</u> colega – gozo a falar, o próprio – a sorrir; <u>Elementos:</u> balão de fala; <u>Cores:</u> vermelho, laranja, castanho, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> cara do próprio está vermelha	<u>Ocupação folha:</u> desenho do meio para baixo, no canto inferior direito; <u>Pessoas:</u> o próprio, um colega; <u>Expressões corporais/faciais:</u> colega –a sorrir, o próprio – a sorrir; <u>Elementos:</u> palco, piano, cadeiras, viola; <u>Cores:</u> , desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> tentativa de desenhar pessoas sentadas, tentativa de piano em perspetiva.	<u>Ocupação folha:</u> centrado; <u>Pessoas:</u> o próprio; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – a sorrir; <u>Elementos:</u> sol, chão, carro (com capô aberto, pano,  ; <u>Cores:</u> vermelho, amarelo, azul, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> faz linha do chão mais acima.
	Situação	Familiar/ doméstica; Em casa, o aluno e a mãe estão à procura do seu livro preferido e não o encontram. Estão a pedir desculpa um ao outro por não encontrarem o livro.	Familiar/ doméstica; O aluno e a mãe vão tocar violino.	Familiar/ doméstica; O aluno e a mãe vão tocar violino.
	Legenda	<i>“No meu desenho tenho eu e a minha mãe a procurar o livro que eu mais gosto, não o encontramos fiquei zangado.”</i>	<i>“Ficai entoesiasmado quando me disseram a informação que eu e a minha mãe tamos tocar violino.”</i>	<i>“Fiquei triste quando não tinha nada para fazer mas depois tive uma surpresa foi ir ao restaurante chinês porque a minha prima fazia anos.”</i>
G	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> só do meio para baixo, mais do lado esquerdo; <u>Pessoas:</u> o próprio, a mãe; <u>Expressões corporais/faciais:</u> mãe – sorrir e a falar, o próprio – a falar; <u>Elementos:</u> balões de fala, mobília, decoração da mobília; <u>Cores:</u> laranja, castanho, verde, preto, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> corpos muito pequenos a comparar com cabeça; margem inferior é o chão.	<u>Ocupação folha:</u> canto inferior esquerdo; <u>Pessoas:</u> o próprio, a mãe; <u>Expressões corporais/faciais:</u> mãe – sorrir e a falar, o próprio – a sorrir; <u>Elementos:</u> violinos, linhas separatórias entre os violinos e as pessoas; <u>Cores:</u> preto, castanho, azul, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> margem inferior é o chão.	<u>Ocupação folha:</u> só do meio para baixo, mais do lado esquerdo; <u>Pessoas:</u> o próprio duas vezes; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio 1 – triste, o próprio 2 – a sorrir e agradecer; <u>Elementos:</u> balão de fala, porta do restaurante; <u>Cores:</u> verde, vermelho, amarelo, azul, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> margem inferior é o chão.
H	Situação	Familiar/ doméstica; A cadela do aluno cai da janela da cozinha e estão pessoas a passar na rua e nem	Atividades livres; O aluno a tocar piano.	Familiar/ doméstica; Aluno a ver os seus pássaros novos a alimentarem-se.

		avisam o aluno.		
	Legenda	<i>“Eu mostrai com o meu desenho quando a minha cadela caiu da janela da cozinha e as pessoas a passar e não me disseram nada fiquei muito, muito triste.”</i>	<i>“Eu desenhei eu a tocar piano. Siatigemo [entusiasmo-me] quando toco piano.”</i>	<i>“Sinti feliz quando resebi os meus pássaros. Desenhei a gaiola com os meus pássaros lá dentro e eu a ver os pássaros a comer.”</i>
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> só do meio para baixo, mais do lado direito; <u>Pessoas:</u> pessoas da rua e cadela; <u>Expressões corporais/faciais:</u> pessoas – sorrir, a cadela – a ladrar; <u>Elementos:</u> balão de fala, varanda/janela; <u>Cores:</u> castanho, preto, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> cadela de patas para o ar (a cair).	<u>Ocupação folha:</u> só do meio para baixo, mais do lado esquerdo; <u>Pessoas:</u> o próprio; <u>Expressões corporais/faciais:</u> --- <u>Elementos:</u> pares de semicolcheias, piano; <u>Cores:</u> laranja, azul, verde, preto, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> o próprio está de costas.	<u>Ocupação folha:</u> só do meio para o lado direito; <u>Pessoas:</u> o próprio, os pássaros; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – sorrir; <u>Elementos:</u> sol, gaiola, pássaros; <u>Cores:</u> amarelo, verde, laranja, roxo, preto, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> margem inferior como chão.
I		FALTOU	FALTOU	FALTOU
	Situação	Familiar/ doméstica; Na festa de anos da aluna, um colega cuspiu para os móveis e ela ficou muito irritada, ordenando-lhe que limpasse o móvel.	Familiar/ doméstica; No seu dia de anos, a família acordou a aluna a cantar-lhe os parabéns.	Familiar/ doméstica; A aluna está a andar de patins.
	Legenda	<i>“O Rúben cuspiu para os meus móveis preferidos e eu fiquei tão zangada que o mandei limpar os móveis e era a minha festinha de aninhos e eu fiquei super furiosa.”</i>	<i>“Quis mostrar as pessoas a cantarem-me o parabéns.”</i>	<i>“Aprendi a andar de patins. Senti-me muito feliz.”</i>
J	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> canto inferior esquerdo; <u>Pessoas:</u> a própria e colega; <u>Expressões corporais/faciais:</u> a própria –a fala e com braços levantados e indicação de que os pés estão a bater/saltar enquanto ralha, colega – boca aberta a cuspir; <u>Elementos:</u> balões de fala, armário, sumos, copo, chão; <u>Cores:</u> castanho, vermelho, rosa, amarelo, laranja, cor de pele, preto, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> linha do chão desenhada acima da margem inferior; indicação de movimento com os pés (setas e pés sumidos).	<u>Ocupação folha:</u> só do meio para baixo; <u>Pessoas:</u> a própria, a mãe, o pai e a irmã; <u>Expressões corporais/faciais:</u> todos a sorrir e a cantar; <u>Elementos:</u> balões de fala, cama, almofada, chão; <u>Cores:</u> castanho, roxo, verde, vermelho, cor de rosa, cor de pele, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> linha do chão desenhada acima da margem inferior.	<u>Ocupação folha:</u> ocupação total da folha; <u>Pessoas:</u> a própria; <u>Expressões corporais/faciais:</u> a própria – sorrir; <u>Elementos:</u> estrada, esgoto (indicado), algo que existe nessa rua (não se percebe o que representa); <u>Cores:</u> castanho, preto, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> ---
	Situação	Escolar; Jogo de futebol no campo da escola em que o aluno se magoa.	Familiar/ doméstica; Aluno a brincar com os seus carros.	Familiar/ doméstica; O aluno está na rua, perto de casa a ver outra criança a andar de bicicleta, sentindo-se satisfeito e feliz.
	Legenda	<i>“Foi quando eu fui a jogar fotebole e alarjaime moito e fecai chateado.”</i>	<i>“É eu a bricarcom os meos carros .”</i>	<i>“É um gandulo à andar de biseiceleta e eu estoume setifeito felis.”</i>
K	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> o próprio, sete colegas; <u>Expressões corporais/faciais:</u> indefinidas; <u>Elementos:</u> campo de futebol, balizas, bola, varanda/janela;	<u>Ocupação folha:</u> só do meio para baixo, centrado; <u>Pessoas:</u> ----- <u>Expressões corporais/faciais:</u> ---- <u>Elementos:</u> cadeira, secretária, computador, carrinhos de brincar;	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> o próprio e outra criança; <u>Expressões corporais/faciais:</u> --- <u>Elementos:</u> bicicleta, casa com fumeiro e fumo; <u>Cores:</u> azul, castanho, vermelho, verde, preto,

	cores; outras observações)	<u>Cores:</u> verde, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> visto de cima.; aluno começa por colorir o campo de verde mas logo pára; pessoas muito pequenas, quase sem expressão.	<u>Cores:</u> vermelho, preto, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> margem inferior como chão.	laranja, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> margem inferior como chão; pessoas muito pequenas, sem qualquer expressão.
L	Situação	Familiar/ doméstica; A tia do aluno deixava sempre o portão aberto e houve um dia que a cadela do aluno saiu do quintal e morreu.	Familiar/ doméstica; O aluno a brincar com o seu cão.	Atividades livres; O aluno aprende a andar de skate sozinho.
	Legenda	<i>“Foi quando a minha tia deixou a minha cadela morrer e eu fiquei irritado.”</i>	<i>“O meu cão a correr e eu a dizer: - Vai Quim!”</i>	<i>“Foi quando aprendi a andar de skate sozinho.”</i>
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> o próprio, a tia; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – a falar, a tia de boca aberta; <u>Elementos:</u> balões de fala, portão, 5 casas, cadela; <u>Cores:</u> castanho, roxo, verde, vermelho, cor de rosa, amarelo laranja, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> ----	<u>Ocupação folha:</u> total, mais ao centro; <u>Pessoas:</u> o próprio, o cão; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – sorrir e falar, cão – língua de fora e a ladrar; <u>Elementos:</u> balões de fala, linha delimitadora (quintal), comida e outros objetos do cão; <u>Cores:</u> castanho, roxo, verde, amarelo, cor de rosa, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> ---	<u>Ocupação folha:</u> total, mais ao centro; <u>Pessoas:</u> o próprio, o cão; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – sorrir e falar, cão – língua de fora e a ladrar; <u>Elementos:</u> balões de fala, linha delimitadora (quintal), comida e outros objetos do cão; <u>Cores:</u> castanho, roxo, verde, amarelo, cor de rosa, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> ---
M	Situação	Familiar/ doméstica; A mãe da aluna prega um susto à aluna, ela irrita-se e atira a sua boneca que parte o braço.	Atividades livres; A aluna a combinar com a prima ir jogar à apanhada no mato.	Atividades livres; A aluna na rua a andar de patins.
	Legenda	<i>“Eu fiquei muito inervada porque a minha mãe pergou-me um sosto e eu inerveime tanto que agarrei no meu boneco e atireio ao móvel e partiuse o braço da boneca.”</i>	<i>“Eu a brincar no mato com os meus primos.”</i>	<i>“Eu quis mostrar que me senti muita imoção quando adei de patins.”</i>
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> a própria, a mãe (omissa atrás da porta); <u>Expressões corporais/faciais:</u> a própria – a falar, boca aberta; <u>Elementos:</u> balões de fala, chão, porta, boneca (duas vezes com seta indicação de movimento) braço da boneca, cama com brinquedos; <u>Cores:</u> castanho, roxo, verde, vermelho, rosa, amarelo laranja, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> chão desenhado na margem inferior.	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> a própria, a prima; <u>Expressões corporais/faciais:</u> a própria – a falar e sorrir, a prima a falar e a sorrir; <u>Elementos:</u> balões de fala, chão, sol, árvore, balões; <u>Cores:</u> amarelo, castanho, verde, vermelho, roxo, rosa, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> ----	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> a própria; <u>Expressões corporais/faciais:</u> a próprio – a falar, a sorrir; <u>Elementos:</u> balão de fala, sol, patins, chão; <u>Cores:</u> castanho, vermelho, rosa, amarelo, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> chão desenhado na margem inferior.
N	Situação	Atividades livres; A aluna na biblioteca a exprimir a sua opinião e mandaram-na calar-se.	Escolar; A aluna está na sala de aula e a professora pede para os alunos fazerem um desenho.	Familiar/ doméstica; A aluna recebeu o seu coelho.
	Legenda	<i>“Desenhei eu a dizer “é bonita mas...” sentia-me zangada.”</i>	<i>“Desenhei eu a acabar o meu desenho. A professora a dizer o que era para fazer. Sintu-me entusiasmada quando pinto.”</i>	<i>“Eu estava muito contente porque recebi o meu coelho.”</i>
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> a própria, a bibliotecária; <u>Expressões corporais/faciais:</u> a própria – a falar e triste, bibliotecária – a falar;	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> a própria, a professora; <u>Expressões corporais/faciais:</u> a própria – a sorrir, a professora – a sorrir; <u>Elementos:</u> quadro escrito, pau indicador da	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> a própria, o coelho; <u>Expressões corporais/faciais:</u> a própria – a sorrir, o coelho – a sorrir; <u>Elementos:</u> sol, nuvem, árvore, relva, casa

	representados; cores; outras observações)	<u>Elementos</u> : balões de fala, chão, estante com livros, letreiros com indicações; <u>Cores</u> : castanho, roxo, verde, rosa, amarelo, laranja, desenhado a carvão. <u>Obs.</u> : chão desenhado acima da margem inferior.	professora, duas mesas, duas cadeiras, material escolar nas mesas, desenho; <u>Cores</u> : azul, roxo, rosa, verde, castanho, desenhado a carvão. <u>Obs.</u> : margem inferior como chão, professora e quadro na metade de cima da folha, “mais ao longe”.	com fumeiro e fumo; <u>Cores</u> : castanho, roxo, verde, vermelho, rosa, amarelo laranja, azul, desenhado a carvão. <u>Obs.</u> : relva a fazer “montes irregulares” na margem inferior.
O	Situação	Escolar; A professora está a colocar questões e a aluna quer responder mas a professora nunca a solicita.	Familiar/ doméstica; A aluna com os amigos na piscina.	Familiar/ doméstica; A mãe da aluna prega um susto à aluna, ela irrita-se e atira a sua boneca que parte o braço.
	Legenda	“ <i>Sou eu com o dedo no ar à muito tempo e a professora não me pergunta. Estou muito chateada.</i> ”	“ <i>Eu na piscina com os meus amigos. Entusiasmome quando vou à piscina.</i> ”	“ <i>Desenhei-me a andar de patins, de bicicleta, trampolim e de autocarro e nestas figuras todas sentime feliz.</i> ”
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha</u> : total; <u>Pessoas</u> : a própria, dois colegas, professora; <u>Expressões corporais/faciais</u> : a própria – braço no ar (de costas), colegas (de costas de braço no ar e a escrever no quadro), professora – a sorrir e a falar; <u>Elementos</u> : balão de fala, relógio, quadro escrito e canetas, mapa de Portugal, placard, duas mesas com material escolar, duas cadeiras; <u>Cores</u> : castanho, roxo, verde, vermelho, rosa, amarelo, azul, desenhado a carvão. <u>Obs.</u> : tentativas de perspectiva/ visto de cima com pernas para o lado.	<u>Ocupação folha</u> : total; <u>Pessoas</u> : a própria, quatro colegas; <u>Expressões corporais/faciais</u> : a própria – de costas a saltar para a piscina, colegas – todos a sorrir, uns a nadar, outros a namorar; <u>Elementos</u> : sol, duas piscinas, prancha, boias, toalhas, coração, chapéu de praia, sacos; <u>Cores</u> : castanho, roxo, azul, preto, rosa, amarelo, vermelho, desenhado a carvão. <u>Obs.</u> : chão desenhado na margem inferior.	<u>Ocupação folha</u> : total; <u>Pessoas</u> : a própria (4 vezes); <u>Expressões corporais/faciais</u> : a própria – sempre a sorrir; <u>Elementos</u> : balões de fala, autocarro, trampolim, bicicleta, estrada, capacete, patins; <u>Cores</u> : azul, amarelo, rosa, preto, vermelho, desenhado a carvão. <u>Obs.</u> : ---
P	Situação	Familiar/ doméstica; O irmão do aluno está a andar de bicicleta.	Familiar/ doméstica; O aluno está a brincar com a sua gata.	Familiar/ doméstica; O irmão do aluno está a andar de bicicleta.
	Legenda	“ <i>O meu mano está a andar de bicicleta e eu chateado.</i> ”	“ <i>Eu fico entusiasmado quando brinco a minha gata.</i> ”	“ <i>Eu gosto o meu gato novo samava Porta-chaves.</i> ”
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha</u> : total; <u>Pessoas</u> : irmão; <u>Expressões corporais/faciais</u> : irmão – a sorrir; <u>Elementos</u> : sol, nuvens, bicicleta, casa; <u>Cores</u> : roxo, vermelho, preto, amarelo, azul, desenhado a carvão. <u>Obs.</u> : chão desenhado na margem inferior.	<u>Ocupação folha</u> : total; <u>Pessoas</u> : o próprio, a gata; <u>Expressões corporais/faciais</u> : o próprio – a sorrir, a gata – a sorrir; <u>Elementos</u> : sol, nuvens, casa, fumeiro com fumo, pássaro, jardim com flores; <u>Cores</u> : vermelho, preto, amarelo, azul, desenhado a carvão. <u>Obs.</u> : o aluno representa-se muito pequeno.	<u>Ocupação folha</u> : total; <u>Pessoas</u> : o próprio; <u>Expressões corporais/faciais</u> : o próprio – a sorrir, gato – a sorrir, sol - a sorrir; <u>Elementos</u> : sol, nuvens, casa, fumeiro com fumo, pássaro, jardim com flores e árvores; <u>Cores</u> : roxo, verde, laranja, vermelho, preto, amarelo, azul, desenhado a carvão. <u>Obs.</u> : o aluno representa-se muito pequeno.
Q	Situação	Familiar/ doméstica; Duas situações: uma em que um colega chuta a bola contra a cara do aluno e outra em que o aluno é mordido pela sua cadela.	Atividades livres; O aluno está a participar num campeonato de futebol.	Familiar/doméstica; O aluno está a brincar com a sua nova cadela no quintal.
	Legenda	“ <i>A minha cadela tinha-me mordido não sei porque?</i> .” (só fez a legenda de uma das duas situações)	“ <i>Eu ganhei um jogo de futebol ficou cinco a um e o jogo era compionato e eu fiquei muito contente.</i> ”	“ <i>Eu senti-me muito feliz quando recebi a minha cadela chama-se Mimi e tava a brincar com ela.</i> ”
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha</u> : total; <u>Pessoas</u> : o próprio (duas vezes), um colega, a cadela; <u>Expressões corporais/faciais</u> : o	<u>Ocupação folha</u> : total; <u>Pessoas</u> : 6 jogadores (de duas equipas), árbitro (não se percebe qual dos jogadores é o aluno);	<u>Ocupação folha</u> : total; <u>Pessoas</u> : o próprio, a cadela; <u>Expressões corporais/faciais</u> : o próprio – a sorrir, a cadela – a sorrir, sol – sério;

	elementos representados; cores; outras observações)	próprio – a falar e triste, o colega – a sorrir, a cadela, de boca aberta; <u>Elementos:</u> balão de fala, indicadores de movimento da bola, casa, bola; <u>Cores:</u> preto, vermelho, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> chão desenhado na margem inferior.	<u>Expressões corporais/faciais:</u> jogadores e arbitro – a sorrir; <u>Elementos:</u> linhas do campo, bandeirolas, balizas, bolas, setas de movimento, balão de fala, contagem golos; <u>Cores:</u> vermelho, preto, amarelo, azul, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> desenho do campo visto de cima mas as pessoas e as balizas estão representadas tendo a margem inferior como chão.	<u>Elementos:</u> casa com fumeiros, antena e janelas com cortinas e vasos com flores, quintal, sol; <u>Cores:</u> vermelho, castanho, preto, amarelo, azul, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> margem inferior como chão, tentativa de perspetiva.
R	Situação	Familiar/ doméstica; O aluno está triste com o jipe que foi vendido pelo pai.	Familiar/ doméstica; O aluno, ao passear com o pai, ajuda a colocar o combustível no jipe.	Familiar/ doméstica; O aluno com o pai a arranjar o jipe.
	Legenda	<i>“Eu fiquei triste coando o eu pai vendeu o serie 3 [jipe] e compoi o Defender [jipe].”</i>	<i>“Eu fico entozismado coando o meu pai leva a dar uma volta no jipe e o desenho é na BP a por gazolio no jipe.”</i>	<i>“Eu vou desenhar eu arranjar o meu jipe com o meu pai.”</i>
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> o próprio; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – sorriso triste; <u>Elementos:</u> casa e Série 3 (jipe); <u>Cores:</u> preto, vermelho, cor de rosa, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> margem inferior como chão.	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> o próprio; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – sorriso triste; <u>Elementos:</u> sol, nuvens, posto de combustível, dois jipes; <u>Cores:</u> preto, azul, verde, amarelo, vermelho, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> margem inferior como chão.	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> o próprio e o pai; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – boca aberta, pai – boca aberta; <u>Elementos:</u> sol, nuvens, jipe, maquinaria de oficina; <u>Cores:</u> preto, azul, verde, amarelo, roxo, cor de rosa, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> margem inferior como chão.
S	Situação	Familiar/ doméstica; O aluno está no quarto a olhar para a sua estante co muitos brinquedos, zangado por não saber com o que brincar por ter tantas coisas.	Familiar/ doméstica; O aluno está a jogar wii.	Familiar/ doméstica; O aluno, ao passear com o pai, ajuda a colocar o combustível no jipe.
	Legenda	<i>“Não sabia o que brincar tanho tanta coiza!! E fico muito enervado e chatiado!”</i>	<i>“Sou eu a jogar wii estou a jogar espadas.”</i>	<i>“Eu e a minha mãe resebemos a minha cadela eu fiquei muito felis e contente.”</i>
	Descrição (ocupação da folha; pessoas representadas; elementos representados; cores; outras observações)	<u>Ocupação folha:</u> total; <u>Pessoas:</u> o próprio; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – está de costas com as mãos na cintura mas notasse pelos balões de fala que está irritado; <u>Elementos:</u> balões de fala, estante com brinquedos; <u>Cores:</u> verde, azul, preto, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> ---	<u>Ocupação folha:</u> desenho apenas no centro da folha; <u>Pessoas:</u> o próprio; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – de costas a segurar no comando; <u>Elementos:</u> sofá, comando, televisão com wii; <u>Cores:</u> azul, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> tentativa de vista de vima e de trás.	<u>Ocupação folha:</u> total (mais centrado); <u>Pessoas:</u> o próprio, a mãe e a cadela; <u>Expressões corporais/faciais:</u> o próprio – sorriso, mãe – sorriso, cadela - sorriso; <u>Elementos:</u> cestinha da cadela, balões de fala; <u>Cores:</u> preto, azul, verde, cor de rosa, roxo, castanho, laranja, desenhado a carvão. <u>Obs.:</u> ---

ANEXO 12 – GRELHA DE ANÁLISE DAS CONCEÇÕES DE “EMOÇÃO” NA TURMA

Aluno	“O que achas que é uma “emoção”?”	Exemplo ou Definição	“E agora, o que achas que é uma “emoção”?”	Exemplo ou Definição?	O aluno mudou de opinião após as tarefas?						
					Sim, o aluno...				Não, o aluno...		
					...afastou-se mais do conceito.	...mudou de opinião mas não se aproximou do	...aproximou-se mais do conceito.	...acertou no conceito.	...manteve a sua opinião sem se aproximar do conceito.	...manteve a sua opinião já próxima do conceito.	...manteve a sua opinião acertada.
A	“Uma emoção é uma tanto bem sangue.”	-	“Um emoção é que os alunos se fizeram um desanho ficção emoção.”	E					X		
B	“A emoção é um sentimento tanto bem como mau.”	D	“A emoção é em sentimento que as pessoas têm.”	D			X				
C	“Uma emoção é quando um pessoa esta muito emocionada.”	E	“Uma emoção é quando estamos emocionados.”	E						X	
D	“Emoção é o sentimento que nós temos como feliz um tempo depois foi enventado o smile que é outra versão do sentimento como :) e :P que foram feitos para o computador.”	E	“Emoção é uma forma de mostrar os sentimentos.”	D				X			
E	“A emoção é estar feliz ou ver uma coiza e vóz ficamos com emoção.”	E	“É ficar muito feliz e cotente.”	E			X				
F	“Uma emoção é uma pessoa muito feliz.”	E	“Eu acho que uma emoção é uma pessoa que está muito feliz porque vai fazer uma coisa que gosta muito.”	E						X	
G	“Uma emoção é uma coisa que não tavamos à espera que acontecesse e aconteceu?”	E	“Para mim uma imoção é quando não vemos uma pessoa à imenso tempo e choramos.”	E						X	
H	“Uma emoção é uma coisa que uma pessoa pode fazer.”	-	“Eu acho que uma emoção é quando estamos felizes.”	E			X				

I	FALTOU		FALTOU		-		-	-	-	-	-
J	“Uma emoção é quando uma pessoa fica com um ar espantado e fica a olhar muito fixadamente e não para de olhar. É como ficar muito feliz, são as duas coisas ao mesmo tempo. Isso é uma emoção.”	E	“É uma coisa agradável ou desagradável.”	D	X						
K	“Uma emoção é tipo eu fore adar de bisequeleta eu faso um toque é deposti for para casa e disse ão meu irmão. Eu sis um salto sito é que é uma emoção.”	E	“Sim agora já cei ouque é emoção. Uma emoção é quando um menino que vê uma menina a namorar um menino.”	E			X				
L	“Eu acho que uma emoção é quando nós sentimos alguma coisa tipo um sentimento.”	D	“Eu acho que uma emoção é uma sensação boa.”	D	X						
M	“Uma emoção é uma criança dar uma prenda ao pai ao à mãe e os pais ficam com emoção, muita emoção.”	E	“Eu acho que é uma pessoa que está feliz de ter feito uma coisa muito especial.”	E					X		
N	“Uma emoção é quando uma pessoa fica surpreendida.”	E	“Uma emoção é quando uma pessoa esta feliz.”	E		X					
O	“Uma emoção é quando uma pessoa está triste ou contente.”	E	“Emoção é uma coisa alegre.”	E	X						
P	“O emoção é quando”	-	“Não sei”	-					X		

Q	“Uma imoção é quando uma pesoa está triste ou felizze.”	E	“Eu acho que é ficar muito feliz.”	E	X						
R	“A emoção é o que a jente vê uma coisa e não a nu maus cidade e nos citios lado.”	E	“A emoção é coando a gente ta contente.”	E			X				
S	“Uma emoção é tarmos muito alegres e muito contente.”	E	“É alegria, tar contente, tar felis e gostar do que fasso.”	E		X					