

A prática, a técnica de dança clássica e a exploração do
movimento: um caminho reflexivo e investigativo na
Educação de Infância

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Patrícia Bernardo Camarinha

Trabalho realizado sob a orientação de
Rita Alexandra Bettencourt Leal

Leiria, abril de 2025

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Não seria justo concluir mais uma etapa tão importante como esta, enquanto futura educadora, sem deixar palavras de louvor a todos os que estiveram presentes e me apoiaram ao longo desta caminhada.

Às minhas estrelas, que me mostraram o quão bom é ser criança ao lado deles, pois sempre acreditaram nas minhas potencialidades e capacidades. Obrigada pelo privilégio de sentir sempre o vosso apoio em todas as ocasiões e por me fazerem compreender todo o amor que uma criança merece.

Obrigada, também à minha irmã, que teve sempre o poder incrível de me dar toda a força que preciso. Não há palavras nem dimensões que traduzam o quanto eu gosto dela.

À pessoa que ao longo desta caminhada foi sempre o meu porto seguro, terei sempre uma enorme gratidão. Por todas as palavras, por toda a motivação e por todo o amor.

Mãe, a ti tenho de te agradecer essencialmente por me teres ouvido e por teres dado mais espaço à nossa relação para que ela possa crescer.

À minha família que sempre me orientou e me ajudou nos momentos mais difíceis deste percurso, um obrigada por toda a força e apoio que me transmitiram até aqui.

A uma professora muito especial, à professora Rita, o mais sincero obrigada por ter acreditado em mim desde o primeiro ao último segundo. Agradeço toda a força, todo o tempo e toda a confiança que depositou em mim. As suas palavras foram o impulsor para uma enorme força de vontade e autoconfiança na minha ação.

Obrigada ainda à minha querida professora Sofia e às pessoas que sempre foram casa para mim e que me tornam mais feliz a dançar. É um privilégio pensar que me inspiraram a ser sempre melhor e por isso, obrigada pelo papel inesquecível que tiveram. Prometo juntar sempre os pés para agradecer.

RESUMO

O presente documento trata-se de um relatório de Prática de Ensino Supervisionada que apresenta o percurso que realizei ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, nomeadamente nos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025.

É possível encontrar duas partes distintas neste relatório. Neste sentido, a primeira parte conta com uma dimensão reflexiva onde foram tidas em conta as experiências e aprendizagens realizadas ao longo dos diversos contextos de Prática Pedagógica, nomeadamente Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II.

Ao longo das experiências de Prática Pedagógica, tive oportunidade de me apropriar do ciclo interativo previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como de alguns instrumentos de avaliação, como a elaboração de portefólios e a documentação pedagógica. Tive também oportunidade de implementar a metodologia de trabalho por projeto na minha ação, uma experiência nova e desafiante que marcou este percurso.

A segunda parte tratar-se de um estudo de carácter investigativo que teve por fim compreender de que forma a apreciação de um bailado de Dança Clássica pode influenciar a exploração do movimento das crianças em idade Pré-Escolar. Para realizar esta investigação selecionaram-se cinco crianças com idades entre os 3 e os 5 e recorreu-se à observação participante com registo videográfico como técnica de recolha de dados. Após a implementação de cinco sessões foi possível compreender que através da apreciação de um bailado de Técnica de Dança Clássica, as crianças podem enriquecer o seu leque de movimentos artísticos.

Palavras-Chave

Agência da Criança, Ciclo Interativo, Exploração do Movimento, Técnica de Dança Clássica.

ABSTRACT

This document is a Supervised Teaching Practice report that presents the journey I undertook throughout the Master's in Preschool Education, specifically during the academic years 2023/2024 and 2024/2025.

It is possible to identify two distinct parts in this report. In this sense, the first part includes a reflective dimension that considers the experiences and learnings acquired throughout the various Pedagogical Practice contexts, namely Nursery, Kindergarten I, and Kindergarten II.

Throughout the Pedagogical Practice experiences, I had the opportunity to become familiar with the interactive cycle outlined in the Curriculum Guidelines for Preschool Education, as well as with several assessment tools, such as the development of portfolios and pedagogical documentation. I also had the opportunity to implement the project-based learning methodology in my practice—a new and challenging experience that marked this journey.

The second part consists of an investigative study aimed at understanding how the appreciation of a Classical Dance piece can influence the movement exploration of preschool-aged children. To conduct this research, five children aged between 3 and 5 were selected, and participant observation with video recording was used as the data collection method. After the implementation of five sessions, it was possible to understand that through the appreciation of a Classical Dance Technique piece, children can enrich their range of artistic movements.

Keywords

Child Agency, Interactive Cycle, Movement Exploration, Classical Dance Technique.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Declaração de Integridade	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Introdução.....	1
Parte I - Dimensão Reflexiva.....	3
Capítulo I – Contexto de Aprendizagens Significativas na Creche.....	3
1 - Prática Pedagógica na Creche	3
1.1. Caracterização do Contexto educativo	3
1.2. Grupo de Crianças e Principais Características da Faixa Etária dos 1-2 Anos .	4
1.3. A Importância da Rotina no Contexto de Creche.....	6
1.4. O Impacto da Exploração Sensorial na Creche	7
Capítulo II – Contexto de Aprendizagens Significativas no Jardim de Infância I	9
2 – Prática Pedagógica no Jardim de Infância I.....	10
2.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	10
2.2. Grupo de Crianças e Principais Características da Faixa Etária do 3 aos 5 Anos	12
.....	12
2.3. Metodologia de Trabalho por Projeto.....	13
2.3.1. Os Desafios da Implementação da Metodologia de Trabalho por Projeto na	15
Ação Educativa.....	15
2.3.2. Um Mergulho na Metodologia de Trabalho por Projeto – “Projeto das	16
Abelhas”	16
2.4. O Ambiente Educativo como Terceiro Educador.....	18
Capítulo III – Contexto de Aprendizagens Significativas no Jardim de Infância II... 19	19
3- Prática Pedagógica no Jardim de Infância II.....	19
3.1. Caracterização do Contexto Educativo.....	19
3.2. Grupo de Crianças e as suas Principais Características do Desenvolvimento	20
3.3. O Ciclo Interativo – Observação, Planificação, Intervenção/Ação, Avaliação e	22
Reflexão.....	22
.....	26
3.3.1. Documentação Pedagógica como Ferramenta de Avaliação.....	26
3.3.2. Portefólio como Ferramenta de Avaliação	27
3.4. A Agência da Criança no seu Processo Educativo	29
Parte II - Dimensão Investigativa	31

4- Estudo Investigativo sobre a Relação entre a Apreciação de um bailado de Dança Clássica e a Exploração do Movimento em Crianças com Idade entre os 3 e os 5 Anos.....	31
4.1. Introdução.....	31
4.1.1. Pertinência e Relevância do Estudo.....	32
4.1.2. Questão de Partida e Objetivos da Investigação.....	33
4.2. Enquadramento Teórico	34
4.2.1. O Movimento e o Desenvolvimento Motor em Crianças entre os 3 e os 5 anos.....	34
4.2.2. A Dança como um Meio para o Desenvolvimento da Criança	36
4.2.3. A Importância do Movimento e da Dança no Jardim de Infância.....	37
4.2.4. O Papel do Educador e a Intencionalidade da Dança e do Movimento	39
4.3. Metodologia da Investigação.....	39
4.3.1. Investigação Qualitativa	40
4.3.2. Contexto do Estudo e Caracterização dos Participantes.....	40
4.3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	41
4.3.4. Procedimentos	42
4.3.5. Método de Análise dos Dados	46
4.4. Análise dos Dados, Apresentação e Discussão dos Resultados	47
4.4.1. Análise da 1ª Sessão	47
4.4.2. Análise 2ª a 5ª Sessão por Criança/por Momento	47
(I) Maria.....	47
(II) Renata.....	48
(III) Inês.....	49
(IV) Samuel	49
(V) Carolina.....	50
4.4.3. Apreciação Global das Sessões de Apreciação e Experimentação.....	50
4.4.4. Reflexão sobre a Relevância de Planificar e Implementar Momentos de Visualização de Excertos do Bailado de Dança Clássica (ou outras técnicas) e de Exploração Livre do Movimento em Jardim-de-Infância	53
4.5. Considerações Finais e Limitações do Estudo	54
Conclusão do Relatório	58
Referências Bibliográficas.....	61
Apêndices	1
Apêndice I.....	2
Apêndice II	4
Apêndice III.....	5
Apêndice IV.....	6

Apêndice V	11
Apêndice VI.....	14
Apêndice VII	17
Apêndice VIII.....	19
Apêndice IX.....	21

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Evidência da Proposta Sensorial da Exploração dos Jornais.....	8
Figura 2 - Mural das Abelhas	17
Figura 4 - Ambiente Preparado para Assistir ao Vídeo.....	18
Figura 3 - Ambiente Alusivo ao Fundo do Mar	18
Figura 5 - Página do Portefólio Realizado	24
Figura 6 - Tabela sobre a Avaliação sobre as Competências de Reconhecimento de Figuras Geométricas com exemplos de Preenchimento	26
Figura 7 - Documentação Pedagógica sobre o Projeto do Fundo do Mar.....	27
Figura 8 - Referencial Espacial de acordo com o Método de Enrico Cecchetti.....	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Calendarização da Implementação das Sessões	45
Tabela 2 - Categorias de Análise dos Dados	46

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, durante os anos letivos de 2023/2024 e de 2024/2025.

O documento encontra-se dividido em duas partes essenciais, de forma a clarificar o conteúdo apresentado: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa, que se encontram individualmente em seguida.

Assim, a primeira parte conta com a dimensão reflexiva e está subdividida em três capítulos que se encontram devidamente articulados entre si, de forma a manter a coerência e facilitar a sua leitura e análise. Esta dimensão visa apresentar uma análise construtiva sobre o meu percurso ao longo dos três contextos onde desenvolvi a minha prática pedagógica, tanto em creche como em jardim-de-infância. Encontram-se destacadas as experiências mais significativas, bem como os desafios e estratégias usadas ao longo da minha ação pedagógica, seguidos das aprendizagens que daí emergiram.

A segunda parte do relatório integra o quarto e último capítulo que corresponde à dimensão investigativa cujos dados foram recolhidos no contexto de jardim-de-infância II. Este capítulo encontra-se subdividido em cinco partes, sendo que a primeira é uma introdução dos subcapítulos seguintes. A segunda parte trata-se do enquadramento teórico que constitui o alicerce conceitual que sustenta o presente estudo. De seguida surge a apresentação da metodologia da investigação adotada, especificando a questão de partida e os objetivos do estudo, bem como, o contexto e participantes do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos metodológicos. A quarta parte passa pela análise dos dados obtidos e apresentação e discussão dos resultados. Por último encontram-se expostas as considerações finais e as limitações do estudo.

Para finalizar o documento encontra-se a conclusão do relatório, onde refleti sobre todo o percurso vivido ao longo deste Mestrado, evidenciando os momentos e experiências mais significativas que me ajudaram a melhorar o meu desempenho, não só a nível profissional, como também a nível pessoal, tornando-me a educadora e pessoa que sou hoje.

Destaca-se a importância da dança no contexto de jardim-de-infância, sendo a exploração do movimento uma ferramenta que promove a criatividade. Aliado a este conceito surge a apreciação de peças do património cultural, como uma ferramenta para os educadores de infância promoverem a apropriação de novos movimentos artísticos pelas crianças

desta faixa etária. Cabe ao educador assumir uma postura mediadora e selecionar os excertos a apresentar, salvaguardando a qualidade e pertinência dos mesmos para o grupo de crianças e cada criança em particular. Assim, reforço a importância de se valorizar o Subdomínio da Dança na ação pedagógica no jardim-de-infância, mobilizando propostas de exploração do movimento na ação pedagógica.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

Esta dimensão reflexiva realça e destaca os momentos significativos e desafiadores dos quais emergiram aprendizagens ao longo deste percurso, tanto ao nível prático como ao nível formativo. Com a elaboração do documento continuarei a desenvolver competências reflexivas sobre as experiências vivenciadas, bem como sobre os conhecimentos adquiridos durante a prática pedagógica. Esta dimensão serve também o objetivo de enriquecer a minha ação no futuro enquanto profissional.

CAPÍTULO I – CONTEXTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA CRECHE

Neste capítulo irei apresentar uma breve caracterização do contexto em que desenvolvi a prática pedagógica, bem como do grupo de crianças. Esta prática pedagógica desenvolveu-se num contexto de creche e realizou-se no 1º semestre do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Posteriormente irei também abordar alguns aspetos significativos e de destaque, como a importância da rotina e a exploração sensorial na Creche.

1 - PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CRECHE

Refletir sobre o percurso realizado ao longo da Prática Pedagógica é essencial na medida em que este foi o início de um novo capítulo, ao qual se associaram bastantes mudanças e com elas várias dificuldades, aprendizagens e conquistas.

A prática pedagógica supervisionada em contexto de creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) localizada na freguesia dos Pousos – Leiria. Esta Instituição procura dar resposta às valências de Berçário, Creche e Jardim de Infância e tem como objetivos oferecer apoio às crianças e jovens, assim como às suas famílias, e a integração social e comunitária, não esquecendo a educação e formação profissional dos cidadãos.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O espaço físico da instituição encontrava-se dividido em duas zonas distintas – o espaço exterior e o espaço interior. No espaço exterior podemos contar com uma espaçosa e agradável área de recreio, que por sua vez se divide entre o espaço destinado à sala do berçário e à sala das crianças de 1-2 anos e o espaço correspondente à sala das crianças de 2-3 anos e do jardim-de-infância. Ainda nesta instituição, podia-se contar com o espaço

do bosque e com o pomar, ao qual as crianças têm acesso e no qual se podem desenvolver distintas propostas. Estes espaços apresentavam as mais variadas potencialidades e funcionalidades. Por outro lado, o espaço interior era constituído por dois pisos, sendo o piso superior o principal. Neste piso podia-se encontrar uma Sala Polivalente, a Sala de Berçário, a Sala de 1-2 anos, a Sala de 2-3 anos e a Sala de valência de Jardim de Infância, um refeitório, um átrio de acolhimento, o Gabinete da Diretora Técnica, o Gabinete das Educadoras e duas casas de banho destinadas aos docentes e funcionários da Instituição. Esta prática pedagógica realizou-se numa sala destinada a 12 crianças com 1-2 anos. A sala contava com um espaço amplo, existindo uma casa-de-banho dentro da mesma e uma porta de ligação para o exterior. Era ainda possível observar um espelho fixo, um tapete móvel e uma zona de arrumação, que se destina a arrumar as camas das crianças tal como alguns materiais (tintas, colas, marcadores, entre outros). A sala contava ainda com prateleiras onde se encontram seis caixas com brinquedos e objetos variados, sendo que as mesmas eram trocadas periodicamente, permitindo às crianças contacto com novos materiais frequentemente. Esta substituição das caixas fez com que as crianças tivessem frequentemente contacto com novos e diferentes estímulos, captando o seu interesse pelos novos materiais.

Esta sala tinha duas cancelas, nomeadamente na porta de entrada da sala e na janela de acesso ao espaço exterior, o que torna o ambiente mais seguro. Tratava-se de um espaço com bastante iluminação natural, sendo que a janela da sala, além de permitir o acesso ao espaço exterior, facilitava a entrada de luz.

1.2. GRUPO DE CRIANÇAS E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DOS 1-2 ANOS

A sala onde desenvolvi esta prática pedagógica contava com um grupo de doze crianças com idades compreendidas entre os um e dois anos, sendo que seis eram do género feminino e outras seis do género masculino.

Ao longo das primeiras semanas de prática pedagógica foi possível presenciar momentos de adaptação ao contexto de creche, tanto por parte das crianças, como pela minha parte enquanto interveniente, uma vez que nunca tinha tido contacto com esta faixa etária em contexto académico. Foi então que, enquanto par pedagógico, compreendemos que a criação de um vínculo afetivo com as crianças é um processo que requer tempo, sendo que cada criança deve ser vista como única e o seu tempo deve ser respeitado, sendo esta a base para um relacionamento saudável. Esta questão exige uma observação cuidada e

neste sentido foi mobilizada, como transcrito em baixo, no plano de observação (Apêndice I – Plano de Observação em contexto de Creche)

“Neste sentido, é correto afirmar que a observação realizada por um docente em contexto educativo é bastante importante, sendo que desta podemos criar ou organizar situações problema, podemos organizar de forma diferente as atividades a desenvolver, ajustando-as a cada grupo, aos seus interesses e capacidades e ainda avaliar de que forma o mesmo está a desenvolver as competências esperadas, isto é, podemos planificar de uma melhor e mais adequada forma”. (Apêndice I – Plano de Observação em contexto de Creche)

Jonh Bowlby foi um médico psiquiatra e psicanalista inglês através do qual surgiu o conceito de vinculação, sendo que este assumiu um papel crucial na conceção das conexões emocionais entre os pais e filhos. De acordo com Soares (2009) “(...) a relação de vinculação é crucial para a sobrevivência, uma pré-condição para todas as interações humanas significativas e a chave para a segurança psicológica.” (p.38). Foi, então, que breves leituras nos levaram, enquanto par pedagógico, a compreender que o tempo era também uma mais-valia neste aspeto. Com o passar do tempo fomos compreendendo as rotinas do grupo e fomos integrando progressivamente na mesma. Ao longo do período de adaptação à creche, tanto a criança como a sua família vivem um momento de mudança. Neste sentido, em contexto educativo, cabe aos intervenientes proporcionar momentos de equilíbrio emocional, para ambos.

No que se refere ao desenvolvimento geral das crianças, é possível afirmar que o grupo se encontrava, de uma forma geral, dentro dos parâmetros de desenvolvimento estáveis. Destaco que tal como evidenciam Smith et al. (1998) o desenvolvimento é “(...) um processo segundo o qual uma criança, um feto ou, falando de um modo geral, um organismo (humano ou animal), cresce e se modifica ao longo do seu período de vida.” Estes autores declaram ainda que “Nos seres humanos as alterações mais dramáticas a nível do desenvolvimento ocorrem durante o período pré-natal e a primeira e segunda infâncias (...)” (p. 31).

Tratou-se de um grupo com um bom desenvolvimento social, tendo sido possível compreender que as crianças partilhavam os momentos de aprendizagem e procuravam com os pares outras formas de brincadeira e exploração. No âmbito da comunicação, trata-se de um grupo bastante expressivo, que recorre frequentemente ao choro para manifestar momentos de desagrado e/ou frustração, ainda que algumas crianças mencionam palavras de forma isolada. Ainda neste parâmetro do desenvolvimento,

destaco que em muitas situações, os sons eram também associados a determinadas pessoas e/ou objetos. No desenvolvimento motor, foi observado que já todas as crianças se encontravam com a aquisição da marcha concluída, sendo que estas eram capazes de coordenar funcionalmente os seus membros dando respostas às suas necessidades básicas, embora de um modo geral, fosse privilegiado o gatinhar como forma de locomoção. No domínio cognitivo, o grupo de crianças destacava-se pela sua curiosidade e procura pela autonomia. No que diz respeito à aquisição e desenvolvimento da linguagem, foi possível observar que, de um modo geral, as crianças encontravam-se em constante aquisição de vocabulário, sendo possível observar a passagem das crianças para o período linguístico, onde é possível compreender “(...) o aparecimento das primeiras palavras com atribuição de significados” (Sim-Sim, et. al., 2008, p. 17). As crianças reagiam frequentemente às músicas colocadas, associando uma música específica ao momento de arrumar a sala de atividades.

1.3. A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NO CONTEXTO DE CRECHE

A rotina semanal deste grupo foi pensada e definida de forma que esta pudesse ser flexível de acordo com as necessidades das crianças, tendo inclusive sofrido ajustes ao longo do tempo. É crucial que o educador elabore uma rotina que respeite as necessidades, características e interesses das crianças de forma individual, ajustando-as às necessidades que o grupo apresenta, na medida em que “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101). A rotina pode ser alvo de alterações ao longo do tempo, na medida em que as próprias necessidades das crianças se encontram em mudanças constantes. Foi algo com que me deparei ao longo do semestre em que realizei a prática pedagógica, uma vez que ao longo do mesmo sentiu-se que as crianças, em geral, precisavam de mais tempo para dormir a sesta, surgindo a necessidade de alterar o horário destinado ao lanche.

A rotina é importante pois permite à criança prever e antecipar acontecimentos, o que por sua vez lhe transmite uma sensação de segurança e tranquilidade. Tal como indica Zabalza (2007), a rotina “(...) atua como organizadora estrutural das experiências quotidianas, substituindo a incerteza do futuro por um esquema fácil de compreender, ou seja, o quotidiano passa a ser algo previsível tendo importantes efeitos na sua segurança e autonomia” (p. 52).

De acordo com a perspectiva de Almeida et. al. (2011) “as crianças em idades precoces aprendem através de interações repetidas de uma forma dispersa ao longo do tempo e não nos breves períodos em que decorrem as intervenções” (p. 85). Assim, este tipo de repetições pode permitir à criança diferenciar o antes do depois, criando sequências diárias, semanais e mais tarde mensais e anuais. Assim, compreendemos que, desde cedo, a dinâmica de tempo torna-se numa parte consciente das crianças que, como já referido em cima, passam a ser capazes de estabelecer previsões, sendo que estas muitas das vezes têm a capacidade de antecipar a ação antes de a mesma ser solicitada oralmente. Em várias vezes foi possível observar que algumas crianças se dirigiam de forma autónoma para a casa de banho após as refeições, sabendo que este seria o momento destinado à realização da higiene.

Assim, embora estivesse consciente da importância da rotina, ao longo das intervenções, senti especial dificuldade em me apropriar da mesma, na medida em que foi um desafio compreender de que forma é que esta se relacionava com a planificação de propostas, porém rapidamente compreendi que também as propostas devem ser flexíveis, pois estas são um elemento da rotina, estando por isso em constante articulação com a mesma.

1.4. O IMPACTO DA EXPLORAÇÃO SENSORIAL NA CRECHE

A exploração sensorial destaca a descoberta e o conhecimento de nós próprios, complementando-os entre si. Ao longo da minha intervenção neste contexto, tomei consciência de que esta dimensão sensorial é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Quando as crianças são provocadas com propostas sensoriais, estas

(...) atingem o cérebro de uma forma nova e intensiva, e nos próximos meses o nené irá aprender a regular o seu comportamento a estas sensações e muitos anos a desenvolver competências para que o que sente do seu corpo e de tudo o que a rodeia faça sentido e lhe permita agir sobre ela de forma adaptada. (Serrano, 2016, p.9)

Acredito que foi quando atribuí um propósito às propostas sensoriais que as crianças sentiram que estava a ser verdadeira e honesta com elas. Ao colocá-las expostas a uma nova situação, a novos materiais e espaços, permiti que estas recorressem às suas capacidades exploratórias, promovendo também a sua autonomia. É de salientar que se deve sempre respeitar o tempo e espaço de cada criança, aceitando que estamos a levar a criança a conhecer uma novidade do mundo que a rodeia.

Durante esta prática pedagógica as crianças tiveram oportunidade de experimentar as mais diversas sensações, visto que foram elaboradas propostas sensoriais com materiais diversos, nomeadamente, jornais, como é possível observar na Figura 1.

Figura 1
Evidência da Proposta Sensorial da Exploração dos Jornais



Ao longo desta semana, as crianças tiveram também oportunidade de explorar um tapete sensorial com materiais distintos, cuja intencionalidade pedagógica passava por incentivar as crianças a usarem o tato para explorar os materiais, reconhecendo as suas características.

O Olhar das Perspetivas Teóricas sobre a Exploração Sensorial em Creche

De acordo com Dolle (1997), a inteligência sensório-motora definida por Piaget, distingue-se principalmente pela sua componente prática. Desde que nasce e até aos dois anos de idade, a criança aprende ao contactar diretamente com os objetos, sendo através desta interação e com uso dos seus sentidos, que surgem os primeiros esquemas mentais, gerando aprendizagens. Neste sentido, ao proporcionarmos às crianças propostas mais ricas, estamos a facilitar a aquisição de aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Ainda do ponto de vista dos diversos olhares pedagógicos e autores que os defendem, são várias as teorias que defendem o recurso a propostas sensoriais como promotoras de aprendizagem em contexto de creche. Para Pinazza et. al. (2007, p. 104) “A perspetiva educacional constituída por Montessori sustenta-se na pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial (...)”. Para Maria Montessori, a perceção direta na aprendizagem é um aspeto muito importante, sendo que esta perceção se refere à observação e exploração direta dos objetos, tal como a apropriação características associadas. Isto é, “Nenhuma descrição, nenhuma imagem de nenhum livro podem substituir a vista real das árvores em um bosque com toda a vida que acontece em volta delas” (Montessori, 1966, cit. Por Rohrs, 2010, p. 26).

Também na base do modelo impulsionado por Loris Malaguzzi, mais concretamente na perspetiva de Reggio Emilia, “(...) a criança é conceptualizada como ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações e relações que

estabelece com o outro – as crianças e os adultos – com quem interage na escola, na família, na comunidade.” (Formosinho, Lino, & Niza, 1998, p. 102). É neste sentido que o espaço surge com uma dimensão privilegiada neste modelo, sendo que “As estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração.” (Edwards et al., 2016b, p. 316).

De modo geral, é importante compreender que enquanto gestores do currículo, os educadores de infância, podem e devem proporcionar os mais variados momentos sensoriais no contexto de creche, com o propósito de potenciar aprendizagens e desenvolvimento nas crianças desta faixa etária. Ao longo da prática pedagógica, foi possível compreender que as propostas de exploração sensorial eram mais significativas para o grupo, sendo que as crianças mostravam um maior período de envolvimento e calma durante as mesmas. Assim, considero que ao longo das intervenções realizadas, houve uma evolução na prática, na medida em que toda a proposta começou a ser cada vez mais pensada de forma pormenorizada. Tanto os materiais, bem como a sua organização espacial passaram a ser planificados, de forma a criar ambientes diversificados e promotores de desenvolvimento e aprendizagens que respondessem às necessidades e curiosidades apresentadas pelo grupo.

CAPÍTULO II – CONTEXTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA I

Este capítulo destina-se à reflexão da prática pedagógica realizada em contexto de jardim-de-infância I, no 2º semestre do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Ao longo deste tópico, irei refletir sobre alguns aspetos significativos vividos durante a prática pedagógica. Neste sentido, irei apresentar o contexto educativo, mais concretamente, a sala de atividades e uma breve caracterização do grupo. Neste contexto, sinto que é essencial refletir sobre a importância da metodologia de trabalho por projeto em contexto de jardim de infância, apresentando o projeto desenvolvido com o grupo de crianças. Além disso, irei ainda apresentar a minha experiência vivida neste contexto sobre a mobilização dos recursos do meio envolvente na ação educativa.

2 – PRÁTICA PEDAGÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA I

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Esta prática pedagógica, desenvolvida no contexto de jardim-de-infância I, realizou-se na mesma instituição do que a prática pedagógica realizada no contexto de creche.

Neste contexto, tive oportunidade de me integrar na equipa pedagógica da sala de valência de jardim-de-infância, que contava com um espaço amplo e bastante iluminado. Esta sala caracteriza-se por ser um espaço bastante flexível e calmo, procurando responder e adaptar-se sempre que possível às necessidades e interesses das crianças. “O ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (Zabalza, 2001:19). Segundo a perspectiva de Reggio Emilia, o espaço surge como um elemento do currículo educativo, devendo ser desafiador e gerador de aprendizagem. De acordo com Edwards et al. (2016a) “Estes espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre.” (p. 138)

O espaço exterior veio-se a revelar uma grande mais-valia, tendo bastantes potencialidades pedagógicas. Este espaço era frequentemente usado como uma extensão da sala de atividades. Caracterizava-se por ser um espaço amplo, dividido em dois lugares distintos - zona dos baloiços e o bosque. Na zona dos baloiços, as crianças recorriam frequentemente aos materiais disponíveis e dinamizavam pequenos jogos simbólicos em pequeno grupo. O espaço do bosque continha diversos materiais de fim aberto que as crianças frequentemente usavam para dinamizar as suas brincadeiras. Além disso, as crianças manifestavam gosto no uso deste espaço, visto que nele existiam vários elementos naturais que o grupo gostava de observar e explorar. A curiosidade das crianças era estimulada a cada dia através das observações que por sua vez levava ao questionamento do mundo em seu redor. Este espaço foi então o impulsionar de descobertas e aquisições de conhecimentos, onde se desenvolveu bastantes vezes o processo de aprendizagem que levou ao conhecimento da biodiversidade ali existente. De acordo com os autores Bilton et al. (2017), a exploração do espaço exterior, permite à criança ter acesso a “informações acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este” (p. 48).

Na sala de atividades podíamos encontrar diversas áreas como a Oficina do Faz-de-Conta, a Oficina dos Jogos, a Oficina das Ciências, a Oficina da Matemática, a Oficina das Artes Visuais, a Oficina da Escrita, a Oficina das Construções e a Área da Biblioteca. Estas áreas foram definidas de acordo com os interesses das crianças, tendo surgido novas áreas durante o nosso período de intervenção, tendo em conta as necessidades que as crianças manifestaram. Em cada área, as crianças tinham ao seu dispor material didático adequado a cada uma delas, podendo o próprio material ser alterado de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

Neste contexto, a educadora cooperante diversificou os materiais disponíveis, sendo que as crianças tinham ao seu dispor materiais/objetos de fim aberto, brinquedos associados a cada área e ainda materiais didáticos elaborados pela educadora ou pelo grupo.

A sala tratava-se de um espaço com uma boa iluminação natural, sendo que tinha 3 grandes janelas que davam acesso ao espaço exterior, o que facilitava, como referido anteriormente a articulação entre o uso dos dois espaços.

Todas as crianças tinham acesso aos mais diversos materiais, o que lhes dava uma maior autonomia no desenvolver das diversas atividades. Acredito que esta estratégia era um reflexo da confiança depositada nas crianças e que se traduzia numa responsabilidade social que as mesmas tinham e respeitavam. Esta organização do espaço e dos materiais, permitia que cada criança tivesse tempo e espaço para poder observar, experimentar e brincar e por sua vez poder aprender.

Na sala de atividades existia um espaço dedicado às atividades de acolhimento, como a marcação da presença e um espaço de partilha de experiências e conhecimentos em grande grupo. Este espaço era utilizado para ter reuniões de grupo, sendo nele que surgiam frequentemente as primeiras partilhas nos projetos desenvolvidos em grande grupo, bem como partilhados os interesses que surgiam nos diversos pequenos grupos. Junto a este espaço, existia um mapa de tarefas onde todas as semanas se atribuía uma tarefa específica a um conjunto de crianças: como dar as águas, regar as plantas, ser o presidente, entre outras. Estas tarefas responsabilizavam as crianças e eram uma ajuda para estas serem parte integrante das suas rotinas ao longo dos dias. Tal como em creche, a existência de rotinas, embora flexíveis, o que é importante ao longo da educação pré-escolar, pois permite à criança prever a sequência diária. Esta capacidade de previsão faz com que as crianças possam ter um papel ativo no seu dia-a-dia e conseqüentemente na sua aprendizagem.

2.2. GRUPO DE CRIANÇAS E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA FAIXA ETÁRIA DO 3 AOS 5 ANOS

O grupo de crianças com que desenvolvi a prática pedagógica II, era constituída por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Neste grupo existiam quinze crianças do género masculino e dez do género feminino.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, as crianças, de um modo geral, demonstravam ser bastante autónomas na realização das suas tarefas básicas do dia-a-dia, tendo também as habilidades de destreza motora fina e grossa bem desenvolvidas. Como espectável, por volta dos 3 anos, verificam-se alterações morfológicas na estrutura corporal da criança. Segundo Papalia, et. al. (2001), nesta faixa etária, “A cabeça é ainda relativamente grande, mas as outras partes do corpo continuam a crescer até que as proporções corporais se tornam mais semelhantes às do adulto.” (p. 282).

Nesta faixa etária, tendencialmente, as crianças começam a dominar mais facilmente a sua destreza corporal. De um modo geral, todas as crianças do grupo têm adquiridas habilidades motoras amplas como, comer, beber água, vestir, descalçar, ir à casa de banho, correr, trepar e equilibrarem-se em cima de um objeto ou de uma trave. Estas são ainda capazes de rastejar e de pedalar em triciclos.

Durante os momentos de atividades livres e/ou orientadas o grupo manifestava especial interesse na observação direta da natureza, em jogos simbólicos e em jogos à bola.

Em relação à motricidade fina, foi possível observar que as crianças eram capazes de manipular objetos de dimensões reduzidas, tanto nos momentos de brincadeira, como nos momentos de atividades manuais. Durante os momentos de refeição, foi também possível observar que as crianças, no geral, eram capazes de manipular de forma correta os talheres, embora por vezes fosse necessária a intervenção do adulto, quer para tornar este momento mais calmo, como para ajudar as crianças a terminarem a sua refeição.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo do grupo, destaca-se a forma como as crianças eram capazes de expressar os seus pensamentos, ideias, opiniões e vontades, com bastante facilidade. Recorriam à linguagem oral e corporal, sendo que eram capazes de contar e recontar situações, histórias e acontecimentos. As crianças manifestaram bastante interesse no faz-de-conta, vivendo momentos de encanto e de um mundo imaginário, tal como esperado nesta faixa etária, “as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Papalia et. al, 2001, p. 312).

No âmbito do desenvolvimento linguístico, espera-se que as crianças entre os 3 e os 5 anos aumentem o seu vocabulário, aprendendo novas palavras, começando a usar de forma mais adequada os tempos verbais. Nestas idades, espera-se que as crianças tenham a capacidade de contar e recontar histórias e acontecimentos, sendo que, neste grupo, as crianças demonstravam-se particularmente interessadas no momento da leitura, querendo frequentemente participar ativamente. Assim, foi inclusive, criado um momento específico na rotina para que cada criança pudesse contar uma história aos pares. No âmbito deste desenvolvimento, espera-se ainda que as crianças comecem, nesta fase, a formar frases mais complexas, bem como a apresentar maior clareza na fala. Este desenvolvimento traduz, frequentemente, um maior questionamento e um aumento da curiosidade por parte da criança.

Por fim, em relação ao desenvolvimento psicossocial, as crianças relacionavam-se tanto com os adultos como com as restantes crianças da instituição. Ao longo da rotina, eram visíveis bastantes comportamentos empáticos entre os pares, sendo um grupo com bastantes competências de partilha e cooperação de materiais e em atividades, todavia, existiam dificuldades na partilha de objetos pessoais. Nesta fase da vida das crianças, estas vivem num período egocêntrico. Nesta idade, a concessão do “eu” é predominante, estando ainda em desenvolvimento a compreensão das necessidades e perspetivas dos outros. Em muitos casos, a posse de um objeto vai além do recurso que este é, sendo visto pela criança como uma extensão do seu próprio espaço e identidade, o que dificulta particularmente o ato de partilhar. Nesta faixa etária, é natural as crianças terem alguns comportamentos agressivos, na medida em que estas ainda “não aprenderam a controlar seus sentimentos e reações, especialmente a frustração e a raiva que deles decorrem”, recorrendo a este tipo de comportamentos com o propósito de “conseguirem aquilo que querem” (Brazelton & Sparrow, 2013, p.87).

Em suma, o grupo caracteriza-se por ter crianças, curiosas, exploradoras e criativas. Era um grupo aberto à descoberta da natureza e do mundo que os rodeava, participando com gosto nas diversas atividades propostas. De acordo com Tavares et.al. (2007) “A criança pré-escolar não adquire apenas mais capacidades e informação, como também passa por mudanças na forma como pensa e atua” (p. 51).

2.3. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

O trabalho por projeto trata-se de uma abordagem pedagógica que visa dar uma resposta flexível e eficaz a qualquer nível de educação e ensino, sem depender do modelo

pedagógico adotado pelo educador ou professor. Esta modalidade assume uma elevada importância quando procuramos respeitar a individualidade de cada criança, não deixando de atender a todo o grupo enquanto coletivo. Ao respeitar a individualidade, permitimos que as crianças se expressem, ou seja, é promovido um ambiente inclusivo e respeitador, onde todas as crianças são ouvidas e valorizadas. Neste sentido, quando recorreremos à metodologia de trabalho por projeto devemos procurar dar à criança um papel ativo no seu processo de aprendizagem, dando voz à mesma e respeitando os seus interesses e vontades. Para além de responder aos interesses, é possível promover o desenvolvimento das habilidades das crianças, como é o caso da tomada de decisão e resolução de problemas, neste sentido, cabe ao educador incentivar as crianças a “interagir com as pessoas, os objetos e o meio ambiente de modo que lhes façam sentido” (Katz & Chard, 2009, p. 5).

O trabalho de projeto promove a antecipação, desenvolvimento e estimula alguns processos de aprendizagem, assim como de uma construção de conhecimentos, dando à criança um papel ativo na sua aprendizagem. Esta metodologia desenvolve ainda competências importantes nomeadamente, o espírito crítico, a colaboração e a comunicação, partindo de uma questão ou de um problema. Neste sentido, o trabalho de projeto visa que a aprendizagem surja da ação da criança, levando a que estas pensem e vivam em sociedade de forma colaborativa com o próximo. É crucial incluir a importância de trabalho de grupo e de colaboração, pois ao envolver as crianças, incentivamo-las a partilhar ideias e a serem cooperativas.

Nesta metodologia é importante dar à criança ferramentas para que esta seja capaz de alcançar as suas conquistas e procurar as respostas às suas questões, não dando ao docente a posição principal, mas sim atribuindo à criança o papel ativo nas suas aprendizagens. A criança tem a oportunidade de questionar, investigar e ser independente. De acordo com Katz e Chard (1997), o trabalho por projeto “investe no próprio interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias crianças despertam [na criança]. (...) Quando as crianças são motivadas intrinsecamente, respondem de formas que incentivam a sua disposição para trabalhar independentemente do professor, por exemplo, ajudando-se umas às outras” (p.23) o que reforça a ideia de que a criança tem um papel ativo e uma voz que é ouvida ao longo do seu processo de aprendizagem.

Posto isto, podemos fasear o trabalho de projeto, iniciando o mesmo pela definição de um problema. Este deve surgir com base nas inquietações e interesses da criança de forma que o desenvolvimento do mesmo seja realizado de acordo com as especificidades de

cada criança. Com isto, o educador assume um papel de acompanhante das aprendizagens da criança. Surge então a segunda fase do trabalho por projeto, a planificação e desenvolvimento do trabalho e que leva à fase seguinte que se trata da própria execução do mesmo. Por fim, mas não menos importante surge a divulgação / avaliação de todo o percurso.

Uma das grandes vantagens desta metodologia passa pela adaptação e flexibilidade do mesmo, na medida em que cada projeto poderá ser adaptado de acordo com as necessidades das crianças de forma que este continue a ser do seu interesse. A metodologia de trabalho por projeto desenvolve atividades geradoras de aprendizagens com base na experiência permitindo às crianças aplicarem conhecimento adquirido em situações reais. Este conhecimento pode ainda ser procurado em colaborações entre a escola e as comunidades, e ainda com o meio envolvente estabelecendo conexões com o mundo real.

Também o facto de as crianças estarem envolvidas ativamente nestas propostas torna-as atividades promotoras de autonomia e responsabilidade. Estes projetos são uma abordagem pedagógica essencialmente centrada na criança, que dão voz e espaço para cada criança e para cada individualidade e especificidade. As necessidades e os interesses das crianças são respondidos e garantidos ao longo da execução do trabalho por projeto. Segundo Leite (2022), o educador deve procurar, na sua prática, ter por base “uma aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças, uma aprendizagem plural quer a nível disciplinar como a nível cultural, uma aprendizagem onde a partilha e o poder de decisão é repartida por alunos e educadores” (p.9).

Sendo assim é possível afirmar que esta metodologia enriquece as experiências das crianças e promove a autonomia e responsabilidade das mesmas, não esquecendo os seus interesses e vontades. A implementação desta metodologia é uma ferramenta fundamental para ser trabalhado com as crianças, pois proporciona-lhes uma importante ajuda para o seu desenvolvimento.

2.3.1. OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO NA AÇÃO EDUCATIVA

No contexto desta prática pedagógica, tive oportunidade não só de vivenciar a implementação de propostas de acordo com a metodologia de trabalho por projeto, como pude também, observar e ser acompanhada por uma educadora cooperante que já desenvolvia a sua prática educativa neste sentido. Inicialmente foi claro

compreender as etapas de um projeto e recorrer às mesmas na ação pedagógica, contudo a maior dificuldade sentida passou pela gestão de tempo do projeto em si, sendo que para nós, enquanto par pedagógico, foi difícil compreender de que forma deveríamos marcar o final do projeto. Nesta etapa, foi necessário recolher bastantes opiniões da equipa de supervisão e cooperação, pois sentimos que não tinham sido respondidas todas as questões inicialmente levantadas, mas que ao mesmo tempo, já não havia interesse e motivação por parte do grupo para avançar com o tema.

Ao recolher dados teóricos sobre a metodologia de trabalho por projeto, tornou-se mais clara ainda a forma como a implementar, sendo possível compreender quais os aspetos essenciais de cada etapa e de que forma esta era relevante para a aprendizagem das crianças. No entanto acredito que as crianças poderiam ter tido mais voz na planificação das propostas a realizar, uma vez que estas nem sempre tiveram um papel ativo nesta etapa do processo. Todavia, procurámos seguir as etapas definidas por Vasconcelos et.al. (2012) que passam pela definição de um problema, pela planificação e desenvolvimento do projeto, pela execução e divulgação e por fim pela avaliação do mesmo.

2.3.2. UM MERGULHO NA METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO – “PROJETO DAS ABELHAS”

O projeto das abelhas relacionou-se diretamente com a Área do Conhecimento do Mundo, embora ao longo do mesmo tenham sido desenvolvidas as várias Áreas de Conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. No papel de intervenientes da ação educativa, procurámos, enquanto par pedagógico, adotar uma pedagogia ativa onde a criança pudesse assumir o papel central no seu processo de aprendizagem.

Assim, este projeto partiu da curiosidade que surgiu da observação de uma abelha que voava pela zona do bosque (uma das zonas do espaço exterior da instituição). Esta situação desencadeadora foi partilhada com o restante grupo e sentados no local do tapete e as crianças tiveram oportunidade de partilhar os seus conhecimentos prévios, bem como de levantar questões sobre o tema. Após esta conversa foi registado o que as crianças já sabiam e o que queriam saber.

Deste modo, e com o propósito de permitir que as crianças assumam uma postura ativa na sua aprendizagem, estas tiveram oportunidade de partilhar entre si os seus

conhecimentos prévios sobre o tema, dos quais foram registadas algumas palavras-chave, desenhos e imagens selecionadas pelo grupo que deram origem a um mural que foi sendo construído com o decorrer do projeto. Esse mural pode ser observado na Figura 2 que se encontra em baixo.

Figura 2
Mural das Abelhas



Foi então, com base neste mural que surgiram as propostas educativas planificadas com as crianças. Embora nem todas as crianças tenham provado um mel, um dos objetivos do grupo, com o qual todas as crianças concordaram, era a elaboração de panquecas para provar este alimento. A decisão das panquecas partiu de uma votação por parte das crianças sobre de que forma iríamos provar o mel, tendo havido critérios democráticos que permitiram as crianças viverem estes valores.

Posteriormente, foi apresentado um vídeo, sobre as abelhas, às crianças, que esclareceu muitas das dúvidas apresentadas anteriormente pelo grupo. Este vídeo revelou-se uma ferramenta bastante rica na medida em que permitiu às crianças ampliarem o seu leque de conhecimentos sobre o tema, de forma lúdica e pedagógica. Recorrer ao vídeo como recurso didático, permitiu-nos mostrar algumas ideias de forma visual, o que na minha opinião fez com que as crianças mergulhassem na realidade ao invés do abstrato.

Enquanto equipa pedagógica, ponderámos aliar o momento da leitura com o tema que estávamos a explorar. Assim, e como refere Mata (2008), “É indiscutível e de largo consenso a importância de práticas de leitura de histórias enquanto atividade regular agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (p. 78).

Foi essencial esta vivência no meu percurso, pois compreendi, de forma clara, que, partindo desta abordagem, todos os intervenientes realizam diversas

aprendizagens, incluindo eu mesma, enquanto membro da equipa educativa, que descobri e aprendi muito mais sobre as abelhas.

2.4. O AMBIENTE EDUCATIVO COMO TERCEIRO EDUCADOR

De acordo com a abordagem de *Reggio Emilia*, o espaço assume um papel importante na aprendizagem das crianças. Neste sentido, ao longo da prática pedagógica, procurámos enquanto par pedagógico preparar diversos ambientes que respondessem a esta necessidade que sentimos. Desde que iniciámos esta Prática Pedagógica neste contexto, compreendemos que o meio envolvente era tido em conta e trazido para dentro da Instituição, sendo que a Educadora Cooperante sempre que possível levava as crianças a passear pelo espaço envolvente, havendo locais que as próprias crianças já pediam para ir. Assim, além desta necessidade que sentimos em criar propostas nestes locais, sentimos também o desafio de trazer e criar determinados ambientes que não tínhamos tanta facilidade em lá chegar. Assim, e com recurso à imaginação e à criatividade das crianças, preparámos ambientes alusivos ao fundo do mar e a um cinema, por exemplo, como se pode ver nas Figuras 3 e 4 em baixo.

Figura 3
Ambiente Alusivo ao Fundo do Mar



Figura 4
Ambiente Preparado para Assistir ao Vídeo



Esta ideia é corroborada por Edwards et. al. (2016b), que afirma que “Seguindo a ideia de que a educação das crianças pequenas é uma preocupação e uma responsabilidade comunitária, as creches teriam de ser, idealmente, parte integral do plano urbano” (p. 317). Além disso, ainda de acordo com os autores, é essencial o educador procurar ter um cuidado estético com os ambientes que prepara, de forma a torná-los mais atrativos e estimulantes para as crianças (p. 328).

CAPÍTULO III – CONTEXTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO JARDIM DE INFÂNCIA II

O terceiro capítulo terá o propósito de refletir sobre a prática pedagógica em contexto de jardim-de-infância II, realizada no 1º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Para tal, irei apresentar de uma forma breve o contexto educativo onde desenvolvi a minha prática, caracterização do grupo de crianças e suas características. Neste contexto, considero essencial repensar não só sobre a importância do ciclo interativo, bem como sobre a voz e agência da criança ao longo do seu processo de aprendizagem.

3- PRÁTICA PEDAGÓGICA NO JARDIM DE INFÂNCIA II

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A prática pedagógica no contexto de jardim-de-infância II realizou-se num contexto da rede pública, localizado num meio rural, isto é, geograficamente na periferia de Leiria. A instituição contava com a valência de jardim-de-infância e de 1º Ciclo do Ensino Básico, e neste contexto integrei a equipa educativa de uma das salas do jardim-de-infância. Esta sala encontrava-se no piso 0 da instituição, tendo acesso direto às casas de banho.

Trata-se de uma sala com capacidade para acolher 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Esta sala encontrava-se dividida por diferentes áreas, como a área da garagem, a área dos jogos e das construções, a área da casinha, a área da biblioteca e a área dos jogos de mesa. Cada uma destas áreas estava equipada com materiais didáticos adequados, sendo que existia um número limite de crianças definido para cada uma delas. Esta limitação numérica era flexível e negociada com o grupo sempre que necessário, responsabilizando as crianças e atribuindo-lhes um papel ativo na organização e nas dinâmicas do espaço educativo. De um modo geral, as crianças gostavam de todas as áreas, não havendo predominância para a escolha de nenhuma delas.

Embora tivesse materiais didáticos bastante diversificados e adequados, o espaço encontrava-se muito preenchido, o que dificultava frequentemente a circulação. Esta situação tornou-se, frequentemente, um mote para o conflito.

Em suma, a sala de atividades era adequada à faixa etária, no que diz respeito aos materiais que tinha disponíveis, sendo que além destes serem materiais diversificados os

mesmos encontravam-se ao nível das crianças permitindo que estas fossem autónomas e responsáveis, apesar a situação em cima descrita. De acordo com Folque (2014), os educadores devem procurar organizar o espaço educativo, sendo que os materiais devem estar “organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (p.57).

A sala contava ainda com grandes janelas que facilitavam a entrada de luz natural e 3 portas de acesso à mesma. A porta usada com mais frequência dava acesso a uma entrada que por sua vez dava acesso direto ao espaço exterior.

O espaço exterior era partilhado por todas as crianças da instituição, o que por vezes se tornava bastante confuso e desorganizado. Por esse motivo, sempre que possível optámos por recorrer a este espaço em mais momentos, que não apenas o que correspondia ao intervalo, para que as crianças tivessem oportunidade de o usar com todas as suas potencialidades de forma mais calma. A zona dos baloiços e as caixas de areia eram os espaços de que o grupo mais gostava, sendo que recorriam frequentemente ao jogo simbólico quando iam para esses locais.

De acordo com a perspetiva de Vale (2013, citado por Ganhão, 2017) é essencial permitir que as crianças tenham acesso a “espaços de brincadeiras menos estruturados, com a vigilância escondida, onde estas podem explorar materiais, interagir de forma mais livre e autónoma, aprender a lidar com os riscos em perigos inerentes ao espaço e materiais”.

3.2. GRUPO DE CRIANÇAS E AS SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO

A sala onde desenvolvi a minha prática pedagógica, contava com um grupo de vinte e duas crianças, doze do género masculino e dez do género feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Uma das crianças encontrava-se em processo de referenciação, por apresentar dificuldades na aquisição da linguagem, não estabelecer contacto visual, nem reagir ao ser chamada pelo seu nome. Esta criança tende a deitar-se lateralmente tanto na elaboração de propostas como nos momentos de brincadeira livre e espontânea.

O grupo embora fosse curioso, explorador, com vontade de partilhar vivências e conhecimentos, tinha bastantes dificuldades na gestão de conflitos e na partilha, bem como no respeito pelos diversos intervenientes do processo educativo.

Em relação ao desenvolvimento motor, as crianças apresentavam os comportamentos esperados de acordo com a faixa etária. As crianças dos quatro e cinco anos já tinham

adquirida a lateralidade e a consciência corporal, sendo que as crianças mais novas com três anos se encontravam em aquisição gradual deste parâmetro, uma vez que de acordo com Sassé (2017), o “desenvolvimento da integração e lateralidade resulta de uma aceleração no desenvolvimento do cérebro” (p. 215)

As habilidades motoras grossas do grupo encontravam-se em concordância com os parâmetros esperados, destacando-se as competências de motricidade fina, sendo que de uma forma geral, todas as crianças apresentavam uma boa destreza manual ao pegar nos diversos materiais, demonstrando gosto na elaboração de propostas desta natureza.

A heterogeneidade do grupo levou a uma desigualdade acentuada no domínio cognitivo-linguístico. As crianças mais novas manifestavam dificuldades não só na articulação correta nos sons, com também lacunas na construção frásica, gerando por vezes dificuldades na compreensão das ideias que estas queriam transmitir. Por outro lado, as crianças mais velhas (de quatro e cinco anos), demonstraram ter um discurso e uma comunicação desenvolvida, sendo que as crianças eram capazes de coordenar as frases de forma lógica. Ainda no que diz respeito à comunicação, foi possível observar que várias crianças sentiam dificuldade em se expressarem em grande grupo, fruto da timidez e/ou insegurança sentida. Ouvir estas crianças e respeitar as suas ideias foi um desafio, pois muitas vezes estes comportamentos tornam as crianças invisíveis, o que deve ser evitado pelo educador, que por sua vez também não deve chocar com a criança obrigando-a a falar fora da sua zona de conforto.

Ainda no domínio cognitivo, foi possível observar que a maior parte das crianças encontravam-se num período egocêntrico, estando frequentemente em “afirmação da sua autonomia, tendo necessidade de a exercitar e de a impor (...) como se precisasse de provar a si própria que é capaz (...)” (Avô, 1988, p.73). Esta situação acabava por ser, frequentemente, geradora de conflitos, na medida em que todas as crianças queriam fazer tudo de forma autónoma, querendo em simultâneo ajudar o próximo. Era ainda possível observar que as crianças mais velhas, quando estimuladas, manifestavam um gosto pela atribuição de tarefas de responsabilidade para com as crianças mais novas, auxiliando-as em diversas situações.

No que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial, foi possível compreender que as crianças, de um modo geral, tinham bastante dificuldade em gerir a frustração partindo frequentemente para a agressão física e verbal, tanto com os pares como com os intervenientes educativos. Frequentemente as crianças procuravam desafiar o adulto, não correspondendo às suas orientações. Neste contexto existiam ainda crianças com

bastantes dificuldades na participação em grande grupo, o que por vezes leva à necessidade de dinâmicas em pequeno grupo e à comunicação individualizada com as mesmas de forma a avaliar e compreender quais as aprendizagens prévias e adquiridas das crianças. Pensando ainda sobre a gestão das emoções, neste contexto existiam algumas crianças que manifestavam dificuldades nas transições entre o ambiente educativo e o ambiente familiar, tendo sido importante estabelecer uma relação positiva com as famílias. Assim, e tal como indica Lopes da Silva et al. (2016, p.97),

“Importa dar uma especial atenção à criança nesses momentos, transmitindo-lhe uma visão positiva desta passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam (...)”.

3.3. O CICLO INTERATIVO – OBSERVAÇÃO, PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO/AÇÃO, AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Tal como previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, um dos principais pilares que deve sustentar uma prática pedagógica de sucesso é o ciclo interativo – observar, planificar, agir e avaliar. Este ciclo deve permitir

“(...) ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que provocam esse envolvimento e facilitem a articulação entre diversos contextos de vida da criança” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 5).

Como tal, considero essencial refletir sobre este ciclo, bem como sobre cada uma das suas etapas de forma a enriquecer e desenvolver a prática pedagógica da melhor forma possível.

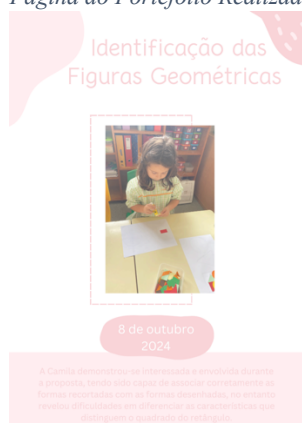
Observação

A observação é um momento essencial do processo educativo. De acordo com Dombro, et. al. (2009) “Observar proporciona as informações que você necessita para construir, individualmente, relacionamentos com as crianças e para possibilitar que sejam aprendizes bem-sucedidos.” (p. 13). Assim, ainda de acordo com os autores indicados em cima, “Com a informação que você adquire ao observar, você pode selecionar materiais certos, planejar atividades adequadas e fazer perguntas que orientem as crianças para

aprender a entender o mundo que as rodeia” (p. 13), isto é, o educador deve orientar a sua ação educativa com base na observação que realiza.

Deste modo, ao longo da minha intervenção, procurei ouvir as crianças e ter em conta a observação realizada de forma contínua, com o propósito de responder às necessidades e motivações que o grupo apresentou ao longo do semestre. Além das semanas destinadas a este efeito, durante toda a prática procurei olhar para a observação como um fator crucial para a ação educativa, tentando refleti-lo no ciclo educativo, embora tenha sentido dificuldade em documentar esta observação. Tentei então, mobilizar relatos da observação para a contextualização das planificações, como forma de documentar a observação e interligar o Ciclo Interativo, embora de forma superficial ainda. Aos dias de hoje, teria procurado transcrever falas das crianças ou imagens de modo a estabelecer esta relação. Durante o período destinado à observação, foquei-me não só no conhecimento do grupo, como também na investigação do meio envolvente e da instituição, tendo olhado para este novo paradigma em que desenvolvi esta Prática Pedagógica como mais uma aventura repleta de experiências e aprendizagens que foram essenciais para o meu desenvolvimento profissional enquanto educadora. Assim, considero que enquanto educadores/as devemos olhar para a observação como um aspeto essencial da prática educativa, que deve estar presente na nossa ação, visto que se trata de uma ferramenta essencial para a recolha de dados sobre as crianças, que por sua vez irá influenciar o crescimento e o desenvolvimento das aprendizagens do grupo. Com isto, “a observação e o registo permitem recolher informação para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (...) essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 11). A observação foi assim uma ferramenta indispensável para a construção do portefólio uma vez que recorri à mesma para recolher notas de campo que me ajudaram a memorizar algumas ideias essenciais a mencionar. Segue-se a Figura 5 como exemplo de um instrumento da Prática Pedagógica, construído com base no processo da observação.

Figura 5
Página do Portefólio Realizado



Planificação

Com base nos dados recolhidos através da observação, enquanto par pedagógico, procurámos planificar as nossas intervenções de acordo com as necessidades e motivações do grupo de crianças. De acordo com o autor Lopes da Silva et al. (2016) planificar passa pela reflexão que o educador deve procurar fazer sobre as suas intencionalidades educativas e a forma como irá adequar as propostas ao grupo, gerando aprendizagens. Assim, podemos compreender que a planificação deve ser um documento orientador e flexível que prevê de forma detalhada as propostas a desenvolver num determinado momento. Este documento deve servir o educador/a, podendo variar de acordo com as necessidades de cada um. Ao longo do semestre, enquanto par pedagógico, eu e a minha colega sentimos necessidade de alterar a estrutura da planificação por esse motivo. Como forma de simplificar a planificação, que se vinha a revelar demasiado extensa, acabando por não servir de apoio para nós, optámos por simplificar a mesma, alterando os cabeçalhos como se pode ver nos apêndices II e III para melhor leitura. Ainda assim, sentimos que a estrutura inicial relativa à estrutura e intencionalidade semanal nos fazia sentido e servia então o propósito da planificação.

Durante este processo, é fundamental que a equipa educativa reflita sobre as ideias e compreenda a viabilidade da sua implementação. Sempre que possível, a criança deve ser escutada e assumir um papel ativo neste processo, sendo que as suas ideias devem ser valorizadas. Durante a prática, enquanto par pedagógico, procurámos desafiar as crianças a partilharem não só os seus interesses como também a pensarem numa forma de os concretizar. Este foi um dos maiores desafios que senti nesta etapa, pois a participação das crianças nesta etapa torna a aprendizagem mais significativa, permitindo que as mesmas sintam a sua opinião e as suas partilhas valorizadas. A

envolvência das ideias das crianças contribui para a estimulação do sentimento de presença e para a integração social, podendo ser um momento de integração social e de relação com os outros.

Segundo Zabalza (1994), planificar passa por “Converter uma ideia ou um propósito num curso de ação (...) prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações, e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (p.2)

Intervenção/Ação

Ao longo deste contexto procurei ter em conta a relação entre a minha ação e a intencionalidade pedagógica de cada momento. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), é a intencionalidade pedagógica que permite ao educador “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que está a fazer e o que pretende alcançar” (p. 13).

Neste sentido, ao longo desta Prática Pedagógica, tive oportunidade de compreender que o educador não só pode, como deve procurar ter intenção pedagógica nos vários momentos da rotina, sempre que assim faça sentido. Por exemplo, quando a Educadora cooperante solicitou que abordássemos os 5 sentidos, estes além de serem explorados nas propostas planificadas, foram também explorados no lanche da manhã, estando essa intencionalidade presente na planificação, e por sua vez na ação.

Com esta experiência tive ainda oportunidade de compreender que quando trabalhamos, dialogamos e debatemos ideias com o grupo, acabando por planificar em conjunto com as crianças e com a restante equipa educativa, a própria intervenção se torna mais rica, na medida em que as crianças se sentem parte integrando deste processo. Além disso, o facto de estarmos a dar resposta às necessidades apresentadas pelo grupo, permite-nos ter uma ação mais coerente e cativa as crianças a envolverem-se nas propostas apresentadas.




Avaliação/Reflexão

A planificação e a avaliação são dissociáveis, tal como indica Lopes da Silva et al. (2016, p.13), que defende que com base numa avaliação “reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação (...)”.

De acordo com a perspectiva de Valadares e Graça (1998) a avaliação “é um processo sistemático de acompanhamento da evolução cognitiva, afectiva, e psicomotora do aluno” (p.47). Neste sentido, a avaliação é um processo contínuo, tal como a observação, sendo que deve ter em conta o apoio da família, valorizando o diálogo e a troca de informação como uma ferramenta essencial para a definição de estratégias que visem promover o desenvolvimento e as aprendizagens da criança.

Ao longo na minha ação pedagógica optei por recorrer a tabelas de registo para proceder à avaliação das propostas, tal como é possível observar na Figura 6 que corresponde ao cabeçalho de uma tabela utilizada nesta prática pedagógica como ferramenta de avaliação, no entanto facilmente compreendi que estas não seriam suficientes só por si, tendo optado por continuar a recorrer às tabelas como forma de orientação, mas complementei a avaliação com registos escritos, uma vez que na maior parte das vezes as aprendizagens das crianças iam além do que se podia registar nas tabelas previamente elaboradas, acabando por acrescentar a coluna das “observações” para esses registos complementares.

Figura 6
Tabela sobre a Avaliação sobre as Competências de Reconhecimento de Figuras Geométricas com exemplos de Preenchimento

Criança				Observações
	Triângulo	Retângulo	Círculo	O revela ser uma criança reservada, que beneficia de um ritmo e espaço para se expressar. Mostrou envolvimento na atividade, participou ao seu tempo e revelou uma reflexão relevante quando foi encorajado a falar.
	Triângulo	Quadrado	Círculo	A reconhece o retângulo como um quadrilátero, no entanto apresenta dificuldades em identificar as características que os distinguem.

3.3.1. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO

A documentação pedagógica surge através da pedagogia de Reggio Emilia e tem-se vindo a revelar uma prática essencial na educação de infância.

Ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas enquanto mestranda, a documentação pedagógica revelou-se uma ferramenta de avaliação bastante enriquecedora, visto que esta refletiu as seguintes etapas do processo educativo: observação, reflexão e comunicação. Tal como indica Edward et.al. (2016), a documentação pedagógica “exerce um papel central no discurso da criação de significado. Em vez de depender de algum mediador padronizado da “qualidade”

a documentação pedagógica nos permite assumir a responsabilidade por nossas ações e por nossa forma de criar significados” (pp. 230-231).

Esta ferramenta visa espelhar os conhecimentos das crianças com base em evidências, enriquecendo a comunicação com a família, pelo que deve refletir a voz da criança, permitindo ao educador compreender a envolvimento da criança e as aprendizagens que emergiram ao longo de um determinado intervalo de tempo. Durante este contexto, foi possível compreender de forma mais clara a necessidade de inserir estas evidências na documentação pedagógica, de forma que esta sirva o propósito da avaliação do processo. De acordo com Portugal (2018), a avaliação “Requer registos e documentação que organizem as observações e as informações obtidas (...)” (p. 8), sendo que este processo passa pela recolha, organização e análise de evidências de aprendizagens e experiências vividas pelas crianças, devendo por isso conter, por exemplo, fotografias, desenhos, registos de falas, entre outros. Assim, após a elaboração do projeto relacionado com o fundo do mar, realizámos a Documentação Pedagógica apresentada na Figura 7, como é possível observar em baixo, onde incluímos as representações realizadas pelas crianças, registos fotográficos recolhidos ao longo das propostas e falas das crianças.

Figura 7
Documentação Pedagógica sobre o Projeto do Fundo do Mar



3.3.2. PORTEFÓLIO COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO

Na perspetiva de Oliveira (2024), “Os portefólios podem ser instrumentos de avaliação que descrevem a criança nas suas conquistas e nas suas fragilidades. Esta ferramenta revela a essência da criança e do educador, revela a aprendizagem da criança, mas também a astúcia do educador” (pp. 20-21). Assim, a elaboração

de um portefólio, na Prática Pedagógica, em contexto de Jardim de Infância – II, trata-se de uma ferramenta significativa para o processo de avaliação de aprendizagem das crianças, e deve por isso, respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças. Este instrumento, ao invés de ser um arquivo de registos, deve procurar ser uma ferramenta dinâmica que articule a observação (como já vimos no ponto 3.3. – observação, figura 5), a documentação e a reflexão. Neste sentido, um portefólio deve proporcionar uma visão aprofundada e autêntica das conquistas e progressos significativos para a criança a que se refere. Ao longo do semestre este foi o principal desafio que senti, tentando recorrer ao feedback recebido fase ao portefólio realizado anteriormente e melhorando a organização e as evidências selecionadas para constar neste documento. Assim, o portefólio que realizei ao longo deste semestre, ao invés do realizado anteriormente, não contou com todas as propostas realizadas num determinado período de tempo, mas sim com um conjunto de propostas selecionadas pela criança e consideradas significativas para a mesma. Com isto, acredito que consegui refletir de uma forma mais clara as aprendizagens significativas que emergiram dos mais variados momentos da planificação, sejam eles momentos da rotina, propostas planificadas ou até mesmo momentos espontâneos. De acordo com Alves e Carvalho (2020), “Quando as crianças são incluídas no processo de elaboração de portefólios e a sua participação é valorizada e incentivada pelos adultos, geram-se inúmeras situações de aprendizagens significativas em contexto” (p.23).

A criança deve ter um papel ativo na construção deste documento, sendo que o mesmo, ao invés de se centrar nos resultados finais, deve procurar privilegiar todo processo de aprendizagem que a criança viveu, bem como a relevância que este momento teve para a criança. O portefólio pretende documentar não apenas o que a criança aprendeu, mas ainda como aprendeu, destacando as suas estratégias, escolhas, desafios e interesses. Deve-se atentar que a criança deve assumir a posição de protagonista do seu desenvolvimento, reconhecendo ainda as suas conquistas. Uma das grandes mais-valias da construção de um portefólio, passa pela forma como esta ferramenta permite a envolvimento da criança no seu próprio processo de avaliação. Quando o educador convida a criança a escolher as propostas que considerou mais significativas, promovendo a reflexão das aprendizagens, torna a criança numa participante ativa no registo do seu desenvolvimento, o que por sua vez fortalece a sua autoestima e envolvimento.

Tal como referem Silva e Craveiro (2014), o portefólio “enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilita conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (p. 38)

Espera-se então, que cada portefólio reflita a singularidade de cada criança, tornando-se num elemento personalizado de avaliação. Este documento não deve comparar as crianças entre si, devendo sim destacar a evolução individual de cada uma das crianças do grupo. Este princípio evita a criação de rótulos ou classificações inadequadas, respeitando a forma única de ser de cada criança.

3.4. A AGÊNCIA DA CRIANÇA NO SEU PROCESSO EDUCATIVO

Cada vez mais se deve refletir sobre a forma como olhamos para as crianças na educação pré-escolar. A pedagogia transmissiva tradicional tende a olhar para a criança como alguém que “ainda não”, pensando naquilo que ela não é, não tem ou não sabe fazer. Todavia, segundo Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), nas pedagogias participantes, a criança é vista como “o que ela é, o que sente, o que pensa, o que faz, o que aprende e como aprende” (p. 115), isto é, cabe aos educadores, procurar olhar para a criança como um sujeito ativo e agente do seu próprio processo educativo. Com isto, ao longo deste contexto e durante a minha ação, procurei olhar para as crianças e ver nelas indivíduos capazes de construir o seu próprio desenvolvimento e gerarem as suas aprendizagens, tendo permitido ao grupo que assumisse uma posição participante na planificação das atividades (tendo em conta as suas opiniões e motivações) e proporcionando ambientes propícios à aprendizagem. Este foi um processo bastante difícil, na medida em que, numa fase inicial, as próprias crianças não sabiam em concreto que posição assumir. Assim, inicialmente, eu e o meu par pedagógico começámos por questionar quais os interesses das crianças e o que gostariam de explorar e conhecer melhor. Estas questões tornaram-se bastante abstratas para o grupo e por esse motivo, partimos dos nossos registos de observação para dar início ao projeto do fundo do mar. A partir daí as crianças começaram a compreender qual o tema a explorar e foram surgindo algumas questões como as seguintes: “As sereias existem?”; “Será que existem peixes transparentes?”; “Como se escreve o nome dos animais do Fundo do Mar?”.

O educador não deve então olhar para as crianças como uma “tábua rasa”, devendo considerar as experiências de cada criança para que se possa reconhecer quais os seus

saberes e competências básicas, ampliando então as suas capacidades. Posto isto, independentemente do modelo pedagógico que orientar a ação dos profissionais de educação, estes devem procurar promover, sempre que possível, uma aprendizagem que vá ao encontro dos interesses e motivações do grupo, não esquecendo a singularidade de cada criança.

Na minha intervenção neste contexto da prática pedagógica, senti-me desafiada a dar à criança este espaço de exploração das várias propostas, deixando-a assumir este papel central e ativo no seu processo de aprendizagem, orientando mais as propostas sem impor tantas respostas na elaboração das mesmas. Um dos exemplos claros desta minha mudança de postura, partiu do questionamento e foi na minha opinião, uma etapa fundamental, pois deu-me em muitos casos oportunidade de compreender qual o pensamento que levou a criança a tomar determinadas opções do desenvolver de diversas propostas. Destaco uma proposta onde as crianças foram desafiadas a colar figuras geométricas em 3 árvores (uma triangular, outra circular e uma retangular). Propositadamente, não foi imposto que as crianças colocassem as figuras na árvore com a forma correspondente, e foi então que me apercebi que muitas crianças conheciam e identificavam as figuras corretamente, mas colaram as figuras sem associação de forma a preencherem a árvore o mais possível. Não teria tido oportunidade de saber o porquê desta decisão se não tivesse questionado e ouvido as crianças, podendo até ter olhado para esta decisão como um indicador de que a criança não tinha adquirido de forma correta a associação e identificação das figuras geométricas de forma correta, mas ao ouvir as crianças compreendi que estas estavam apenas interessadas e motivadas em compreender de que forma poderiam encher uma determinada área. Com base nesta observação, pude ter em conta este interesse e refletir com o grupo sobre de que forma poderíamos desenvolver competências dentro deste domínio, planeando outros momentos que promovessem estas competências. Num momento inicial, foi necessário a intervenção do adulto para que as crianças compreendessem de que forma poderiam assumir este papel ativo no seu processo de aprendizagem. No entanto, acredito que ao longo do semestre (enquanto par pedagógico), observámos uma evolução no envolvimento das crianças no processo de planificação.

PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Esta parte II – dimensão investigativa destina-se à apresentação do estudo realizado ao longo da prática pedagógica em contexto de jardim-de-infância II, que se desenvolveu no ano letivo de 2024/2025. O estudo foca-se no impacto que a apreciação de um excerto de um bailado de dança clássica, tem na exploração do movimento de 5 crianças do contexto de jardim-de-infância, numa escola da rede pública do concelho de Leiria.

Dada a especificidade de alguma linguagem utilizada ao longo desta parte do relatório, que advém da utilização e apropriação de linguagem artística relativa à técnica de dança clássica, apresenta-se, no apêndice IV, um glossário ilustrativo com os termos utilizados e as respetivas ilustrações, de forma a que a linguagem utilizada seja acessível a qualquer leitor.

4- ESTUDO INVESTIGATIVO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A APRECIACÃO DE UM BAILADO DE DANÇA CLÁSSICA E A EXPLORAÇÃO DO MOVIMENTO EM CRIANÇAS COM IDADE ENTRE OS 3 E OS 5 ANOS

Este estudo encontra-se organizada nos seguintes tópicos: introdução (onde se evidencia o contexto e a pertinência do estudo, bem como a questão de partida e os objetivos definidos para a investigação), enquadramento teórico (sobre o impacto da apreciação de um excerto de um bailado de dança clássica na exploração do movimento de crianças frequentadoras da educação pré-escolar), metodologia da investigação (que conta com a apresentação da tipologia do estudo, com uma apresentação mais clara das opções metodológicas, a apresentação dos participantes, bem como dos instrumentos de recolha e análise de dados), análise dos dados e discussão dos resultados (onde se apresentam os resultados alcançados e se cruzam os mesmos com o referido no enquadramento teórico, emergindo algumas reflexões), e por fim considerações finais.

4.1. INTRODUÇÃO

“o movimento é o primeiro e principal veículo utilizado pela criança para comunicar os seus sentimentos sobre si e o seu mundo e é o que surge mais cedo no desenvolvimento” (Batalha & Macara, 2006, p. 20).

A presente investigação baseou-se na vontade manifestada pelo grupo de crianças, que participaram no estudo, de dançar. Foi neste cenário que surgiu em mim a vontade de estimular este seu genuíno interesse, permitindo-lhes, através de estratégias de exploração de movimento adequadas à sua faixa etária, essa expressão através do corpo.

4.1.1. PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Ao longo do dia movimentamo-nos de forma consciente e inconsciente e por isso de acordo com Nanni (2008), “o movimento constitui parte fundamental da vida humana: é que o homem necessita de um mundo em movimento para manter-se orgânico e emocionalmente sadio” (p. 10). De acordo com o mesmo autor, o movimento “constitui uma atividade essencial e dinâmica na vida da criança” (p. 12), daí a dança assumir um papel importante na Educação Pré-Escolar.

Com base na importância acima destacada, e sabendo que a dança se revela uma ótima ferramenta de expressão e comunicação, quando conjugada com a Educação Pré-Escolar, a dança permite à criança explorar o movimento artístico como forma de expressão, uma vez que “na dança, o corpo e o movimento constituem a linguagem para expressar significados, ideias e emoções” (Leandro et. al., 2018, p. 17).

Um dos fatores que me levou a desenvolver este estudo na área da dança e exploração do movimento foi o facto de este subdomínio ser cada vez menos explorado nos contextos de jardim-de-infância, não permitindo que as crianças se expressem através dos movimentos realizados pelo seu corpo, pois os educadores sem experiência na área da dança, tendem a associar esta exploração a momentos de agitação e desorganização (Dow, 2010). Assim, enquanto futura educadora, considereei essencial estudar e reforçar o impacto que a dança tem na formação das crianças, assim como as suas potencialidades. Além disso, é essencial reforçar a importância da dança destacada no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar através da investigação. Lopes da Silva et al. (2016) indicam que “A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum” (p. 57). Neste sentido, acredito que a dança é uma arte que desenvolve bastantes competências e que nos desenvolve enquanto seres humanos, de uma forma bastante rica.

Posto isto, senti necessidade de realizar esta investigação no âmbito da dança, destacando o seu papel mais ativo na educação, mesmo sabendo que não se trata de um tema frequentemente abordado. Ao elaborar este estudo, serão destacados os benefícios da dança e será ainda apresentada uma ferramenta que os educadores e professores poderão usar para integrar a dança nas mais variadas propostas

educativas, de forma a não terem de se expor caso não se sintam confortáveis para tal. Com isto, pretendo motivar os docentes a se sentirem mais capazes de abordar a dança nas suas planificações com base na ferramenta apresentada.

Além das motivações diretamente ligadas com a área da educação, tive uma motivação pessoal que me levou a realizar esta investigação na área da dança. Desde os seis anos que tenho contacto com a dança e por isso senti necessidade de deixar essa paixão nos contextos onde desenvolvi a prática pedagógica e de partilhar o significado que a dança tem para mim enquanto pessoa. Saint-Exupéry (2005) evidencia que “Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (p. 74), e como tal considerei essencial deixar um pouco de mim ao grupo de crianças e levar uma bagagem cheia de aprendizagens e desafios a melhorar na minha ação futura. Assim, despoletei nas crianças um maior gosto e prazer pela exploração do movimento, permitido que estas tenham tido contacto com outras formas de movimento. Visto que se trata de um tema com tanto significado para mim, acredito que foi possível partilhar com as crianças esta paixão e semear nelas o gosto por esta arte.

4.1.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Com o propósito de estudar o impacto da apreciação de um bailado de dança clássica na exploração do movimento por parte das crianças em contexto de jardim-de-infância defini a seguinte questão de partida: **“De que forma é que a apreciação de um excerto de um bailado de dança clássica influencia a exploração do movimento de 5 crianças do contexto de jardim-de-infância”**. Ainda no âmbito da problemática referida, bem como da pergunta de investigação em cima evidenciada, foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- Implementar 4 momentos de visualização de um excerto de um bailado de dança clássica, em jardim-de-infância;
- Identificar e analisar evidências de apropriação do movimento de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos após a apreciação de um excerto de um bailado de dança clássica em jardim-de-infância;
- Refletir sobre o impacto que a apreciação de um excerto de um bailado de dança clássica, em jardim-de-infância, tem na exploração do movimento dos participantes no estudo;

- Refletir sobre a relevância de planificar e implementar momentos de visualização e apreciação de excertos de bailados de dança clássica e posterior exploração do movimento, em jardim-de-infância.

4.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este subcapítulo destina-se à apresentação da revisão bibliográfica que foi efetuada e que procura suportar o estudo investigativo realizado. Inicialmente abordam-se as questões do movimento e do desenvolvimento motor de crianças em idade pré-escolar e, posteriormente, alia-se a visão da dança a este propósito inicial. Em seguida, aborda-se, de forma mais específica, o papel da dança e do movimento na educação pré-escolar e o papel do educador como promotor da educação pelo movimento com recurso à dança.

4.2.1. O MOVIMENTO E O DESENVOLVIMENTO MOTOR EM CRIANÇAS ENTRE OS 3 E OS 5 ANOS

Segundo Tavares et al. (2007), o desenvolvimento humano abrange as “mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento como resultado da interação entre fatores biológicos e contextuais” (p. 34). O desenvolvimento humano pode ser classificado em várias áreas do desenvolvimento (social, cognitivo, motor, linguístico...), sendo que no presente estudo destacamos o desenvolvimento motor, uma vez que a dança se relaciona com o movimento, e este com o desenvolvimento motor e o crescimento físico.

Ao longo da segunda infância, o crescimento físico das crianças ocorre a uma velocidade menor do que ao longo das idades anteriores, uma vez que os seus sistemas vitais se encontram mais desenvolvidos, o que se traduz numa oportunidade para o desenvolvimento das suas capacidades motoras. Por esta razão, ao longo deste período, as crianças tendem a desenvolver, de forma rápida, as suas habilidades motoras globais e finas, tal como a desenvolver também a coordenação de vários elementos corporais, como por exemplo, a definição da mão dominante (Papalia, 2000). De acordo com Barreiros e Cordovil (2014), o desenvolvimento motor é caracterizado por ser “um conjunto de transformações do comportamento motor, entendidas numa base diacrónica, e constatáveis ao nível dos movimentos, das qualidades físicas e motoras, dos processos percetivos envolvidos e das atividades humanas” (p. 13). No entanto deve-se ter em conta

que que estas transformações ocorrem de forma diferente de pessoa para pessoa, de acordo com as suas características individuais.

Tavares et. al. (2007) condiram que “Entre os 2 e os 6 anos de idade o corpo da criança perde um pouco a estrutura infantil que até aí o caracterizava verificando-se mudanças no tamanho, proporção e formas corporais” (p. 52). Os mesmos autores defendem ainda que, a motricidade grossa encontra-se em evolução durante estas idades e que a motricidade fina começa-se a desenvolver com mais rigor aos 5 anos de idade, encontrando-se esta evolução diretamente relacionada com o desenvolvimento intelectual da criança.

Segundo Nanni (1998), quando as crianças se encontram em idade pré-escolar, ao nível do seu desenvolvimento motor, estas executam movimentos fundamentais, sendo que estes podem ser divididos entre movimentos locomotores, não-locomotores e manipulativos.

Especificando, entende-se por movimentos locomotores aqueles cujo seu propósito é a deslocação, sendo que os movimentos não-locomotores implicam a existência de uma ação. Quanto aos movimentos manipulativos, estes passam essencialmente da realização de ações que implicam a manipulação de objetos. Estes tipos de movimentos em cima indicados são característicos do nível de desenvolvimento motor de uma criança, tratando-se estes de “formas de movimentos inatos [,] formados a partir de uma combinação de movimentos reflexos e básicos [com] movimentos especializados complexos” (Nanni, 1998, p.28). Ainda falando sobre os vários tipos de movimento, sabe-se que estes influenciam diretamente o desenvolvimento da psicomotricidade das crianças, uma vez que o desenvolvimento das estruturas físicas acontece em paralelo com a construção do esquema corporal, com a relação com o corpo do outro e com a evolução sensório-motora (Tavares, 1995).

A noção de desenvolvimento motor abrange algumas características a considerar, como nomeadamente, as características fisiológicas e os padrões de sono e alimentares que não são fixos, podendo sofrer alterações de acordo com as necessidades físicas da criança, o que pode por sua vez levar a um reforço do seu sistema imunitário, tal como diminuir a frequência de doenças contagiosas (Papalia, 2000). Este desenvolvimento, encontra-se em relação com outros domínios do desenvolvimento, porém é de destacar a importância de experiências físicas e ativas da criança e a forma como estas desenvolvem o seu intelecto,

influenciando o seu desenvolvimento cognitivo. Quando pensamos na relação do desenvolvimento motor com o domínio psicossocial, podemos compreender que o movimento e corpo se encontram em contacto constante com o meio, com a cultura, sendo através do corpo que a criança vive e experiênciamos acontecimentos, estando este desenvolvimento associado ao que a criança explora.

4.2.2. A DANÇA COMO UM MEIO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

De acordo com a perspectiva de Dow (2010), as crianças aprendem a controlar o seu corpo através de atividades de exploração do movimento, o que acontece através da dança. Ainda segundo o autor indicado, estas propostas permitem à criança compreender como se podem mover de forma mais acelerada e lenta, como parar e recomeçar o movimento e ainda controlar as próprias mudanças de direção, desenvolvendo competências de lateralidade. Através da dança e da exploração do movimento por imitação, a criança pode ainda desenvolver capacidades de consciência locomotora, ao simbolizar determinadas indicações.

Tendo em conta que o movimento é o alicerce básico do comportamento motor, de acordo com Nanni (1998) este mesmo movimento, desenvolve competências orgânicas e emocionais do ser humano, estabelecendo ainda uma relação entre elas. Com isto, podemos considerar que se encontra diretamente associado ao movimento uma “função de relação” (p. 10). Isto quer dizer que o desenvolvimento das nossas estruturas corporais pretendem alcançar um objetivo, havendo uma função que leva a este mesmo desenvolvimento, o que, por sua vez, leva à criação de diferentes movimentos de acordo com as necessidades sentidas. O recurso à dança, enquanto forma de expressão através do movimento, permite à criança explorar o espaço e o tempo de forma livre, com o intuito desta satisfazer as suas necessidades físicas e emocionais. Através da dança, a criança poderá passar a fazer uso do movimento de forma mais consciente, podendo ainda torná-lo mais eficaz no desempenhar de outras tarefas. Posto isto, é emergente que a criança compreenda que com recurso ao próprio corpo, e ao movimento que o mesmo realiza, esta consegue comunicar as suas emoções e sentimentos através das suas capacidades, conscientemente.

A dança vem servir não só este propósito, como o de permitir à criança a capacidade de desenvolver competências como a resolução de problemas e a execução de tarefas. Com isto, a dança apresenta-se como um espelho da imagem

e dos sentimentos que a criança tem em relação a si mesma, englobando o autoconceito, a autoestima e a autoconfiança.

Podemos assim, assumir que a dança, tem, entre outras, a finalidade de permitir à criança “expressar-se e comunicar com os outros seres e estabelecer relação com o ambiente” (Nanni, 1998, p.10), não esquecendo que ainda responde às necessidades corporais e emocionais da criança.

Além das questões emocionais e motoras em cima descritas, a dança beneficia também a relação de grupo, isto é, o desenvolvimento social da criança, na medida em que além da criança compreender quais são os seus limites físicos e espaciais, esta pode compreender também os limites dos seus pares. A dança é ainda promotora das interações entre as crianças em grande grupo, sendo por isso uma boa forma de desenvolvê-las. No seguimento das interações que a dança permite, estes momentos são ricos, pois quando as crianças partilham entre elas as suas aptidões e dificuldades, estão-se a permitir a adquirir novas competências, tal como indica Horta (2007). Neste sentido, ao contactar com os pares, e de acordo com o conceito de desenvolvimento proximal (Vygotski, 1998), a criança é capaz de desenvolver as suas competências.

Desta forma, podemos considerar que a dança além de promover o desenvolvimento motor das crianças, serve também o propósito social e comunicativo, apresentado à criança de que forma é que esta pode recorrer ao movimento como formas variadas de como esta pode recorrer ao movimento para estabelecer relação com o mundo à sua volta.

4.2.3. A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO E DA DANÇA NO JARDIM DE INFÂNCIA

O movimento é uma das ferramentas mais importantes que permite às crianças explorar e conhecerem o mundo ao seu redor (Dow, 2010).

Neste sentido, de acordo com Leandro et al. (2018), “Esta teoria veio fundamentar a tão desejada abordagem holística da educação, reconhecendo o corpo na aprendizagem” (p. 22). Desta forma, o movimento revela-se essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e por isso deve estar presente nas propostas planificadas pelos educadores de infância.

Lopes da Silva et al. (2016) afirma que “Através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a

movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos” (p. 57). Além disso, a Dança desenvolve competências relacionadas com outras áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, visto que desenvolvem competências motoras, pessoais e emocionais, tal como indica o mesmo autor:

a experiência de movimentos dançados e a sua elaboração individual e/ou em grupo não só o desenvolvimento da criatividade, como também a aprendizagem cooperada, a partilha, o respeito pelas ideias, o espaço e o tempo do outro, e ainda, a consciência de pertença ao grupo. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 57).

Embora a dança seja uma mais-valia para as crianças em contexto de Jardim de Infância, nos dias de hoje, esta área da educação artística continua a ter pouca expressão na ação dos docentes, em relação aos outros domínios artísticos. Pereira (2011) defende que “a escola, na maioria das vezes, assume uma visão simplista, que concebe o corpo como uma simples extensão da mente, negando o aspeto corporal da existência humana adotando uma conceção da mente como separada do corpo” (p. 323). Porém a dança é uma ferramenta para diminuir esta problemática, visto que esta permite articular diversas áreas de conteúdo, recorrendo ao corpo na aprendizagem e tornando-a mais significativa.

A dança na educação desempenha um papel imprescindível no crescimento integral e harmonioso da criança, nos diferentes domínios do desenvolvimento. Através da dança a criança poderá satisfazer a sua necessidade de expressar ideias, pensamentos e sentimentos através do seu corpo e do movimento. (Leandro et al, 2014, p. 44)

Desta forma, a dança revela-se uma forma de expressão que deve ser valorizada, cabendo ao Educador permitir à criança o contacto com a mesma. Esta expressão artística proporciona às crianças momentos e sensações únicas, uma vez que

O sucesso, a alegria, a excitação, a realização que as crianças experimentam a partir de atividades em Dança permitirão às mesmas receber reforço positivo, imediato tão valiosa à estruturação de sua personalidade, pois reforçam o autoconceito, a autoestima, autoconfiança e autoimagem (Nanni, 1998, p. 39).

Em suma, o movimento e a dança assumem o um papel imprescindível no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, procurando envolver o corpo na Educação. Destaca-se ainda que as crianças têm uma necessidade inata de se movimentarem, sendo que, através da dança, esta necessidade pode ser atendida e poder-se-ão promover aprendizagens holísticas, de forma harmoniosa e prazerosa.

4.2.4. O PAPEL DO EDUCADOR E A INTENCIONALIDADE DA DANÇA E DO MOVIMENTO

De acordo com o documento orientador da Educação Pré-Escolar (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), cabe ao educador assumir um papel crucial nos processos de aprendizagem das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, o desenvolvimento de cada criança encontra-se diretamente relacionado com a forma como o educador observa, age e avalia as situações educativas. Assim, torna-se fundamental que o educador apresente uma intencionalidade pedagógica nas suas propostas, sendo que este deve incluir a dança como um meio promotor do desenvolvimento holístico e equilibrado das crianças. Com isto, podemos concordar com Sousa (1979) que afirma que “a principal função do educador na Dança Educativa é a de libertar as capacidades artísticas das crianças, facultando-lhe os meios necessários e encorajando-a nas suas explorações do movimento expressivo e criativo” (p.30).

Ao planificar propostas educativas com recurso à dança, é essencial que o educador dê espaço à criança para que esta possa explorar os movimentos tantas vezes quanto as necessárias para si. A criança precisa de liberdade para aprender e também para desenvolver a criatividade, não caído apenas na criação de movimentos de imitação.

No momento da planificação das propostas, o educador necessita de se preocupar com as condições espaciais, procurando responder às condições adequadas para a prática da dança.

Assim, e de acordo com Nanni (1998), a educação pelo movimento através da dança é precisa e urgente, uma vez que permite que qualquer educador desenvolva talentos, capacidades e potencialidades de forma harmoniosa através de “estímulos que articulam o pensar, agir, expressar, reagir, respeitando, entretanto, as muitas diferenças individuais e vendo-o como um ser social atuando e recebendo influências de seu contexto” (p. 9).

4.3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Nesta secção, será apresentada a metodologia investigativa que sustenta este estudo. Assim, de forma mais concreta, em seguida, poderemos encontrar as opções metodológicas, o contexto do estudo, a caracterização dos seus participantes, os

procedimentos metodológicos, os métodos e técnicas de recolha de dados e a forma de análise dos mesmos.

4.3.1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

O presente estudo investigativo insere-se no paradigma qualitativo, na medida em que procura compreender de que forma é que as crianças, com base na apreciação de um bailado de Dança Clássica podem alargar o seu repertório de movimento. Tal como defendem Pardal e Lopes (2011)

O meio natural do fenómeno na sua observação é o traço mais marcante deste paradigma e a ele estão associadas as suas grandes características: a observação participante e a ênfase no processo de investigação, uma e outra marcando claramente a distinção deste paradigma em relação à investigação quantitativa. (p. 23)

Neste sentido, o investigador assume-se parte integrante do contexto e assume uma posição ativa e participante na recolha dos dados, tornando esta recolha mais completa e rigorosa.

Neste sentido, acredito que este é o paradigma que melhor se enquadra neste estudo investigativo, bem como nos objetivos definidos, uma vez que permite “descrever uma situação de forma aprofundada e com os mais ínfimos detalhes sem que tal signifique necessariamente um retrato da realidade estudada” (Pardal e Lopes, 2011, p. 27). Também nesta investigação se pretende descrever de forma detalhada a apropriação do movimento dos participantes com recurso à dança, ou seja, “a sua finalidade será descrever de modo preciso os comportamentos de um indivíduo, ou seja, neste procedimento, o sujeito é o centro da atenção do investigador” (Freixo, 2018, p. 120).

4.3.2. CONTEXTO DO ESTUDO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O presente estudo foi desenvolvido num jardim de infância de uma escola da rede pública, onde concretizei a minha prática pedagógica em jardim de infância II, no 1º semestre do ano letivo 2024/2025. A prática pedagógica foi desenvolvida com vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, tendo sido escolhidas de forma aleatória para participar no presente estudo cinco dessas crianças. Destes cinco participantes, uma das crianças era do género masculino e as restantes quatro eram do género feminino. Quanto às idades, uma

das crianças tenha 3 anos de idade e outra tinha 5 anos de idade (ambas do género feminino) e as restantes tinham 4 anos de idade. Por forma a proteger a identidade das crianças, foram adotados nomes fictícios. Em seguida, apresenta-se uma breve caracterização de cada participante, mobilizando o nome fictício atribuído:

Maria: Uma criança de 3 anos de idade que tinha transitado para este contexto recentemente, encontrando-se em período de adaptação ao mesmo. Não tinha o português como língua materna, pelo que manifestava dificuldades na comunicação. A sua mãe recorria à língua espanhola para a comunicação no dia-a-dia no jardim de infância. Tratava-se de uma criança bastante agitada, ativa e expressiva.

Renata: Uma criança com 4 anos de idade bastante criativa e comunicativa. Sempre que se abordava um tema, tinha algo para partilhar e gostava bastante de se expressar, partilhando as suas ideias com o grupo.

Inês: Esta criança tinha 4 anos de idade e além de participativa era bastante curiosa. Gostava sempre de saber mais sobre os diversos temas que lhe eram apresentados, demonstrando-se empenhada nas diversas tarefas a que se propunha.

Samuel: Esta criança tinha 4 anos de idade e era bastante empática e generosa. Sempre preocupado com o outro e pronto para dizer uma palavra amiga, o Samuel era uma criança comunicativa, embora por vezes gostasse de ser mais discreto e não se expor quando não se sentia seguro ou confortável para tal.

Carolina: Uma criança com 5 anos de idade, bastante afetuosa. Até conhecer o outro é bastante tímida, porém deixa-se levar por um mimo e um pouco de atenção. É uma criança bastante curiosa e observadora, não arriscando participar em propostas diferentes sem que antes tenha observado os pares a fazer aquilo que dela se espera.

4.3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados deste estudo centrou-se na observação participante com recurso a registos videográficos.

Neste estudo, encontramos-nos perante uma observação participante, na medida em que a própria observação é realizada pelo investigador enquanto este participa diretamente na atividade. Neste sentido, Wilson (1977, como citado em Estrela,

1994) indica-nos que “a observação participante é (...) centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhe conferem” (p. 34).

Ao longo da observação, o investigador deve procurar manter-se focado nos seus objetivos, não se esquecendo da sua posição.

Para a observação participante é necessário o envolvimento do investigador no próprio contexto, e, por isso, Estrela (1994) propõe a realização de algumas anotações de forma discreta, ao longo da realização das atividades, e a realização do registo de todos os factos relacionados com os objetivos delineados, no fim da mesma.

Por fim, Estrela (1994) sugere que se estabeleça uma comparação entre os dados analisados e as anotações registadas no final da proposta.

A par da observação, os registos videográficos foram uma ferramenta importante que complementaram a observação participante, na medida em que estes possibilitam “que os investigadores compreendam e estudem aspetos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 184). Assim, os mesmos autores defendem ainda que o registo videográfico surge como uma ferramenta, que serve o propósito de “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p. 189).

Neste sentido, acredito que a observação participante, usada em simultâneo com os registos videográficos, foi uma mais-valia, na medida em que os dois processos se complementaram na recolha de dados desta investigação.

Em cada sessão, procurei não intervir durante os períodos de apreciação e experimentação, de forma a não enviesar os dados. Assim, estive a observar as crianças, tendo usado um tripé para segurar o material de gravação, o que me possibilitou estar mais atenta, tornando a observação mais rigorosa.

4.3.4. PROCEDIMENTOS

Após o desenho da investigação e a escolha dos participantes, deu-se início a outros procedimentos metodológicos mais relacionados com (i) a planificação e implementação de momentos de visualização de excertos de bailados de dança clássica em jardim-de-infância e, conseqüentemente, (ii) a organização de

momentos de movimento livre expressivo (dança) a partir dos momentos anteriores.

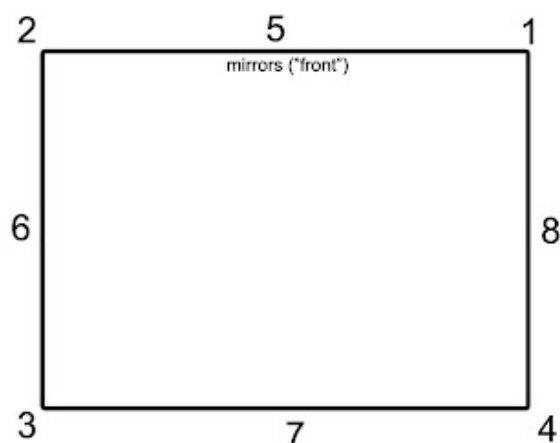
Com o propósito de compreender o impacto da apreciação de um bailado de dança clássica na exploração do movimento das crianças em idade Pré-Escolar, o primeiro passo foi selecionar o referido bailado. O bailado selecionado foi uma variação do solo da Fada do Açúcar do Quebra-Nozes. Esta escolha baseou-se em alguns fatores, tendo sido o principal a visita que estava planificada, onde as crianças iriam ver a peça de teatro do Quebra-Nozes no Teatro Infantil de Lisboa, que aconteceu durante o período da recolha de dados. Neste sentido, e dando seguimento a esta proposta já planificada pela equipa educativa da instituição, considerei interessante relacionar o tema da minha investigação com o plano anual de atividades e com o projeto curricular de grupo, cujo tema eram as artes.

No âmbito estético, recorri a esta variação de Iana Salenko, pois é possível que as crianças observem um contraste de cor entre o figurino da bailarina e o cenário envolvente à mesma, contando ainda com personagens que integram este cenário em presença. No que diz respeito ao movimento, podemos considerar que esta variação apresenta movimentos bem definidos na música, tal como deslocções espaciais variadas, o que facilita a sua recriação por parte das crianças. Também o facto de se tratar de um solo, foi algo a ter em conta como critério de seleção, uma vez que permitia às crianças uma apropriação mais clara do movimento, facilitando a análise do estudo.

O segundo passo foi selecionar o espaço (e os materiais necessário) onde ocorreriam os momentos de visualização do bailado escolhido seguidos dos momentos de movimento/expressão livre através da dança.

Para que o espaço tivesse condições adequadas ao proposto, foi necessário recorrer ao espaço de Atividades dos Tempos Livres, uma vez que este era um espaço amplo e com poucos brinquedos que levava a menos distração das crianças. Segundo o Método de ensino de técnica de dança clássica italiano, de Enrico Cecchetti, segundo Beaumont & Idzikowski (1966), todo o bailarino se orienta através das seguintes referências espaciais, apresentadas na figura 8.

Figura 8 - Referencial Espacial de acordo com o Método de Enrico Cecchetti



(fonte: <http://thedancebuzz.blogspot.com/2010/11/ballet-room-corners-cechetti-rad.html>)

O espaço usado era retangular, tal como o da figura 8, pelo que serão tidas em conta o referencial indicado.

Como refere Dow (2010), para desenvolver atividades motoras, como é o caso da dança e da exploração de movimento, o educador deve procurar um espaço que cumpra algumas características, isto é, um espaço sem objetos como cadeiras, mesas e/ou outros obstáculos que possam interferir na movimentação da criança. Neste sentido, a sala de atividades não se mostrou adequada, mas a sala de atividades de tempos livres, pelas características indicadas, também podia ser utilizada. O espaço foi organizado de forma a criar na sala uma zona ampla e sem cadeiras e mesas a perturbar a exploração de movimentos por parte das crianças. No entanto recorri a uma mesa para colocar o computador onde foi apresentado o excerto e a coluna que usei para que o som fosse audível em toda a divisão e a cadeiras para que as crianças pudessem sentar durante o momento da apreciação.

Com o bailado de dança clássica, o espaço e os materiais escolhidos, o terceiro passo consistiu na organização e calendarização dos vários momentos de visualização e exploração do movimento – a que aqui chamaremos sessões (tabela 1). As cinco sessões implementadas foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2024, às quartas-feiras no período da manhã, após o lanche. Embora tenha tentado recolher os dados semanalmente, usando a quarta-feira para o fazer, nem sempre isso foi possível por questões de gestão pedagógica. As sessões decorreram com o grupo de crianças na sua totalidade, tendo sido os dados recolhidos apenas das cinco crianças participantes. Em duas das sessões,

estiveram apenas quatro participantes, uma vez uma das crianças teve uma lesão que a impossibilitou de frequentar o jardim de infância durante um determinado período de tempo, que coincidiu com dois momentos planeados de recolha de dados.

Tabela 1
Calendarização da Implementação das Sessões

Tabelas 1: Calendarização da Implementação das Sessões		
Data	Sessões	Nº de Participantes
22 de outubro de 2024	Exploração livre do movimento	5
5 de novembro de 2024	Primeira apreciação seguida de experimentação	5
12 de novembro de 2024	Segunda apreciação seguida de experimentação	4
26 de novembro de 2024	Terceira apreciação seguida de experimentação	4
3 de dezembro de 2024	Quarta apreciação seguida de experimentação	5

Quanto à forma de organização das sessões, a primeira decorreu no dia 22 de outubro de 2024, onde participaram as 5 crianças escolhidas. Para dar início a esta sessão, solicitei às crianças que dançassem livremente ao som da música que iria colocar. Salguei que não havia nenhuma forma correta nem errada de o fazer. Coloquei a música, e a transcrição dos dados obtidos apresenta-se no apêndice IV. Após a primeira sessão, as seguintes (da segunda à quinta sessão) foram organizadas de forma diferente e divididas em dois momentos distintos: a visualização do excerto do bailado de dança clássica escolhida e a experimentação/movimento livre através da dança. No primeiro momento, as crianças estavam sentadas à volta da mesa que tinha o computador onde visualizaram o vídeo e a coluna de som para melhorar a audição da música. No segundo momento, o computador foi colocado estrategicamente de forma a que as crianças participantes não vissem o vídeo, mas ouvissem a música para puderem dançar no espaço amplo da sala, criado para este segundo momento.

As transcrições dos vídeos realizados ao longo destas 5 sessões, separadas por cada momento, apresentam-se do apêndice V ao VIII. Reforça-se que a nomenclatura utilizada relativamente aos conteúdos de técnica de dança clássica¹ refere-se aos movimentos que as crianças se tentam apropriar, ainda que não os executem de forma tecnicamente correta.

Destaco que em todos os momentos, as crianças foram sempre respeitadas, bem como as suas vontades de participar ou não nos momentos das sessões apresentadas, tendo estes dados sido considerados como dados válidos para o estudo, sendo apresentados nas transcrições realizadas.

4.3.5. MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a transcrição dos vídeos efetuada e o enquadramento teórico construído, procedeu-se à análise dos dados, conjugando uma análise descritiva detalhada dos dados recolhidos, com uma análise de conteúdo, que de acordo com a perspetiva de Bardin (2016) se trata de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p.44). Ainda de acordo com a autora indicada, o centro desta análise trata-se da construção de inferências com base em indicadores classificados em categorias posteriormente definidas. Neste estudo foram definidas as categorias indicadas em baixo na tabela 2.

Tabela 2
Categorias de Análise dos Dados

Tabela 2: Categorias de Análise dos Dados	
Categorias criadas para análise das evidências recolhidas nos momentos de apreciação do excerto selecionado	Categorias criadas para análise das evidências recolhidas nos momentos de experimentação
Manifesta interesse na apreciação do excerto.	Apropria-se e repete os movimentos observados no excerto visualizado.
Comenta o que observa.	Apropria-se e repete as deslocções espaciais observadas no excerto visualizado.

¹ Os conteúdos referidos, encontram-se descritos pela autora Nascimento (2024) que se encontra nas referências bibliográficas deste documento.

Movimenta-se durante a apreciação.	Frui da experimentação, de forma livre.
-	Manifesta interesse na experimentação.

4.4. ANÁLISE DOS DADOS, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este subcapítulo destina-se à análise dos dados recolhidos e apresentação e discussão dos resultados obtidos, cruzando-os com ideias-chave de autores de referência mencionados no enquadramento teórico.

Apresentam-se os resultados obtidos numa lógica de organização por sessão, por momentos dentro das últimas quatro sessões (momento da apreciação do excerto selecionado e momento da experimentação livre do movimento) e, ainda, por criança.

4.4.1. ANÁLISE DA 1ª SESSÃO

A primeira sessão passou pela experimentação livre do movimento por parte das 5 crianças participantes. Tal como evidenciado no apêndice VI, uma das crianças não se sentiu confortável para participar na experimentação, não tendo por isso participado neste momento, e tendo por sua vez observado os seus pares. As restantes crianças inicialmente estavam bastante tímidas e recorreram frequentemente à imitação dos pares para explorar o movimento, com exceção do Samuel, que realizou uma exploração do movimento autónoma e bastante diferente da dos pares. Usou os membros todos na sua exploração, bem como o espaço da sala de forma diversificada. Os restantes participantes, tendencialmente giraram sobre si, colocaram os braços em 5ª posição e andaram em torno do espaço de forma circular, como é visível no apêndice VI - *Transcrição da 1ª sessão* “Aos 5 segundos, olha para a Renata e imita-a, colocando os braços em 5ª posição. Aos 13 segundos, começa a rodar para o lado esquerdo na meia ponta dando 4 voltas até aos 22 segundos”

4.4.2. ANÁLISE 2ª A 5ª SESSÃO POR CRIANÇA/POR MOMENTO

(I) MARIA

Ao longo dos momentos de apreciação do excerto selecionado, a Maria revela-se agitada, mexendo partes do corpo (braços, mãos...) de forma constante. Comentou

frequentemente aquilo que via, comparando-se algumas vezes com a bailarina, por exemplo quando na primeira apreciação diz “Yo soy la bailarina”, o que revela a sua atenção na apreciação do excerto.

Em relação aos momentos de experimentação, a Maria manifestou-se interessada ao longo de todas as sessões. Embora se tenha apropriado de deslocções após a primeira apreciação, o mesmo não se observou em relação à apropriação do movimento, sendo que este último apenas surgiu ao fim da terceira apreciação, tal como se encontra no apêndice VIII – *Transcrição da 4ª Sessão*, “colocando-se de joelhos no fim.”

Assim sendo, ao longo das várias sessões, foi possível observar que a exploração dos movimentos se amplificou de forma gradual, possivelmente resultado das várias apreciações do excerto apresentado.

(II) RENATA

No que concerne ao momento da apreciação do excerto selecionado, a Renata não manteve uma postura adequada, visto que se deitou várias vezes sobre a mesa (Apêndice VII - *Transcrição da 3ª sessão*). Ainda assim revelou-se atenta e curiosa, visto que olhava para o computador para ver o excerto selecionado. Estabelece comparações entre as experimentações anteriores com as apreciações, tal como se verificou na apreciação da sessão 4, quando afirma que “Eu fiz esta parte no outro dia” – apêndice VIII.

Relativamente ao momento da experimentação, a Renata demonstrou fruir dos vários momentos de exploração do movimento, tendo sido a única criança a explorar de novas formas os movimentos de que se apropriou nas três últimas sessões. Em relação às deslocções, esta criança, foi capaz de se apropriar das mesmas logo ao fim da primeira apreciação, o que não aconteceu com o movimento, de que se apropriou apenas após a segunda apreciação.

Desta forma, confirma-se que a Renata foi capaz de adquirir novas competências, aumentando o seu leque de movimentos, possivelmente através da implementação das cinco sessões.

(III) INÊS

No que diz respeito aos momentos de apreciação do exceto selecionado, a Inês demonstrou-se sempre atenta. Ao longo da apreciação fez comentários e imitou o movimento da bailarina do excerto (Apêndice IX – *Transcrição de 5ª sessão*), ainda que de forma discreta, o que revela interesse em apropriar-se dos movimentos observados.

Acerca do momento de experimentação, esta participante fruiu de todos momentos em que explora o movimento. Embora apenas se tenha apropriado dos movimentos observados entre a 2ª e a 4ª apreciação, esta criança demonstrou ter-se apropriado das deslocções observadas logo desde a 1ª apreciação, como quando “Até aos 26 segundos dá 6 passos para a esquerda” – apêndice VI – *Transcrição da 2ª Sessão*.

Assim, é possível afirmar que se observou uma evolução na apropriação do movimento ao longo dos momentos de experimentação, que aconteceu de forma gradual.

(IV) SAMUEL

No que se refere ao momento da apreciação, o Samuel assumiu um papel particular ao longo da recolha dos dados, uma vez que, como já foi referido anteriormente, teve uma lesão que o impossibilitou de frequentar a escola, não estando presente em duas das sessões de recolha de dados. Ainda assim, durante os momentos de apreciação em que esteve presente, mostrou-se interessado e com vontade de passar para o momento da experimentação, tendo-o referido oralmente. (Apêndice IX – *Transcrição da 5ª Sessão*).

Em relação aos momentos de experimentação, embora só tenha estado presente em dois desses momentos (após a 1ª e 4ª apreciação), foi possível observar que se demonstrava interessado nas sessões, tendo participado com entusiasmo nos mesmos.

Com isto, não foi possível reparar em nenhuma apropriação de movimentos, nem de deslocções, não se destacando nenhuma evolução na exploração dos movimentos.

(V) CAROLINA

Nos momentos de apreciação do excerto selecionado, a Carolina foi uma criança que se encontrou bastante focada e interessada no excerto, visto que estava a olhar para o computador. Comentava o que observava, e realçou alguns detalhes cénicos quando disse “Estas são as senhoras que estão a ver” (Apêndice VI – *Transcrição da 2ª Sessão*).

No que toca aos momentos de experimentação, esta criança apenas mostrou vontade e iniciativa em participar na última sessão, optando por se sentar e observar os movimentos dos pares nas restantes sessões. Na última sessão, no momento de experimentação, a Carolina tomou iniciativa para participar e demonstrou gosto e envolvimento nesta sessão (visível através dos sorrisos que foi esboçando) e foi capaz de se apropriar dos movimentos e de deslocações ao longo dessa exploração.

Desta forma, embora a Carolina não tenha participado de forma ativa em todos os momentos de experimentação, foi possível compreender através dos dados recolhidos na última sessão que se apropriou do que observou no excerto selecionado.

4.4.3. APRECIÇÃO GLOBAL DAS SESSÕES DE APRECIÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO

Ao longo das apreciações do excerto de um bailado de Dança Clássica, as crianças participantes demonstraram várias alterações de comportamento.

Assim, na primeira, segunda e terceira apreciação, houve momentos em que pelo menos uma criança perdeu o foco do excerto apresentado pelo menos uma vez, por diversas razões, o que não se verificou na última sessão. Ainda assim, considero que as crianças se encontravam de forma geral interessadas na proposta, embora não tenham conseguido manter o foco na apreciação do início ao fim como foi o caso da Renata quando “Aos 12 segundos, levanta-se e vais trocar de cadeira, voltando a ver o bailado aos 28 segundos” (Apêndice VI – *Transcrição da 2ª sessão*) e da Maria quando “Aos 45 segundos vira-se para trás e diz “Yo quiero ir bailar”, voltando-se a virar para a frente após o sinal” (Apêndice VIII – *Transcrição da 4ª sessão*).

Em relação à comunicação do que foi observado, esta foi feita durante a própria apreciação sendo que ao longo do excerto, as crianças participantes foram

comentando o que viam e relacionando o excerto apresentado com as suas próprias vivências e com as experimentações realizadas anteriormente. Os excertos seguintes são reveladores disso mesmo: “Aos 52 segundos olha para trás e diz “Patrícia, eu ainda me lembro que já vimos esta bailarina”, voltando de imediato a ver o excerto” (Apêndice VII – *Transcrição da 3ª Sessão*) e “Aos 2:09 min diz “Eu fiz esta parte no outro dia”, apontando para a bailarina ao mesmo tempo” (Apêndice VIII – *Transcrição da 4ª Sessão*). A comunicação verbal durante a apreciação fez com que algumas crianças perdessem o foco por breves segundos do excerto, no entanto considero que foi uma mais-valia, pois permitiu-me compreender melhor a envolvimento das crianças na sessão. De acordo com Sim-Sim et. al. (2008), as crianças precisam de espaço para comunicar as suas vivências, sendo que, neste caso em concreto, houve uma necessidade de transmitirem uma determinada ideia num determinado momento exato do vídeo mantendo o sentido da conversação.

Ao longo da primeira e da quarta (última) apreciação houve ainda uma imitação dos movimentos por parte das crianças, ainda que este comportamento tenha sido mais evidente na última sessão. Esta imitação revelou mais uma vez interesse por parte das crianças em se apropriarem dos movimentos observados do excerto selecionado, o que acabou por se refletir na experimentação seguinte. Este movimento por imitação foi um reflexo do olhar atento ao longo do tempo, e que sugere uma tentativa de aperfeiçoamento do movimento experimentado outrora por uma das crianças.

No que se refere aos momentos de exploração livre do movimento (dança) das crianças participantes, observou-se uma evolução e alteração dos comportamentos ao longo das sessões.

A primeira experimentação permitiu compreender de que forma as crianças exploravam o movimento, tendo sido possível observar que apenas uma criança explorou os diferentes níveis², ao contrário das restantes três crianças que se limitaram ao nível alto.

Houve uma tendência clara para a repetição de movimentos giratórios, sendo que todas as crianças os fizeram de diferentes formas durante quase todo o vídeo, não

² De acordo com Laban (1978), o movimento pode-se realizar nos seguintes níveis: Nível Alto – movimentos realizados acima da cabeça; Nível Médio – movimentos realizados na altura da cintura; Nível Baixo – movimentos realizados abaixo da cintura.

se assistindo a uma alteração significativa de velocidade na execução dos movimentos. São exemplos desta informação as citações “Gira sobre si quatro vezes na meia ponta com os braços em 5ª posição até aos 45 segundos” e “Apenas aos 2:34 min volta para a experimentação percorrendo a sala a correr do lado direito para o lado esquerdo girando sobre si com as mãos em 5ª posição e voltando a correr para o lado direito da sala até ao final do vídeo”, referentes aos apêndices VI e IX, respetivamente.

Observa-se, no final, uma reação de todas as crianças à alteração da música, havendo registo de movimentos mais bem definidos. Ao longo da experimentação é ainda possível observar uma predominância dos braços colocados em 5ª e 2ª posição, sendo que apenas a Renata mais movimentos com os braços além destas posições.

Tendo como base o sistema de categorias definido para estes momentos de exploração do movimento livre, podemos inferir que que, em pelo menos uma sessão, todas as crianças mostraram fruir da proposta apresentada, tendo manifestado diversas formas de exploração do movimento que realizaram.

Apenas na segunda sessão foi possível observar que nenhuma criança participante se parece ter apropriado dos movimentos observados, sendo, porém, possível ver que três crianças se tinham já apropriado de deslocações observadas no excerto, o que na perspetiva de Lopes da Silva et al. (2016) seria expectável, uma vez que “O contacto e a observação de diferentes manifestações coreográficas contribuem para o desenvolvimento progressivo da criatividade, possibilitando ainda a fruição” (p.57).

Nas sessões seguintes, as crianças foram-se apropriando cada vez mais das deslocações, bem como dos movimentos observados. Também a quantidade de deslocações e movimentos de que as crianças se apropriaram foram aumentando, sendo que, na segunda sessão, apenas se observou que 3 crianças participantes se tinham apropriado de deslocações observadas (ainda que o número de deslocações tenha sido reduzido), e na quinta e última sessão já 4 crianças participantes se tinham apropriado de mais deslocações e movimentos, havendo um maior número de repetições realizadas.

De acordo com Dow (2010), a exploração do movimento permite à criança que esta se movimente de novas formas, o que foi possível observar numa criança que procurou explorar os movimentos de que se apropriou de diferentes formas e

recorrendo a diferentes níveis, como apresentado no Apêndice VII, “Deita-se no chão de barriga para baixo e desloca-se arrastando-se para trás, explorando o *retiré* no nível baixo”.

Desta forma, os comportamentos observados ao longo das várias sessões revelam ter havido uma evolução clara na apropriação dos movimentos da técnica da dança clássica, reflexos possíveis do impacto da apreciação do excerto apresentado.

4.4.4. REFLEXÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DE PLANIFICAR E IMPLEMENTAR MOMENTOS DE VISUALIZAÇÃO DE EXCERTOS DO BAILADO DE DANÇA CLÁSSICA (OU OUTRAS TÉCNICAS) E DE EXPLORAÇÃO LIVRE DO MOVIMENTO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

O contacto com excertos de bailados de dança clássica, assume um papel crucial no jardim-de-infância, tal como corrobora Lopes da Silva et al. (2016) que refere que uma das aprendizagens a promover do Subdomínio da Dança passa por “Apreciar diferentes manifestações coreográficas (...)” (p. 57). Com isto, percebe-se importante proporcionar às crianças diversas experiências culturais de “observação, apreciação e interpretação de movimentos dançados” (p. 57), de acordo com o mesmo autor.

Segundo Dow (2010), a dança serve dois propósitos, sendo eles a promoção da atividade física e a expressão livre através do movimento. Neste sentido, o autor destaca o impacto da dança no quotidiano das crianças. Desta forma, o contacto com propostas de exploração livre do movimento torna-se bastante importante no jardim-de-infância, uma vez que além de promover benefícios físicos às crianças, permite que as mesmas se expressem.

Além destes aspetos, a dança impulsiona nas crianças o desenvolvimento de competências diversificadas. Neste sentido, Leandro, et al. (2018), considera que através da dança a criança “desenvolve a experiência de movimento do fazer (dançar), do criar (inventar), e do sentir (observar) através da dança, envolvendo as componentes da técnica, da expressão, da imaginação, da invenção, de ver e do sentir” (p. 17).

Em relação ao desafio que pode surgir nas instituições devido à limitação do espaço adequado, cabe ao educador procurar estratégias de organização do mesmo para poder incluir propostas semelhantes à apresentada neste estudo, como o

empilhamento de móveis, ou ainda ajustar o número de crianças a participar na atividade de forma simultânea, ao espaço que tem à sua disposição.

Também não é necessário que o educador tenha conhecimentos técnicos especializados na área da dança, pois as propostas em si são espaços e tempos que promovem, como vimos anteriormente, o desenvolvimento holístico da crianças, pelo que são válidas e podem e devem ser mobilizadas para a ação educativa do educador de infância.

4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O presente estudo investigativo permitiu compreender o impacto da apreciação de um excerto de um bailado de Dança Clássica na exploração do movimento das crianças entre os 3 e os 5 anos. Os objetivos delineados foram, de uma forma geral, alcançados, sendo possível identificar nas experimentações realizadas a apropriação de vários movimentos e deslocações observados no excerto apreciado pelas crianças.

No que diz respeito ao primeiro objetivo apresentado, planificar e implementar 4 momentos de visualização de um excerto de um bailado de Dança Clássica em jardim-de-infância, considero que foi e pode ser um desafio grande para os educadores/profissionais de educação. São várias as possibilidades de bailados de espetáculos de dança com qualidade, e várias as técnicas de os estilos de dança, que podem contribuir para alargar o mundo de experiências das crianças. Conhecê-las e ter em conta o que fará mais sentido para o grupo no momento da implementação são critérios essenciais, mas ainda assim abrangentes. Fazê-lo em equipa com outros adultos e profissionais que também conheçam o grupo de crianças que os irá visualizar e apreciar também pode ser uma ajuda, em comunidade, preciosa. Quanto ao excerto selecionado, os resultados parecem mostrar que se conseguiu captar o interesse das crianças, despoletando uma exploração mais rica e um leque de movimentos mais alargado. De acordo com Nanni (2008), “É a partir do processo criativo e só através dele que o educando poderá se emancipar, pois a criatividade possibilita a independência e liberdade do ser pela autonomia e emancipação” (p. 8) e acredito que este excerto apresentado se revelou um impulso favorável ao desenvolvimento da criatividade das crianças participantes.

No segundo e terceiro objetivo, identificar e analisar evidências de apropriação dos movimentos de técnica de dança clássica nas crianças participantes, os resultados

permitem afirmar que após apreciação do excerto selecionado, a partir do bailado apreciado de Dança Clássica em jardim-de-infância, as crianças participantes passaram a executar novos movimentos e novas deslocações catalisadas pelo excerto observado. Ao longo das várias sessões foi possível identificar que as crianças se apropriaram de conteúdos de movimento semelhantes aos observados, no âmbito da técnica de dança clássica, que serão referidos neste documento de uma forma semelhante a *grand battement devant*, *petit jetés* e *tendu à la seconde*.

Assim, pode-se compreender que a apreciação do excerto apresentado foi indispensável e se revelou um mote para a exploração de novos movimentos.

Por fim, o último objetivo, prende-se com a reflexão sobre a relevância da planificação e implementação de momentos de visualização de excertos de bailados de Dança Clássica (ou outras técnicas de dança) e de exploração do movimento em jardim-de-infância. Baseando-me nos resultados apresentados anteriormente e de uma forma geral, considero é importante que o educador procure formas ou estratégias para, sempre que possível, permitir às crianças o contacto com diferentes peças do património cultural, enriquecendo a capacidade de apreciação e crítica das crianças e desenvolvendo, não só o leque de movimentos da criança, como também o seu leque de vocabulário linguístico.

Em suma, com esta análise foi possível compreender que as crianças desta faixa-etária, são capazes de se apropriarem de movimentos e deslocações observadas com base na apreciação de bailados de Dança Clássica, organizando e estruturando a exploração do movimento. Acredito que o mesmo aconteça relativamente a outras técnicas ou estilos de dança, aumentando-se, assim, de forma sentida e significativa o reportório de dança das crianças e a sua capacidade criativa e de fruição relativa à exploração dos seus movimentos corporais e deslocação e perceção espacial.

Embora se tenham obtido os resultados apresentados, destaca-se que não se deve generalizar esta situação para todas as crianças desta faixa etária, uma vez que, embora os participantes tenham sido selecionados de forma aleatória, a experiência/investigação desenvolvida é limitada e específica de um determinado contexto. Neste sentido, podem ocorrer variações em detrimento de alterações nas realidades educativas e socioculturais dos grupos de crianças como seres singulares e únicos.

É importante reconhecer que existiram limitações por detrás deste estudo. Desde já friso a falta de experiência enquanto investigadora, o que dificultou a formulação de uma

questão de partida adequada, bem como de objetivos que estivessem em concordância com a questão.

Também ao longo da recolha de dados senti dificuldade em articular a minha ação com a captação de registos videográficos e a observação participante. Por vezes não foi possível captar da melhor forma as explorações e apreciações das crianças, também fruto da minha inexperiência.

A limitação temporal e de articulação entre a recolha dos dados, a prática pedagógica e ainda o cumprimento do Plano Anual de Atividades, foi também um fator que condicionou a minha recolha de dados, uma vez que não tive oportunidade de realizar a última sessão que tinha planificado, tendo recolhido dados apenas do 1º momento de experimentação, que corresponde à 1ª sessão. Neste sentido, não foi possível realizar a 6ª sessão para poder estabelecer relações mais sustentadas entre a exploração do movimento inicial e após as apreciações.

Por fim, mais uma limitação sentida, foi a lesão de uma criança, que impossibilitou a recolha de dados referente ao seu processo nas várias sessões. Na medida em que esta criança teve menos vezes contacto com o excerto do que os seus pares, isso influenciou de forma diferente a exploração que fez dos seus movimentos corporais e espaciais.

Para finalizar, considero que tendo em conta as limitações descritas, os resultados obtidos espelham o impacto da apreciação do excerto apresentado, evidenciando a apropriação de novas deslocações e movimentos na exploração do movimento por parte dos participantes.

Enquanto futura Educadora de Infância, considero que o presente estudo foi muito importante, uma vez que aborda um domínio que se tem vindo a revelar bastante desvalorizado na Educação de Infância. A falta de experiência e o facto de muitos profissionais de Educação de Infância não se sentirem confortáveis para se expor, tem deixado ficar para trás uma arte tão nobre como a dança, e acredito que este estudo ilustra a importância de qualquer Educador de Infância pode implementar sem se expor a si próprio caso não tenha confiança para isso, sessões de movimento e dança como um espaço livre, criativo e de fruição.

Com a elaboração do presente relatório, passei a valorizar ainda mais o tempo e espaço de cada criança e a olhar para esta necessidade de forma respeitosa. Embora um dos participantes só tenha participado numa experimentação, hoje concluo que a apreciação

do excerto e a observação dos pares foi a forma que aquela criança precisou para se apropriar de determinadas deslocações e movimentos, não havendo mal nisso e sendo este um dado muito importante sobre o qual devo refletir.

Em suma, a elaboração desta investigação enriqueceu a minha formação enquanto futura educadora, mas mais do que isso enquanto pessoa. Reforçou a importância de respeitar todas as formas de expressão, sejam elas o movimento ou a pausa. Promover a exploração do movimento na Educação Pré-Escolar é fundamental para a promoção e compreensão holística do desenvolvimento infantil até aos 6 anos de idade.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Chegar até aqui, é um marco muito importante para mim. Além de refletir muita persistência, reflete também um caminho marcado por muitas mudanças, desafios, aprendizagens e vitórias.

Embora a elaboração deste relatório marque o fim de muitos anos de escolaridade, não se irá traduzir no fim da minha formação, uma vez que a aprendizagem é a forma mais bonita de se crescer e refletir é mais do que pensar, é compreender e integrar o que vivemos, aprendemos e fazemos, sendo estes os dois conceitos fundamentais da ação educativa de um educador de infância.

Ser Educadora implica assumir uma relação constante entre a prática, a teoria e a investigação e, conseqüentemente a reflexão. Ao longo deste percurso compreendi que a reflexão é de facto o pilar de uma ação pedagógica cuidada e que reflete o sucesso e bem-estar das crianças.

Desde que me lembro que digo que quero ser educadora de infância, mas nunca esqueci a arte que sempre aconchegou o meu coração. Nem sempre foi fácil deixar um sítio que sempre foi casa para mim e passar do estúdio de dança para as salas de aula da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, mas olhei para este desafio com vontade de o superar e não podia ter terminado este percurso tão importante sem integrar dois temas que me dizem tanto – a educação e a dança.

Terminadas todas as Práticas Pedagógicas em Educação de Infância, importa refletir sobre o percurso realizado nos vários contextos educativos. Analisar este percurso permite evidenciar e relembrar aspetos importantes que me influenciam a minha identidade profissional enquanto Educadora de Infância e que se definem nas várias etapas do ciclo pedagógico: observar, planificar, intervir, refletir e avaliar.

As transições entre Práticas Pedagógicas foram um verdadeiro carrocél de emoções entre o medo de falhar numa nova etapa e a vontade de lidar com os novos desafios que iriam surgir. No entanto todas as experiências foram importantes e geradoras de muitas aprendizagens e reflexões. O contacto com os diversos profissionais de educação, permitiu-me absorver o melhor de cada um, num trabalho em equipa que exigiu muito de mim, compreendendo que cada um, cada pessoa, tem a sua forma de ver e que nem sempre é da mesma maneira. Tal como evidencia Craveiro (2016), a nossa essência enquanto educadores constrói-se “desde a formação inicial, através das várias experiências de iniciação à prática profissional, vividas pelos estudantes futuros educadores” (p. 38).

Esta formação, vivida com vários profissionais, que nos mostram visões e caminhos diferentes, sustenta e dá força à imagem de profissional que quero ser ao longo do meu caminho, bem como às minhas próprias decisões futuras. Também neste cenário foi colocada em causa a minha capacidade de adaptação ao outro, ao novo, àquilo que ele trazia e nem sempre superei este desafio como gostava de o ter feito. Mas ficaram as aprendizagens que daí emergiram.

A dimensão investigativa foi um novo desafio a superar. O tempo estava a ficar escasso e confesso que houve momento em que duvidei se seria capaz de realizar um estudo desta dimensão. No entanto, este foi outro momento que precisei para ver o trabalho de equipa, agora não como um desafio a superar, mas como o aconchego que precisamos para acreditar em nós. Contar com o apoio das minhas colegas de curso, e da professora que orientou a minha primeira Prática Pedagógica no 2º ano de licenciatura e agora a minha prática pedagógica, quer na licenciatura, quer no mestrado, quer ainda neste relatório que aqui apresento, foi o que precisava para acreditar que, além de desafiante, trabalhar em equipa, também pode ser um privilégio e nos levar mais longe no caminho que traçámos para nós mesmos.

Passar por esta experiência foi fundamental para o desenvolvimento de novas aprendizagens e para melhorar as minhas competências na área da investigação. Ao realizar este estudo pude compreender que através da investigação é possível adotar estratégias adequadas às particularidades dos grupos de crianças que terei ao longo da minha prática educativa.

Esta investigação sustentou o meu olhar para o papel do educador na dinamização de propostas relacionadas com o Subdomínio da Dança. Tal como já referi, permitiu-me também recordar a importância de escutar as crianças atentamente, respeitando os seus ritmos e necessidades, adaptando a nossa prática às suas particularidades. A apreciação de peças do património cultural revela-se um recurso indispensável na minha ação educativa futura.

Concluo esta etapa, consciente de que alcancei os objetivos a que me propus, quer no âmbito das práticas como no da investigação. Na minha vida profissional vou procurar ser sempre um pouco melhor a cada dia, porque ser educadora de infância não é ensinar, é estar presente, atenta e disponível para ouvir o que as crianças têm para dizer, mesmo aquilo que elas ainda não sabem expressar. Quero ser uma educadora que respeita o tempo, a individualidade e os sonhos de cada criança, acolhendo-as num ambiente onde se sintam seguras para serem tal como são. Acredito que, através dessa presença

consciente e afetuosa, posso ajudar a construir memórias significativas que acompanhem as crianças pela vida toda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A. I., . . . Serrano, A. M. (janeiro de 2011). *Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projecto de formação e investigação*. *Análise Psicológica*, 29(1), 85.
- Alves, C. I. & Carvalho, S. V. (2020). *Construção de portefólios de aprendizagens. Incentivar pedagogias diferenciadas*. *Cadernos de Educação de Infância* (119), p. 3.
- Anjon. (2024, outubro 1). *Nutcracker Sugar plum fairy -Iana Salenko*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KaJ060TmR90&t=5s>
- Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. (1ª Ed.) Texto Editora.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barreiros, J., & Cordovil, R. (2014). Conceitos Fundamentais. Em R. Cordovil, & J. Barreiros, *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 5-21). Edições FMH.
- Batalha, A.P. & Macara, A. (2006) – *Dança e Movimento Expressivo – Textos e Resumos do Seminário Internacional* – FMH Edições. Cruz Quebrada
- Beaumont, C., & Idzikowski, S. (1966). *A Manual of The Theory and Practice of Classical Theatrical Dancing*. Imperial Society of Teachers of Dancing.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre: Oportunidades de Desenvolvimento e de Aprendizagem Fora de Portas* (1ª ed.). Porto Editora.
- Brazelton, B., & Sparrow, J. (2013). *O método Brazelton. A criança e a disciplina*. Editorial Presença.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Craveiro, C. (2016). *Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise*. *REALAdEI*, 5(4), 38.

- Dolle, J. M. (1997). *Para Compreender Jean Piaget*. Dunod, Horizontes Pedagógicos.
- Dombro, A.L., Dichtemiller, M. & Jablon, J. (2009). *O Poder da Observação – Do Nascimento aos 8 anos*. (2ª Ed.) Artme
- Dow, C. B. (2010). The Power of Creative Dance. *Young Children*, 30-35. Obtido de <https://mymission.lamission.edu/userdata/desilvlp/docs/The%20Power%20of%20Creative%20Dance-NAEYC.pdf>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016a). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016b). *As Cem Linguagens da Criança: A experiência de Reggio Emilia em Transformação*. Penso.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderno*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Freixo, M. J. (2018). *O Processo de Investigação: Da concepção à Realização* (5ª ed.). Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Formosinho, J. O., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Ganhão, F. (2017). *Brincar sem teto: A importância do espaço exterior na creche e no jardim de infância*. (Dissertação de Mestrado – Instituto Politécnico de Setúbal).
- Horta, M. H. (2007). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar: que realidade?* Editorial Novembro.

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Glubenkian.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância* (2ª ed.). Textos de Educação
- Kishimoto, T. M. (2007). *Brincadeiras e Narrativas Infantis: Contribuições de J. Bruner para a Pedagogia da Infância*. In J. Oliveira - Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 249- 275). Artmedd.
- Laban, R. (1978). *Domínio do Movimento* (5ª ed.). Editora Summus.
- Leandro, C. R., Monteiro, E., & Melo, F. (2018). *Manual de Dança Criativa: Uma Aprendizagem Interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Psicossoma.
- Leite, B. (2022). Prefácio e leitura comentada. Em M. Oliveira, M. Rodrigues & S. Milhano (Orgs.). *A voz e a agência da criança*. (9-13). ESECS, APEI.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE)
- Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. DGDIC
- Nanni, D. (1998). *Dança Educação - Pré-escola à Universidade* (2ª ed.). Editora sprint Ltda.
- Nanni, D. (2008). *Dança Educação - Princípios, Métodos e Técnicas* (5.ª ed.). Sprint.
- Nascimento, V. (2024). *Técnica de Dança Clássica: Reflexões | Análise | Testemunhos*. LisbonPress.

- Oliveira, M. (2024). *Documentar e Avaliar o Quotidiano e as Aprendizagens da Criança* (1ª ed.). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J. & Pacal, C. (2019). *Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil*. Penso.
- Papalia, D. E., OLDS, Sally Wendkos (2000). *Desenvolvimento Humano* (7ª ed.). Artmed Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª ed.). McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Pardal, L., & lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Arial Editores.
- Pereira, A. C. (2011). Dança na Educação Infantil: Linguagem Corporal Como Experiência Artístico-Educativa a Partir das Proposições Curriculares da Rede Municipal Belo Horizonte. Em E. Monteiro, & M. J. Alves, Livro de Atas do SIDD2011 Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrimo através da Dança (pp. 320-341). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)* (2ª ed.). Porto Editora
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rohrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Editora Massangana.
- Saint-Exupéry, A. (2005) *O Príncipezinho*. Editorial Presença.
- Sassé, M. (2017). *Toca a Mexer – Movimentos e Exercícios Fundamentais para o Crescimento Saudável das Crianças*. Clube do Autor.

- Serrano, P. (2016). *A Integração Sensorial no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. Papa Letras.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. Revista Zero-a-seis.
- Sim-Sim, I., Silvia, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Instituto Piaget.
- Soares, I. (2009). *Relações de Vinculação ao Longo do Desenvolvimento: Teoria e Avaliação*. Psiquilíbrios.
- Sousa, A. de (1979). *Dança Educativa na Escola - Movimento educativo, Expressão Corporal, Dança Criativa (II Vol.)*. Básica Editora.
- Tavares, J.; Bonboir, A.; Pinho, L.; Cró, M; Sousa, C. (1995). *Ativação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. CIDIne
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Plátano Edições Técnicas.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério de Educação e Ciências; Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Vygotsky, L.S. (1998). *Pensamento e Linguagem* (2ª Ed., 3ª tri.). Martins Fontes.

Zabalza, M. (2007). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.

APÊNDICES

APÊNCICE I

Plano de Observação em Contexto de Creche

Plano de Observação Contexto de Creche

A Importância da Observação

Na posição de alunas do 1º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar, mais ainda enquanto futuras educadoras, é para nós claro e evidente que a observação será sempre uma ação de extrema importância no desenvolvimento da prática docente, pelo que considerámos essencial a elaboração de uma breve pesquisa sobre este processo, com a finalidade de elaborar da melhor forma possível o presente documento, assim como a própria observação ao longo desta Prática Pedagógica.

Assim, Condessa (2020) avalia a observação como “uma ação e uma atitude para a vida de professor”, sendo que esta deve então assumir o papel de uma procura constante, voluntária e inacabada que visa a alcançar a qualidade do ensino-aprendizagem, deixando de se tratar apenas do simples ato de olhar e registar. Desta forma, a informação que vamos recolhendo ao longo do tempo, deve ser organizada e interpretada, devendo seguir algumas orientações.

A observação em contexto educativo, trata-se então de um momento fundamental na formação de professores, na medida em que este será um grande pilar para o seu futuro profissional.

Segundo a autora, observar passa assim pela seleção de informação pertinente, cujo objetivo é poder descrever, interpretar e agir face a uma determinada realidade, sob uma constante adaptação. Este processo requer uma mentalidade e postura inovadora e reflexiva. Observar é ainda em muitos momentos, um instrumento fundamental para a auto e heteroavaliação em momentos de Prática Pedagógica.

A observação pode então assumir uma atitude de construção e mudança, visto que dará aos docentes a possibilidade de adotar uma posição consciencializada e crítica relativamente ao contexto educativo em que se encontra inserido.

Neste sentido, é correto afirmar que a observação realizada por um docente em contexto educativo é bastante importante, sendo que desta podemos criar ou organizar situações problema, podemos organizar de forma diferente as atividades a desenvolver, ajustando-as a cada grupo, aos seus interesses e capacidades e ainda avaliar de que forma o mesmo está a desenvolver as competências esperadas, isto é, podemos planificar de uma melhor e mais adequada forma.

Breve Pesquisa sobre a Instituição e o Meio Envolve

[o documento, nesta parte, apresenta informações sobre a instituição que aqui não se apresentam por não permitirem a privacidade e confidencialidade dos dados recolhidos]

Plano de Observação

Para realizarmos a observação neste contexto educativo, optámos por elaborar a seguinte tabela, com vista a registar algumas informações básicas sobre o grupo de crianças.

Figura1

Tabela de Recolha de Dados da Observação

Nº Total de Crianças	Idades	Género	Aspetos a Considerar
		Feminino:	
		Masculino:	

Além destas informações, sabemos que é essencial conhecer, manter e respeitar as rotinas já realizadas por estas crianças para que a nossa intervenção seja realizada com maior sucesso, pelo que será também um aspeto a considerar e registar. Para isso, enquanto par, preferimos usar um pequeno bloco para podermos anotar esta e outras informações que ao longo do período de observação considerarmos essenciais.

Por fim, mas não menos importantes, iremos também analisar os documentos disponíveis no site da instituição, nomeadamente, o Plano 2023 e o Projeto Educativo 20-23, entre outros que nos possam ser aconselhados mais tarde, pois queremos que a leitura dos mesmos são essenciais para a elaboração de melhores planificações.

Referências Bibliográficas

Condessa, I. C. (2020). *O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos*. Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, 22(2) , p. 248-261. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29932>

APÊNCICE II

Exemplo de Planificação Inicial

Data da Planificação

21 de outubro - 23 de outubro de 2024

Número de crianças	Local	Intervenientes
22 crianças (idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos)		Ana Filipa e Patrícia Camarinha

Rotina Diária

Duração		Intencionalidades
9h00	Momento de Acolhimento	Promover um sentimento de segurança e bem-estar;
09h15	Canção do olá e momentos de partilha	Desenvolver o sentido de pertença ao grupo;
9h30	Proposta Educativa	
10h00	Higiene	Promover a autonomia da criança; Reforçar noções ambientais relacionadas com o desperdício.
11h30	Reforço alimentar da manhã	Promover noções sobre alimentação saudável e estilos de vida que a acompanhem; Estabelecer relação entre os alimentos que as crianças comem e os sentidos que usam durante a refeição; Reforçar noções relacionadas com o desperdício alimentar.
12h00 – 13h45	Almoço	
14h00 – 15h30	Proposta Educativa	

Rotina Semanal

Segunda-feira: Aula de Música às 11h00 às 11h45

Quarta-feira: Aula de Dança às 14h00 às 14h45

Intencionalidade Pedagógica Semanal	Tal como solicitado, a planificação que se segue será focada na exploração dos 5 sentidos, mais concretamente, a visão, o tato e a audição. Iremos, ao longo da semana, procurar promover ambientes de exploração sensorial que se interliguem entre si, iniciando todos os dias com uma canção que aborda os 5 sentidos.
-------------------------------------	---

Data: 21/10/2024 (segunda-feira)					
Contextualização	Visão: Tal como solicitado anteriormente pelo grupo, optámos por realizar uma proposta experimental para abordar com as crianças a visão. Ao conversar com o grupo, compreendemos que as crianças tinham interesse criar um arco-íris dentro da sala, o que nos fez compreender que esta seria uma proposta a explorar com as mesmas. Neste sentido, iremos relacionar esta proposta experimental, com a proposta da tarde, que além de trabalhar as cores do arco-íris irá também envolver, principalmente, a visão e o tato.				
Duração	Intencionalidades Pedagógicas	Área de Conteúdo	Descrição da Proposta Educativa	Materiais	Questões orientadoras para a avaliação das aprendizagens

APÊNDICE III

Exemplo de Planificação após Alteração

Data da Planificação

25 de novembro - 27 de novembro de 2024

Número de crianças	Local	Intervenientes
22 crianças (idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos)		Ana Filipa e Patrícia Camarinha

Rotina Diária

Duração	Momento	Intencionalidades
9h00	Momento de Acolhimento	Promover um sentimento de segurança e bem-estar;
09h15	Canção do olá e momentos de partilha	Desenvolver o sentido de pertença ao grupo;
9h30	Proposta Educativa	
10h00	Higiene	Promover a independência da criança; Reforçar noções ambientais relacionadas com o desperdício;
11h30	Reforço alimentar da manhã	Promover a criatividade, estabelecendo relações com as aprendizagens a promover ao longo da semana, solicitando à criança que com recurso à fruta crie elementos marinhos de que goste. Procurar estabelecer ligações entre as frutas e as figuras geométricas.
12h00 – 13h45	Almoço	
14h00 – 15h30	Proposta Educativa	

Rotina Semanal

Segunda-feira: Aula de Música às 11h00 às 11h45

Quarta-feira: Aula de Dança às 14h00 às 14h45

Intencionalidade Pedagógica Semanal	
	Ao longo desta semana, será assinalada a conclusão do projeto sobre o fundo do mar, através da realização de uma exposição das propostas desenvolvidas ao longo desta temática. Este momento final valoriza as aprendizagens e produções das crianças, mas também promove um processo de avaliação, consolidando assim a última etapa do projeto.

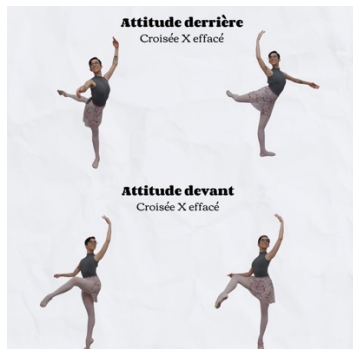
Horário Estimado	Segunda-Feira (25/11/2024)	Terça-Feira (26/11/2024)	Quarta-Feira (27/11/2024)
9h30	Brincadeira Livre (preferencialmente no espaço exterior). Procurar descobrir quais são as brincadeiras que cada criança tem mais preferência. Moyles (2002) afirma que “o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem.” (p.21) (Área da Expressão e Comunicação; Área de Formação Pessoal e Social - Convivência de si como aprendiz.)	A manhã destinar-se-á à preparação dos materiais e propostas, para a exposição do moral sobre o fundo do mar. Durante este momento, as crianças terão oportunidade de planear como querem realizar o moral dentro da sala, expondo as suas ideias. (Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e da Escrita; Área de Formação Pessoal e Social - Convivência democrática e cidadania.)	Segunda visualização da curta-metragem <i>The presente</i> . Conversa em grande grupo sobre a curta-metragem. (Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e da Escrita; Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social.)
14h00 - 15h30	Primeira visualização da curta-metragem <i>The presente</i> . Conversa em grande grupo sobre a curta-metragem. (Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e da Escrita; Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social.)	A parte da tarde destinar-se-á à exposição do moral sobre o fundo do mar. Durante este momento, as crianças terão oportunidade de elaborar o moral dentro da sala, expondo os seus trabalhos. (Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e da Escrita; Área de Formação Pessoal e Social.)	Aula de Dança

APÊNDICE IV

Glossário Ilustrativo dos Movimentos da Técnica de Dança Clássica

A

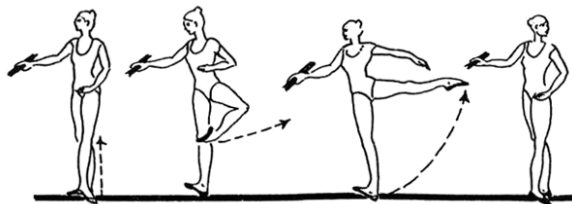
Attitude



(fonte: <https://ar.pinterest.com/pin/774971048410122225/>)

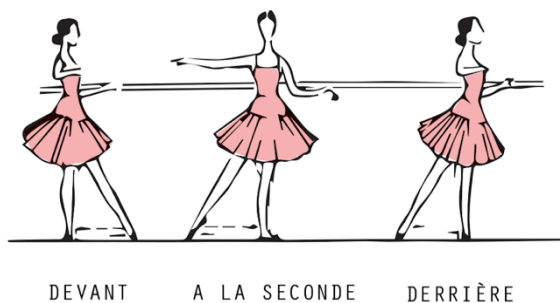
D

Developé



(fonte: <https://encyklopediapoznania.sk/clanok/2403/battement-developpe>)

Direções do Corpo



(fonte: <http://www.mundobailarinistico.com.br/2019/07/devant-derriere-e-la-seconde-para.html>)

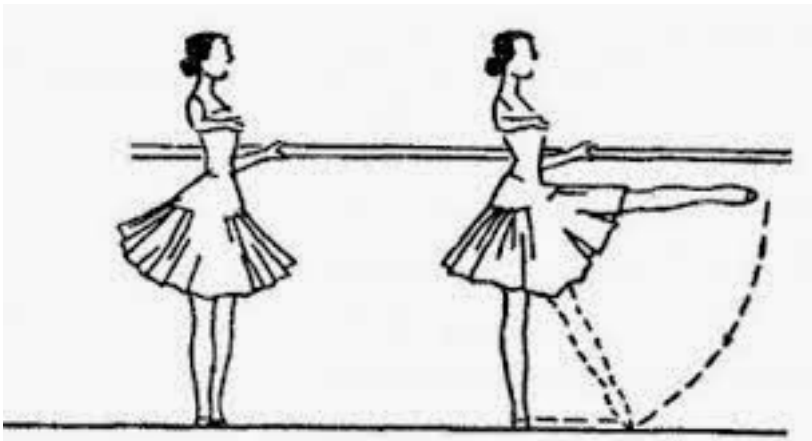
G

Galope



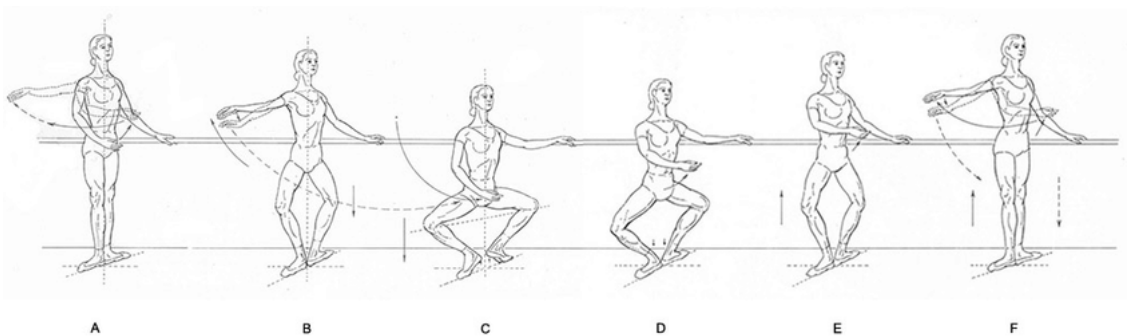
(fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Jqf9B1uy0E>)

Grand Battement



(fonte: <http://www.mundobailarinistico.com.br/2014/08/passos-de-ballet-grand-battement.html>)

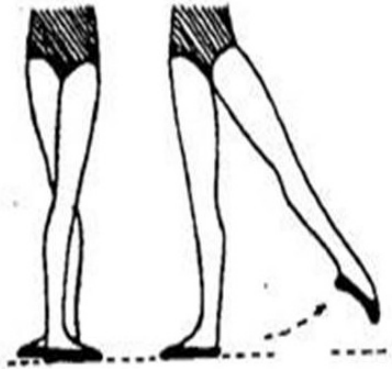
Grand Plié



(fonte: <https://tutudaju.com/o-que-voce-precisa-saber-para-fazer-um-plier-perfeito-no-ballet/>)

P

Petit Jeté



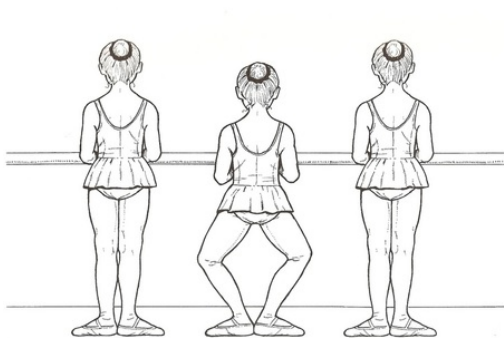
(fonte: <http://www.mundobailarinistico.com.br/2013/09/petit-battement-jete.html>)

Petit Sauté



(fonte: <https://balletcurriculum.com/the-five-families-of-jumps/>)

Plié



(fonte: <https://coisasdeballet.wordpress.com/2019/04/21/a-importancia-do-plier-no-ballet/>)

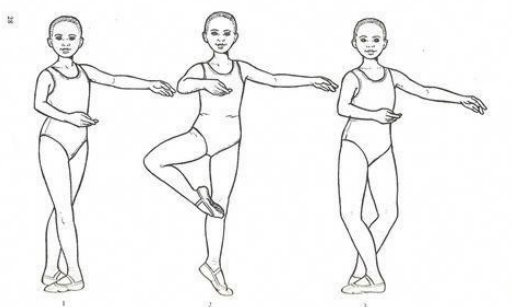
Posições básicas: 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a e 5.^a posição



(fonte: <http://loucasporballet1.blogspot.com/2015/03/posicoes-dos-bracos-no-ballet-classico.html>)

R

Retiré



(fonte: <https://br.pinterest.com/pin/781656079061706439/>)

Retiré Passé



(fonte: <https://balletparatodos.com.br/2020/passe-e-retire-qual-e-a-diferenca/>)

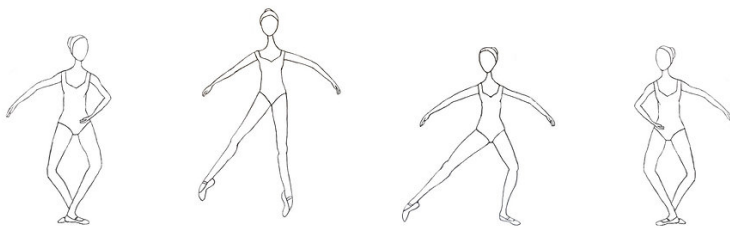
S

Skip



(fonte: <https://balletcurriculum.com/dont-be-a-skipper-teach-them-to-skip/>)

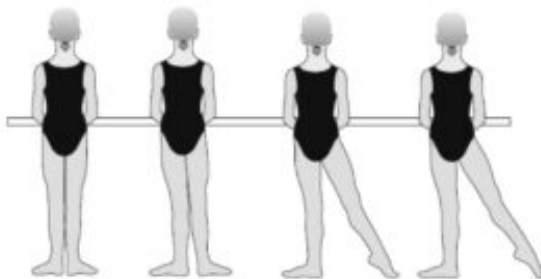
Sissone



(fonte: <https://www.balleticleeds.com/post/sissonne-fermée-dessus>)

T

Tendu



(fonte: <https://www.balletcarmem.com/o-que-e-tendu-ballet/>)

APÊNDICE V

Transcrição da 1ª sessão

Transcrição da 1ª sessão	
Criança	Descrição do Vídeo
Maria	Aos 5 segundos, olha para a Renata e imita-a, colocando os braços em 5ª posição. Assim que levanta os braços começa a fazer pequenos <i>pliés</i> até aos 13 segundos, momento em que imita a colega Inês e roda para a esquerda cinco vezes em meia ponta, até aos 28 segundos. Até aos 40 segundos dá três voltas sobre si para o lado esquerdo com os dois braços esticados. Fica quieta com o corpo voltado para a direção 6 até aos 52 segundos, enquanto observa os pares. Começa a andar em movimentos circulares, percorrendo as extremidades da sala até aos 1:26min. Com a mudança na música começa a abanar os braços, como tipicamente se imita uma borboleta e deslocasse para o fundo da sala em profundidade, até aos 1:32min, momento em que se vira para a frente e continua o movimento andando na diagonal da direita para a esquerda, até aos 1:40min. Mantém o movimento dos braços e volta a andar contornando a sala até aos 2:01min. Neste momento, dá um salto rodando para a direção 7, com as pernas em 2ª posição e os braços em 2ª posição também, até aos 2:10min. Gira da esquerda para a direita até aos 2:13min e começa a correr dando 4 voltas à sala em espiral até ao fim do vídeo (2:48 min).
Renata	Aos 5 segundos levanta os braços em 5ª posição e olha para as duas colegas (Maria e Inês). Olha para a colega Maria e aos 8 segundos começa também a fazer pequenos <i>pliés</i> , sempre a olhar para as colegas. Aos 13 segundos, imita Inês e roda para o lado esquerdo três vezes, até aos 23 segundos. Pára a observar os pares até aos 29 segundos. Neste momento estica os braços para o lado e gira sobre si cinco vezes para a esquerda até aos 41 segundos. Volta a parar virada para a direção 8 e a observar os pares até aos 51 segundos. Dá uma volta da esquerda para a direita até aos 57 segundos e mais três voltas da direita para a esquerda até aos 1:05min. Até aos 1:15 min dá três voltas sobre si com os dois braços esticados ao lado. Volta a parar para observar os pares e aos 1:21 min volta a girar sobre si com os dois braços para baixo, dando duas voltas até aos 1:26min. Pára novamente para observar os pares até aos 1:30 min e neste momento movimentava os braços ao lado imitando uma borboleta enquanto anda para a frente em direção a 5, até aos 1:43 min. Mantém o mesmo movimento dos braços passando a deslocar-se para o lado esquerdo com o corpo virado para a direção 6 até aos 1:55min. Volta-se para os pares e mais uma vez torna a observá-los até aos 1:59 min. Aos 2min, volta a esticar os braços em 2ª posição e faz um <i>plié</i> , com os pés em 1ª posição. Aos 2:02min começa a caminhar novamente com o movimento de braços realizado anteriormente e dirige-se para

	<p>junto da câmara de filmar, acabando por sair do ângulo de filmagem. Aos 2:12 min regressa ao ângulo de filmagem a correr para o canto 3 e roda dobre si até aos 2:16 min. Neste momento começa a saltar e volta a afastar os braços e movê-los como uma borboleta. Realiza este movimento até aos 2:39min e a partir daí, volta a movimentar apenas os braços enquanto gira sobre si uma vez até aos 2:48 min.</p>
Inês	<p>Aos 5 segundos, olha para a Renata e imita-a, colocando os braços em 5ª posição. Aos 13 segundos, começa a rodar para o lado esquerdo na meia ponta dando 4 voltas até aos 22 segundos. Até aos 28 segundos fica quieta, sendo que é neste momento que estica os dois braços para o lado, voltando a girar com os braços abertos, cinco vezes para o lado esquerdo, até aos 39 segundos. Desloca-se em sentido giratório, contornando a colega Maria três vezes e continuando no mesmo movimento mais três vezes até aos 1:05 min. Neste momento, continua a andar em rota circular, porém desta vez de braços abertos mais duas vezes até aos 1:16 min. Roda sobre si, cinco vezes para o lado esquerdo e com os braços para baixo encostados ao corpo até aos 1:27 min. Neste momento, pára, desmontando ter reconhecido a mudança existente na música. Olha em seu redor e aos 1:29 min imita o movimento de Maria, andando pelo espaço e abanando os braços como uma borboleta, até aos 1:46min. Anda pela sala e aos 1:59 min volta a abanar os braços como uma borboleta enquanto se desloca pela sala. Aos 2:07 gira sobre o pé esquerdo, levantado a perna direita em <i>retiré</i> e volta a andar pela sala até aos 2:14min. Neste momento do vídeo desloca-se da direita para a esquerda em <i>petit sauté</i>, até aos 2:38 min. Corre novamente em forma circular até aos 2:48min.</p>
Samuel	<p>Está quieto até aos 7 segundos, momento em que começa a andar para trás. Aos 10 segundos, começa a girar com os dois braços abertos e esticados ao lado, dobrando os braços e colocando as mãos na boca aos 14 segundos. Continua a rodar e aos 22 segundos coloca os braços em 5ª posição. Aos 28 segundos choca com a colega Renata e chegando-se para o lado. Gira sobre si, para a esquerda, três vezes até aos 35 segundos com os braços em 2ª posição, acabando a rebolar uma vez no chão, levantando-se aos 40 segundos. Gira novamente sobre si, três vezes para a esquerda até aos 48 segundos. Pára para observar os pares até aos 53 segundos e posteriormente para mim até aos 57 segundos. Gira sobre si seis vezes para o lado esquerdo, usando a cabeça como mote para o movimento, até aos 1:06 min. Dá um passo para a esquerda e repete. Gira, novamente sobre si catorze vezes para a esquerda, novamente explorando o peso da cabeça como mote para o movimento, acabando por se ajoelhar no chão aos 1:21 min. Rebola e aos 1:26 min coloca-se de cócoras, de onde surgem seis <i>petite sautes</i> para a direção 8 até aos 1:32 min. Corre para trás e aos 1:36 min levanta os dois braços e tapa os olhos com as mãos. Aos 1:40 faz um <i>plie</i> e gira sobre si cinco vezes para o lado esquerdo até aos 1:51 min. Volta a rebolar no chão voltando-se a levantar aos 1:56 min. Volta a girar sobre si duas vezes com</p>

	exploração do peso da cabeça como mote para o movimento, voltando a rebolar no chão e a levantar-se até aos 2:03 min. Repete tudo até aos 2:08 min e quando se levanta desta vez gira vinte e seis vezes para o lado esquerdo com os braços em 2ª posição até aos 2:35 min. Volta a rebolar no chão 4 vezes até aos 2:48 min.
Carolina	Não participou na experimentação, demonstrando-se envergonhada nos primeiros 5 segundos e acabando por se sentar e observar os pares.

APÊNDICE VI

Transcrição da 2ª sessão

Transcrição do 1º momento da 2ª sessão (Primeira Apreciação)	
Criança	Descrição do Vídeo
Maria	Aos 9 segundos, imita os braços da bailarina, olhando para a colega Renata, voltando a ver o vídeo aos 14 segundos. Aos 38 segundos, aponta para a bailarina e diz “Yo soy a bailarina”, enquanto olha para a colega Carolina, voltando a ver o bailado aos 44 segundos. Aos 1:37 min, levanta-se e vai tentar imitar a bailarina, fazendo galopes da esquerda para a direita, até aos 2:03 min. Quando se vem sentar vem a fazer <i>grand battements devant</i> até ao lugar, sentando-se aos 2:17 min.
Renata	Aos 12 segundos, levanta-se e vais trocar de cadeira, voltando a ver o bailado aos 28 segundos.
Inês	Aos 30 segundos explora a coluna de onde saia o som, mantendo o olhar no bailado apresentado.
Samuel	Aos 8 segundos, vira-se para mim, voltando a ver o bailado aos 10 segundos.
Carolina	Aos 35 segundos, aponta para as personagens que integram o cenário e diz “Estas são as senhoras que estão a ver”, olhando para mim e voltando a ver o bailado aos 38 segundos.

Transcrição do 2º momento da 2ª sessão (Segunda Experimentação)	
Criança	Descrição do Vídeo
Maria	Durante os primeiros 10 segundos desloca-se na diagonal em direção ao canto 2 com pequenos passos. Percorre a sala até ao lado direito ainda a andar até aos 24 segundos. Volta para o centro da sala, e aos 33 segundos coloca os braços em 5ª posição ficando em pausa nesta posição. Faz 5 <i>grand battement devant</i> em direção ao lado esquerdo da sala até aos 44 segundos. Faz um <i>retire à la seconde</i> com a perna esquerda, acabando por se desequilibrar aos 52 segundos. Anda até ao fundo da sala e aos 1:04 min gira uma vez sobre si. Pára para observar os pares até aos 1:20 min. Neste momento faz um <i>grand plié</i> em 2ª posição e aos 1:24 min anda novamente na diagonal até ao canto X. Volta a correr para o fundo da sala, e aos 1:44 min ajoelha-se. Gatinha para o lado direito até aos 2:02 min. Levanta-se e corre até ao lado direito da sala. Até aos 2:25 min desloca-se até ao lado esquerdo da sala em galopes, repetindo o movimento do lado esquerdo para o lado direito. Aos 2:46, no final da música faz um <i>petit saute</i> .
Renata	Até aos 10 segundos, desloca-se um círculo com <i>petit jetés</i> , repetindo o percurso em círculo a andar até aos 18 segundos. Coloca os braços em 5ª posição e olha para a colega Inês até aos

	<p>36 segundos. Baixa os braços e dá uma volta sobre si. Volta a colocar os braços em 5ª posição e torna a girar duas vezes sobre si até aos 50 segundos. Faz uma pausa e aos 59 segundos coloca os braços em 5ª posição. Desce os braços e faz um <i>grand batement derière</i> com a perna esquerda. Dá meia-volta sobre si, e faz um <i>arabesque</i> com a perna contrária. Aos 1:07 min, corre até ao centro da sala e faz um sauté. Corre até ao lado direito da sala e do lado direito torna a correr para o lado esquerdo até aos 1:29 min. Volta para o lado direito da sala em galopes marchando para voltar ao centro da sala. Aos 1:46 min, ajoelha-se virada para o lado direito e troca de lado aos 1:48 min. Levanta-se e em galope desloca-se até ao lado direito. Faz uma pausa até aos 2:08 min a observar para os pares e nesse momento corre até ao centro da sala novamente. Faz galopes até ao lado esquerdo, continuando a fazer o mesmo movimento de uma lateral para a outra até aos 2:40 min. Termina o vídeo girando sobre si com os braços para baixo.</p>
Inês	<p>Aos 6 segundos faz um <i>tendu à la seconde</i> com a perna esquerda. Até aos 26 segundos dá 6 passos para a esquerda. Faz galopes para a direita até aos 35 segundos. Gira sobre si quatro vezes na meia ponta com os braços em 5ª posição até aos 45 segundos. Anda para a esquerda com os braços em 1ª posição até aos 56 segundos. Volta a fazer galopes para o lado esquerdo da sala até aos 1:05 min. Gira sobre si cinco vezes, com os braços em 5ª posição, enquanto se desloca para a direita, até chegar ao centro da sala. Aos 1:17 min, desloca-se até à lateral direita da sala em galopes novamente até aos 1:23 min, voltando para o lado esquerdo a fazer o mesmo movimento até aos 1:44 min. Coloca os braços em 5ª posição e gira três vezes sobre si até aos 1:54 min. Baixa os braços, faz uma pausa, e retoma o mesmo movimento, voltando a girar sobre si três vezes até aos 2:06 min. Volta a fazer galopes até ao lado esquerdo da sala e aos 2:10 min volta a deslocar-se para o lado direito da sala fazendo o mesmo movimento. Vem a correr para o centro da sala e aos 2:17 min volta a girar sobre si duas vezes com os braços em 5ª posição. Aos 2:25 min, quando a música tem uma alteração, abre os braços em 2ª posição e abana-os imitando uma borboleta até aos 2:31 min. Neste momento, volta a girar sobre si oito vezes com os braços em 5ª posição até aos 2:46 min. No fim, corre para o lado esquerdo da sala até aos 2:48 min.</p>
Samuel	<p>Até aos 11 segundos anda em círculo pela sala, acabando agachado no chão. Levanta-se e corre para o lado direito, fazendo um <i>skip</i> com a perna direita. Volta a correr em volta da sala, completando duas voltas até aos 26 segundos. Neste momento começa a fazer galopes do lado esquerdo para o lado direito da sala e vice-versa. Aos 50 segundos faz uma pausa e olha para mim. Sendo que aos 1:02 olha para os pares ainda quieto. Volta a andar em forma circular, em torno de toda a sala até aos 1:19 min. Aos 1:23 min faz galopes até ao fundo da sala e rebola no chão. Corre para o lado esquerdo da sala, voltando a olhar para os pares até aos 1:41 min. Torna a fazer galopes até ao lado direito da sala. Aos 1:54, rebola uma vez deitado no chão, acabando por se colocar de</p>

	joelhos e caminhar para o lado direito de joelhos no chão. Aos 2:05 levanta-se e volta a percorrer a sala, desta vez a fazer galopes, até aos 2:43 min. Neste momento começa a andar no fundo do palco acabando ajoelhado no final.
Carolina	Tal como na primeira experimentação não participou neste momento, acabando por se sentar e observar os pares.

APÊNDICE VII

Transcrição da 3ª sessão

Transcrição do 1º momento da 3ª sessão (Segunda Apreciação)	
Criança	Descrição do Vídeo
Maria	Aos 2:02 segundos pede à Renata para sair da frente. Aos 2:50 min bate palmas no fim do vídeo.
Renata	Aos 2 minutos chega-se para a frente e deita-se com a barriga na mesa, voltando-se a sentar passado 7 segundos. Aos 2:50 min bate palmas no fim do vídeo.
Inês	Aos 1:56 minutos afirma “Eu gosto desta parte”, apontado para a bailarina. Aos 2:50 min bate palmas no fim do vídeo.
Samuel	Não esteve presente nesta sessão, por lesão.
Carolina	Aos 52 segundos olha para trás e diz “Patrícia, eu ainda me lembro que já vimos esta bailarina”, voltando de imediato a ver o excerto. Aos 2:50 min bate palmas no fim do vídeo.

Transcrição do 2º momento da 3ª sessão (Terceira Experimentação)	
Criança	Descrição do Vídeo
Maria	Até aos 10 segundos, caminha até ao lado esquerdo da sala, fazendo um <i>retiré</i> com a perna esquerda aos 15 segundos. Após este momento pára para observar os pares e junta-se ao pé da colega Carolina. Apenas aos 2:34 min volta para a experimentação percorrendo a sala a correr do lado direito para o lado esquerdo girando sobre si com as mãos em 5ª posição e voltando a correr para o lado direito da sala até ao final do vídeo.
Renata	Até aos 5 segundos, desloca-se em meia ponta até ao centro da sala, sendo que, neste momento gira sobre si com os braços em 5ª posição. Desloca-se em galopes até ao lado esquerdo da sala e aos 20 segundos volta a colocar os braços em 5ª posição e anda para a frente na meia ponta. Faz um galope para a frente e baixa os braços e aos 30 segundos agacha-se, ficando de joelhos no chão. Levanta-se e gira sobre si até aos 40 segundos. Sobe a perna esquerda em <i>attitude derrière</i> e quando baixa a perna, até aos 54 segundos faz uma pausa e observar os pares. Neste momento gira sobre si, voltando a colocar os braços em 5ª posição. Mantém os braços e aos 1:03 segundos faz um <i>developpé devant</i> com a perna direita. Rebola no chão e levanta-se aos 1:15 min. Neste momento desloca-se em galope para o lado esquerdo da sala e aos 1:22 min desloca-se em meia ponta para o outro lado da sala. Aos 1:27 min faz um <i>petit sissone</i> com a perna direita atrás. Aos 1:47 gira duas vezes sobre si, colocando os braços em 5ª posição. Aos 2 min coloca-se de joelhos no chão e volta a para observar os pares. Aos 2:04 min deita-se no chão com a lateral do corpo apoiada e volta-se a agachar, subindo a desenrolar o corpo virada para o lado

	<p>direito, acabando o movimento com os braços em 5ª posição. Desloca-se para o centro da sala e aos 2:18 min alterna os braços em 4ª posição enquanto se tenta equilibrar na meia ponta. Aos 2:38 min gira a cintura de um lado para o outro, mantendo a alternância dos braços, até ao fim do vídeo.</p>
Inês	<p>Até aos 15 segundos desloca-se na meia ponta para o lado esquerdo da sala com os braços em 5ª posição. Neste momento faz um <i>retiré passé</i>, mantendo os braços em 5ª posição. Ainda com os braços em 5ª posição faz um <i>petit saut e très grand battement à la seconde</i> com a perna direita até aos 35 segundos. Desloca-se novamente até ao lado esquerdo da sala em galope e até aos 40 segundos desloca-se em <i>relevé piqué</i> até ao centro da sala. Coloca os braços em segunda posição e faz novamente um <i>grand battement</i>, desta vez <i>derrière</i>. Aos 45 segundos baixa os braços e volta a colocá-los em 2ª posição novamente e aos 49 segundos faz um <i>attitude derrière</i> com a perna direita, girando sobre si de seguida. Faz uma pausa, e aos 1:02 min faz um <i>petit sauté</i>, subindo à meia ponta de imediato. Repete esta sequência três vezes até aos 1:10min. Neste momento dá mais dois saltos e aos 1:18 min faz um <i>attitude derrière</i> novamente, acabando por correr para o lado esquerdo da sala. Aos 1:22min, desloca-se na meia ponta até ao lado direito da sala e aos 1:38 faz um <i>petit sissone</i> dando um passo para a frente e fazendo um <i>retiré</i> com a perna direita. Aos 1:45 min gira novamente, uma vez, sobre si com os braços em 5ª posição, girando novamente sobre si uma vez com os braços junto ao corpo. Faz uma pausa, e aos 1:55 min volta a girar duas vezes sobre si com os braços em 5ª posição. Aos 2 min faz um <i>skip</i> com a perna direita e de imediato gira mais uma vez sobre si com os braços em 5ª posição. Aos 2:06 min sobe a perna esquerda ao lado e faz um <i>skip</i> com a perna direita, repetindo a sequência com as pernas contrárias. Aos 2:13 min, apoia-se na mesa onde se encontrava o computador e faz um <i>attitude derrière</i> com a perna esquerda. Aos 2:20 min coloca os braços em 2ª posição e gira a cintura, voltando a tentar repetir este movimento com os braços em 4ª posição, variando as direções do corpo entre os cantos 1 e 2, colocando também os pés em 4ª posição, até ao final do vídeo.</p>
Samuel	<p>Não esteve presente nesta sessão, por lesão.</p>
Carolina	<p>Tal como nas sessões anteriores não participou neste momento, acabando por se sentar e observar os pares.</p>

APÊNDICE VIII

Transcrição da 4ª sessão

Transcrição do 1º momento da 4ª sessão (Terceira Apreciação)	
Criança	Descrição do Vídeo
Maria	Aos 45 segundos vira-se para trás e diz “Yo quiero ir bailar”, voltando-se a virar para a frente após o sinal.
Renata	Aos 2:09 min diz “Eu fiz esta parte no outro dia”, apontando para a bailarina ao mesmo tempo.
Inês	Observou o vídeo atentamente, tendo apenas olhado para os pares quando estes interagiram com alguma fala.
Samuel	Não esteve presente nesta sessão, por lesão.
Carolina	Aos 1:56 min muda de posição, colocando-se de joelhos na cadeira para ver melhor o vídeo.

Transcrição do 2º momento da 4ª sessão (Quarta Apreciação)	
Criança	Descrição do Vídeo
Maria	Até aos 18 segundos desloca-se na meia ponta até ao lado esquerdo da sala. Faz um <i>petit sauté</i> e coloca os braços em 5ª posição, dando dois paços para a direita. Colca os braços em 2ª posição e avança para a frente na meia ponta. Aos 40 segundos, salta e faz uma pausa para observar os pares. Volta a saltar aos 1:10 min e de seguida faz um <i>developpé devant</i> com a perna direita. Desloca-se em galopes até à lateral esquerda da sala até aos 1:34 min. Corre na meia ponta até ao lado oposta da sala, deitando-se no chão deste lado e rebolando para o lado esquerdo. Aos 2:04 min gira dobre si com os braços em 1ª posição. Desloca-se a andar até ao centro da sala e coloca os braços em 2ª posição. Aos 2:35 min, com os braços em 2ª posição gira a cintura de um lado para o outro até ao final do vídeo, colocando-se de joelhos no fim.
Renata	Até aos 10 segundos, anda na meia ponta para o lado direito da sala. Coloca os braços em 2ª posição e faz um <i>grand batment à la seconde</i> com a perna direita. Aos 20 segundos faz um galope para a esquerda e um <i>petit sauté</i> a seguir. Com a perna direita novamente faz dois <i>retiré</i> e aos 33 segundos alterna os braços entre a 1ª e a 2ª posição. Gira sobre si e anda para trás na meia ponta e aos 47 segundos senta-se no chão a observar os pares. Deita-se no chão de barriga para baixo e desloca-se arrastando-se para trás, explorando o <i>retiré</i> no nível baixo. Aos 1:13 min levanta-se e faz uma roda para o lado direito. Aos 1:23 min desloca-se na meia ponta para o lado direito da sala, deslocando-se de seguida em galope até ao lado oposto da sala. Coloca os braços em 5ª posição e aos 1:58 min gira sobre si. Faz um <i>grand batement derrière</i> com a perna direita. Gira sobre o pé esquerdo duas vezes e aos 2:03 min faz três <i>skips</i> . Aos 2:24 min alterna as pernas entre a 2ª e a 4ª posição em <i>petit sauté</i> alternando simultaneamente os braços em 4ª posição. Acaba ajoelhando-se no chão aos 2:49 min.

Inês	<p>Até aos 10 segundos desloca-se na meia ponta para o lado esquerdo. Faz dois <i>retiré</i> com a perna esquerda e no fim um galope para o lado direito. Aos 26 segundos faz um <i>petit sauté</i> e desloca-se na meia ponta para o lado direito com os braços em 4ª posição. Aos 43 segundos gira sobre si com os braços em 4ª posição ainda. Coloca os braços em 2ª posição e faz novamente um <i>retiré à la sencond</i> e aos 56 segundos faz um <i>petit sissone</i>. Aos 1:06 min gira sobre si com os braços em 1ª posição e de seguida coloca novamente os braços em 4ª posição, mexendo o resto do corpo sem tirar os braços da posição indicada. Aos 1:23 min desloca-se na meia ponta até ao lado direito da sala. Volta para o centro da sala e aos 1:42 min salta com a perna direita para o lado e gira sobre si com os braços em 4ª posição. Gira novamente duas vezes sobre si, porém com os braços em 1ª posição e aos 1:57 gira mais uma vez sobre si com os braços em 5ª posição. Faz um <i>skip</i> com a perna esquerda seguido de mais uma volta sobre si mesma na meia ponta e com os braços em 5ª posição. Dá mais três voltas sobre si com os braços em 1ª posição até aos 2:08 min e desloca-se em galopes numa direção circular, terminando novamente no mesmo lugar. Aos 2:23 min alterna os pés e os braços entre a 2ª e a 4ª posição, fazendo <i>petit sauté</i> para trocar a posição dos pés. Aos 2:33 min fez <i>relevés</i>, alternando as pernas e com os braços em 5ª posição. No final do vídeo, aos 2:49 min ajoelha-se no chão.</p>
Samuel	Não esteve presente nesta sessão, por lesão.
Carolina	Tal como nas sessões anteriores não participou neste momento, acabando por se sentar e observar os pares.

APÊNDICE IX

Transcrição da 5ª sessão

Transcrição do 1º momento da 5ª sessão (Quarta Apreciação)	
Criança	Descrição do Vídeo
Maria	Aos 6 segundos, olha para trás e diz “Yo soy la bailarina”, voltando a retomar atenção ao vídeo de seguida.
Renata	Aos 55 segundo deita a cabeça sobre a mesa, continuando a ver o excerto apresentado.
Inês	Aos 2:11 min gira a cintura, marcando o movimento da bailarina e diz “Eu gosto muito de fazer esta parte”.
Samuel	Aos 20 segundos questiona “Quando é que vamos dançar?”, voltando a prestar atenção ao vídeo depois de lhe fazer sinal que seria a seguir. Aos 37 segundos sai da mesa e vai para o meio da sala, voltando a sentar-se após ser chamado pelos pares.
Carolina	Aos 49 segundos, marca o movimento dos braços da bailarina do excerto apresentado. Aos 59 segundos, volta a marcar o movimento feito anteriormente.

Transcrição do 2º momento da 5ª sessão (Quinta Experimentação)	
Criança	Descrição do Vídeo
Maria	Ao longo dos primeiros 10 segundos anda na meia ponta até ao lado esquerdo da sala. Após este momento não demonstrou interesse em participar na atividade, tendo autonomamente se sentado a observar os pares. Esta decisão foi respeitada e por isso não haverão dados desta criança nesta sessão.
Renata	Até aos 8 segundo andou na meia ponta em direção ao lado esquerdo da sala, tendo girado sobre si quando chegou ao meio da sala. Faz uma roda e aos 15 segundos faz um <i>skip</i> , seguido de galopes, até se chegar à frente da sala. Aos 34 segundos faz um <i>petit sauté</i> e dois <i>retirés</i> com a perna esquerda. Aos 40 segundos, faz mais três <i>retirés</i> com a perna direita e gira sobre si com a mesma perna em <i>retité</i> . Gira duas vezes sobre si, mantendo os braços em 1ª posição. Aos 58 segundos, faz dois <i>grand batements devant</i> com a perna direita e um <i>petit sauté</i> depois. Repete esta sequência de movimentos mais uma vez até aos 1:20 min. Neste momento, corre até ao lado esquerdo da sala e atravessa a sala até ao lado direito a andar na meia ponta. Gira duas vezes sobre a perna esquerda, mantendo a direita em <i>relevé</i> . Repete este movimento, colocando as mãos em 5ª posição e volta a girar duas vezes sobre a perna esquerda, mantendo a direita em <i>relevé</i> . Aos 1:59 segundos faz um <i>skip</i> e corre pela sala em forma circular, voltando ao mesmo local onde se encontrava. Aos 2:22 min salta enquanto alterna os braços e as pernas entre a 2ª e a 4ª posição girando a cintura de um lado para o outro. Aos 2:47 ajoelha-se no chão.

Inês	Até aos 10 segundos, desloca-se em meia ponta para a esquerda com os braços em 2ª posição. Faz três <i>retirés</i> com os braços em 4ª posição e aos 22 segundos faz um galope para o lado direito. Pára para observar os pares e aos 40 segundos começa a fazer quatro <i>retirés</i> com a perna esquerda. Repete o movimento quatro vezes com a outra perna e gira sobre a perna esquerda, colocando a perna direita em <i>retiré</i> e os braços em 5ª posição. Aos 1:01 min faz dois galopes para a frente e abre os braços em 2ª posição. Anda na meia ponta e volta a fazer dois galopes para a frente. Volta a colocar-se na meia ponta e aos 1:15 min coloca os braços em 4ª posição e troca um braço pelo outro. Aos 1:20 min, corre para a lateral esquerda da sala e percorre a sala da esquerda para a direita na meia ponta. Aos 1:33 salta e gira novamente sobre si, fazendo-o 7 vezes com os braços em 5ª posição. Dá uma volta dá sala na meia ponta e aos 2:22 min alterna os braços e as pernas entre a 2ª e a 4ª posição, abandonando a cintura de um lado para o outro. No final do vídeo, aos 2:48 min ajoelha-se no chão.
Samuel	Até aos 15 segundos gira sobre si, com as mãos em 1ª posição, acabando por se ajoelhar no chão. Levanta-se e aos 23 segundos torna a girar sobre si, no entanto desta vez apenas duas vezes e com os braços em 2ª posição. Com uma mão no chão, gira sobre a mão e aos 39 segundos levanta-se novamente. Volta a girar sobre si cinco vezes e com os braços em 3ª posição. Senta-se no chão e pára a observar os pares. Aos 1:28 min a música altera e dá duas voltas sobre os próprios joelhos e pára novamente a ouvir a música. Volta a girar cinco vezes sobre a própria mão e aos 1:51 min dá 3 <i>petit sautés</i> correndo posteriormente até ao lado direito da sala. Virado para o lado esquerdo faz três <i>garnd batement devant</i> com a perna direita e aos 2:09 min volta para o centro da sala. Faz um galope e mais três <i>petit sauté</i> , deslocando-se para o lado esquerdo da sala a fazer galopes. Aos 2:21 min gira cinco vezes sobre si e ajoelha-se aos 2:48 min.
Carolina	Até aos 10 segundos desloca-se na meia ponta para o lado esquerdo. Faz um <i>retiré</i> com a perna esquerda e de seguida gira sobre si com a perna esquerda novamente em <i>retiré</i> . Faz dois <i>coupés</i> com o pé esquerdo e gira sobre si com o pé direito em <i>coupé</i> . Aos 33 segundos faz dois <i>retirés</i> , um com cada perna. Gira novamente em <i>coupé</i> sobre a perna esquerda e aos 47 segundo repete o movimento sobre a outra perna. Faz três <i>retirés</i> , começando com a perna esquerda e alternando com a perna direita. Aos 59 segundos anda na meia ponta até ao lado direito e faz um <i>retiré</i> com a perna direita. Sobe à meia ponta com os pés paralelos e aos 1:13 min gira duas vezes sobre si com os braços em 1ª posição. Faz um <i>retiré</i> com a perna esquerda e coloca os braços em 4ª posição e aos 1:29 min desloca-se na meia ponta até ao lado direito da sala. Gira mais uma vez sobre si e em seguida faz mais um <i>retiré</i> com a perna direita. Aos 2:01 min gira duas vezes sobre si com os braços em 1ª posição e faz mais um <i>retiré</i> com a perna direita. Aos 2:06 faz um <i>tendú devant</i> com a perna direita e de seguida gira sobre si com os braços em 1ª posição. Virada para o

	lado esquerdo, faz um <i>grand batement</i> com a perna direita e desloca-se até ao lado esquerdo em galope. Aos 2:21 min coloca os pés em 2ª posição, os braços em 4ª posição fechada e gira a cintura de um lado para o outro, alternando os braços entre si. Aos 2:35 começa a fazer <i>retirés</i> alternando as pernas e no fim do vídeo, aos 2:47 ajoelha-se.
--	---