



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Da Teoria à Prática em Educação de Infância.
ANALISAR(TE): Comunicar e Criar Aprendizagens
Através das Artes

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Margarida Baptista Antunes

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, Setembro 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agradeço genuinamente a todas as pessoas que me ajudaram a perceber que todos os desafios são concretizáveis e todos os desejos são alcançáveis. Todos os que me deram esperança e compartilharam comigo esta viagem longa e cheia de aprendizagens.

Aos meus pais, António e Teresa, por me terem motivado sempre que precisava de um pouco de força e por nunca me terem deixado desistir, por nunca abandonarem os meus sonhos, e por fazerem esta viagem comigo.

Ao meu irmão, Rafael, por me ter ouvido sempre que eu precisava de desabafar sobre os desafios e obstáculos que me foram aparecendo ao longo do caminho, e por me ter dado a força de que necessitava em cada um desses momentos.

Ao meu namorado, Miguel, que não só me acompanhou durante todo o processo, como também sempre me deu a força e a inspiração para continuar a olhar para o futuro que eu tanto desejo, com todo o amor e carinho que partilhamos um pelo outro.

Ao Professor Miguel Oliveira, por todo o apoio incondicional, por toda a paciência e motivação, pela orientação incansável e por todas as palavras sábias que mudaram tantas vezes a minha perspetiva para melhor.

Às educadoras e auxiliares de educação de todas as instituições por que passei, que me transmitiram tantos conhecimentos e aprendizagens que não teria alcançado sem a sua ajuda.

E por fim, mas não menos importante, a todas as crianças que tive o privilégio e orgulho de conhecer, de poder transmitir o meu amor, carinho e cuidado, e que me transmitiram tudo de volta, a razão pela qual segui sempre de cabeça erguida e com cada vez mais vontade de alcançar o meu objetivo.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico 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, seguindo as normas legais respeitantes aos direitos de cada criança e adulto enquanto indivíduos da sociedade, foi mantido o total sigilo dos nomes de todos os participantes, referindo somente nomes fictícios ao longo de todo o relatório e que recolhi consentimento informado para recolha de informação (audiovisual e escrita) de todos os intervenientes nas diferentes Práticas Pedagógicas, nomeadamente de crianças, famílias, educadores e instituições.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pertencente à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. O seu objetivo principal é mostrar vivências colhidas nas diferentes Práticas Pedagógicas, em cada um dos contextos atribuídos, demonstrando, ainda, um estudo incidindo sobre as aprendizagens adquiridas através de criações de cariz artístico. Este relatório encontra-se, assim, dividido em três partes.

Na primeira parte do relatório é apresentada uma dimensão reflexiva relativamente à Prática Pedagógica em contexto de creche. Este capítulo inclui uma breve caracterização do contexto e das crianças pertencentes ao mesmo, aprendizagens adquiridas pelas crianças e pelos adultos, e algumas competências significativas a ter em conta. Neste contexto foi possível reconhecer dificuldades e torna-las em aprendizagens, como a transformação de dúvidas em confiança e a observação atenta do grupo e das suas necessidades.

A segunda parte refere-se ao contexto de jardim-de-infância de rede privada, e encontra-se subdividida em dois capítulos. O primeiro retrata uma breve dimensão reflexiva, devidamente fundamentada, acerca das aprendizagens obtidas pelas crianças através das artes visuais, explicando pontos como os comportamentos das crianças perante certos momentos e situações artísticas criadas pelas mesmas. Aqui foi possível adquirir aprendizagens relativamente à criação e implementação de projetos de acordo com as necessidades e interesses demonstrados pelas crianças. O segundo abrange o estudo proveniente das experiências vivenciadas e resultados recolhidos no mesmo contexto, de forma a se perceber como as artes visuais influenciam as aprendizagens adquiridas pelas crianças. Com este estudo aprendeu-se a colocar questões ao grupo selecionado e a observar a evolução nos conhecimentos de cada criança através das suas respostas.

Numa terceira parte apresenta-se um capítulo com uma dimensão reflexiva, que diz respeito à Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância de rede pública. Este último capítulo refere assuntos como a breve caracterização de um jardim-de-infância em contexto público, as diferentes formas de abordar o grupo, e ainda como a família se integra nos projetos da sala. Esta foi uma das grandes aprendizagens adquiridas neste contexto, tal como a forma como as crianças aprendem mais facilmente quando as próprias famílias participam no desenvolvimento das suas capacidades e conhecimentos.

Por fim, retiraram-se algumas conclusões relativamente ao estudo concretizado, aos contextos e ao que cada um transmitiu enquanto aprendizagens e vivências a relembrar e levar para a vida futura. A maior conclusão retirada deste estudo foi precisamente o facto de se conseguir captar a evolução das aprendizagens das crianças através do uso de diferentes técnicas nas artes.

Palavras-chave

Aprendizagem, Artes Visuais, Conhecimento, Criação, Educação de Infância

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education, belonging to the Higher School of Education and Social Sciences of the Polytechnic of Leiria. Its main objective is to show experiences gathered in different Pedagogical Practices, in each of the assigned contexts, also demonstrating a study focusing on the learning acquired through artistic creations. This report is therefore divided into three parts.

The first part of the report presents a reflective dimension regarding Pedagogical Practice in a daycare context. This chapter includes a brief characterization of the context and the children within it, learning acquired by children and adults, and some significant skills to take into account. In this context, it was possible to recognize difficulties and turn them into learning, such as transforming doubts into confidence and attentive observation of the group and its needs.

The second part refers to the context of a private kindergarten, and is subdivided into two chapters. The first addresses a brief reflective dimension, duly substantiated, about the learning obtained by children through the visual arts, explaining points such as children's behaviors in certain moments and artistic situations created by them. Here it was possible to acquire learning regarding the creation and implementation of projects according to the needs and interests demonstrated by the children. The second covers the study of lived experiences and results collected in the same context, in order to understand how the visual arts influence the learning acquired by children. With this study we learned how to ask questions to the selected group and observe the evolution of each child's knowledge through their answers.

A third part presents a chapter with a reflective dimension, which concerns Pedagogical Practice in the context of public kindergarten. This last chapter refers to subjects such as a brief description of a kindergarten in a public context, the different ways of approaching the group, and also how the family is integrated into the classroom's projects. This was one of the great lessons learned in this context, just like how children learn more easily when their families themselves participate in the development of their skills and knowledge.

Finally, some conclusions were drawn regarding the study carried out, the contexts and what each one transmitted as learning and experiences to remember and take into future life. The biggest conclusion drawn from this study was precisely the fact that it was possible to capture the evolution of children's learning through the use of different techniques in the arts.

Keywords

Creation, Early Childhood Education, Knowledge, Learning, Visual Arts

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Declaração de Integridade	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	xi
Índice de Tabelas.....	xiii
Abreviaturas.....	xiv
Introdução.....	1
Parte I: Prática Pedagógica em Contexto de Creche	3
Capítulo I: Bebés Criativos – Uma Visita às Mentes Puras da Creche	3
1.1. Os Primeiros Passos – Dos Bebés na Creche às Adultas no Mestrado.....	3
1.1.1. Contexto de Creche e as Crianças	3
1.2. Aprendizagens Que Emergem das Dificuldades – Construindo Confiança	6
1.3. Observação – Competências Significativas.....	10
1.3.1. Que Diferença Faço na Vida das Crianças?	12
Parte II: Prática Pedagógica em Contexto de Jardim-de-Infância I.....	15
Capítulo II: Pequenos Artistas, Grandes Mentes – Uma Retrospectiva em Jardim-de-Infância I.....	15
2.1. Relembrando o Contexto e o Grupo	15
2.2. Reconhecendo Momentos e Comportamentos	16
2.3. Refletindo Sobre Situações Artísticas.....	18
Capítulo III: Dimensão Investigativa – Curiosa(Mente) Aprende-se Artística(Mente)	25
3.1. Enquadramento Teórico.....	26
3.1.1. A Voz da Criança ao Criar Arte	26

3.1.2.	A Importância das Artes na Educação Pré-Escolar.....	27
3.1.2.1.	O Começo do Processo Artístico	27
3.1.2.2.	A Criança Cultiva, o Adulto Colhe.....	29
3.1.2.3.	Processos Que Trazem Emoções	30
3.2.	Metodologia de Investigação	31
3.2.1.	Problemática e Objetivos.....	31
3.2.2.	Opções Metodológicas	32
3.2.3.	Contexto e Participantes	33
3.2.4.	Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	34
3.2.5.	Procedimento Investigativo	36
3.2.5.1.	Projeto 1 – A Sementeira	37
3.2.5.2.	Projeto 2 – O Meu Corpo.....	39
3.2.5.3.	Projeto 3 – O Castelo de Leiria.....	40
3.3.	Apresentação e Análise de Dados e Discussão de Resultados	43
3.3.1.	Vasos Sinérgicos	44
3.3.2.	Rostos Fragmentados: A Arte de Criar Caras Através de Recortes	50
3.3.3.	Registos de Identidade Corporal	52
3.3.4.	A Arte de Desenhar Memórias Culturais	58
3.3.5.	Fortalezas de Argila: Construindo Castelos	62
3.4.	Considerações Finais	67
3.4.1.	Conhecimentos Prévios	68
3.4.2.	Técnicas e Estratégias Adotadas.....	70
3.4.3.	Aprendizagens Adquiridas	71
3.4.4.	Refletir é Polir	72
3.4.5.	Limitações do Estudo	73
	Parte III: Prática Pedagógica em Contexto de Jardim-de-Infância II.....	74
	Capítulo IV: À Descoberta de Dons em Jardim-de-Infância II.....	74

4.1. Identificando um Contexto Desafiante	74
4.1.1. Caracterizando um Jardim-de-Infância em Contexto Público.....	74
4.2. Explorando Diferentes Técnicas de Abordagem com o Grupo	75
4.3. Reaprendendo a Trabalhar em Abordagem de Projeto	77
4.3.1. Integrando as Famílias nos Projetos a Elaborar	78
4.3.2. Um Projeto Com Asas Para Voar	79
Conclusão do Relatório	83
Bibliografia.....	85
Apêndices	1
Apêndice I.....	2
Apêndice II	4
Apêndice III.....	6
Apêndice IV.....	8
Apêndice V	10
Apêndice VI.....	12
Apêndice VII	14
Apêndice VIII.....	16
Apêndice IX.....	17
Apêndice X.....	18
Apêndice XI.....	19
Apêndice XII	23
Apêndice XIII.....	24
Apêndice XIV	25
Apêndice XV	27
Apêndice XVI.....	28
Apêndice XVII	29
Apêndice XVIII	30

Apêndice XIX.....	32
Apêndice XXI.....	34
Apêndice XXII	35
Apêndice XXIII	36
Apêndice XXV	38
Apêndice XXVI.....	39
Apêndice XXVII.....	40
Apêndice XXVIII	41
Apêndice XXIX.....	42
Apêndice XXX	43
Apêndice XXXI.....	44
Apêndice XXXII.....	46

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo do Portfólio em Contexto de Creche	13
Figura 2 – Criança a Desenhar e Recortar os Círculos.....	21
Figura 3 – Criança a Fazer Barro.....	42
Figura 4 – Tigelas das Crianças.....	42
Figura 5 – Crianças a Experimentar a Argila	42
Figura 6 – Grupo 1 a Construir o Vaso de Papel.....	44
Figura 7 – Grupo 2 a Construir o Vaso com o Garrafão	45
Figura 6 – Grupo 3 a Construir o Vaso com o Garrafão	46
Figura 7 – Grupo 4 – Construções Individuais.....	47
Figura 8 – Grupo 4 – Construção Conjunta.....	47
Figura 9 – Grupo 5 – Construção Conjunta.....	48
Figura 10 – Colagem da Carla.....	51
Figura 11 – Carla a Desenhar o Seu Corpo	53
Figura 12 – Carla a Usar a Técnica no Dia Seguinte.....	53
Figura 13 – André a Desenhar o Seu Corpo.....	54
Figura 14 – Desenho do Corpo - André	54
Figura 15 – Benjamim a Desenhar o Seu Corpo	55
Figura 16 – Desenho do Corpo – Benjamim	55
Figura 17 – Crianças a Fazer a Atividade.....	55
Figura 18 – Madalena a Desenhar o Seu Corpo	56
Figura 19 – Desenho do Corpo – Madalena.....	56
Figura 20 – Emília a Desenhar o Seu Corpo	57
Figura 21 – Desenho do Corpo – Emília	57
Figura 22 – Crianças a Desenhar o Castelo de Leiria.....	59
Figura 23 – Desenho do Castelo – André.....	59
Figura 24 – Desenho do Castelo – Mateus.....	59
Figura 25 – Desenho do Castelo – Carla	60
Figura 26 – Desenho do Castelo – Luísa.....	60
Figura 27 – Luísa a Desenhar o Seu Castelo	61
Figura 28 – Emília a Desenhar o Seu Castelo	61
Figura 29 – Desenhos e Construções do Castelo – Mateus (esquerda cima), Emília (esquerda baixo) e Luísa (direita).....	63

Figura 30 – Desenho e Construção em Barro do Castelo – Carla	64
Figura 31 – Carla a Construir o Seu Castelo em Barro	64
Figura 32 – Desenho e Construção em Barro do Castelo – André.....	65
Figura 33 – André a Construir o Seu Castelo.....	65
Figura 34 – Colagem do André	33
Figura 35 – Colagem do Benjamim.....	33
Figura 36 – Colagem da Carla.....	33
Figura 37 – Colagem da Emília.....	33
Figura 38 – Colagem do Ivo	33
Figura 39 – Colagem da Luísa.....	33
Figura 40 – Colagem da Madalena.....	33
Figura 41 – Colagem do Mateus.....	33
Figura 42 – Desenho do André.....	37
Figura 43 – Desenho do Benjamim	37
Figura 44 – Desenho da Carla	37
Figura 45 – Desenho do Ivo	37
Figura 46 – Desenho da Emília	37
Figura 47 – Desenho da Luísa	37
Figura 48 – Desenho da Madalena	37
Figura 49 – Desenho Do Mateus	37
Figura 50 – Desenho do Castelo – André.....	39
Figura 51 – Desenho do Castelo – Carla	39
Figura 52 – Desenho do Castelo – Emília	39
Figura 53 – Desenho do Castelo – Luísa.....	39
Figura 54 – Desenho do Castelo – Mateus.....	39
Figura 55 – Castelo do André.....	43
Figura 56 – Castelo da Carla	43
Figura 57 – Castelo da Emília	43
Figura 58 – Castelo da Luísa	43
Figura 59 – Castelo do Mateus	43

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Projetos e Atividades Observados na Investigação	37
-------------------------------------------------------------------	----

ABREVIATURAS

JI – Jardim-de-Infância

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

1. ° CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pertencente à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024. A grande intenção na construção deste relatório é sistematizar e refletir sobre as vivências e aprendizagens adquiridas em cada uma das Práticas Pedagógicas, assim como apresentar um estudo investigativo que pretende proporcionar uma (nova) visão sobre as artes visuais e como as mesmas podem influenciar as aprendizagens das crianças.

Esta Prática de Ensino Supervisionada incorporou três contextos diferentes, sendo estes o contexto de Creche, pertencente a uma instituição da rede particular e cooperativa, o contexto de Jardim-de-Infância I, experienciado na mesma instituição, e, por fim, o contexto de Jardim-de-Infância II, passado numa instituição de rede pública. Cada um dos diferentes contextos foi devidamente atribuído a um semestre, sendo que o presente relatório se divide pela mesma quantidade de partes. Cada parte inclui ainda diversos capítulos e subcapítulos para explicar cada tópico alusivo às problemáticas recorrentes, e reflexões delas originárias.

A primeira parte do presente relatório, referente à dimensão reflexiva do contexto de Creche, intitula-se de “Bebés Criativos – Uma Visita às Mentes Puras da Creche” em que se tratam tópicos como as aprendizagens adquiridas não só pelas crianças, como também pelas próprias mestrandas (que, tal como os mais novos, se iniciavam num novo mundo de vivências), as dificuldades sentidas e as soluções descobertas para esses problemas, e, ainda, algumas competências significativas observadas em diversos momentos.

A segunda parte refere-se ao contexto de Jardim-de-Infância I, e encontra-se subdividida em dois capítulos, sendo que o primeiro capítulo, designado de “Pequenos Artistas, Grandes Mentes – Uma Retrospectiva em Jardim-de-Infância I”, trata uma dimensão reflexiva, devidamente fundamentada, acerca das aprendizagens obtidas pelas crianças através das artes visuais, explicando pontos como os comportamentos das crianças perante certos momentos e situações artísticas criadas pelas mesmas.

O segundo capítulo, intitulado de “Dimensão Investigativa – Curiosa(Mente) Aprende-se Artística(Mente)”, acolhe todo o processo do estudo, incluindo ainda algumas vivências experienciadas pelas crianças, explicitando posteriormente a metodologia por detrás das

escolhas tomadas, assim como a apresentação dos dados recolhidos e a sua devida análise e discussão dos resultados.

Na terceira parte, apresenta-se um último capítulo, com uma dimensão reflexiva, com o título “À Descoberta de Dons em Jardim-de-Infância II”, que conta com a caracterização do grupo e do contexto, demonstrando algumas diferenças sentidas entre o último semestre e o atual, as diversas formas de abordar o grupo, e, ainda, como a família é envolvida e participa nos projetos da sala, incluindo uma breve exploração na abordagem de projeto.

Refiro aqui que, ao longo do relatório, serão usados dois tipos de fala. Isto é, nas dimensões reflexivas será usada a primeira pessoa do singular, visto ser algo mais pessoal e único. Quanto à dimensão investigativa, será utilizada a terceira pessoa do singular, pois o progresso não foi concretizado por uma só pessoa, mas sim com a cooperação de todos os envolvidos no estudo.

Por fim apresenta-se a conclusão final do relatório, que inclui as aprendizagens adquiridas ao longo do percurso do Mestrado, inserindo ainda algumas breves reflexões relativamente ao estudo investigativo e às experiências vividas em cada um dos diferentes contextos.

PARTE I: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

Capítulo I: Bebés Criativos – Uma Visita às Mentes Puras da Creche

As portas para a Educação de Infância (EI) abriram-se neste Mestrado de Educação Pré-Escolar (MEPE) com um primeiro semestre em contexto de creche. Com crianças de um e dois anos de idade, voltei a lembrar-me da razão pela qual escolhi este curso. O carinho e os cuidados a ter com seres humanos tão pequenos, puros e cheios de vida pela frente, com tantas hipóteses por viver e escolhas por fazer, fazem-me perceber que estamos aqui para os ajudar e apoiar no seu processo, mostra-lhes possibilidades e ao mesmo tempo aprender com elas.

Apesar de parecerem frágeis, as crianças apresentam uma forte capacidade de se adaptar ao mundo que as rodeia. Aprendem tudo através da observação intensa e dos sentidos apurados e frescos. Nesta fase da vida, até aos 2 anos de idade, de acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), o bebé passa pelo estágio sensoriomotor, em que, citando Piaget, este descobre-se a si próprio e ao mundo que o rodeia (p. 197).

1.1. Os Primeiros Passos – Dos Bebés na Creche às Adultas no Mestrado
Durante toda a Prática de Ensino Supervisionada (PES), senti que cada vez mais desafios se colocavam no meu caminho, mas entrei de cabeça firme, e aberta, nesta nova aventura, conhecendo sítios novos e aprendendo, não apenas com as pessoas que me foram ajudando ao longo do percurso, como também com o próprio ambiente onde fui inserida.

1.1.1. Contexto de Creche e as Crianças

A primeira Prática Pedagógica (PP) foi realizada numa instituição da rede particular perto de Leiria, que contém as valências de Creche, Jardim-de-Infância (JI) e 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB). Como recursos humanos, diferenciaram-se duas valências, a Creche e a Educação Pré-Escolar (EPE), com 15 educadoras de infância e 14 auxiliares de ação educativa. Depois, o 1.º CEB contava com 6 professores no seu setor. Quanto ao número de crianças a frequentar a instituição, foi possível encontrar 296, em que, destas, 79 pertenciam ao contexto da Creche. Muitas crianças prontas a receber amor e carinho da nossa parte.

Fui integrada na valência de Creche, numa sala de um ano, com 16 crianças, em que as idades se compreendiam entre os 9 meses e os dois anos de idade. Destas 16, 5 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Com as crianças, encontrámos ainda uma educadora e duas auxiliares que se prestaram sempre prontas para nos ajudar e ensinar sobre tudo o que fosse necessário.

Os bebés mostraram alguma inquietude nos primeiros dias em que entrámos no seu espaço individual, mas, com a ajuda dos restantes adultos presentes na sala, a partir da segunda semana de observação começaram a criar uma rotina connosco, pedindo para que brincássemos com eles e lhes déssemos colo. Começámos a criar laços com cada um deles individualmente e eles connosco, deixando-nos com uma grande expectativa para o que estava por vir assim que começaram as intervenções. Tal como é referido nas Orientações Pedagógicas para Creche (2024), “a consistência das respostas dadas aos bebés e crianças mais novas e a estabilidade dos vínculos constituem condições de relevo para que sejam capazes de confiar, prever e ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo imediato” (p. 19).

Quando demos início às intervenções, apercebemo-nos que o grupo se mostrava sempre muito ativo e participativo. Mesmo as crianças que não se conseguiam locomover com grande facilidade mostraram maior empenho em se mover pelo espaço amplo da sala para conseguir alcançar os desafios que para elas propúnhamos. No entanto, mesmo quando as propostas não envolviam a capacidade motora, como, por exemplo, nos momentos de exploração das expressões musicais e plásticas, o grupo em geral respondia sempre com grande atenção no que lhes era mostrado, e apresentavam uma grande iniciativa para participar igualmente.

Uma das estratégias que a educadora utilizou com grande regularidade foi um cesto das surpresas, em que apareciam “misteriosamente” objetos dentro da mesma, e as crianças ficavam fixas ao que lhes estivessem a mostrar, transmitindo muitas vezes a surpresa nas suas expressões faciais e nas onomatopeias que exclamavam. Esta será deveras uma das técnicas que levarei comigo para o futuro. Girotto (2014) explica que o cesto das surpresas, inspirado na cesta dos tesouros, foi idealizado por Elinor Goldschmied, com a intencionalidade de criar “um mundo de descoberta, surpresa, encontro social e de comunicação” para os bebés, ajudando, assim, a estimular as suas primeiras aprendizagens (p.238). No nosso caso, o cesto das surpresas era uma forma de

proporcionar um brincar heurístico ao grupo, sendo que, de acordo com Novais e Franco (2022), o brincar heurístico substitui os brinquedos tipicamente utilizados com um único propósito, por objetos não estruturados que podem ter várias funções, que se encontram dentro do campo de reconhecimento das crianças. Goldschmied e Jackson (2000), citados por Rico (2021), explicam que “o brincar heurístico implica uma visão de criança como ser ativo e competente, a quem é proporcionada autonomia para tomar decisões sobre o que pretende fazer, de acordo com os seus interesses e intenções, sem interferência do adulto” (p. 10).

Como foi referido anteriormente, algumas crianças não apresentavam ainda a marcha adquirida, pelo que apenas gatinhavam quando chegámos à instituição. Contudo, apesar de não conseguirem andar, no início conseguiam manter-se de pé com ajuda de apoios, quer fossem humanos ou objetos. Para meu prazer, conseguimos observar a evolução dessas crianças e os seus primeiros passos, sendo que antes do semestre terminar já todos conseguiam andar sem auxílio. Com isto ainda observámos que, apesar da tenra idade, a maioria das crianças apresentava alguma autonomia à hora da refeição, sendo capaz de levar, por exemplo, a colher à sopa e em seguida à boca, repetindo o movimento, mesmo que por vezes virando o objeto na sua mão. Relativamente ao controlo dos esfíncteres, todas as crianças utilizavam fralda, pelo que nenhuma aparentava ter essa competência ainda adquirida.

Em relação aos seus gostos e interesses, foi um pouco mais desafiante reconhecer os mesmos do que nos contextos seguintes, visto que estes não só não conseguiam comunicar verbalmente, como também não o sabiam mostrar através de desenhos ou outras técnicas semelhantes. Isto gerou uma forma de observação mais atenta, para que descobríssemos quais as suas reações a certos brinquedos, e até mesmo aos estímulos provocados por instigações exteriores. Ainda assim, descobrimos que o grupo apresentava geralmente um grande interesse nas canções, acalmando-se instantaneamente, assim como nas bolas de plástico e nas bolhas de sabão, entre muitos outros brinquedos presentes na sala.

Ao descobrir tantas informações novas sobre o grupo, percebi que fui descobrindo igualmente sobre mim própria, e como, em certas situações, tinha dificuldades pelas quais nunca tinha passado e tinha medo de enfrentar. Comecei então por tentar perceber quais eram essas dificuldades para as conseguir controlar no futuro com maior facilidade.

1.2. Aprendizagens Que Emergem das Dificuldades – Construindo Confiança

Comecei o semestre um pouco inibida, com receio de colocar as minhas ideias em ação e com muito medo de errar. Sabia que estava ali para o fazer, mas o facto de errar e ouvir as críticas negativas que viriam por arrasto impediram-me um pouco de mostrar o que agora sinto ser o meu verdadeiro potencial. Apesar das barreiras que impunha a mim mesma diariamente senti que este foi o primeiro passo a dar na direção certa: entender o que não devia fazer e como enfrentar os meus medos. Não foi algo que consegui em apenas um semestre, e mesmo nos semestres seguintes lidei com o mesmo problema. No entanto, sei que consegui aprender e evoluir imenso neste percurso, e esta sala de um ano foi o local em que se deu início a todo este processo.

O ensino teórico é algo muito importante para a nossa aprendizagem enquanto futuras educadoras, mas sem colocar a teoria em prática, as nossas ideias ficarão presas na nossa mente, e não poderemos perceber concretamente se o que pensamos ou fazemos estará completamente correto ou não. Por vezes, torna-se complicado concretizar a teoria, especialmente quando esta envolve situações hipotéticas, que nem sempre se identificam com as situações reais. Este semestre deparei-me com algumas dessas ocasiões, que acabaram por resultar em magníficas aprendizagens para o futuro.

Durante toda a PP, consegui colocar em prática muitos conceitos teóricos que já tinha adquirido, o que me causou algumas dúvidas. Um exemplo foi, ao criar planificações, perceber que as mesmas deveriam ser bastante flexíveis pois poderia acontecer imprevistos que impedissem de as concretizar sobre as circunstâncias desejadas. De acordo com Pedro e Moreira (2001), deve existir flexibilidade cognitiva, em que “... o sujeito, quando deparado com uma situação detentora de novidade, seja capaz de reestruturar as suas estruturas de conhecimento por forma a solucionar um dado problema, isto é, adquira a flexibilidade cognitiva necessária para a transferência de conhecimento” (p. 31).

Para além desta questão, foram surgindo ao longo do semestre outras igualmente relevantes, tais como, por exemplo, a dificuldade em gerir o tempo. Como referi numa das minhas reflexões individuais¹, percebi que tenho alguma dificuldade em gerir o

¹ Apêndice I – 3.ª Reflexão Individual – 5.ª Semana de Intervenção – Creche

tempo, principalmente quando preciso de tirar uma criança de uma atividade no qual ela está interessada e empenhada, para que a próxima criança possa ter a mesma experiência e a mesma oportunidade.

Agora percebo que poderia ter respondido a este problema de forma diferente, mas apenas a evolução e o tempo faz com que alguém aprenda com os seus erros. As crianças e as suas necessidades são a nossa prioridade. Enquanto (futuras) educadoras, devemos ter sempre em atenção o que a criança sente, do que precisa, e o que podemos fazer para que se sinta feliz e acolhida no espaço que criámos para ela.

Outro fator importante a ter em conta é os laços criados com as crianças e a confiança que em nós depositam para recorrer em nosso auxílio quando necessitam. Na terceira semana em que intervimos na sala que nos foi atribuída, conclui² que com a ausência da educadora, a meu ver, as crianças pareceram-me um pouco mais inquietas e ansiosas. Tal como as Orientações Pedagógicas para Creche (2024) voltam a referir, “cabe ao/a educador/a promover a construção de uma vinculação segura com as crianças, para que elas possam expressar e compreender as suas emoções e as dos outros e desenvolver a autorregulação emocional” (p. 59). Visto que ainda era algo recente, era natural que as crianças se sentissem menos à vontade com desconhecidas na sala, algo que foi mudando ao longo do semestre. Por outro lado, esta situação apenas demonstrou a confiança que, em tão pouco tempo, as crianças conseguiram construir na educadora.

Assim, percebemos desde cedo que, ao confiarem na educadora, estariam a demonstrar como ela se preocupa com o seu bem-estar, e como esta confia nelas igualmente. A confiança conquistada pela criança é algo que leva tempo, e leva ritmos diversificados, dependendo da criança. Sinto que consegui alcançar essa confiança com todas as crianças, sendo que algumas criaram logo esse laço forte no início das intervenções, e outras apenas mais para o fim do semestre.

A confiança que as crianças depositam nos adultos que as rodeiam mostra a segurança que sentem ao estarem na sua presença, e ao serem acarinhadas e cuidadas pelos mesmos. Essa é apenas uma das muitas necessidades que um educador deve satisfazer perante o grupo. Segundo Rodrigues e Esteves (1993),

² Apêndice II – 1.ª Reflexão Individual – 3.ª Semana de Intervenção – Creche

As necessidades se expressam [...] através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão. Uma, as necessidades-preocupações, reportam-se à situação atual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos (p. 13).

Percebemos que, tal como fazemos com os adultos, devemos igualmente respeitar cada criança como um indivíduo que sente emoções, e que as expressa da única forma que conhece. Muitos adultos denominam essas tentativas de comunicação de “chamadas de atenção”, dando igualmente um valor negativo ao sentido da expressão. No entanto, quando uma criança se expressa desta forma, sendo esta através de choro, de gritos, ou de ações consideradas menos corretas, os adultos tentam fazer com que a criança pare, em vez de tentar perceber o que se passa e o porquê de esta sentir que esta é a única forma de se expressar.

O papel do adulto deve ser, não só identificar o problema que a criança deseja demonstrar, como também tentar ajudar, da melhor forma possível, a criança a ultrapassar esse mesmo problema. Esta foi uma das aprendizagens mais valiosas que retive deste semestre: como os adultos devem satisfazer as necessidades das crianças, e ainda ajudá-las a diferenciar o certo do errado, sendo estes relativos aos seus sentimentos e emoções, ou relativamente ao mundo que as rodeia.

Do ponto de vista de Oaklander (1978), “uma vez que outras pessoas geralmente não ouvem, não entendem ou não aceitam seus sentimentos, ela tampouco o faz... Os sentimentos da criança são a sua própria essência. Refletindo-lhe os seus sentimentos, ela também passará a conhecê-los e aceitá-los” (p. 26). Assim, percebemos a importância da atenção dada à criança, no devido momento em que esta sente a necessidade de a receber.

Algo que também aprendi durante esta experiência foi o facto de as crianças serem espelhos dos adultos, no sentido em que imitam tudo o que os mais velhos fazem. Isto inclui, não só os adultos com quem convivem diariamente, como também os seus pares na sala. Várias foram as vezes em que me deparei com situações onde as crianças mais novas observavam atentamente as crianças mais velhas, e em seguida tentavam copiar o que tinha sido registado.

Na segunda reflexão individual que escrevi, relativa à quarta semana de intervenção, observei que “a criança que normalmente costuma morder mais os colegas, ultimamente tem mostrado mais carinho e até um bocadinho de empatia para com os outros, pousando a mão calmamente nas suas cabeças e deixando-a a cair devagar...”³ (Antunes, ref. 2, 6 nov 2022).

Assim, comecei a notar que se poderia dever ao facto de a educadora e as auxiliares mostrarem carinho e afetividade perante as crianças, e isso deixava-as mais tranquilas e felizes. No entanto, também reparei que essa poderia não ser a única razão para esta mudança repentina de personalidade. Ao acariciar os colegas, a criança iria receber um reforço positivo ao estímulo que representava, sendo este muitas vezes elogios e até um próprio mimo à criança em questão.

Outro fator importante para ganhar a confiança do grupo foi fazer coisas que fossem ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades, em qualquer momento da rotina. Um dos exemplos que utilizámos com regularidade foi cantar e dançar a coreografia das diversas canções com as crianças. Ao cantarmos, não só demonstrávamos que conhecíamos as canções em que tinham interesse, como também mostrávamos que lhes prestávamos atenção e que nos preocupávamos com elas. Ajudava, ainda, a acalmar o grupo quando este se encontrava agitado ou desconfortável.

Trainor (1996), citado por Ilari (2002), refere como “o canto destinado aos bebês também tem características particulares e especiais, como o uso de um registro vocal mais agudo, andamentos mais lentos e uma expressividade mais acentuada do que no caso de canções dirigidas aos adultos” (p. 87). Concordando com ambas as autoras, acredito que a forma como se canta para as crianças também pode influenciar nessa conquista pela confiança.

Ao cantarmos num tom mais agudo e com um sorriso na cara, olhando nos olhos das crianças e brincando com as mesmas, deverá trazer-lhes conforto e felicidade. No entanto, se o adulto cantar com uma expressão séria no seu rosto, um tom mais grave e sem vivacidade, as crianças terão mais dificuldade em sentir que podem confiar nessa pessoa.

A confiança é algo muito importante a conseguir ganhar de uma criança, pois é com ela que nasce os laços entre a mesma e o adulto. A criança, ao confiar no adulto, irá

³ Apêndice III – 2ª Reflexão Individual – 4ª Semana de Intervenção – Creche

demonstrar a sua felicidade, por exemplo, quando o vê ao chegar à instituição. Na parte da manhã, no momento do acolhimento, a criança deve saber que os entes queridos a vão deixar nas mãos de alguém em quem confiam, para que a criança saiba que também o pode fazer. Observámos muitos momentos de acolhimento nesta experiência enriquecedora, sendo que alguns foram muito positivos, e outros, menos bons.

De acordo com Sousa e Machado (2021), o acolhimento trata-se de um momento muito importante na rotina da criança na creche, visto ser a transição dum momento familiar para um momento institucional. Aqui é onde a criança vai desenvolver capacidades como a partilha, a comunicação, entre tantas outras igualmente importantes.

Contudo, observámos alguns pais que não permitiram uma transição suave para as crianças, tendo criado momentos de separação repentinos, e quase como se estivessem a fugir, deixando naturalmente uma criança desconfortável e triste para trás. Com estas idades, as crianças podem ganhar o medo do abandono devido a momentos destes. Aqui é possível observar algo intitulado de “Abandono Emocional” que faz com que, tal como Moreira e Toneli (2015) refere, “o sofrimento do filho abandonado pelo pai gera à figura materna daqueles danos morais, principalmente quando a consequência desse sofrer é decisiva na formação da personalidade como um todo unitário” (p. 1260).

Um exemplo destes momentos mais dolorosos para a criança foi quando uma mãe deixou a educadora pegar na criança, estando esta a chorar, e a pedir obviamente o consolo da progenitora. No entanto, assim que a criança se encontrava ao colo da educadora, a mãe saiu pela porta, fechando-a atrás de si, depois de uma breve despedida com a criança.

Este momento marcou-me pois vi que a criança ficou angustiada, e levou imenso tempo a acalmar, algo que poderia ser evitado se a mãe pudesse despende mais algum do seu tempo a despedir-se propriamente da mesma. No entanto, percebi que a educadora fez o papel correto ao abraçar a criança, reconfortando-a, e explicando a situação à mesma, dizendo que a mãe voltaria mais tarde para a vir buscar e brincar com ela.

1.3. Observação – Competências Significativas

Neste semestre também me deparei com a imaginação fértil que começara a florescer no grupo que agora caminhava para os dois anos. Com esta idade, começam a surgir as primeiras brincadeiras do “faz-de-conta”, sendo um desses exemplos quando se colocou uma mesa na sala e “algumas crianças correram para a mesa que ainda se encontrava no

seu sítio e começaram a rastejar por baixo da mesma, como se, a meu ver, de um túnel se tratasse”⁴ (Antunes, ref. 4, 26 nov 2022). Naturalmente, esta é apenas a minha interpretação da situação observada, não tendo qualquer prova de que o faziam com essa intenção.

No entanto, algumas semanas mais tarde, uma das crianças começou a levar uma colher de brincar à própria boca, movimentando-a entre si e um pequeno recipiente de forma cilíndrica. Por questões de higiene, apenas impedi que a colher tocasse na sua boca, deixando a criança explorar normalmente a sua brincadeira. Apesar do recipiente e da colher estarem vazios, a criança manteve esse movimento entre extremos durante algum tempo, antes de se virar para mim e oferecer-me do que tinha também. Percebi, nesse momento, que, para além de ter adquirido a capacidade de brincar ao “faz-de-conta”, também tinha conseguido demonstrar partilha e solidariedade para com alguém, mesmo que estes traços apenas se fixem a partir dos dois ou três anos de idade, tal como John (2017) refere quando explica que “*sharing is a very emotive concept: to start, it is deeply associated with childhood, and learning to 'share nicely' is one of the most basic skills preschoolers are expected to assimilate*” (p. 3).

Outro exemplo, observado quando uma outra criança pegou num boneco bebé e numa colher. Ao início não ligou os dois brinquedos, observando com atenção cada um deles individualmente, mas de repente começou a levar a colher à boca do boneco, como se o quisesse alimentar. Tentou colocar a ponta redonda da colher diretamente na boca do boneco várias vezes, sem demonstrar um objetivo no início, mas ao longo da observação, começou a afastar e a aproximar a colher da boca do boneco, como se o alimentasse. Do ponto de vista de Stagnitti (2016), citado por Lucisano, Novaes, Sposito e Pfeifer (2017),

O faz de conta é uma habilidade cognitiva que pode ser identificada por três importantes ações durante o brincar: a utilização de um objeto no lugar de outro, a utilização e atribuição de alguma propriedade, ou a referência a algum objeto ou ação que está ausente (p. 310).

Ainda nesse dia, a mesma criança pegou novamente no boneco e deitou-o no chão, sentando-se no chão, virada para o mesmo, começando a levantar as pernas do mesmo, passando com a mão nas calças do brinquedo. Ao observar esta situação, perguntei à

⁴ Apêndice IV - 4ª Reflexão Individual – 6ª Semana de Intervenção – Creche

criança se estava a mudar a fralda ao bebé, ao que a criança respondeu deitando-se no chão e colocando as próprias pernas para cima. Com a minha questão, a criança saiu do mundo do faz-de-conta, e percebi que não a deveria ter interrompido.

Aproveitei para refletir, não só acerca desse momento, no qual deveria ter incentivado a criança a voltar à brincadeira em que se encontrava previamente ao meu comentário, como também numa questão que me havia surgido após uma reunião com o professor supervisor:

1.3.1. Que Diferença Faço na Vida das Crianças?

Uma das questões de final de semestre que me deixou a pensar. Apesar de esta viagem ainda estar no seu início, sinto que posso responder com confiança quando digo que um educador não é apenas uma pessoa que toma conta e educa uma criança. Um educador deve ter sempre em conta, como referido anteriormente, as necessidades, interesses e motivações das crianças. Com esta idade, visto que o grupo ainda não sabe verbalizar o que sente, os educadores devem ter uma atenção extra aos movimentos, choros, sinais, expressões faciais e corporais que as crianças lhes apresentam e transmitem.

É através da observação que o educador entende o ponto de vista da criança e faz as suas próprias interpretações do que esta sente, visto ser difícil saber pela mesma. A evolução e as aprendizagens obtidas por cada uma foram assim avaliadas durante o semestre passado. De acordo com Oliveira e Godinho (2013), é através da observação e do seu registo que o educador é capaz de criar uma análise relativa ao processo pedagógico de cada criança.

Ainda seguindo a lógica dos mesmos autores, Oliveira e Godinho (2013), “várias ferramentas podem ser utilizadas para ajudar o educador a sistematizar a informação que vai recolhendo sobre as crianças nomeadamente a construção de portfólios de evidências e de aprendizagem” (p. 87). Esta foi a estratégia que, enquanto par pedagógico, eu e a minha colega achámos mais interessante explorar. Assim, criámos um portfólio individual para cada criança, baseado no que a educadora cooperante nos tinha mostrado.

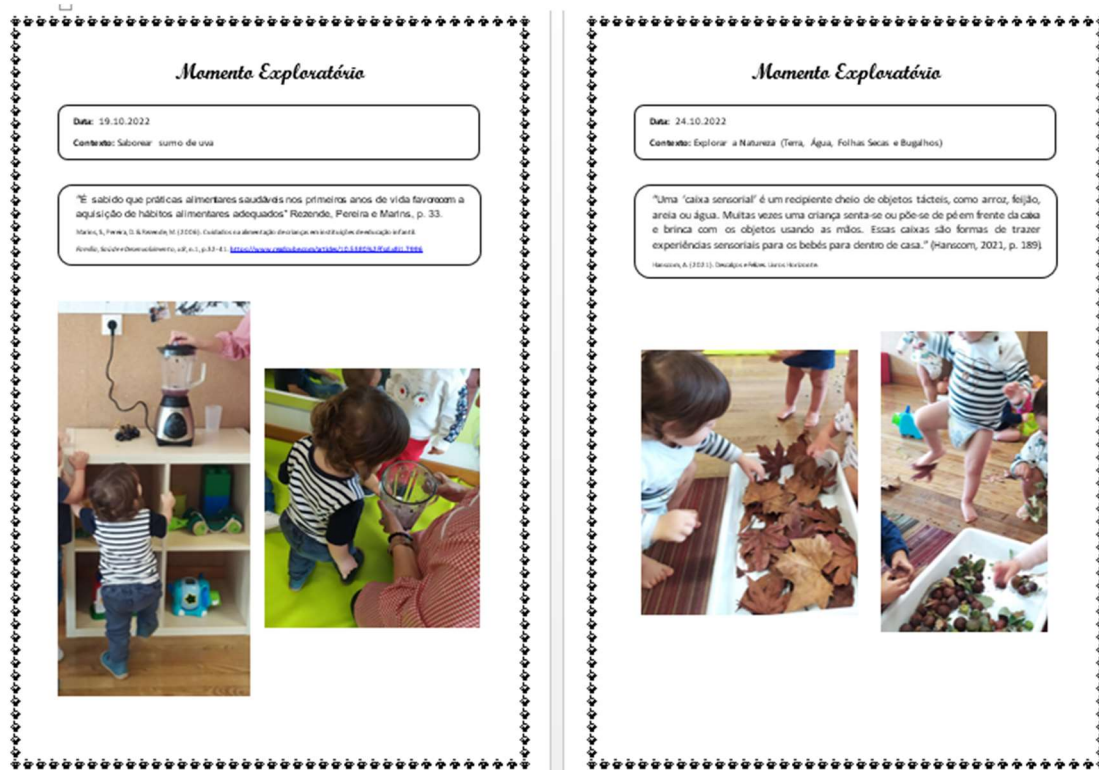


Figura 1 – Exemplo do Portfólio em Contexto de Creche

Ao construir o próprio portfólio, fomos percebendo as capacidades obtidas por cada criança, o seu desenvolvimento ao longo do semestre e as aprendizagens adquiridas nas nossas intervenções. A meu ver, partilhámos com as crianças momentos de alegria e aprendizagem, tão ou mais enriquecedoras para nós enquanto futuras educadoras.

Sinto que posso responder à questão ao dizer que a diferença que fiz na vida das crianças, neste semestre, poderá não ter sido muita, visto não ter sido tempo suficiente para criar laços muito fortes. Mas também sei que, num futuro próximo, poderei fazer a diferença na vida de muitas outras crianças, ao partilhar com elas a felicidade de alcançarem os seus próprios objetivos, apoiando, cuidando, motivando e recompensando os seus esforços.

Um dos objetivos principais enquanto educadora, para mim, será sempre colocar a felicidade e o bem-estar da criança em primeiro plano. Devemos acolhê-las, pois “revoltam-se” com facilidade quando os adultos não as percebem, ou quando se sentem tristes ou chateados. Devemos dar carinho e ter paciência, tentando perceber o que falta à criança para que se sinta bem, feliz e confortável no espaço em que está, e com quem está.

O adulto não deve colocar expectativas de uma situação ideal sobre a criança, pois isso poderá criar uma relação desgostosa entre o par. Pelo contrário, deve criar situações de

confiança com a criança, mostrando-lhe como esta pode confiar no adulto, pois este demonstra a mesma reação para com ela. Deve incentivar a criança a realizar boas ações, não para receber um reforço positivo, mas sim porque é o correto a fazer. E deve ensinar à criança valores que acredita serem fulcrais para o seu bom desenvolvimento e para uma vida feliz.

PARTE II: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA I

Capítulo II: Pequenos Artistas, Grandes Mentos – Uma Retrospectiva em Jardim-de-Infância I

O segundo semestre de MEPE deu-se em contexto de JI, e, apesar de se passar na mesma instituição que no primeiro semestre, esta experiência foi completamente diferente. Tal como na primeira parte do ano letivo, este semestre encheu-me de aprendizagens, algumas por bons motivos, outras por coisas que terei de melhorar no futuro. Ainda assim, sinto que cresci imenso este semestre, não só enquanto futura educadora, mas também como pessoa e ser individual.

2.1. Relembrando o Contexto e o Grupo

Tal como supracitado, este semestre foi passado na mesma instituição do primeiro semestre, sendo que esta PP foi realizada numa sala com 28 crianças, sendo que metade eram meninas e a outra metade eram meninos. As idades compreendidas dentro do grupo variavam entre os cinco e os seis anos de idade, e apenas duas crianças apresentavam nacionalidade brasileira.

Assim que começaram as primeiras semanas de observação, algo que me surpreendeu foi o salto exorbitante de um tipo de contexto para o outro. Em pouco tempo, passei de um grupo que dependia completamente de mim e dos restantes adultos para tudo, desde a alimentação à higiene, para um grupo que demonstrava um nível elevado de autonomia, incluindo ir à casa de banho sem necessitar de permissão. Um desafio interessante!

Nestas semanas foi igualmente possível observar quais os principais interesses do grupo, sendo que muitas crianças demonstraram um grande gosto por desenhar em folhas brancas e pintar desenhos impressos, assim como nas construções com legos e brincadeiras individuais. Esse foi um fator que reparei com alguma frequência.

Muitas crianças brincavam sozinhas, e rapidamente me apercebi da sua timidez. Ainda assim, as crianças conseguiam criar grupos de brincadeiras que iam mudando diariamente, e por vezes mesmo dentro do próprio dia. Vi isto como um fator positivo neste grupo, visto que as crianças mostravam preocupar-se umas com as outras, tendo

sempre o cuidado de ver se nenhuma criança se encontrava sozinha, e se estivesse sozinha, seria por vontade própria.

Nesta sala apercebi-me igualmente da regular atenção na voz da criança, não só pelos adultos presentes, como pelas próprias crianças. De acordo com Oliveira, Rodrigues e Milhano (2022), “a descrição das palavras que se escutam, dos olhares e dos gestos que trocam entre si, parecem estimular e auxiliar as crianças nas suas dúvidas e incertezas, guiando-as nos processos de descoberta e de investigação” (p. 17).

Visto que o grupo demonstrava ter vários valores adquiridos, como a paciência e o foco nos momentos do tapete, em que cada um podia falar sobre o que desejasse, percebi que as crianças mostravam escutar-se entre si e respeitar a opinião do outro, mesmo que diferisse da sua.

2.2. Reconhecendo Momentos e Comportamentos

Percebi, assim que começou a experiência, que me encontrava num ambiente completamente diferente do anterior, onde as crianças já se mexem com mais facilidade, sabem falar e responder às nossas questões, sendo capazes igualmente de as compreender, e mostrando uma autonomia muito maior.

Começando pela própria sala, onde se encontravam muitos outros espaços a ser explorados de diversas formas, de acordo com o que cada criança quisesse explorar no momento. O grupo em si demonstrou uma enorme autonomia de que não estava de todo à espera. Vi crianças a ir à casa de banho completamente sozinhas, sem necessitarem de qualquer auxílio, assim como a irem para a rua sem precisarem de constante vigilância.

Nas primeiras semanas em que me integrei no grupo, senti uma ligação rápida com as crianças, que me receberam de braços abertos, deixando-me brincar com elas e dar-lhes a atenção que tanto merecem. “A oportunidade de participar ativamente nas atividades e de interagir com as crianças permitiu-nos ter uma compreensão mais profunda do desenvolvimento infantil e das dinâmicas do grupo, assim como as estratégias utilizadas tanto pela educadora, como pelas auxiliares”⁵ (Antunes e Costa, ref. 1, 31 mar 2023). Assim, foi possível observar o funcionamento da sala, quer fosse relativamente ao comportamento das crianças para com os adultos e vice-versa, ou até mesmo a divisão

⁵ Apêndice V – Reflexão em Grupo – Observação

dos espaços e das atividades praticadas por cada criança individualmente, e em grande ou pequenos grupos.

Apreendi rapidamente que o grupo era muito unido, havendo um bom equilíbrio entre as crianças. Os grupos de amizades iam-se diversificando de dia para dia, e era muito raro alguma criança ficar sozinha. Algo que aprendi em relação a este aspeto foi que, por vezes, as crianças que estão sozinhas não querem companhia, e desejam de facto permanecer sozinhas, tendo as suas próprias razões para o fazer. Conforme Mussi (1996), “todos os aspectos de conforto estão inter-relacionados e são diagramados em uma grade bidimensional que representa o conforto holístico. A primeira dimensão da grade é a intensidade de necessidades satisfeitas e não satisfeitas para alívio, calma e transcendência” (p. 258).

Revisitando uma situação, na hora de arrumar os brinquedos para tomar o lanche da manhã, uma criança começou a arrumar os brinquedos que tinha usado, sozinha. Como ainda eram alguns objetos, e a maior parte das crianças já estava despachada, algumas delas decidiram ajudar a arrumá-los. A minha reação foi de orgulho pelas crianças que se voluntariaram para arrumar algo que não desarrumaram, mas para meu espanto, a criança em questão não gostou do ato solidário. Ao invés disso, a criança começou a gritar com os colegas pois queria fazê-lo sozinha, e ao perceber que não paravam, começou a chorar, claramente revoltada.

No momento fiquei sem saber como responder, pois achei que os colegas apenas a queriam ajudar, mas agora vejo que uma possível razão para este comportamento poderia ser o facto de a criança querer demonstrar que o conseguia fazer sozinha, sem qualquer auxílio, para mostrar aos adultos e aos colegas como conseguia fazê-lo. A criança desejava expressar o que estava a sentir, e o choro foi a única forma que sentiu ser apropriada, ao que Read (1982) admite que “...a expressão é também comunicação, ou pelo menos uma tentativa para comunicar... A comunicação implica a intenção de afetar outras pessoas, e é por isso uma atividade social” (p. 199). A criança fez-se ouvir e demonstrou o seu desagrado claramente, para que, tanto os colegas como os adultos percebessem o seu descontentamento perante a situação.

Todas estas situações ajudaram-me a perceber um pouco melhor como a mente das crianças funciona, através de todas as experiências por que passámos juntas, e com todos

os projetos que colocámos em prática, ao escutar as suas vozes e a reconhecer as suas necessidades.

Este próximo tópico irá tratar alguns dos momentos que poderão ser observados no documento mais adiante, na apresentação e análise de dados e discussão de resultados da dimensão investigativa do relatório. No entanto, tal como pertenceram ao presente estudo, as atividades propostas tiveram um grande peso nesta PP para mim, pelo que sinto a necessidade de criar um subcapítulo dedicado a essas mesmas experiências vividas com as crianças, e todas as aprendizagens delas oriundas.

2.3. Refletindo Sobre Situações Artísticas

Este foi o contexto que considero ideal para realizar o meu estudo, devido ao grande interesse pelas artes existente no grupo. Era raro o momento em que chegávamos à instituição de manhã e não havia nenhuma criança nas mesas a desenhar, pintar, copiar ou explorar de diversas formas as técnicas artísticas. Tal como Gabey e Vimenet (1976) referem, “os desenhos que fazemos livremente são como fotografias na nossa personalidade profunda, tiradas em dados momentos” (p. 49). Estes eram desenhos que as crianças produziam por vontade própria, sem serem questionadas ou incentivadas a fazê-lo, o que só por si demonstra o interesse que sentem por este tipo de criações artísticas.

Para começar, a maior parte das crianças apresentava maioritariamente interesse por apenas duas técnicas artísticas, sendo elas o desenho e a pintura. O seu gosto por desenhar e pintar era notório, tanto pela quantidade de vezes que o faziam por iniciativa própria, como a vontade de mostrar os seus produtos finais aos colegas e aos adultos.

Os desenhos eram maioritariamente realizados em folhas brancas A4 que as crianças pediam aos adultos para irem buscar, visto estar num patamar um pouco elevado para as mesmas as alcançarem. A meu ver, estes materiais deveriam apresentar-se dentro de uma gaveta ao nível das crianças, para que estas pudessem usufruir das mesmas à vontade, sem necessitarem da autorização ou do auxílio do adulto para as alcançarem.

Cada criança possuía um copo onde se encontravam os seus materiais de desenho, como lápis de carvão, borracha, lápis de cor e marcadores. Isto poderia ser bom e mau ao mesmo tempo. Era bom porque cada criança tinha uma responsabilidade sobre os seus pertences, e também ajudaria na comunicação entre crianças se fosse necessário partilhar algum

material dos seus. No entanto, na minha opinião, o copo era pequeno comparado com o tamanho da diversidade de materiais que as crianças poderiam e deveriam utilizar nas suas criações.

As crianças não apresentavam todas as cores no seu pequeno leque de materiais de desenho e pintura. Isso foi algo que me deixou um pouco transtornada pois viam-se limitadas às cores que tinham nos seus copos. Muitas crianças não apresentavam marcadores ou lápis de cor das cores primárias ou secundárias, como o amarelo ou o azul, encontrando-se assim restringidas às cores que tinham, mesmo que não fossem as que queriam usar. Claro que poderiam pedir emprestado a um colega, mas assim ficaria esse colega sem poder usar essa cor se assim desejasse.

Segundo Cardoso e Valsassina (1988), a cor é algo extremamente importante pois, para além de não ser possível ensinar, é algo que a criança necessita de experienciar de forma intensa na sua totalidade. As mesmas autoras refletem ainda que “a escolha da cor é feita segundo a sua sensibilidade e descobertas de momento” (Cardoso e Valsassina, 1988, p. 86).

Sinto, agora, que as crianças poderiam ter uma caixa, por exemplo de sapatos, onde poderiam guardar todos os seus materiais ligados às artes. Não apenas lápis de cor e marcadores, como outros igualmente importantes, como por exemplo guaches, lápis de cera, e até mesmo materiais de recorte e colagem, visto que esta já era uma sala de crianças mais crescidas. A caixa viria trazer organização e sentido de responsabilidade às crianças, pelo que cada uma teria de cuidar dos seus pertences com a devida cautela, assim como guardar as mesmas após a sua utilização.

O guache foi outro material muito utilizado pelas crianças no tempo em que lá estive. Apesar de ser de uma criança que trouxe de casa por iniciativa própria, esta não se importou de partilhar com os colegas para que pudessem todos aproveitar a criatividade juntos. Sinto que deveria ter aproveitado mais essa técnica com as crianças, visto que elas demonstraram várias vezes o gosto por esta forma de pintura. No entanto, com o surgimento de outras oportunidades e outros interesses igualmente apresentados pelo grupo, a falta de tempo não permitiu essa exploração tão rica.

Vi como se fascinavam ao perceber que a água e a sua quantidade sobre a pincelada de cor poderia mudar a quantidade de pigmentação sobre o papel, sendo que se utilizassem

mais água, a cor ficaria mais clara e o papel, conseqüentemente, mais frágil. A junção e sobreposição de cores foi outro aspeto que me chamou imenso a atenção, pois nesta fase de experimentação, as crianças brincavam sem desenhar nada em concreto. Faziam linhas de diversas espessuras, várias formas e figuras sobrepostas, criando assim pinturas abstratas de invejar.

Algumas crianças apresentavam um traçado mais leve, e isso notava-se pela forma como pegavam nos pincéis. Enquanto algumas pegavam com delicadeza nos materiais, outras faziam buracos na folha com a vontade de experimentar o máximo possível. Isto não se aplicava apenas ao guache, como a todos os tipos de materiais.

Certas crianças sabiam fazer a pinça trípole com facilidade e demonstravam já dominar o controlo dos dedos e dos pulsos nos movimentos delicados, ao passo que outras crianças demonstravam um pouco mais dificuldade nesse aspeto, agarrando nos materiais com força, utilizando todos os dedos e a palma da mão para segurar os mesmos.

Uma das atividades que fizemos para ajudar a praticar a motricidade fina das crianças nesse campo foi o autorretrato, utilizando os recortes e a colagem. Gabey e Vimenet (1991) explicam que

Para executar uma colagem, cada um trabalhará segundo as suas próprias possibilidades. Basta dispor-se de uma tesoura e de um tubo de cola, necessários para a sua criação. A colagem é a arte de reunir os mais diversos materiais, de todas as espécies e proveniências, depois combina-los colando-os como se quiser sobre o papel (ou o cartão, ou a esferovite, etc.), de maneira a formar um conjunto.

(p. 123)

Aqui surgiram muitas técnicas inovadoras que me deixaram com muita vontade de explorar as mesmas. Algumas crianças recortaram, por exemplo, círculos para fazer os olhos, identificando os mesmos já impressos nas revistas e jornais, e recortando em seguida pela linha delimitadora das mesmas figuras.

Algo que me fascinou igualmente foi ver a diversidade de hipóteses e padrões que as crianças criaram, não só com imagens que lhes chamavam a atenção pela sua cor, pelo

seu formato ou pelo que representavam, como também, em casos de comidas, mostravam os interesses das crianças e a sua própria personalidade era observada no que decidiam recortar e colar como as suas características faciais. Lembro-me de ver uma criança a recortar gelados, caixas de pizzas e batatas fritas, e em seguida fazer caretas para os colegas, demonstrando o seu interesse pelos mesmos alimentos.

A personalidade da criança é observável em qualquer tipo de técnica, basta olhar para as criações de diversas crianças e encontrar as diferenças entre as mesmas, quer seja no tipo de traço ou na imprecisão do processo elaborado (Cardoso e Valsassina, 1988).

No entanto, houve uma criança que me surpreendeu com a sua técnica diferente. Esta decidiu desenhar no jornal as figuras que pensava recortar, sem perder tempo à procura das mesmas figuras, e após desenhar a linha, recortou pela mesma, colando em seguida o que tinha cortado.

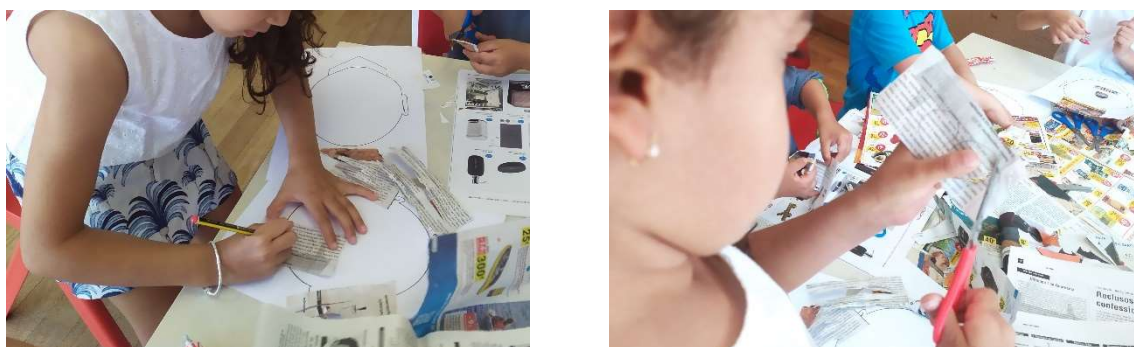


Figura 2 – Criança a Desenhar e Recortar os Círculos

Uma outra técnica utilizada pela mesma criança foram “pequenas tiras onduladas que recortou e colou sobre a linha da cabeça. Obviamente fazia o seu cabelo, que é realmente encaracolado, e mostrava como era capaz de transmitir o movimento e a individualidade de cada fio de cabelo”⁶ (Antunes, ref. 7, 13 mai 2023). Sinto que esta foi uma das atividades que tanto eu como as crianças aprendemos imenso e que ajudou no desenvolvimento da motricidade fina de algumas crianças. Estas aprendizagens serão referidas mais adiante, na Parte III do relatório.

Mais para o fim do semestre, notei algo que também me chamou muito o interesse e que, infelizmente, não tive tempo de explorar com o grupo. Tratava-se da criação de pulseiras. Uma criança tinha um kit que trazia diversos tipos de missangas e fios para criar pulseiras,

⁶ Apêndice VI – 7.^a Reflexão Individual – 7.^a Semana de Intervenção

e, ao partilhar com algumas crianças, criaram pulseiras para muitas crianças do grupo, que as usavam com orgulho.

Esta era outra atividade maravilhosa que se poderia ter aproveitado para trabalhar a motricidade fina das crianças, visto que para colocar cada missanga dentro do fio requer muita atenção e foco. Se juntarmos a isto o facto de existirem missangas com letras, poderíamos ter trabalhado a emergência da escrita de modo espontâneo, com a prévia identificação dos fonemas e a atribuição dos mesmos às respetivas letras, trabalhando assim a consciência fonológica. Tal como é referido por Lopes da Silva et al. (2016), “a consciência fonológica refere-se à capacidade para identificar e manipular elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas)” (p. 64).

Outra atividade que senti que foi muito interessante trabalhar com o grupo foi o desenho do próprio corpo. Aqui houve algumas diferenças nos tipos de desenhos que obtive. Algumas crianças já eram capazes de reconhecer partes do próprio corpo e integrá-las no seu desenho, ao passo que outras crianças apenas desenhavam linhas simples para se caracterizarem.

Uma das crianças mais novas da sala, de 4 anos, apresentou algumas dificuldades em desenhar o seu corpo, o que me deixou com a seguinte questão em mente: seria por ser ainda incapaz de o desenhar ou apenas por desinteresse pela atividade? A mesma criança desenhou uma figura circular, acrescentando de seguida dois traços retos para baixo. Na minha interpretação, tratava-se da cabeça e das pernas diretamente ligadas à mesma.

Como Gonçalves (1991) indica, o desenho infantil demonstra características diferentes dependendo da idade da criança, pelo que aos 5 anos, a mesma desenha o corpo com um círculo ligado a quatro linhas retas. O mesmo autor explica ainda que o círculo não representa apenas a cabeça, como também o corpo, mostrando-se apenas um espaço para ambos, sendo que as quatro retas adjacentes se identificam como os braços e as pernas. Já aos 6 anos, admite que a criança “representa a figura humana, traçando distintamente a cabeça, o tronco e os membros, além de certos pormenores característicos como os cabelos e os dedos das mãos e dos pés, utilizando ainda a linha simples” (Gonçalves, 1991, p. 8).

Decidi falar com a educadora para saber o que poderia fazer para ajudar a criança nesta situação, pelo que a mesma me indicou que perguntasse à criança pelas restantes partes que faltavam no desenho. Percebi rapidamente que o motivo era realmente o desinteresse pela atividade, pois a criança conseguiu desenhar tudo nos lugares certos ao ser questionada, mas a sua postura não demonstrava interesse. Assim que acabava de fazer mais um traço, a criança perguntava se podia ir brincar, pelo que não insisti muito para não a deixar desconfortável.

No entanto, “algumas crianças demonstram a capacidade de desenhar um corpo bem estruturado, com volume e com as características corretas de um ser humano”⁷ (Antunes, ref. 8, 21 mai 2023). Uma parte significativa do grupo conseguiu mostrar que reconhecia as diversas partes que teria de desenhar e como as desenhar, explicando onde ficava cada membro e por vezes até mesmo as funções de cada um.

Muitas crianças conseguiram perceber que tinham de desenhar algo entre a cabeça e o restante corpo, desenhando duas linhas retas nesse sítio, e ainda os dedos das mãos. Observei que algumas crianças contaram os próprios dedos para saber quantos traços teriam de desenhar. Contudo, uma criança apenas percebeu que tinha muitos dedos nas suas mãos e não os contou, fazendo vários riscos saindo das palmas que desenhava previamente.

Outra característica que achei interessante em muitos desenhos foi a cor do cabelo. Algumas crianças, apesar de saberem que tinham de se desenhar a si próprias, pintavam o cabelo de outra cor, ainda que com cores naturais. Por exemplo, uma criança loira pintou o cabelo no seu desenho de preto, e outra criança com o cabelo castanho-escuro, pintou o mesmo de amarelo. Não percebi a razão por terem decidido estas escolhas, mas também não interfeiri nas mesmas.

Tal como Cardoso e Valsassina (1988) referem

Podemos com frequência não conhecer o verdadeiro significado deste ou daquele desenho, não compreender bem uma evolução, não entender o aparecimento sistemático de certo tema, não vislumbrar a dinâmica que levou à mutilação de

⁷ Apêndice VII – 8.^a Reflexão Individual – 8.^a Semana de Intervenção

certas figuras mas, de qualquer modo, é sempre útil deixar que a criança desenhe, visto processar-se como que uma psicoterapia de expressão, de tipo catártico, que progressivamente vai libertando a criança dos seus «fantasmas». (p.61)

Assim, percebi que a liberdade de expressão das crianças deve ser respeitada e valorizada pois, mesmo que o seu desenho não faça sentido para nós, certamente vai fazer para a própria criança. De acordo com Read (1982) “a expressão livre ou espontânea é a exteriorização sem constrangimento das actividades mentais de pensamento, sentimento, sensação e intuição” (p. 139). Se a criança se sentir atacada, criticada ou julgada pelo que está a fazer, pode potenciar futuras desavenças com as artes visuais. Tal como Best (1996) refere, “necessitamos de professores de elevada capacidade que consigam produzir os juízos objetivos necessários de modo a estabelecer como e quando intervir” (p. 113), pelo que o educador deve motivar e incentivar a criança a continuar o seu desenho, podendo dar sugestões pontualmente, mas sem forçar a criança a fazer algo que, para si, não faz sentido.

Capítulo III: Dimensão Investigativa – Curiosa(Mente) Aprende-se Artística(Mente)

A criança deve ser escutada e respeitada em todos e quaisquer momentos. Mesmo sem usar a sua voz verbal, a criança consegue comunicar os seus gostos e interesses através de ações, de demonstrações ao adulto e aos colegas. Durante toda a PES, este foi o grupo que mais mostrou a sua capacidade para esclarecer o que queria transmitir, e para se fazer escutar, demonstrando autonomia e reconhecimento pelo direito que lhe fora concedido.

De acordo com Mendes e Ormerod (2019), “as crianças... têm o direito natural de terem seus interesses levados em consideração primeiro, sempre que uma decisão, ou qualquer outra situação, as envolva direta ou indiretamente” (p. 5). O educador deve, não só escutar e respeitar este direito, como também seguir o que a criança lhe transmite, para que a mesma aprenda com os seus interesses e necessidades.

A intenção do estudo que apresentamos foi perceber como podem algumas técnicas de artes visuais proporcionadas por educadores de infância, no contexto de EPE, revelar as aprendizagens das crianças. As principais intenções do estudo incidiram na identificação dos conhecimentos prévios das crianças relativamente a determinados objetos de estudo, as técnicas de artes visuais e estratégias plásticas adotadas com crianças, com a intenção de identificar as principais aprendizagens reveladas no processo de mobilização de técnicas e estratégias nestas explorações.

Ao se perceber os pontos fulcrais a investigar e, após o consentimento das crianças e dos respetivos encarregados de educação, seguiu-se, efetivamente, a recolha de dados. Ao se fazer uma observação direta, denotou-se o interesse frequente de muitas crianças pela área dos desenhos, pelo que se foi analisando que tipos de criações eram feitas, e quais as razões para as mesmas, tentando igualmente perceber se existia alguma ligação com as aprendizagens que iam fazendo diariamente.

Assim, iniciaram-se as atividades que determinariam os dados deste estudo, sendo que todas as questões realizadas ao pequeno grupo de crianças iam sendo realizadas no diário de campo e através de gravações, referidas futuramente na metodologia. Durante cada criação elaborada e no fim das mesmas, eram ainda recolhidos os registos fotográficos para que fosse possível visitar o processo que levou aos produtos finais de cada criança.

Em diversos momentos de observação, foi possível reconhecer que muitas crianças do grupo passavam uma grande parte do seu dia a desenhar em folhas brancas, a pintar desenhos já existentes, e, por vezes, chegavam a trazer mesmo materiais de casa para fazerem criações novas ou terminar as que já tinham começado.

Nestes momentos, foi possível reconhecer que as famílias estavam a par dos interesses dos mais novos, participando dos mesmos ao comprarem estes materiais, e ao deixarem as próprias crianças trazerem-nos para a sala, com a responsabilidade de que não os poderiam estragar nem perder. Em simultâneo, estas famílias depositavam a sua confiança nas crianças para que as mesmas soubessem cuidar dos seus pertences, e ainda partilhar os mesmos com os colegas, ajudando naturalmente na apropriação de valores e de competências sociais.

Este capítulo encontra-se organizado pelos seguintes tópicos: o enquadramento teórico, discutindo alguns assuntos relacionados com o estudo, a metodologia, onde se encontram a problemática, os objetivos e respetivas opções metodológicas, terminando com a apresentação e análise de dados e discussão de resultados e as considerações finais.

3.1. Enquadramento Teórico

3.1.1. A Voz da Criança ao Criar Arte

Quando a vontade de criar vem da criança em si, torna-se mais fácil ajudar na construção e criação de objetos artísticos. A voz da criança deve ser sempre o foco, principalmente quando as atividades que esta pratica trazem aprendizagens e conhecimentos. Tal como referido por Rodrigues et al. (2021), “a participação ativa das crianças e dos jovens no seu processo de aprendizagem e de socialização nas escolas constitui um aspeto específico do que poderá considerar-se a questão mais ampla da sua participação na vida social” (p.75), referindo ainda como esta é “indispensável ao processo de aprendizagem” (p. 77) de cada criança.

Muitas crianças não precisam daquele pequeno incentivo que o adulto tem de dar para que se encontrem interessadas numa área específica. De acordo com Malaguzzi (1999), “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (p. 61). Quando as crianças querem recorrer ao mundo das artes, elas simplesmente procuram os materiais para poderem trabalhar e fazem-no, muitas vezes, sem pensar previamente sobre o que irão criar.

Uma criança que vá ao encontro das artes, pelo menos uma vez por dia, todos os dias da semana, está a dar um sinal bem claro sobre o seu interesse pela área. O papel do adulto é acompanhar o processo criativo da criança, assim como motivar a mesma a seguir em frente sem desistir. Freire (1984) explica como “o educador se reeduca ao educar e o educando, ao educar-se, educa a quem o educa” (p. 10), mostrando como ambas as partes aprendem uma com a outra, e como o papel do educador “não se dá em si mesmo... Ele se constitui educador quando ele trabalha com o educando. Então, a sua tarefa termina convertendo-se também, na tarefa através da qual ele se reeduca com o educando que ele educa” (p. 10).

Ao trabalharem colaborativamente, o educador e a criança irão criar uma forte ligação, não só entre si como com o ambiente que os envolve, demonstrando mais vontade e felicidade ao participar em atividades conjuntas, e partilhando entre si os novos conhecimentos que vão adquirindo. Cardoso e Valsassina (1988) explicam que “a criança que desenha, fá-lo para alguém, presente ou ausente na situação, mas que existe e de quem a criança espera algo em troca do seu desenho” (p.60). Ao escutar a voz da criança, o adulto encontra o motivo pelo qual a mesma deseja criar, e, assim, consegue igualmente perceber como a deve ajudar a evoluir, seguindo o seu próprio caminho de aprendizagens.

3.1.2. A Importância das Artes na Educação Pré-Escolar

3.1.2.1. O Começo do Processo Artístico

Muitas vezes, as crianças não conseguem exprimir com facilidade o que querem transmitir, ora porque ainda não adquiriram a aprendizagem da escrita, ora porque não têm facilidade em comunicar verbalmente. Para Stern (1974) “a expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente” (p. 14). Assim, uma das soluções para ajudar a criança pode ser disponibilizar um pedaço de papel e um material riscador que lhe permita desenhar a mensagem que quer transmitir. De acordo com Cardoso e Valsassina (1988), “o desenho é para a criança uma via possível de expressão, de libertação, de comunicabilidade, quer a produção seja modesta quer seja de real beleza” (p.104).

Este meio de comunicação não apresenta apenas vantagens nesta área, como também mostra as diversas oportunidades que a criança irá obter ao longo da sua vida de acordo com os seus conhecimentos prévios. Isto é, tanto no campo das artes, como em qualquer

outro campo, a aprendizagem é constante e evolutiva, especialmente no que toca ao autoconhecimento e ao dos que rodeiam a criança. De acordo com Gonçalves (1991), “através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um” (p. 12).

Assim, a criança irá evoluir através do esforço, da vontade, e da persistência. Quando vir que existe evolução ao praticar todas essas qualidades, irá adquirir igualmente uma outra aprendizagem, sendo esta que ao se esforçar irá evoluir, e essa é uma aprendizagem que ficará para o resto da vida, podendo aplica-la no futuro, com qualquer tipo de adversidade. Segundo Gonçalves (1991) a criança adquire outras aprendizagens em que “ninguém melhor do que ela pode responder pelo que faz, porque faz o que quer, e é, por conseguinte, a autora dos seus próprios atos, por aí desenvolvendo, além da autoconfiança, um elevado grau de responsabilização” (p. 12).

A persistência é um dos valores que se deve cultivar na mente de uma criança, para esta aprender que se desistir sem tentar, não irá alcançar os seus objetivos e não será capaz de terminar tarefas ou resolver os problemas que irão inevitavelmente aparecer no seu percurso de vida. Isto tornará a criança num adulto dependente, com dificuldades em enfrentar os seus problemas, e até mesmo com questões de autoestima provenientes dessas mesmas incapacidades. Segundo Lüdecke-Plümer (2007), “o que interessa não é somente a decisão de fazer ou deixar de fazer algo, mas acima de tudo a justificação dessa decisão, aquando da qual as orientações por valores e as atitudes morais fundamentais adquirem um grande significado” (p. 116).

Outros problemas podem surgir com as crianças se não forem devidamente motivadas desde cedo a participar em atividades artísticas, sendo que estas fazem parte de uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento holístico da criança, e para a aquisição de conhecimentos da mesma. O domínio da educação artística trabalha não só o mundo das artes, como também “implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 48). Aqui, as crianças são envolvidas em elementos artísticos, como os conceitos de pintar, rasgar, cortar, colar, entre tantos outros, e ainda ligar essas aprendizagens a elementos de outras áreas de conteúdo, interligando-as de forma natural.

3.1.2.2. A Criança Cultiva, o Adulto Colhe

Normalmente admite-se o contrário: o adulto cultiva a sabedoria para a criança a colher e adquirir novos conhecimentos. No entanto, este tópico não se refere aos conhecimentos transmitidos dos adultos para as crianças, mas sim à forma como as crianças podem crescer afastadas das artes e como isso as pode afetar a longo prazo, chegando até à idade adulta. Tal como Stern (1974) afirma,

Nunca se dirá suficientemente que a expressão é indispensável à criança e que todo o entrave à sua manifestação é um atentado à sua saúde e é prejudicial ao seu desenvolvimento normal. Sabendo a importância da formulação plástica, nunca se deveria limitá-la ou agir contra ela, dever-se-ia, pelo contrário, favorecer a sua expansão tal como se deseja e prepara o crescimento infantil e o seu desenvolvimento intelectual (p. 14).

Um pensamento que muitos adultos parecem partilhar é ver as artes como algo lúdico e apenas isso. O sistema de ensino/educação atual é uma ótima prova disso, em que se prioriza a matemática e o português, e se usa as artes como um “momento lúdico”. Uma parte dos educadores e professores não leva a sério esta área, e limita-se a acreditar que a mesma deve ser apenas trabalhada em momentos de lazer e de brincadeiras livres pelos mais novos. De acordo com Gonçalves (1991), se o adulto se mostrar indiferente ao que a criança lhe mostra, em que se expressou através da sua criação, “não respeitando sequer o autorretrato que ela constantemente nos devolve na sua relação com o mundo, é não acreditar na criança, é pretender destruí-la e impedir que ela cresça e aprenda pelos seus próprios meios” (p. 12). A criança que não se sente devidamente valorizada ao tentar comunicar através das artes, poderá desistir de o fazer no futuro.

Claro que nem todos os adultos são assim, e muitos percebem realmente a importância desta área para os mais novos. Quando não se conseguem expressar verbalmente, as crianças optam por se expressar através das artes, fazendo desenhos ou brincando ao faz-de-conta, colocando sempre o seu ponto de vista como foco do momento. Muitas aprendizagens essenciais nesta fase da vida vêm da utilização das artes e da forma como as crianças interagem com as mesmas. Através destas, a criança pode adquirir capacidades como a justificação das suas escolhas e opiniões, como Lopes da Silva et al.

(2016) referem em “expressa as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam” (p. 38), reconhece o próprio corpo, admitido pelas mesmas autoras em “reconhece e identifica partes do corpo e alguns órgãos, incluindo órgãos dos sentidos, e compreende as suas funções” (p. 91), e ainda os seus gostos e interesses pessoais, conforme as autoras indicam em “a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (p. 11).

Muitas vezes, a falta de confiança e motivação por parte do adulto faz com que a criança se sinta mais propícia a desistir assim que um desafio um pouco mais complexo se atravessa no seu caminho. O trabalho do adulto nestes momentos é ajudar a criança a perceber que, se não desistir e se persistir, o seu trabalho irá trazer-lhe felicidade e orgulho, elementos necessários para o bem-estar da criança, como veremos de seguida.

3.1.2.3. Processos Que Trazem Emoções

Grande parte das crianças reage de formas diferentes às suas criações artísticas. Algumas ficam felizes com o que fizeram e querem mostrar em seguida a toda a gente, demonstrando entusiasmo e orgulho. Outras sentem-se frustradas com as criações que não correram como imaginado, mas o adulto nunca deve interferir nas suas criações. Conforme Stern (1974) afirma, “a criação artística da criança, tendo por fim dar forma a sensações e sentimentos, não tem lugar para a influência adulta” (p. 15). Tudo se baseia a uma perspetiva, visto que algumas crianças aparentam ter traços de perfeccionismo e não aceitam as dificuldades presentes como um desafio, mas sim como uma ameaça. Naturalmente, existem atividades mais difíceis de concretizar, mas algo que se deve trabalhar constantemente com as crianças, e que foi bastante explorado neste estudo, como já foi referido e poderemos ver novamente mais adiante, é a persistência.

No entanto, as emoções das crianças são sempre válidas, e se alguém se sente triste por algo não estar a correr de acordo com o planeado, é natural que se sinta desmotivada e/ou revoltada. Muitos adultos se sentem assim em rotinas diárias, o que não nos permite julgar uma criança pequena por sentir exatamente o mesmo tipo de emoções ao passar por algo que, para a mesma, é difícil. Tal como Read (1982) refere, “a criança, tal como o adulto, tem estes humores e deseja exprimi-los” (p. 136). Best (1996) ainda explica como “medir as modificações físicas, não é medir as emoções. As emoções não são suscetíveis de

medição, não pela sua dificuldade, mas porque a própria noção da medição de emoções é destituída de sentido.” (p. 147)

Em muitas das experiências se nota como as crianças demonstram um grande desgosto e receio quando as atividades não são do seu agrado ou se mostram complexas. Nestes momentos, muitas das crianças não conseguem esconder o descontentamento nas suas caras, e o constante pedido de auxílio e atenção só acentua mais esses desconfortos sentidos por elas. Best (1996) refere ainda que “a característica mais importante que distingue os sentimentos emocionais das sensações é a de que, na grande maioria dos casos, os sentimentos emocionais são dirigidos a objetos” (p. 149).

Tal como Gabey e Vimenet (1976) explicam, “a rua, as pessoas, as coisas, a vida, tudo o que se passa à nossa volta, tudo que nos entusiasma, nos emociona ou nos revolta e afinal participa na nossa construção, fortifica o nosso entusiasmo criador” (p.163). A criança é influenciada por tudo o que a rodeia, e isso irá intervir na sua maneira de estar, pensar e criar, sendo que, se as situações favoráveis a influenciam positivamente, o contrário também irá acontecer. O papel do educador nesta situação é ajudar a criança a ultrapassar os seus sentimentos menos bons, e incentivar a mesma para que não fique desmotivada, e perceba o seu valor.

Assim se aprendeu uma lição valiosa, percebendo-se que as crianças, por vezes, precisam de ajuda e motivação, tal como qualquer pessoa que se veja prestes a desistir de algo, e é assim que se aprende a lidar com as dificuldades, não só na vida profissional, como também pessoal.

3.2. Metodologia de Investigação

Neste subcapítulo, serão referidos todos os processos e características atribuídas à dimensão investigativa, especificando a metodologia a utilizar, tal como o contexto e os participantes nele envolvidos. Serão igualmente exploradas as técnicas e os instrumentos de recolha e análise dos dados recolhidos durante este estudo.

3.2.1. Problemática e Objetivos

Para se dar início ao presente subcapítulo, importa esclarecer que o grupo foi questionado relativamente aos diversos objetos de estudo, presentes em cada projeto, para se saber em que nível de conhecimento se encontrava cada criança.

Posto isto, o ponto inicial é reconhecer a questão de partida “Como podem diversas atividades das artes visuais revelar a aprendizagem das crianças?”, sendo que tem como objetivos:

- Identificar os conhecimentos prévios das crianças relativamente aos materiais utilizados e aos objetos de estudo das suas explorações;
- Conhecer técnicas de artes visuais e estratégias plásticas adotadas com crianças para explorar os seus objetos de estudo;
- Identificar as aprendizagens das crianças no processo de mobilização de técnicas e estratégias na exploração de objetos de estudo;
- Refletir sobre a importância das artes visuais na aprendizagem das crianças no Jardim de Infância.

Os objetos de estudo supracitados referem-se aos objetos que as crianças irão explorar em cada uma das atividades propostas. Isto é, por exemplo, na primeira atividade, em que terão de construir um vaso, o objeto de estudo será o próprio vaso, ao passo que na atividade do desenho do próprio corpo, o objeto de estudo será o corpo de cada criança. Em cada atividade serão ainda trabalhadas diversas técnicas das artes visuais, tendo como exemplo, na construção do castelo de Leiria, será trabalhado o barro e como manipular o mesmo, enquanto nos recortes e colagens da própria cara, um dos focos será trabalhar essas mesmas capacidades.

3.2.2. Opções Metodológicas

Este estudo enquadra-se na investigação qualitativa, em que, através da descrição e da análise das técnicas utilizadas pelas crianças, se poderá recolher dados relativamente ao que demonstram saber sobre o respetivo tópico explorado. De acordo com Bowling (1987), citado por Gonçalves, Gonçalves e Marques (2021), “esta metodologia caracteriza-se por ser um trabalho de proximidade e interativo no qual se encontra implícita a exigência de contacto do investigador com o indivíduo ou grupo de indivíduos” (p. XXIV).

Este estudo de caso irá focar na observação atenta e detalhada das produções do grupo, seguindo-se da sua análise profunda. Segundo Yin (2001), citado em Ventura (2007), um

estudo de caso é considerado um método empírico que aborda a planificação, a colheita e a análise dos dados recolhidos, sendo que pode encontrar-se fixo a um caso único, ou a vários casos (p. 384).

3.2.3. Contexto e Participantes

O presente estudo foi concretizado na instituição referida anteriormente, da rede particular, contendo os vários contextos de Creche, JI e, ainda, 1.º CEB. Neste caso, o estudo deu-se na valência de JI, numa sala com crianças de idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Este estudo teve início com a observação direta sobre os interesses do grupo, onde muitas das 28 crianças presentes passavam uma grande parte do seu tempo a participar em atividades artísticas.

A sala encontra-se devidamente preparada para estes interesses do grupo. A mesma contém, ao todo, sete mesas em que as crianças podem experimentar as diversas técnicas, sendo que uma delas pertence aos adultos da sala, contendo alguns dos seus pertences. As restantes seis encontram-se divididas por áreas, encontrando-se uma na área das letras, outra na área da matemática, e as restantes quatro na área dos desenhos e dos jogos. Estas últimas, ao estarem juntas, conseguem prover lugar para oito crianças, em simultâneo, em cada uma das áreas.

Na área dos desenhos situa-se uma pequena estante com cerca de um metro de altura, de fácil alcance para o grupo, com duas prateleiras recheadas com os seus estojos, ou também conhecidos pelas crianças, os seus “copos”. Em cada um existem diversos lápis de cor, marcadores, um lápis de carvão, uma borracha, uma régua, e ainda uma tira de papel plastificado com o nome da criança, para que a mesma a possa levar para qualquer lado se o necessitar.

Do outro lado da área dos desenhos é possível encontrar um armário com várias gavetas finas, e as crianças já sabem que, quando querem pintar desenhos impressos, se devem dirigir à primeira gaveta (a contar de cima) para o poderem fazer. Quando querem fazer um desenho completamente novo, também sabem que devem pedir a um adulto que lhe dê uma folha branca. Estas encontram-se sobre o armário de gavetas individuais de cada criança, onde as mesmas podem deixar autonomamente e por própria decisão as suas criações artísticas.

Assim se percebe a autonomia simplificada no espaço em que o grupo o deve aprender a ser. Dentro do mesmo grupo, apesar de todas as crianças participarem de igual modo em todas as atividades, juntou-se os testemunhos de apenas 8 crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, para falarem sobre as suas vivências, sendo este pequeno grupo escolhido por conveniência. A razão pela qual foram selecionadas as respetivas crianças trata-se do facto das mesmas não revelarem grandes dificuldades em explicar, por palavras próprias, as suas ideias quanto ao que lhes era proposto e questionado.

3.2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Depois de definida a problemática e os objetivos identificaram-se as técnicas e instrumentos a adotar para a recolha dos dados. Considera-se que a observação, os registos fotográficos e audiovisuais e o diário de campo seriam as opções metodológicas mais adequadas para realizarmos o estudo em causa.

Optou-se pela observação participante porque esta ocorre sempre que o investigador intervém, quando necessário, no próprio estudo, de forma a conhecer melhor as pessoas sobre quem a investigação surge. De acordo com Correia (2009), a “observação participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (p. 31). Aqui, o investigador participa nas experiências de forma a compreender melhor os dados que retira de cada situação.

Durante as primeiras semanas observou-se o grupo e os seus interesses, tentando perceber a sua ligação com as artes. Neste período, prévio à intervenção, a observação era constante, sendo que se notou como muitos dos momentos de acolhimento e brincadeira livre eram passados, por uma grande parte das crianças, no espaço dedicado às artes visuais. Após esta observação, decidiu-se realizar uma pesquisa, tendo por base o interesse do grupo em geral pelas artes visuais.

A revisão de literatura, focada na problemática escolhida, acompanhou todo o processo investigativo, desde as primeiras observações, passando pela clarificação da questão de partida e respetivos objetivos, até à análise de dados, discussão de resultados e conclusões. Garcia (2016) explica como “a revisão bibliográfica... é uma parte muito

importante de toda e qualquer pesquisa, pois é a fundamentação teórica, o estado da arte do assunto que está sendo pesquisado” (p. 292).

Em seguida enviaram-se os pedidos de autorização aos encarregados de educação⁸, para que as crianças pudessem participar da presente investigação, incluindo o pedido para recolher registos audiovisuais das mesmas. Tanto as crianças como os respetivos encarregados de educação permitiram a colaboração para que o estudo seguisse como planeado.

O passo seguinte seria efetuar a recolha de dados. O instrumento principal a utilizar na mesma foram grelhas de observação, das quais partiram da observação participante referida previamente. Optou-se por este tipo de observação visto que se pretendia auxiliar qualquer criança que requisitasse a ajuda, podendo, eventualmente, interferir em alguns resultados de forma controlada. Assim, foram registadas as questões e respetivas respostas colocadas pelas crianças relativamente ao que sabiam, antes de efetuar a aprendizagem, e, posteriormente, o que aprenderam sobre os tópicos abordados e com as diferentes técnicas utilizadas.

Através de uma observação igualmente indireta foram utilizados, como instrumentos de recolha de dados, os registos fotográficos e audiovisuais dos momentos em que as crianças elaboraram as suas criações plásticas, registando assim os materiais que usaram, as técnicas que preferiram, os erros e as diversas tentativas do pequeno grupo em alcançar os seus objetivos sem desistirem. Tal como Rinaldi (2012) indica, “quando você tira uma fotografia ou faz um documento, na realidade, você não documenta a criança, mas seu conhecimento, seu conceito, sua ideia” (p. 345). No fim de cada atividade foram novamente registados, através de fotografias, os produtos finais de cada criança. Com a ajuda destes registos, foi possível revisitarem os produtos finais, e os meios que levaram as crianças a alcançar os objetivos e a adquirir determinadas aprendizagens.

Para encerrar o campo dos instrumentos de recolha de dados, foram registadas as questões que o grupo desejava ver respondidas sempre que se dava início a um novo projeto. Estas questões foram recolhidas através do questionamento direto às crianças selecionadas, tendo por base os registos fotográficos e audiovisuais, nomeadamente as gravações de voz, assim como as notas inscritas no diário de campo. De acordo com Freitas e Pereira

⁸ Apêndice VIII - Autorização de Participação e Recolha de Imagem

(2018), o diário de campo “é um instrumento metodológico utilizado para registrar o que é vivenciado durante a atuação” (p. 236). Estes instrumentos são trabalhados para que, posteriormente, possa existir o tratamento e análise dos dados obtidos.

Recorreu-se, assim, à análise descritiva, com a intenção de descrever exatamente o que decorreu nos momentos observados e nas experiências ocorridas com as crianças envolvidas. A análise descritiva, segundo Reis e Reis (2002), serve “para organizar, resumir e descrever os aspetos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos” (p. 5). Assim, a análise foi realizada através de alguns passos. Numa primeira fase, foram descritos os resultados de forma detalhada, focando nas técnicas utilizadas pelas crianças, no raciocínio que as levou a estabelecer escolhas, e no que conseguiram aprender com as atividades propostas.

Em seguida, foi feita uma análise de conteúdo dos dados recolhidos, através de tabelas e grelhas de observação, notas do diário de campo, fotografias e gravações de voz. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), “é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (pp. 30-31). Por fim, fez-se um balanço tentando perceber se, através das diversas atividades das artes visuais, as crianças revelaram novas aprendizagens.

3.2.5. Procedimento Investigativo

Neste estudo foram explorados 3 projetos separadamente, dos quais resultaram 5 atividades, como é possível observar na tabela abaixo representada. A primeira atividade, a “Construção de Vasos”, fez parte do primeiro projeto, sendo ele denominado de “A Sementeira”. As duas seguintes atividades, o “Recorte e Colagem da Própria Cara” e o “Desenho do Próprio Corpo”, fizeram parte do segundo projeto, denominado de “O Meu Corpo”. Por fim, as duas últimas atividades, o “Desenho do Castelo de Leiria” e a “Construção em Barro do Castelo de Leiria” relacionaram-se com o terceiro projeto a explorar neste estudo, intitulado de “O Castelo de Leiria”.

Projeto	Atividade	Data	Crianças/ Idade
A Sementeira	Construção de Vasos (<i>Subcapítulo 3.3.1. Vasos Sinérgicos</i>)	27-03-2023	8 Crianças – 5 anos

O Meu Corpo	Recorte e Colagem da Própria Cara (Subcapítulo 3.3.2. Rostos Fragmentados: A Arte de Criar Caras Através de Recortes)	08-05-2023	
	Desenho do Próprio Corpo (Subcapítulo 3.3.3. Registos de Identidade Corporal)	15-05-2023	
O Castelo de Leiria	Desenho do Castelo de Leiria (Subcapítulo 3.3.4. A Arte de Desenhar Memórias Culturais)	29-05-2023	5 Crianças – 5 anos
	Construção em Barro do Castelo de Leiria (Subcapítulo 3.3.5. Fortalezas de Argila: Construindo Castelos)	30-05-2023	

Tabela 1 - Projetos e Atividades Observados na Investigação

3.2.5.1. Projeto 1 – A Sementeira

3.2.5.1.1. Atividade 1 – Construção de Vasos

O primeiro projeto a ser desenvolvido ocorreu no dia 27 de março do ano de 2023, sendo que surgiu de uma sugestão feita dias antes por uma das crianças. Com o início da nova

estação do ano, a Primavera, a 20 de março, as crianças foram questionadas sobre o que sabiam sobre a mesma, durante um momento no tapete. Após as diversas respostas por parte do grande grupo, foi questionado o que gostariam de fazer nesta mesma estação, ao qual a criança anteriormente referida disse “quero plantar flores” (Ivo, 22-03-2023)⁹.

Ainda nesse dia, iniciou-se um pequeno debate entre a diferença entre plantar e semear, e o grupo conseguiu chegar ao consenso de que gostariam de semear flores. Fizeram-se as seguintes questões: “Onde o podemos fazer?” e “Como o podemos fazer?”, realizando-se uma terceira pergunta, “O que precisamos?”, no dia da realização. Sem pedir a ninguém em específico que respondesse a tais questões, as crianças foram incentivadas a falar, se assim o desejassem.

À questão “Onde o podemos fazer”, duas crianças deram respostas diferentes¹⁰. A primeira a responder foi a Emília, que revelou que o gostaria de fazer no jardim da instituição (N2, Emília, 22-03-2023). A segunda resposta veio do Mateus, que sugeriu colocar em vasos no interior da sala (N2, Mateus, 22-03-2023). No fim, decidiu-se fazer uma votação em que cada criança poderia escolher a sua opção preferida, obtendo-se um maior número de votos na opção dos vasos.

Em seguida, respondendo à questão “Como o podemos fazer”, as crianças deram as ideias para fazer diversos tipos de vasos. Uma criança respondeu que se poderia utilizar “garrafas, porque são grandes e pode-se cortar” (N2, Marta, 22-03-2023). Outra criança sugeriu o uso de “plasticina e moldar para ficar como um vaso” (N2, Tomás, 22-03-2023). Uma terceira solução foi “com papel, para se fazer as paredes do vaso e plástico para não se molhar” (N2, Madalena, 22-03-2023). Na semana seguinte, pediu-se às crianças que se juntassem de acordo com o tipo de material que queriam usar, criando três grupos distintos. A última questão foi efetuada a cada grupo individualmente, perguntando o que iriam precisar para criar os seus vasos¹¹, respostas que surgirão na apresentação e análise de dados e discussão de resultados.

⁹ Apêndice IX – Nota 1 do Diário de Campo – Indutor da Atividade 1

¹⁰ Apêndice X – Nota 2 do Diário de Campo – Questões e Respostas Sobre a Atividade 1

¹¹ Apêndice XI – Nota 3 do Diário de Campo – O que Precisamos?

O objetivo desta atividade foi fazer com que as crianças conseguissem criar algo em conjunto, com a ajuda dos colegas e perceber se era possível concretizar as suas ideias de forma a criar um objeto funcional e com um propósito.

3.2.5.2. Projeto 2 – O Meu Corpo

3.2.5.2.1. Atividade 1 – Recorte e Colagem da Própria Cara

Esta atividade teve início mais de um mês depois da primeira observação, pois, em grupo, foi decidido que iríamos proporcionar atividades com o grupo que a educadora gostaria de ver cumpridas. Assim, começámos o mês de maio com uma nova abordagem. Pelo fim do mês de abril e no início do mês de maio aconteceram duas situações indutoras para o projeto seguinte, sendo dois momentos com duas das crianças participantes no estudo. O primeiro deu-se no dia 24 de abril de 2023, em que a criança em questão se encontrava a chorar sozinha durante um momento de brincadeira no exterior. A mestranda, ao se aproximar para perguntar o que se passava, recebeu a resposta “Os outros estão sempre a chamar-me feia e gorda” (N4¹², Luísa, 24-04-2023). A segunda situação ocorreu no dia 2 de maio de 2023, em que, num momento do tapete em que se falava sobre o fim-de-semana comprido que cada criança tinha passado, a segunda criança respondeu “Quando não uso a roupa que eu gosto, eu sinto-me feia” (N4, Emília, 02-05-2023).

Nesse mesmo dia e no dia seguinte, o grupo preparou uma prenda para o dia da mãe antes de dar início ao novo projeto na semana seguinte. Essa prenda baseava-se no recorte e na colagem dos desenhos criados pelas crianças de si próprias com as mães, pelo que surgiu daí igualmente um indutor. Posto isto, no dia 8 de maio de 2023 decidiu-se pedir ao grupo que, com a ajuda de jornais, revistas, tesouras e colas, construíssem a sua própria cara com elementos que encontrassem nos documentos impressos, sendo uma atividade individual. De acordo com Gonçalves (1991), “a livre associação de imagens e de fragmentos de imagens, recortadas em jornais e revistas, permite conceber colagens, que exploram o humor e o insólito” (p.28). Assim, foi distribuída por cada criança uma folha com a silhueta de uma cara em branco apenas a servir de base.

Com esta atividade, o objetivo era perceber se as crianças que já conseguiam recortar o que desejavam e se conseguiam cortar as formas que desejavam pela linha ou se apresentavam alguma dificuldade em qualquer um dos fatores. Como foi possível

¹² Apêndice XII – Nota 4 do Diário de Campo – Expressões Indutoras do Projeto 2

observar nas prendas do dia da mãe, elaborados dias antes, percebeu-se que a maioria das crianças a participar no presente estudo não tinha muitas dificuldades no que queria recortar, mas algumas ainda não demonstravam uma capacidade adequada no manuseamento da tesoura.

3.2.5.2.2. Atividade 2 – Desenho do Próprio Corpo

Na semana seguinte, mais especificamente no dia 15 de maio de 2023, deu-se início à terceira atividade deste estudo, a segunda pertencente ao projeto “O Meu Corpo”. Tendo como indutor a atividade anterior, o desenho do próprio corpo foi observado no grupo ao longo da semana, em que as crianças aderiram ainda mais à área dos desenhos, e começaram a desenhar-se a si próprias com alguma regularidade.

Esta atividade tinha como objetivo ver se as crianças conseguiam representar o próprio corpo, reconhecendo as diversas características de cada um. Ao fazer parte do mesmo projeto, os conhecimentos prévios observados e recolhidos para a presente atividade foram igualmente as respostas dadas à última questão colocada e respondida pelas crianças.

3.2.5.3. Projeto 3 – O Castelo de Leiria

3.2.5.3.1. Atividade 1 – Desenho do Castelo de Leiria

Deu-se início ao seguinte e último projeto com uma pergunta feita por uma das crianças do grupo, sendo esta “Onde viviam os príncipes e as princesas e os reis e as rainhas?” no dia 23 de maio de 2023. Apesar de não ter sido uma das crianças participantes do estudo a colocar a questão, a mesma teve a possibilidade de ver a sua resposta pessoalmente no dia 29 do mesmo mês, quando se realizou uma visita ao Castelo de Leiria.

Vale notar que, nos dois dias seguidos das atividades, faltaram três das oito crianças a participar neste estudo, sendo elas o Benjamim, o Ivo e a Madalena, pelo que apenas cinco resultados foram recolhidos das últimas experiências presentes no estudo. Antes de se dar início à visita, e enquanto se esperava a chegada de todas as crianças, colocou-se a questão “o que sabes sobre o castelo?”¹³ para ser possível a identificação dos conhecimentos prévios das crianças. Sem ter noção de quanto tempo se teria para registar todas as

¹³ Apêndice XIII – Questionário 4 às Crianças – Conhecimentos Prévios sobre o Castelo

respostas das crianças, optou-se por gravar as mesmas para que a recolha se tornasse mais fluída, transcritas posteriormente.

Foi possível notar que as diversas respostas obtidas circulavam o mesmo assunto, sendo este o “local onde vivia a realeza” com algumas diferenças de criança para criança. Uma das diferenças mais notórias foi o facto de algumas crianças se referirem ao presente e outras ao passado, relativamente ao facto de lá habitar alguém. O André, a Carla e o Mateus admitiam que era onde viviam os príncipes e as princesas na atualidade, ao passo que a Emília e a Luísa sabiam que o castelo já não era habitado pelos mesmos há algum tempo (Q4, 29-05-2023). Com a questão respondida, deu-se início à visita ao Castelo de Leiria.

Com duas guias prontas a ajudar na melhor aprendizagem das crianças, com atividades pedagógicas e estimulantes para as mesmas, a visita realizada nessa manhã tornou-se enriquecedora para todos. A primeira atividade a integrar o projeto deu-se nessa mesma tarde, em que as crianças teriam a memória do castelo ainda na sua mente para o puderem desenhar da forma mais autêntica e próxima do real, de acordo com as características que tinham observado e as experiências que tinham vivenciado.

Ao chegarem à sala novamente, após a visita, o grupo teve o momento da sesta pertencente à rotina. Ao acordar, o grupo sentou-se no tapete para falar um pouco sobre o que tinham aprendido durante a manhã, pelo que muitas crianças colocaram os dedos no ar para transmitir os seus novos conhecimentos. Após serem escutadas todas as crianças que desejavam partilhar algo de novo, as mestrandas introduziram o desafio ao grupo. Antes de se dar início à atividade, teve-se, ainda, em atenção explicar ao grupo o propósito dos desenhos, sendo que a segunda atividade iria partir dos resultados da primeira.

O objetivo desta atividade era encontrar um método de perceber se as crianças seriam capazes de prever como iriam conseguir realizar eventos futuros, sendo que após o desenho, o desafio seguinte seria construir o mesmo castelo em barro, tal como o tinham desenhado. Com esta nova informação, muitas crianças tiveram receio de não conseguir construir algo igual ao seu desenho, mas perceberam que para uma construção futura mais facilitada, teriam de fazer igualmente um desenho mais simples, adquirindo, assim, a aprendizagem pretendida.

3.2.5.3.2. Atividade 2 – Construção em Barro do Castelo de Leiria

Esta última atividade teve, como indicado anteriormente, um indutor em formato de desenho do castelo para que o pudessem construir. No entanto, esse não foi o único indutor para se trabalhar o barro. Este material foi escolhido especificamente com um propósito.

No início do semestre, a primeira mini-história¹⁴ criada no contexto teve como base um momento em que algumas crianças se encontravam a brincar numa poça de lama. Aqui, a mestranda questionou o que estavam a fazer, ao qual as crianças responderam que estavam a brincar com os peixes que se encontravam na água, demonstrando a sua imaginação e criatividade para brincar ao faz-de-conta, mesmo naquele espaço pequeno da poça. Ao escutar atentamente o pequeno grupo, notou que referiam a construção de uma barragem, pelo que questionou como a poderiam construir, e uma das crianças respondeu que usariam a lama. A partir desse momento, nasceu a ideia de trabalhar a argila e o barro.

Na semana antes da visita ao Castelo de Leiria, mais especificamente no dia 24 de maio de 2023, a atividade proposta a realizar com o grupo baseou-se em encontrar argila numa pequena mata perto da instituição. A cada criança foi disponibilizada uma pequena garrafa vazia e uma tigela para que pudessem fazer o seu próprio barro, mas o verdadeiro desafio era encontrar a argila. Muitas crianças encontraram terra e fizeram belíssimas experiências, juntando-se em grupos e colecionando diferentes tipos de terra (molhada ou seca) e de argila, adicionando, sempre que desejavam, elementos como pedras e pequenos paus.



Figura 3 – Criança a Fazer Barro



Figura 4 – Tigelas das Crianças



Figura 5 – Crianças a Experimentar a Argila

¹⁴ Apêndice XIV – Mini-história “Os peixes da barragem de terra”

Algumas crianças conseguiram encontrar a argila e fazer o barro que se imaginava criar na planificação¹⁵ inicial, mas a maioria optou por explorar e brincar com a argila, fazendo experiências como pintar com ela, e utilizando a água como o recurso mais recorrente nas suas brincadeiras. Apesar da ideia inicial ser guardar as argilas trabalhadas pelas crianças para uma futura atividade, percebeu-se que, para além de a maioria ser lama e não argila, as poucas que o eram não iriam chegar para o grupo inteiro. Assim, decidiu-se explicar ao grupo que poderiam ficar com o barro criado por eles para momentos de brincadeira livre, e para a construção do castelo de Leiria usar-se-ia um barro diferente, nunca antes usado.

Na semana seguinte, após a visita ao castelo e o desenho do mesmo, deu-se, então, no dia 30 de maio de 2023 a última atividade deste estudo. Tal como referido acima, esta seria a primeira vez que o grupo trabalharia diretamente com a manipulação do barro enquanto meio de construção. Assim, com as instruções dadas no dia anterior, e lembradas no próprio dia, distribuiu-se o grupo pelos espaços previamente preparados para acolher a atividade.

A intencionalidade educativa desta atividade foi proporcionar materiais novos e nunca experimentados pelo grupo para que obtivessem aprendizagens através dessas novas técnicas, e, ainda, alcançar o objetivo de transformar um elemento bidimensional numa criação tridimensional.

3.3. Apresentação e Análise de Dados e Discussão de Resultados

Os projetos e as atividades supramencionadas foram observados ao longo do semestre, mais especificamente entre os meses de março e maio do ano de 2023, sendo este último o mês com uma maior quantidade de observações. Como referido anteriormente, foram realizadas questões às crianças antes de se dar início a cada novo projeto, para se conseguir identificar os conhecimentos prévios das mesmas relativamente ao assunto a explorar.

Foram igualmente realizadas questões após a conclusão de cada proposta, em que cada criança poderia explicar o que tinha aprendido com a mesma e, assim, recolher as suas respostas, para mais tarde serem analisadas.

¹⁵ Apêndice XV – Planificação Diária – Dia 24/05/2023

3.3.1. Vasos Sinérgicos

No primeiro projeto, a atividade da construção dos vasos contou com 25 crianças, sendo que ficaram distribuídas por grupos de acordo com o material escolhido pelas mesmas para a criação dos objetos. O primeiro grupo, que continha 3 crianças, decidiu fazer o seu vaso com papel, plástico e fita-cola. O segundo e o terceiro grupo eram compostos por 5 crianças cada um, e ambos optaram pelos garrafões como principal material, sendo que cortaram e pintaram os mesmos com marcadores. Os últimos dois grupos, com 6 crianças cada um, decidiram utilizar a plasticina como estratégia de construção do seu vaso.

As 8 crianças encontravam-se distribuídas pelos diferentes grupos de acordo com o material que cada uma tinha escolhido para a sua construção. No primeiro grupo foi integrada uma criança, a única das 8 que demonstrou interesse em explorar o papel. O segundo grupo integrou uma criança e o terceiro integrou três, a pedido das mesmas. Por fim, os grupos que trabalharam a plasticina, o quarto e o quinto grupo, integraram respetivamente duas crianças e uma criança.

A criança pertencente ao primeiro grupo conseguiu, em conjunto com as colegas e a mestranda, perceber que utilizando apenas papel não iria funcionar pois, através de um conhecimento prévio, a mesma sabia que seria necessário regar a semente para que a mesma crescesse. Assim, sugeri “para o papel não se molhar, mete-se plástico” (GO1¹⁶, Madalena, 27-03-2023), e a mestranda foi buscar um saco de plástico que se encontrava na sala. Com esta revelação, o grupo colou o saco de plástico no interior do vaso de papel, como é possível observar na seguinte imagem.



Figura 6 – Grupo 1 a Construir o Vaso de Papel

¹⁶ Apêndice XVI – Grelha de Observação 1 – Construção dos Vasos

Após o término do seu vaso, foi-lhe colocada a questão “O que aprendeste com a construção do vaso?”¹⁷ ao que a mesma respondeu “Fizemos um vaso com papel, dobrei, pus fita-cola, pus plástico, depois já está o vaso pronto, e fiz um furo com a tesoura. Fiz o furo por causa o outro vaso tinha um furo para a água escorrer, para não estar uma piscina” (Q1, Madalena, 27-03-2023). Desta afirmação foi possível perceber que a criança tinha observado outro vaso que se encontrava na sala e assim entender a existência do furo na sua base, para que não ficasse cheio de água.

No segundo grupo, o material usado foi o garrafão e marcadores para o pintar. O grupo rapidamente percebeu que o garrafão precisava de ser cortado para que as sementes conseguissem crescer, e tornarem-se flores. Assim, com a ajuda de um x-ato que a mestranda usou, o grupo mostrou a altura que desejava o seu vaso. Por fim, conseguiram perceber, sem qualquer ajuda ou aviso, que o vaso deveria encontrar-se no centro da mesa para que todos o conseguissem alcançar de igual forma.



Figura 7 – Grupo 2 a Construir o Vaso com o Garrafão

A criança presente neste grupo foi questionada, ao acabar a construção do vaso, relativamente ao que tinha aprendido com a atividade, ao que a mesma respondeu “Fizemos umas coisitas, um vaso. Aprendi que a gente tem que pôr tijolo, garrafão e plasticina.” (Q1, Benjamim, 27-03-2023). Esta resposta, apesar de um pouco vaga, permitiu entender que a criança sabia que os vasos poderiam ser feitos com os diversos materiais enunciados. No entanto, a verdadeira aprendizagem observada encontrou-se na área de conteúdo da formação pessoal e social, em que a criança percebeu que deveria partilhar o objeto com os seus colegas para que todos conseguissem alcançar o mesmo sem dificuldades, demonstrando assim o valor da partilha. Segundo a UNESCO (2022),

¹⁷ Apêndice XVII – Questionário 1 às Crianças – O que Cada Criança Aprendeu com a Construção dos Vasos?

É isso que o nosso sistema educacional deve encorajar. Ele deve promover os objetivos sociais de convivência e trabalho em conjunto para o bem comum. Deve preparar nossos jovens para desempenhar um papel dinâmico e construtivo no desenvolvimento de uma sociedade, em que todos os membros partilhem de boa ou má sorte do coletivo de forma justa, e em que o progresso seja medido em termos de bem-estar humano [...] (p. 17).

O terceiro grupo era o que tinha mais crianças a participar no estudo, e, tal como o grupo anterior, decidiram optar por cortar o garrafão num certo ponto e pintar o mesmo com marcadores. No entanto, foram descobrindo, enquanto o pintavam, que as suas mãos ficavam sujas da tinta, pois a mesma não aderiu bem ao plástico do garrafão. Para além desse desafio, e como foi referido anteriormente, perceberam que tinham a dificuldade de manter o garrafão no centro da mesa, mas ao longo do processo, foram conseguindo partilhá-lo entre si para que todos tivessem a mesma oportunidade. De acordo com Cardoso e Valsassina (1988) “a criatividade, o fazer algo de novo, o produzir qualquer coisa inédita, tanto quanto experiência individual, representa uma vivência interior e traduz-se numa certa forma de manifestação” (p.62).



Figura 8 – Grupo 3 a Construir o Vaso com o Garrafão

No fim da construção do vaso, as 3 crianças foram questionadas, separadamente, em relação ao que tinham aprendido com a experiência pedagógica, pelo que cada uma demonstrou respostas diferentes. Uma criança respondeu “Aprendi que podemos fazer um vaso com o garrafão e que podemos pintar esse vaso. Aprendi que é forte para as plantas e também dá para proteger, porque se nós cortarmos muito em cima dá para proteger as plantas” (Q1, Carla, 27-03-2023). Esta criança mostrou que aprendeu que se deve proteger as plantas, adquirindo assim a aprendizagem “manifestar comportamentos

de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 91). A segunda criança respondeu “Aprendi a cuidar das plantas a fazer um vaso com o garrafão. Também aprendi que nós não podemos arrancar as plantas” (Q1, Emília, 27-03-2023). Foi possível observar com esta criança novamente a aprendizagem supracitada, demonstrando cuidado e preocupação para com as plantas que viriam a nascer naquele vaso. A última criança respondeu “Aprendi que os vasos podem dar para plantar plantas, podem ser feitos com barro e com um garrafão” (Q1, Ivo, 27-03-2023). Esta criança demonstrou uma aprendizagem, mesmo que usando o termo errado relativamente à função deste vaso (visto que não se iriam plantar plantas nos mesmos, mas sim semear sementes), assim como os vários materiais em que o objeto pode ser construído, percebendo ainda as suas diferenças.

Relativamente ao quarto grupo, notou-se que tinham tido algumas questões relativamente ao que se estava a pedir, pelo que começaram a criar vasos individuais. Depois de uma breve explicação por parte da mestranda, o grupo começou a construir o seu vaso em conjunto, usando uma técnica interessante. Cada criança trabalhava no vaso individualmente durante um certo período de tempo, até que decidisse, por vontade própria ou a pedido dos colegas, mudar para a pessoa ao seu lado.



Figura 9 – Grupo 4 – Construções Individuais



Figura 10 – Grupo 4 – Construção Conjunta

Após o término da atividade, foi novamente colocada a questão “O que aprendeste com a construção do vaso?” ao que as crianças responderam “Fizemos um vaso com plasticina. Aprendi que eu tive de fazer em conjunto, e em conjunto era mais rápido. O vaso de verdade é duro e o vaso de plasticina é mole. Mas depois a plasticina seca e fica igual ao vaso a sério” (Q1, André, 27-03-2023). Com esta explicação, percebeu-se que a criança não só reconhecia o tipo de consistência do material que estava a usar, como também sabia que com a passagem do tempo, o mesmo material iria mudar de consistência, ficando mais duro. Aqui, foi possível ver que a criança adquiriu a aprendizagem da

previsão, ao conseguir prever algo que ainda não aconteceu, mas que, por conhecimentos prévios, sabia que iria acontecer no futuro próximo. A segunda criança deste grupo respondeu “Aprendi que os vasos normais são feitos com tijolos e plásticos, alguns são de vidro, e que podem ser de plasticina” (Q1, Mateus, 27-03-2023). Aqui, foi possível identificar a aprendizagem “compreender e identificar diferenças e semelhanças entre diversos materiais (metais, plásticos, papéis, madeira, etc.), relacionando as suas propriedades com os objetos feitos a partir deles” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 91).

Por fim, o quinto grupo foi o que teve um desafio maior, pois apesar de fazer tudo como fora pedido e conseguirem trabalhar bastante bem em equipa, tiveram um pequeno acidente quando se tentava tirar o vaso da mesa. Sem querer, a mestranda ao tentar levantar a plasticina do tampo da mesa, percebeu que estava firmemente agarrada ao mesmo, pelo que ao tentar pegar-lhe, as paredes do vaso ruíram. Ao pedir desculpa ao grupo, pediu ainda às crianças se conseguiriam colocar as paredes no sítio inicial, ajudando-os. Ainda assim, o grupo usou a estratégia de cada um fazer um pedaço de cada vez e irem juntando à base inicial, criando assim os lados do vaso.



Figura 11 – Grupo 5 – Construção Conjunta

A última criança a responder à questão “O que aprendeste coma construção do vaso?” neste estudo disse “Fiz um vaso que imaginei na minha mente. É imaginar um vaso e tentar fazê-lo. Aprendi que os vasos não são fáceis de fazer, mas não são impossíveis. Os vasos normais são tipo uma camisola, mas mais gordo em baixo, e depois tem assim umas coisinhas. A diferença entre o vaso normal e o vaso que fizemos é nenhuma” (Q1, Luísa, 27-03-2023). Com todas as afirmações dadas pela criança foi possível reter muita informação relativamente às suas aprendizagens, sendo que uma delas foi pensar previamente no que queria construir e construir de acordo

com o que imaginou. Outra aprendizagem adquirida pela mesma foi a forma como percebeu que a construção do vaso não fora fácil, mas isso não a impediu de o fazer, demonstrando, assim, a aquisição da capacidade de persistência.

Portanto, as crianças conseguiram demonstrar, não só, aprendizagens na área da expressão e comunicação, como também na área da formação pessoal e social. Percebe-se que, relativamente à construção dos vasos, o facto de serem todos diferentes demonstra como as crianças estavam perante desafios igualmente diversos, sendo que para uns foi mais fácil construir um vaso do que para outros. No fim, as crianças conseguiram obter algumas aprendizagens que conseguiram explicar pelas próprias palavras, mas igualmente aprendizagens de que não se apercebem.

A Madalena conseguiu uma aprendizagem relativamente ao papel, percebendo que se começaria a desintegrar ao entrar em contacto com a água, e assim explicou aos colegas o seu processo de pensamento, ajudando os outros a perceber este detalhe que poderia passar despercebido. O Benjamim, em conjunto com o seu grupo, percebeu que, para que todos conseguissem alcançar de igual forma o garrafão, este precisava de ficar no centro da mesa. O André e o Mateus conseguiram acordar com o seu grupo que iriam passar o vaso por todos para que tivessem a mesma oportunidade de trabalhar no vaso.

Muitas crianças demonstraram de imediato um conhecimento importante já adquirido, tal como referido anteriormente, pertencente à área do conhecimento do mundo, sendo este a distinção entre materiais, referindo diferenças e semelhanças entre si, e ligando os mesmos às construções que deles surgiram (Lopes da Silva et al., 2016).

Todos eles adquiriram aprendizagens na área da formação pessoal e social, focando na componente de convivência democrática e cidadania, tais como “desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40). No entanto, foi igualmente possível observar aprendizagens na área da expressão e comunicação, especialmente no domínio da expressão artística. Aqui, foi notável uma vasta variedade de estratégias por parte das crianças ao criarem os vasos, sendo que uma das grandes aprendizagens a reter da atividade foi a competência de “desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 50).

Como referido anteriormente, esta foi a atividade que deu início ao estudo, sendo que, ao ser a primeira, foi a que teve menos dados recolhidos. O mesmo não sucedeu nas seguintes atividades, em que cada detalhe foi minuciosamente observado, e as atividades foram preparadas com a respetiva antecedência, para que existisse o menor número de falhas possíveis no antes, durante, e após as mesmas.

3.3.2. Rostos Fragmentados: A Arte de Criar Caras Através de Recortes

Antes de se dar início à segunda atividade, referente ao recorte e colagem das próprias caras, colocou-se, ainda, uma questão¹⁸ ao pequeno grupo de crianças selecionadas para o estudo, de forma a reconhecer os conhecimentos prévios de cada uma relativamente a si próprios. Com esta questão, obtiveram-se respostas completamente diferentes. Uma criança respondeu à questão “Como te vês quando te olhas ao espelho?” de forma literal, explicando “Com os olhos que são castanhos” adicionando, depois de a mestranda esclarecer a questão, “Sou uma pessoa normal, sou feliz.” (Q2, Ivo, 08-05-2023).

Outras crianças disseram que eram bonitas e felizes, que foi o caso do André, da Carla, da Emília, da Luísa, da Madalena e do Mateus (Q2, 08-05-2023). A última criança teve uma resposta um pouco contraditória, dizendo “Vejo os olhos. Sou bonito. Gosto muito da mãe. Sou feio porque não gosto das minhas pernas.” (Q2, Benjamim, 08-05-2023). Tal como na entrevista de Cesarotto e Leite (2014) a Newton Costa, o mesmo explica que “mesmo nas coisas que as crianças dizem, às vezes, há contradição. O linguajar da criança é contraditório. Pode-se objetar que talvez isto se dê porque elas [ainda] não dominam as categorias lógicas fundamentais.” (p. 63).

Ao se dar início à atividade, uma das crianças a participar no estudo apresentou um forte desgosto ao criar uma expectativa que era praticamente impossível de alcançar. A mesma desejava recortar dois círculos perfeitos para os seus olhos, o que, sem qualquer instrumento ou imagem por onde se possa guiar, se torna uma tarefa muito difícil, até para um adulto. A criança repetiu o processo de colar e descolar e recortar novos círculos várias vezes, e ficava cada vez mais desanimada, dizendo repetidamente à mestranda que “não conseguia fazer e que não estava como ela queria” (GO2¹⁹, Carla, 08-05-2023). Esta não é uma tarefa fácil, e, de acordo com Gonçalves (1991), um dos objetivos da colagem é provocar a criatividade de quem a pratica, sendo que se baseia na junção de elementos

¹⁸ Apêndice XVII – Questionário 2 às Crianças – Conhecimentos Prévios sobre Si Próprios

¹⁹ Apêndice XVIII – Grelha de Observação 2 – Recorte e Colagem da Própria Cara

de imagens que podem ou não se relacionar, mostrando-se contraditórias ao abandonar o seu ambiente natural (pp.28-29).

Depois das palavras de motivação por parte da mestrande e de muita persistência, sem desistir, a criança conseguiu realizar a atividade sem mais dificuldades. A criança acabou por demonstrar uma grande felicidade ao perceber que conseguiu fazer o seu trabalho sem o auxílio de ninguém. Conforme Cardoso e Valsassina (1988), a criança, “a cada passo descobre um novo mundo, que a cada momento tem de fazer tentativas para se adaptar, para focalizar novas perspectivas, para avaliar dimensões, distâncias e posições relativas, que a criatividade encontra a sua máxima expressão” (p.65)



Figura 12 – Colagem da Carla

Ao longo de toda a atividade, todas as crianças demonstraram a capacidade de planejar o que desejavam recortar, com à exceção da Luísa e da Madalena, que apenas demonstravam recortar qualquer papel que encontrassem sobre a mesa, em que não existia um processo de atribuição de valor prévio. Indo ao encontro do que Gonçalves (1991) defende, “a criança é muito sensível ao carácter lúdico e inesperado da colagem, que não deixa de a surpreender, ao jogar com aspetos imprevisíveis, que desafiam a sua própria capacidade de improvisação” (p. 29).

No entanto, todos demonstraram a capacidade de saber qual o lado em que deveriam colocar a cola para que a imagem oposta ficasse visível. As duas crianças que demonstravam algumas dificuldades na precisão quanto ao recorte e ao manuseamento da tesoura, o Ivo e a Luísa, voltaram a mostrar a mesma dificuldade, sendo que o recorte, em vez de simples e direto, aparentava algumas falhas.

Por fim, foi possível observar que a maioria das crianças conseguiu identificar as características principais das suas caras, sendo que apenas três, o Ivo, a Luísa e o Benjamim, colaram apenas algumas das mesmas. Este último, para além de apenas ter colado pedaços retangulares, sem detalhes específicos, optou ainda por usar apenas o papel do jornal deixando a sua criação com tons neutros. Segundo Cardoso e Valsassina (1988), “as cores frias caracterizam as crianças introvertidas e independentes... O negro traduziria a inibição, o medo e a ansiedade, segundo grande número de autores” (p.55).

Os recortes e as colagens transmitiram algumas aprendizagens novas ao grupo, mas serviram principalmente para fortalecer os conhecimentos já obtidos na área e, ainda, para treinar capacidades como o “maior controlo do seu corpo, força, agilidade, equilíbrio e coordenação muscular que lhe permitem realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36), tal como “desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 50).

Com a finalização desta atividade, muitas das crianças foram para as mesas da área das pinturas desenhar e pintar os seus próprios corpos, dando assim o mote para a atividade que se seguia, dentro do mesmo projeto.

3.3.3. Registos de Identidade Corporal

Na atividade do desenho do próprio corpo, os materiais disponibilizados às crianças foram uma folha branca, dois olhos para recortar e colar, marcadores e rolos de papel higiénico. As técnicas propostas nesta atividade foram mudando ao longo da atividade ao se perceber que seriam confusas e complicadas para as primeiras crianças que as efetuaram. A técnica principal, que envolvia o uso de um rolo de papel higiénico e 4 marcadores, à escolha de cada criança, colados ao redor do mesmo, foi rapidamente descartada quando o primeiro grupo de crianças a participar na atividade demonstrou as dificuldades que na teoria não foram pensadas.

A mestranda deu sempre a oportunidade às crianças que quisessem utilizar essa técnica para o fazer, dando igualmente a possibilidade de, aos que preferissem, fazer um desenho de si próprios sem essa dificuldade acrescida. Esses termos foram mostrados ao longo da atividade, sendo que a maior parte das crianças decidiu trabalhar sem o rolo. Ainda assim, muitas crianças usaram o rolo de modos diferentes. Algumas crianças colaram os

marcadores aos rolos e pegavam estrategicamente no único marcador que queriam usar de cada vez. Outras crianças decidiram pegar no rolo com os 4 marcadores em simultâneo e fizeram criações muito interessantes e até enigmáticas.

Relativamente aos olhos impressos, poderiam ser recortados e colados pelas crianças, se estas o desejassem, dando novamente a hipótese de escolha ao grupo. A criança podia escolher entre desenhar os seus próprios olhos ou colar os já existentes no seu desenho.

Dando início à atividade, foi possível observar alguns desafios cumpridos e aprendizagens adquiridas. A Carla fez o desenho do corpo dela, mas preferiu não utilizar a técnica com o rolo de papel higiénico. No entanto, no dia seguinte, decidiu usar essa técnica para pintar outro desenho, assim como algumas das suas colegas. Isso demonstrou que, apesar de não ter usado essa técnica na atividade proposta, a criança decidiu experimentá-la noutra situação, num momento de brincadeira.



Figura 13 – Carla a Desenhar o Seu Corpo



Figura 14 – Carla a Usar a Técnica no Dia Seguinte

No fim da sua experiência na atividade, foi-lhe questionado o que tinha aprendido com a mesma, ao que a criança respondeu “Aprendi que sou linda. Tenho braços, mãos, unhas, cabeça, cabelo, lábios, boca, nariz, orelhas, pernas, barriga, pescoço e pés.” (Q3²⁰, Carla, 15-05-2023).

O André escolheu fazer o desenho e colar os olhos que iria recortar. Apesar de decidir usar o rolo de papel higiénico, a criança não lhe tocou, pegando diretamente no marcador com que queria desenhar o seu corpo. Ao longo da atividade, a criança foi desenhando o corpo, terminando pela cabeça, algo fora do comum. Assim que terminou de desenhar o

²⁰ Apêndice XXI – Questionário 3 às Crianças – Sobre o que Desenharam em Si Próprios

seu corpo, denotou um detalhe que se tinha esquecido: os olhos que queria recortar e colar. Ao ver os círculos ao seu lado por colar, reparou que tinha feito uma cabeça demasiado pequena para conseguir colar os seus olhos. Ainda assim, a criança questionou se poderia colar os olhos no canto da folha. Assim, colou-os no topo da sua página, e adicionou um sorriso para criar uma cara feliz.

Ao terminar a sua criação, respondeu à questão “O que aprendeste com este desenho?” ao dizer “Aprendi que é giro fazer desenhos, e aprendi que gostei de fazer esta boca e olhos.” (Q3, André, 15-05-2023). Com isto, depreendeu-se que aquele último detalhe dos olhos esquecidos fez uma grande diferença na forma como a criança viu o seu desenho.



Figura 15 – André a Desenhar o Seu Corpo



Figura 16 – Desenho do Corpo - André

Já o Benjamim demonstrou algumas dificuldades a desenhar-se a si próprio, tal como também as teve na atividade anterior em responder o que via quando se olhava ao espelho. Nesta, a criança em questão realizou dois desenhos, sendo que o primeiro apresentava uma cruz sobre si feita pela própria criança durante a atividade. A mestranda, ao reparar no sucedido, questionou a criança porque tinha colocado a cruz no primeiro desenho ao qual a criança respondeu que “não estava a gostar de como estava a ficar o mesmo e decidiu fazer de novo” (GO3²¹, Benjamim, 15-05-2023).

²¹ Apêndice XXIII – Grelha de Observação 3 – Desenho do Próprio Corpo



Figura 17 – Benjamin a Desenhar o Seu Corpo

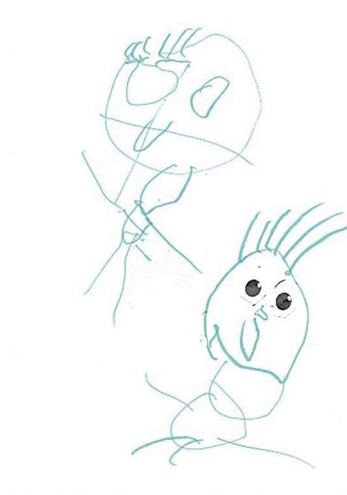


Figura 18 – Desenho do Corpo – Beniamim

Por fim, quando acabou o seu desenho, foi-lhe igualmente colocada a questão “O que aprendeste com o desenho?”, ao qual o Benjamin respondeu “Desenhei o meu corpo. Desenhei muitas coisas com o meu corpo. Desenhei uma cabeça, uns olhos, um pescoço, uma barriga, umas pernas, e uns braços.” (Q3, Benjamin, 15-05-2023), apontando no seu desenho cada característica que ia referindo corretamente.

A Luísa, a Madalena e o Mateus optaram por não usar a técnica do rolo de papel higiénico, usando apenas os marcadores para desenhar os próprios corpos. Ao contrário da Luísa e do Mateus, a Madalena decidiu recortar e colar os olhos ao seu dispor.



Figura 19 – Crianças a Fazer a Atividade

Antes de fazer a sua colagem, a Madalena usou uma técnica interessante para se guiar no seu desenho. A criança começou por desenhar o corpo, e neste processo desenhou igualmente círculos no lugar onde pretendia colar os olhos posteriormente. No seu desenho final, é possível observar-se dois círculos escondidos pela colagem final dos olhos que a criança decidiu fazer por ideia própria.



Figura 20 – Madalena a Desenhar o Seu Corpo



Figura 21 – Desenho do Corpo
– Madalena

Ao lhe ser questionado “O que aprendeste com este desenho?”, a Madalena olhou para o que tinha desenhado e respondeu “Eu tinha que fazer toda eu. Desenhei a minha cabeça e o meu corpo. Tudo o que está no meu corpo foi desenhado, e coleí os olhos. O meu corpo é fixe.” (Q3, Madalena, 15-05-2023).

O Ivo demonstrou algum desinteresse em desenhá o próprio corpo, e depois da motivação certa, acabou por fazer um pequeno desenho²² do que sentia que era o seu corpo. Ao terminar o seu desenho, respondeu à mesma questão que os colegas anteriores, dizendo “Aprendi que consegui fazer o meu corpo. O meu corpo sou eu, mais nada. O meu corpo tem células, pele. Tenho braços, pernas, barriga e cabelo.” (Q3, Ivo, 15-05-2023).

Por fim, a Emília foi a única criança que realmente aceitou o desafio de usar a técnica do rolo de papel higiénico e usou a mesma de uma forma única. Ao contrário de algumas crianças do restante grupo que usaram a técnica para desenhá o corpo, a Emília usou a técnica para pintar o seu vestido. O primeiro passo que tomou foi o desenho com marcador preto, delineando as diversas áreas do seu corpo. Para colorir, colou os vários marcadores ao rolo de papel higiénico e começou a fazer movimentos circulares com o mesmo, deixando um rasto de tinta de várias cores na área do seu vestido. Tal como Gabey e Vimenet (1976) referem, “é necessário finalmente saber que o método infalível para aprender a desenhá ou a pintar não existe nas livrarias. Ele encontra-se em cada um daqueles que querem realmente fazer qualquer coisa...” (p. 55)

²² Apêndice XXIV – Desenhos Elaborados pelas 8 Crianças



Figura 22 – Emilia a Desenhar o Seu Corpo



Figura 23 – Desenho do Corpo – Emilia

Sendo que a Emília tinha sido uma das crianças que deu origem ao projeto, a questão respondida pela mesma teve ainda mais impacto quando a criança respondeu “Aprendi a ser bonita. Aprendi a ser médica e aprendi a arranjar pessoas. Também aprendi que temos de ser bons para todos. Sobre o meu corpo aprendi que sou fofinha e também aprendi a ser bonita.” (Q3, Emília, 15-05-2023).

A criança não só repetiu a frase “aprendi a ser bonita”, como também teve a oportunidade de pintar as suas roupas que, relembro, eram o motivo da mesma não se sentir dessa forma, quando a criança disse “Quando não uso a roupa que eu gosto, eu sinto-me feia” (Emília, 2-05-2023). Nesta atividade, a criança teve a oportunidade de criar as roupas que gostava, e demonstrou-se feliz e realizada por ter feito roupas bonitas, fazendo-a sentir-se da mesma forma.

Este projeto poderia ter sido explorado de outro modo, e indo ao encontro dos interesses do grupo, e não apenas do que estes sentiam, mas definitivamente foi uma experiência da qual se aprendeu bastante sobre o que fazer e não fazer. As crianças demonstraram igualmente aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo, sendo que a área mais trabalhada, para além da expressão e comunicação, foi a área da formação social e pessoal. Nesta, foi possível encontrar aprendizagens no campo da construção da identidade e da autoestima, tais como “identificar as suas características individuais, e reconhecer semelhanças e diferenças com as características dos outros”, “verbalizar as necessidades relacionadas como o seu bem-estar físico” e ainda “aceitar algumas

frustrações e insucessos (dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 35).

Na área da expressão e comunicação, foram obviamente observadas aprendizagens adquiridas no domínio da educação artística, mais especificamente no subdomínio das artes visuais, como “explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, desenho, colagens), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas)” e “reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual... na produção e apreciação das suas produções” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 50).

Este projeto, tal como o último que se aproxima, incorporou duas atividades. No entanto, ao contrário deste, que se movimentou apenas no papel, o último projeto viajou entre a bidimensionalidade e a tridimensionalidade, disponibilizando, assim, um maior leque e variedade de aprendizagens.

3.3.4. A Arte de Desenhar Memórias Culturais

Durante esta atividade do desenho do castelo de Leiria, as crianças pareceram demonstrar interesse em desenhar algo que tinham visitado nessa manhã, partilhando não só materiais, como também ideias entre si. Um dos exemplos que se fez notar principalmente neste último aspeto, foi um trio de crianças, em que duas delas são participantes neste estudo. A disposição dos lugares onde cada criança se sentaria para realizar o seu desenho foi à sua escolha, pelo que este trio já era conhecido por andar sempre junto. No entanto, ao andar pela sala a auxiliar as crianças que necessitassem da ajuda, notou-se uma ligeira semelhança nos três desenhos da esquina da mesa. Todos eles apresentavam a mesma estrutura, a mesma ideia das escadas, na mesma direção, e ainda o mesmo tipo de porta e janelas. Poderia dizer-se que, ao desenharem o mesmo castelo, naturalmente que o mesmo iria ficar com algumas semelhanças. No entanto, os desenhos pareciam demasiado próximos, pelo que se decidiu intervir e questionar o pequeno grupo relativamente ao que estavam a fazer. Cardoso e Valsassina (1988) admitem que, “como disse Pierre Duquet, a criança pode, evidentemente, aprender imitando, mas não aprende a exprimir-se pela imitação” (p.82).



Figura 24 – Crianças a Desenhar o Castelo de Leiria

Foi sugerido que “para não terem de recomeçar, poderiam a partir desse momento fazer coisas diferentes nos seus castelos de acordo com o que cada um viu ou gostou mais” (GO4²³, 29-05-2023). As crianças, ao perceberem que não deveriam fazer desenhos



Figura 25 – Desenho do Castelo – André



Figura 26 – Desenho do Castelo – Mateus

iguais, decidiram optar por adicionar outras características aos seus castelos, como pintar com outras cores ou adicionar detalhes de que se lembravam ter visto na visita, fazendo com que cada um ficasse único e diferente.

Tal como Gabey e Vimenet (1976) referem

Este desenho ou esta modelagem que fizemos nascer não será exatamente igual ao desenho ou à modelagem do nosso vizinho. Podemos, por exemplo, gostar do

²³ Apêndice XXV – Grelha de Observação 4 – Desenho do Castelo de Leiria

azul, e ele do verde. E mesmo se gostarmos os dois do azul, podemos não gostar do azul se não estiver colocado ao lado de um certo verde e não de outro” (p.119).

No desenho do André foi ainda possível notar o uso da técnica do rolo de papel higiênico, em que a criança usou mais do que um marcador ao mesmo tempo para acrescentar detalhes ao seu castelo. Esta foi uma das ideias observadas após a sugestão dada à criança. Ao terminar o seu desenho, foi-lhe questionado “Como achas que vai correr amanhã a construção do castelo com o barro?” para colocar a sua previsão à prova e ver se a criança constava dessa capacidade.

O mesmo respondeu “Acho que vai ficar igual e giro no barro, igual ao que eu desenhei. Acho que não vai ser fácil porque é muito difícil fazer o castelo de Leiria com barro” (Q5²⁴, André, 29-05-2023). Apesar do pouco detalhamento, deu para perceber que a criança percebia, ainda antes de sequer ver o material e trabalhar com ele, que seria complicado tornar o seu desenho em algo palpável.

Mais duas crianças presentes no estudo demonstraram a mesma opinião relativamente à dificuldade que teriam em construir os seus castelos utilizando o barro. Uma das crianças, ao ser questionada, respondeu “Acho que o castelo está giro e bom para viver. Vou ver se amanhã consigo fazer com o barro, mas acho que vai ser difícil” (Q5, Carla, 29-05-2023), ao que a segunda criança concluiu “Acho que vai ser difícil fazer castelos com barro, porque uma vez fiz com plasticina e não deu nada, caía sempre que eu fazia. A minha plasticina era rija. Eu fiz um desenho simples para ser fácil moldar o barro amanhã” (Q5, Luísa, 29-05-2023).



Figura 27 – Desenho do Castelo – Carla

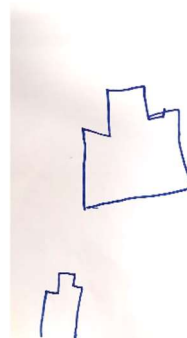


Figura 28 – Desenho do Castelo – Luísa

²⁴ Apêndice XXVII - Questionário 5 às Crianças – Previsão para a Construção do Castelo com o Barro

A Luísa mostrou uma grande aprendizagem com esta afirmação, demonstrando que a sua estratégia era fazer um desenho simples para que no dia seguinte não tivesse a dificuldade de recriar algo mais complexo. Este método provou ser realmente benéfico para a criança, como poderemos ver inframencionado, no subcapítulo referente à atividade.

No entanto, as restantes crianças apresentaram previsões um pouco diferentes para a construção dos seus castelos, afirmando que “Acho que amanhã vai ser fácil fazer o castelo em barro. E acho que vai ficar igual ao castelo que fiz na folha” (Q5, Emília, 29-05-2023) e ainda “Acho que vai ser fácil fazer o castelo de Leiria com barro. Vou começar pela torre e vou para baixo para a porta. Depois vou para as janelas, depois para as escadas e no final é a bandeira de Portugal” (Q5, Mateus, 29-05-2023).



Figura 29 – Luísa a Desenhar o Seu Castelo



Figura 30 – Emília a Desenhar o Seu Castelo

A Emília apenas concluiu que seria fácil concretizar o desafio seguinte, confirmando que iria copiar o que se encontrava no seu desenho, o Mateus explicou detalhadamente o seu processo de construção ainda antes de saber como iria trabalhar com o material desconhecido, pois seria a primeira vez do grupo a trabalhar o barro. Ainda assim, a criança contou os pormenores como se os conseguisse ver ou até trabalhá-los no momento em que o explicava, demonstrando a sua capacidade de previsão detalhada.

Esta atividade serviu primariamente como o suporte para a segunda atividade, mas ainda assim demonstrou diversas aprendizagens realizadas pelas crianças. Para além da já referida previsão conseguida pelas crianças, foi ainda possível observar aprendizagens na área de conteúdo da expressão e comunicação, mais especificamente no domínio da educação artística, dentro do subdomínio das artes visuais, tais como “recria plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando...

diversos meios de expressão (pintura, colagem, desenho, moldagem, etc.)” e ainda “introduz, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou intencional, para representar temáticas, ilustrar histórias, etc.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 50).

Perante os resultados obtidos, observou-se um grande interesse por parte das crianças em trabalhar com o barro no dia seguinte, não só por ser um novo material a ser manuseado pelo grande grupo, como também pelas expectativas que se foram gerando pelas próprias crianças para concluir as suas criações da forma que desejavam.

3.3.5. Fortalezas de Argila: Construindo Castelos

A última atividade, a construção do castelo de Leiria em barro, teve início nas mesas da sala, que se encontravam plastificadas com sacos abertos para que o barro não secasse diretamente nas superfícies, correndo o risco de as estragar. Sobre os mesmos, várias tigelas de água foram distribuídas ao longo das mesas, assim como pequenos pedaços de barro cortados do mesmo tamanho, deixando cada um à frente de uma cadeira. As crianças sentaram-se, novamente, nos lugares que desejassem, dando assim início à atividade, ao passo que os adultos na sala iam ajudando-as a puxar as mangas para cima. Os desenhos foram ainda expostos em locais que as crianças os conseguissem ver e seguir o seu exemplo. Três das cinco crianças presentes encontravam-se na mesma mesa, pelo que foi relativamente mais fácil conseguir registar os seus resultados. Outra criança encontrava-se numa mesa com o restante grupo, e a última criança chegou um pouco mais tarde, aparentando algum desinteresse pela atividade no início.

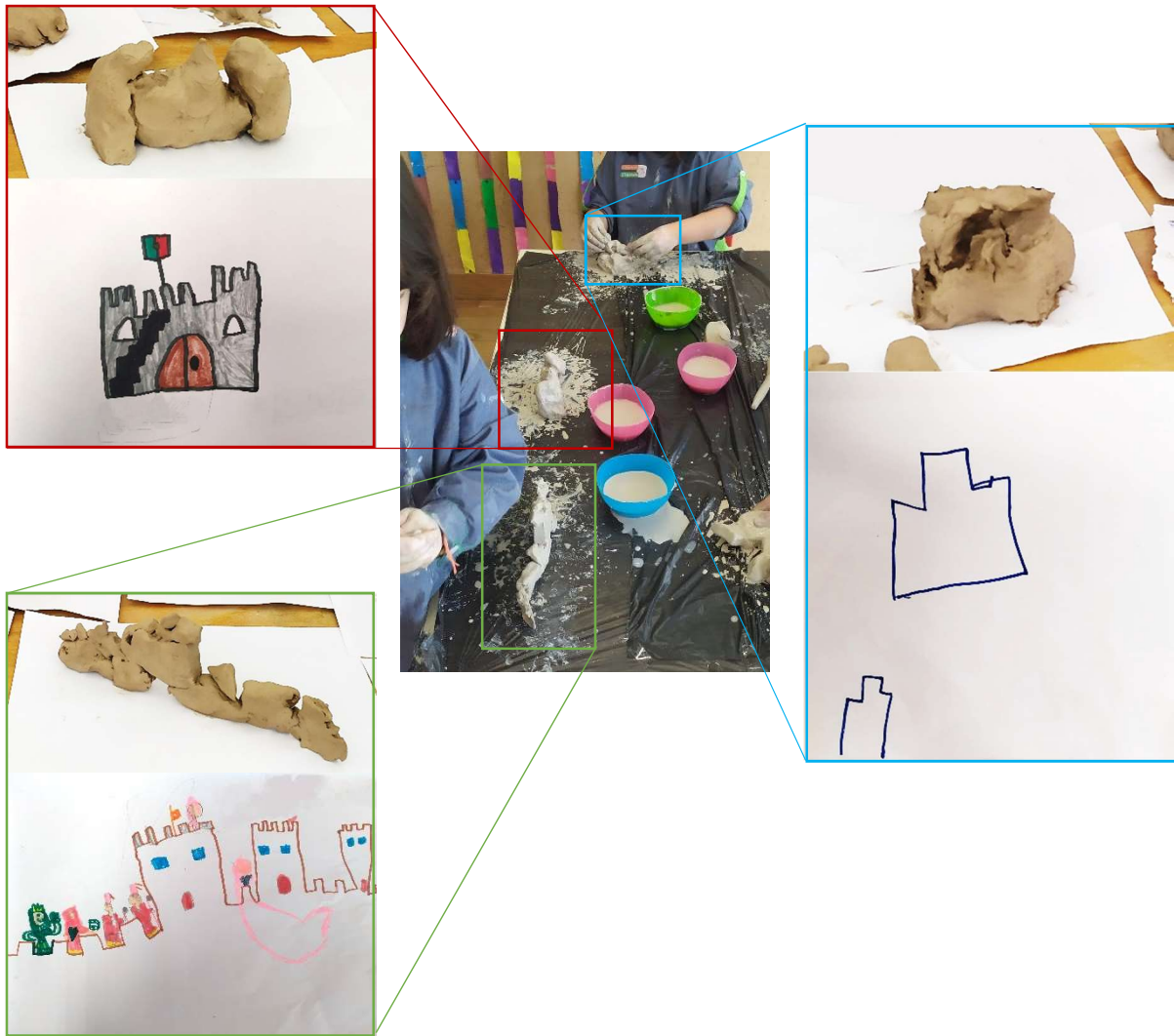


Figura 31 – Desenhos e Construções do Castelo – Mateus (esquerda cima), Emília (esquerda baixo) e Luísa (direita)

A Emília, o Mateus e a Luísa usaram estratégias diferentes para trabalhar o seu barro. Enquanto a Emília dividia o bloco de barro em pequenos pedaços e construía o seu castelo na horizontal, tal como se encontrava no seu desenho, o Mateus e a Luísa optaram por manter grande parte do seu bloco intacto, moldando apenas algumas partes para que obedecessem as suas manipulações.

Com as suas construções, observou-se que a Luísa trabalhou menos o seu bloco de barro, visto que o seu produto final se assemelhava bastante ao estado inicial do mesmo. Ainda assim, percebeu-se o esforço da criança ao criar a torre principal que colocara no seu desenho. O Mateus demonstrou alguma coerência na sua construção seguindo o seu desenho, dividindo corretamente o barro em três secções, tal como as três torres apresentadas no seu desenho, e, ainda, um pequeno pináculo a representar a bandeira na parte superior central. Dos três, a Emília foi a que teve mais atenção aos detalhes, sendo

que, ao se seguir pelo seu desenho, conseguiu igualmente recriar as figuras que se encontravam no seu desenho, e a estrutura do castelo com, novamente, três torres.

Após o término da atividade, foram colocadas duas questões às crianças, sendo a primeira relativamente à previsão que tinham criado na atividade anterior, ao qual a Emília respondeu “Ficou igual ao castelo que desenhei. Foi fácil. Caiu a primeira vez e eu depois voltei a pôr e ficou” (Q6²⁵, Emília, 30-05-2023). Esta criança demonstrou um grande à vontade com a atividade proposta, demonstrando o seu interesse pelo mesmo, e até, talvez, algum conhecimento prévio na área.

Quando se fez a mesma questão à Luísa, esta respondeu “Foi difícil porque é difícil moldar. Ele não fica quieto. Ele ficou direito, mas tive de fazer uma base” (Q6, Luísa, 30-05-2023). Apesar da dificuldade em moldar, a criança conhecia o conceito, o que demonstrou uma vasta capacidade de reconhecer e usar o vocabulário adequado na situação observada.

O Mateus respondeu à mesma pergunta explicando que “Correu bem. Foi fácil, gostei de fazer as torres e a bandeira de Portugal. Gostei de tudo” (Q6, Mateus, 30-05-2023). A criança refere os pontos que mais se distinguem na sua criação, demonstrando assim semelhanças com o seu desenho, que era o grande objetivo da atividade.

Na segunda mesa encontrava-se a Carla, rodeada de outros colegas, a trabalhar o bloco de barro que lhe tinha sido disponibilizado. O seu desenho estava preso à parede à sua frente para que tivesse uma visão nítida do mesmo e se pudesse seguir por ele. Ao começar a trabalhar, percebeu rapidamente as características do material e as regras que tinha de seguir para o usar como desejava. No fim, deu para perceber algumas semelhanças entre o seu desenho e a construção que acabara de fazer.



Figura 32 – Desenho e Construção em Barro do Castelo – Carla



Figura 33 – Carla a Construir o Seu Castelo em Barro

²⁵ Apêndice XXVIII – Questionário 6 às Crianças – Sobre a Construção em Barro do Castelo de Lousa

Ao terminar a sua construção em barro, foi-lhe colocada a mesma questão que aos seus colegas, sendo esta “Como correu a construção em barro?” ao que a Carla simplesmente respondeu “Eu consegui fazer igual ao meu desenho. Foi fácil” (Q6, Carla, 30-05-2023). Mesmo que tivessem faltado alguns detalhes na sua construção, dava para perceber que a criança tinha desenhado corações no seu castelo e que os tinha tentado transmitir para a sua construção. O castelo em barro parece ter uma torre no centro, tal como o desenho original, o que leva a entender que esse foi o ponto focal da criança nesta construção.

Por fim, a última criança a chegar à sala para fazer a atividade foi o André, revelando algum desinteresse inicial. A criança “olhou para a mesa que se encontrava coberta de sacos e suja com todas as experiências vivenciadas pelos colegas com o barro e a água, e disse rapidamente que não queria participar na atividade”²⁶. O seu grande receio era sujar-se e não o queria fazer, pelo que a mestranda sentou-se com a criança na mesa agora vazia, e ajudou-a a perceber que não haveria problema em sujar-se, pois poderia limpar-se facilmente com água posteriormente.

Depois de muito tentar, a mestranda finalmente conseguiu entusiasmar a criança a utilizar apenas as pontas dos dedos, explicando que não seria necessário sujar as mãos todas, reforçando simultaneamente que não havia qualquer problema em se sujar nesta atividade, e que se o gostaria de fazer, aquele era o momento certo. A criança começou a tocar no barro apenas com as pontas dos dedos, e a sua postura perante a atividade foi visivelmente mudando, sendo que ia-se sujando cada vez mais, perdendo o medo e ganhando prazer e interesse pela atividade em que participava.



Figura 34 – Desenho e Construção em Barro do Castelo – André



Figura 35 – André a Construir o Seu Castelo

Em resposta à mesma questão que os colegas responderam, o André disse “Não foi como achei. Foi fácil e gostei de fazer. Gostei de mexer no barro. Sujei um pouco as mãos” (Q6,

²⁶ Apêndice XXIX – Grelha de Observação 5 – Construção em Barro do Castelo de Leiria

André, 30-05-2023). A sua resposta mostrou como o grande desafio para esta criança não fora a construção do castelo em si, mas o facto de ter de se sujar, algo que começou como um receio e acabou como um interesse e uma vontade de o voltar a fazer. Quanto à construção que realizou, conseguiu captar muitas das características presentes no seu desenho, principalmente uns pequenos detalhes na área inferior direita do castelo, onde parecia existir uma pequena sala no seu desenho, e ainda, os detalhes das ameias nas muralhas do seu castelo.

Com esta atividade, percebeu-se que as crianças possuem uma grande criatividade, e segundo Gonçalves (1991), “uma pessoa criativa é... persistente porque, trabalhando muitas vezes em condições adversas, as dificuldades e as frustrações parecem acicatá-la a realizar esforços maiores” (p. 25). Muitas das crianças apresentaram algumas dificuldades em todas as atividades propostas, no entanto nunca desistiram e conseguiram terminar sempre as suas criações, demonstrando a sua persistência e a sua criatividade.

As aprendizagens adquiridas pelas crianças nesta última atividade foram igualmente conseguidas e observadas com relativa facilidade, com o auxílio das respostas dadas pelas próprias. Na área de conteúdo da formação pessoal e social, foi possível descobrir aprendizagens tais como “demonstrar prazer nas suas produções e progressos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 35), em que as crianças mostravam a sua felicidade ao falar da sua construção, e mesmo com os próprios colegas, em que partilhavam ideias, e falavam com orgulho sobre o que tinham criado.

A Carla disse “Aprendi que é fácil. Aprendi que é giro aprender a fazer castelos. Aprendi que sou capaz de fazer tudo!” (Q6, Carla, 30-05-2023), mostrando que trabalhou a sua persistência o suficiente para alcançar o seu próprio objetivo. Tal como Lopes da Silva et al. (2016) referem nas OCEPE, cada criança consegue ir-se “apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades, permitindo-lhe ir tomando consciência de si enquanto aprendente. Esta consciência promove a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender” (p. 37).

O André, a Emília e o Mateus perceberam algo em comum, sendo este fator o facto de ser necessário água para moldar o barro. Aqui, as crianças demonstraram uma aprendizagem adquirida relativamente ao tipo de material que estavam a usar, percebendo como a água mudava o estado do objeto que manuseavam. As crianças demonstraram o

mesmo tipo de entusiasmo, ao explicarem a sua nova descoberta, que apresentaram durante a manipulação dos objetos, exemplificando com gestos e referindo como gostaram da experiência. Com isto, pode conferir-se que cada criança “demonstra envolvimento no processo de descoberta e exploração e revela satisfação com os novos conhecimentos que construiu” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 87).

A Luísa, para além de ter chegado à mesma conclusão que os colegas anteriores, concluiu o seu raciocínio ao explicar “Aprendi que dá para pintar com o barro e fazer desenhos nele. Quando seca fica rijo. Na minha cara ficou rijo e seco e a pele ficava estranha e partia na cara quando secava. Foi difícil tirar da cara, mas ela ficou macia depois. Aprendi que tenho de fazer força para o barro ficar colado” (Q6, Luísa, 30-05-2023). Esta criança fez muitas experiências com o barro, saindo um pouco do objetivo inicial de construir o castelo com o barro, e aproveitando o material para testar as suas curiosidades. Demonstrou ter utilizado o mesmo para escrever e para brincar. Ao perceber que o barro secava e endurecia nas suas mãos, decidiu colocá-lo na cara e ver o que acontecia, levando a mais uma descoberta inovadora.

O André demonstrou, ainda, adquirir a aprendizagem em que “expressa as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 38) quando demonstrou o seu desinteresse pela atividade, explicando que o motivo era não se querer sujar. Ainda que tenha mudado de ideias posteriormente, a criança foi capaz de explicar a razão pela qual não queria participar, não sendo apenas por falta de vontade.

Com todas estas aprendizagens, oriundas das atividades propostas ao longo da PP, foi possível chegar a algumas conclusões que me permitiram refletir sobre a pergunta de partida e os objetivos propostos no início de todo o processo. As mesmas serão exploradas e refletidas no seguinte subcapítulo do estudo.

3.4. Considerações Finais

Perante todos os dados recolhidos e resultados discutidos, foi possível obter algumas respostas à pergunta de partida do estudo. Relembrando que essa questão era entender um pouco “Como podem diversas técnicas nas artes visuais revelar a aprendizagem das crianças?”, foi possível recolher dados que mostraram as aprendizagens adquiridas pelas crianças através de criações plásticas. Com o questionamento e uma escuta ativa e

sistemática das oito crianças, e com as grelhas de observação registadas em momentos específicos durante as atividades propostas, a recolha dos resultados tornou-se mais nítida e simplificada. Estes documentos tornaram possível uma análise mais concisa dos dados obtidos, não só relativamente aos conhecimentos prévios das crianças sobre as atividades e o que estas envolviam, como também os novos conhecimentos e competências desenvolvidas ao longo do estudo.

3.4.1. Conhecimentos Prévios

Identificar os conhecimentos prévios das crianças foi, em alguns casos, desafiador, visto que algumas respostas por parte das crianças eram um pouco amplas demais para conseguir retirar realmente os seus conhecimentos sobre o assunto. Ainda assim, foi possível recolher alguns conhecimentos das crianças e analisar os mesmos de forma a obter os resultados necessários para o estudo em questão.

Foram colocadas questões que mostraram alguns saberes das crianças relativamente à sementeira de flores. As crianças responderam que se poderiam colocar no jardim ou em vasos. Aqui foi possível perceber que as crianças conseguiam diferenciar as duas opções, explicando sempre com razões válidas e corretas o seu ponto de vista, e as vantagens e desvantagens de cada uma. Na segunda questão, “como o podemos fazer”, as crianças deram várias sugestões de materiais para criar os seus vasos em grupo, sendo que os três materiais escolhidos por fim eram garrafões, plasticina e papel. O que depreendeu destas respostas foi que as crianças não tinham ainda a noção do que iria acontecer com cada material e se as flores iriam crescer nos vasos construídos com esses materiais, o que era um bom ponto de partida para as crianças fazerem as suas experiências e aprenderem com as mesmas, percebendo o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor.

Com a segunda atividade, o recorte e colagem da própria cara, os conhecimentos prévios das crianças não só foram recolhidos através de um novo questionário ao pequeno grupo, como também pela observação de uma atividade prévia que explorava as mesmas técnicas. Observou-se algumas dificuldades por parte de certas crianças no recorte, pelo que a colagem não parecia ser um problema para nenhuma delas. O questionário integrava apenas uma questão, “como te vês quando te olhas ao espelho”. Agora vejo que deveria ter colocado uma questão menos abrangente e mais específica, porque as respostas das crianças tiveram igualmente uma grande amplitude, sendo que não foram claras relativamente ao que o grupo sentia relativamente ao seu corpo. A maioria respondeu

apenas que se achava bonito/a, deixando uma grande margem para especificar o que realmente via quando se olhava ao espelho, sobre reconhecer-se a si próprio, ou até mesmo falar dos seus gostos e desejos. Talvez fosse uma questão um pouco complexa para se colocar a crianças, pelo que, se tivesse de repetir, exploraria a atividade com outra questão, sendo esta “o que gostas mais na tua cara?”. Aqui não só iríamos poder refletir sobre os gostos das crianças, como ver se as mesmas reconheciam as diferentes partes do próprio rosto, se conseguiam fazer uma escolha sobre si próprios, e se conseguiriam sustentar essa escolha com uma justificação plausível.

Na terceira atividade, o desenho do próprio corpo, os conhecimentos prévios recolhidos foram os mesmos da segunda atividade, vendo que ambas faziam parte do mesmo projeto e a questão colocada às crianças ampliava-se para o corpo todo. Ao não identificar nenhuma parte em específico, as crianças responderam de acordo com o que achavam do corpo todo. Neste caso, para esta atividade, partiria da mesma questão referida acima, alterando apenas para “o que gostas mais no teu corpo?”. Tal como os aspetos supracitados a ter em conta, também é de realçar que, com esta questão, cada criança teria uma maior variedade de escolhas, e muitas até poderiam repetir a resposta dada na atividade anterior, ao que lhes seria pedido para escolher outra diferente e uma razão pela qual teria feito essa escolha.

Para a quarta atividade, o desenho do Castelo de Leiria, as crianças foram questionadas relativamente ao que sabiam sobre o próprio castelo antes de visitarem o mesmo, pois durante a visita, as guias iriam transmitir novas informações que poderiam interferir com as respostas das crianças. O pequeno grupo de crianças, que conseguiu comparecer, deu uma resposta dentro das mesmas linhas de raciocínio, explicando que era a habitação dos reis e dos príncipes na antiguidade. Algumas crianças especificaram ainda esta última parte, demonstrando o seu conhecimento na transversalidade/passagem do tempo, percebendo que há coisas que existem há muito tempo, e o castelo é uma delas.

Após a visita e o desenho do castelo, iniciou-se a última atividade observada neste estudo, a construção em barro do Castelo de Leiria. Aqui, os conhecimentos prévios das crianças foram recolhidos, não só pela atividade anterior, como também através da capacidade de previsão de cada criança. Isto é, foi questionado a cada uma o que pensava que iria acontecer ao tentar transmitir o seu castelo do desenho para o barro. As respostas foram firmemente divididas, sendo que três crianças explicaram que seria uma atividade difícil, e as restantes duas demonstraram o contrário.

Com os conhecimentos prévios recolhidos em cada uma das diferentes atividades, e as conclusões retiradas de cada um dos resultados obtidos, seguiu-se para o segundo objetivo a alcançar neste estudo, sendo este “conhecer técnicas de artes visuais e estratégias plásticas adotadas com crianças para explorar os seus objetos de estudo”.

3.4.2. Técnicas e Estratégias Adotadas

A segunda parte da observação incluía as criações realizadas pelas crianças e as técnicas que as mesmas usaram para alcançar os seus objetivos em cada atividade. Assim sendo, em cada atividade descobriram-se novas técnicas e materiais a usar, e ainda se trabalharam estratégias já previamente conhecidas pelas crianças e observadas em atividades exteriores ao estudo.

Com a construção dos vasos, as crianças tiveram várias possibilidades de trabalhar com materiais já manuseados e conhecidos pelas mesmas, tais como o papel (em que as crianças complementaram a sua experiência com tesouras e um saco de plástico para criar o interior do objeto), a plasticina (sendo um dos materiais mais manipulados pelas crianças da sala nos momentos de brincadeira livre), e ainda os garraões (acompanhados de marcadores que fazem parte do quotidiano das mesmas).

Na atividade referente ao recorte e colagem da própria cara, como o nome indica, as técnicas exploradas nesta experiência englobavam o uso de tesouras e cola batom, e ainda jornais e revistas. As crianças já eram familiarizadas com a técnica do recorte, tal como referido anteriormente, em que tiveram a possibilidade de a trabalhar na semana anterior, sendo que algumas apresentavam mais dificuldades do que outras. Ainda assim, as crianças participantes no estudo demonstraram, maioritariamente, uma grande capacidade de recorte, sendo que pensavam no que queriam recortar previamente, e ao cortar os objetos selecionados, faziam-no pela linha imaginária que envolvia a imagem escolhida. No momento da colagem, grande parte do grupo demonstrou igualmente facilidade em reconhecer o lado em que deveriam colocar o produto, para que a imagem escolhida ficasse visível, demonstrando, assim, consciência no que queriam fazer e o raciocínio que as levava a fazê-lo.

Para o desenho do próprio corpo foi dada uma sugestão de técnica pela mestrande, o que muitas crianças optaram por não seguir, visto ser uma estratégia difícil e inexecutável para muitas crianças. O uso dos marcadores ao redor de um rolo de papel higiênico poderia funcionar num trabalho mais abstrato, o que não era o pedido nesta atividade,

pelo que se tivesse de repetir, usaria a técnica noutra tipo de atividade. Contudo, muitas crianças decidiram utilizar a mesma técnica em desenhos elaborados posteriormente à atividade, e, até mesmo, com bastantes dias de diferença, demonstrando não só o seu interesse pela técnica, como também a sua memória da mesma.

Com o desenho do castelo, a técnica a utilizar era simples, desenhando a marcador o castelo que tinham observado nessa mesma manhã. Não se optou por complexificar a atividade, visto que o objetivo era que as crianças conseguissem reproduzir, posteriormente, o seu trabalho utilizando o barro. A estratégia a trabalhar abrangia a forma como as crianças poderiam prever as suas capacidades futuras com um material que conheciam, mas com que nunca haviam trabalhado. Os resultados obtidos mostraram como as crianças a participar conseguiam perceber o nível de dificuldade que iriam passar sem ser necessário tocar, ou mesmo ver o objeto que iriam manusear no dia seguinte.

Por fim, com essa mesma construção, as crianças trabalharam, como supracitado, pela primeira vez o barro, sendo que muitas saíram da atividade com as expectativas realizadas, e outras com ideias completamente diferentes das iniciais. A maioria demonstrou perceber como o material funcionava, e aprendeu que era necessário água para amolecer o barro e conseguir moldá-lo na posição desejada. Algumas crianças demonstraram, ainda, interesse em explorar o barro de formas diferentes, utilizando-o para colocar na cara e até para escrever, trabalhando técnicas de forma espontânea.

Com todas estas técnicas e estratégias, as crianças conseguiram demonstrar aprendizagens novas que surgiram das atividades propostas, concretizando, assim, o terceiro objetivo do estudo, “identificar as aprendizagens das crianças no processo de mobilização de técnicas e estratégias na exploração de objetos de estudo”.

3.4.3. Aprendizagens Adquiridas

Muitas das crianças conseguiram alcançar objetivos próprios, que não eram inicialmente os pontos fulcrais da atividade, mas que acabaram por ser muito mais importantes para o seu desenvolvimento enquanto seres humanos do que propriamente os objetivos pensados com cada atividade.

Na primeira atividade, com a construção dos vasos, houve um grupo em específico que demonstrou ter a capacidade de entender o próximo, o seu par, e partilhar o material para que todos conseguissem trabalhar no mesmo, em simultâneo, e com a mesma oportunidade. Ao longo das diversas atividades, alguns dos valores que mais foram

trabalhados com este pequeno grupo de crianças foram a resiliência e a autoconfiança. Algumas crianças sentiam que não eram capazes de finalizar os seus projetos, por diversas razões, pelo que o papel do adulto era ajudar a criança a perceber o seu verdadeiro potencial e a trabalhar com ele, sem desistir e a perceber que conseguia fazê-lo.

Para além das aprendizagens emocionais e cognitivas, foi possível encontrar igualmente aprendizagens físicas, tais como a evolução que algumas crianças demonstraram na atividade do recorte e da colagem, pois, com o hábito, a criança foi criando um melhor posicionamento da mão perante a tesoura, tendo sempre em atenção todos os riscos que poderia correr, e alcançando os objetivos com cada vez mais facilidade. Na atividade do desenho do corpo, a aprendizagem principal adquirida pelas crianças foi o reconhecimento do próprio corpo, em que as mesmas apontavam cada parte do corpo no desenho que tinham realizado, indicando os nomes corretos de cada membro a mencionar.

No último projeto registado neste estudo foi possível recolher resultados que apontavam as aprendizagens das crianças na capacidade de prever algo, e, ainda, a rápida aquisição de conhecimentos ao perceber depressa que para o barro amolecer, necessitaria da água.

O último objetivo, “refletir sobre a importância das artes visuais nas aprendizagens das crianças no JI”, demonstra como se deve refletir constantemente sobre todas as atividades a realizar com as crianças, e isso inclui a reflexão pré-atividade, durante a atividade, e pós-atividade.

3.4.4. Refletir é Polir

As reflexões fazem parte da rotina de um educador, e esse foi um ponto bastante trabalhado durante todo o progresso do presente estudo. Estas reflexões devem ser feitas não só pelos adultos, como também pelas próprias crianças, para que possam entender por que razão fizeram as atividades que lhes foram propostas, assim como o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor. Se o adulto falar diretamente com as crianças e refletirem em conjunto, irá fortalecer a ligação entre ambas as partes, sendo que o adulto irá escutar a opinião das crianças e tê-la-á em conta nas futuras atividades a preparar, e as crianças sentir-se-ão escutadas, e que a sua opinião é importante para um melhor ambiente na sala e no grupo.

Com cada atividade foi possível refletir antes, durante e após a mesma, sendo que, muitas vezes, as reflexões realizadas com as crianças eram observadas em momentos de brincadeira livre, e nos momentos dos questionários, em que se desejava saber o que cada

criança achava da atividade em que tinha acabado de participar. A reflexão antes da atividade era realizada de forma a tentar prever como a mesma iria correr, tendo em conta os interesses das crianças, como as mesmas iriam reagir e as potenciais falhas que poderiam surgir, sendo que nada é certo e que tudo poderia mudar de um momento para o outro. Foi o que aconteceu na atividade do desenho do próprio corpo, em que se deveria ter pensado um pouco mais sobre a técnica do rolo de papel higiénico, sendo que não iria ser funcional, ainda que algumas crianças tenham aceiteado o desafio e conseguido fazer belas criações com a técnica. Durante a atividade foi-se observando o quão difícil realmente era realizar a atividade usando a técnica, pelo que se optou por dar às crianças a hipótese de escolha entre usar a mesma ou não.

As reflexões são dos momentos mais importantes da rotina de um educador, pois são elas que permitem as pessoas evoluir, são elas que permitem limar arestas e melhorar erros previamente cometidos para que não voltem a acontecer. Sem essas reflexões, ninguém evoluiria, e voltariam a criar os mesmos erros, pois não iriam perceber o que estaria a correr mal, e quais poderiam vir a ser as potenciais qualidades e vantagens provenientes de mudanças que nunca existiriam.

3.4.5. Limitações do Estudo

Durante todo o processo foram surgindo algumas limitações das quais nasceram observações e aprendizagens para eventos futuros semelhantes. Na construção dos vasos não se exploraram as técnicas utilizadas o suficiente, pela falta de experiência e o pouco planeamento prévio existente na mesma, para que fosse possível recolher os dados necessários.

Não se fizeram questões diretamente às crianças a participar no estudo, mas sim ao grande grupo, pelo que foi difícil registar os conhecimentos prévios das oito crianças em específico. Assim, algumas crianças a participar não responderam a nenhuma questão colocada, e muitas crianças que não eram participantes do estudo responderam às questões, sendo que não havia a autorização para colocar as suas respostas no trabalho de pesquisa. Ainda assim, as respostas foram recolhidas de modo a que não se identificasse criança nenhuma. Como foi a primeira atividade, foi um erro que não se voltou a cometer nas seguintes propostas, aprendendo-se com o mesmo, melhorando as técnicas de recolha de dados nas futuras atividades.

PARTE III: PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA II

Capítulo IV: À Descoberta de Dons em Jardim-de-Infância II

O último semestre da PES ocorreu novamente em contexto de JI, sendo que o que divergiu do anterior foi o tipo de rede em que estava inserido, sendo esta pública. Aprendi muitas coisas novas neste semestre desafiante que não tinha ainda tido a oportunidade de adquirir nos restantes semestres. Já sabia que cada criança tinha o seu ritmo de aprendizagem, e podia observar o mesmo efeito em situações pontuais, mas este semestre deparei-me com muitas destas ocasiões.

Comecei o semestre cheia de vontade de entender quais eram as minhas maiores dificuldades, e com o objetivo de as conseguir ultrapassar, ou, pelo menos, aprender com elas, o que, em alguns casos, se revelou deveras difícil. Contudo, noutros casos, senti que aprendi mais com os erros e com o que deveria e não deveria fazer, ao contrário do que pensava no início de MEPE. Percebi que é uma vantagem para o futuro, visto que proporciona uma reflexão constante e construtiva sobre o que se deve melhorar e o que se deve manter em todos os aspetos que envolvem a EI.

4.1. Identificando um Contexto Desafiante

O que pode ser considerado um contexto desafiante? Para mim, este contexto foi desafiante pela forma como me fez ver o mundo das crianças numa luz completamente diferente da que pensava conhecer. Este grupo não tinha a possibilidade de manter a estabilidade com um adulto de referência, visto que nos últimos anos, por questões pessoais ou profissionais, os educadores, e até os assistentes operacionais, não se conseguiam manter no mesmo, deixando as crianças sem essa ligação que tanto lhes fazia falta.

4.1.1. Caracterizando um Jardim-de-Infância em Contexto Público

A instituição em que foi passado este semestre apresentava dois edifícios com contextos diferentes, sendo um deles o 1.ºCEB, e o segundo o JI, contendo 3 salas com capacidade para 20 crianças cada, todas com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O grupo continha as 20 crianças, pelo que 12 pertenciam ao sexo feminino e 8 ao sexo masculino. Pela primeira vez no mestrado, deparei-me com um grupo com uma maior

diversidade etária, sendo que tínhamos três crianças com 3 anos, seis crianças com 4 anos, e onze crianças a pertencer à faixa etária dos 5 anos, com três crianças diagnosticadas com perturbação do espectro de autismo, e uma criança a frequentar a terapia da fala.

Mostrou ser um semestre com diversas novidades que me colocariam à prova. Uma novidade residiu no facto do grupo se encontrar em adaptação, devido ao contexto receber uma nova educadora, uma nova assistente operacional, e ainda as duas mestrandas, inserindo, em poucas semanas de diferença, quatro novos adultos no grupo.

Relativamente aos interesses e gostos das crianças, foi algo que levou algum tempo a ser observado, pois o grupo parecia estar um pouco estagnado no início do semestre, demonstrando muita falta de atenção e foco em coisas básicas, bem como, nos momentos de brincadeira livre, passarem muito tempo sem saber o que fazer. Este último acontecia mais vezes com as crianças mais velhas, pelo que a educadora cooperante começou a questionar-se se seria devido aos brinquedos e espaços da sala se manterem da mesma forma de uns anos para os outros, deixando as crianças fatigadas com as brincadeiras que já estavam demasiado habituadas a praticar.

Ainda assim, muitos dos interesses que foram sendo reconhecidos ao longo do tempo variavam, obviamente, de criança para criança. Havia certos grupos que gostavam mais de brincar no exterior, ao fazer escavações e corridas, brincar no parque exterior, e usar a imaginação com elementos naturais para criar histórias e experiências. Outros grupos preferiam manter-se dentro da sala, onde podiam brincar na área da casinha e imaginar, igualmente, histórias criativas, assim como ficar na área dos desenhos a desenhar e a fazer recortes e colagens, quando o era permitido, e ainda na área dos jogos, onde os puzzles sobressaíam, assim como os jogos de memória e de lógica.

4.2. Explorando Diferentes Técnicas de Abordagem com o Grupo

Apesar de começarmos a conhecer um pouco sobre a sala e as próprias crianças, o mesmo não se poderia dizer do contrário. Percebo agora que, enquanto adultas numa prática supervisionada, tivemos direito a observar o grupo, a recolher as mais diversas informações sobre cada criança, uma vantagem que tivemos perante as mesmas, que nada sabiam sobre nós. Devido à falta de confiança existente no início do semestre, tive de perceber como poderia interagir com o grupo para que este confiasse em mim e, juntos, pudéssemos criar uma ligação mais forte, e, assim, aprender uns com os outros.

Rapidamente percebi que as técnicas que tinha aprendido nos semestres passados apenas funcionavam com algumas crianças, sendo que outras conseguiam destabilizar o grupo. Muitas crianças deste grupo quiseram testar-nos, não só a mim, como os restantes adultos na sala, para perceber se poderiam realmente confiar em nós, o que se torna algo natural. Tal como Souza e Messias (2020) referem, estas são as idades em que as crianças começam a reconhecer o carácter de cada pessoa que as rodeia, e, através desse reconhecimento, percebem se a mesma demonstra o traço da confiança que cada uma necessita individualmente. Explicam, ainda, como as crianças irão igualmente analisar, segundo os próprios critérios, se a pessoa a que se referem merece a sua confiança perante as aprendizagens que irá reter (p. 2).

No entanto, eu senti uma grande dificuldade durante o semestre de me afirmar e de me fazer ouvir, um problema que depois vim a perceber ser mais delicado do que pensava. Ao não transmitir a segurança que o grupo precisava para se manter motivado e para ganhar essa afinidade comigo, acabei por fazer com que as crianças não me vissem como um líder, mas mais como uma colega de brincadeira, não colaborando comigo quando era suposto.

Felizmente, e com a ajuda dos adultos com quem pude trabalhar, percebi que tinha de mudar, pelo que comecei a ser um pouco mais assertiva quanto às coisas que explicava e quanto às minhas próprias escolhas e decisões dentro da sala. A partir desse momento, o grupo começou a escutar-me e a seguir as minhas indicações com muito mais facilidade.

Noutra abordagem, algo que comecei a fazer com o grupo mal se iniciou o semestre foi uma pequena cantoria, em que se repetia a expressão “quem quer falar põe o dedo no ar”. Esta frase foi cantada algumas vezes durante o semestre, e sem que me apercebesse, foi entrando, não só na minha cabeça, como na cabeça das crianças.

A melhor parte foi poder ver o próprio grupo a apropriar-se da pequena cantoria em momentos de agitação ou quando várias crianças se tentavam expressar em simultâneo. Antes disto, nunca tinha pensado em como uma simples cantiga pode ajudar e ensinar um grupo de crianças a adquirir paciência e respeito pelo outro, mas ao ver que realmente funcionara, senti que foi algo muito importante neste semestre.

De acordo com Santos (2017), citado em Corrêa e Alvarenga (2018), “quem está em contato com uma criança sabe que a música é um importante meio para que estas possam

trabalhar sua expressão corporal, já que provoca estímulos, os quais permite que as crianças se expressem através de gestos” (p. 7). Este foi o semestre em que percebi como, com um grupo mais desafiante, por vezes cantar é melhor que falar. Não sei se será por chamar mais a atenção ou se é por ser algo diferente e de que não estão à espera, mas senti que funcionou muitas vezes em que o grupo se encontrava um pouco mais agitado.

Ao conseguir reconhecer um pouco melhor o grupo com quem iria passar o resto do semestre, em conjunto com o meu par pedagógico e a educadora cooperante, começámos a planear os projetos que tínhamos em mente, tendo sempre em conta os gostos e interesses que as crianças nos iam indicando aos poucos.

4.3. Reaprendendo a Trabalhar em Abordagem de Projeto

Foi através da observação e da escuta das vozes das crianças que redescobri o verdadeiro significado de “abordagem de projeto”. Sendo sincera, ainda não tinha focado muita da minha atenção neste tópico antes de entrar em MEPE, pois não sabia o que realmente implicava. A partir do momento em que comecei a fazer pesquisas sobre o mesmo e a implementá-lo na sala, com o grupo que me fora atribuído, percebi rapidamente que era uma abordagem a ter em vista para o futuro enquanto educadora de infância.

Os passos fundamentais que implementei com o meu par pedagógico no semestre foram escutar a voz da criança, como foco principal, e, a partir daí, criar um projeto, em que essa mesma voz se tornaria o indutor do mesmo. Para se realizar a avaliação perante o antes e o após a aprendizagem, decidimos criar três momentos importantes do projeto: o momento do antes (questionar as crianças sobre o que já sabem relativamente ao indutor), o momento do durante (perguntar o que querem saber e como), e, por fim, o momento do depois (questionar o que aprenderam com o projeto realizado).

Seguindo o raciocínio de Valente (1988), as crianças participam no projeto logo de início, assim que este se inicia, sendo um dos fatores principais do mesmo, assim como os cuidadores que nele se envolvem. Tal como Leite (2022) refere, “ao elaborarmos um projeto de ação com as crianças, elas adquirem novos saberes, novas competências, novas disposições e por último, reforçam ou ‘descobrem’ novos sentimentos” (p. 11).

4.3.1. Integrando as Famílias nos Projetos a Elaborar

Graças a todos os desafios que as crianças foram colocando ao longo do semestre, devo admitir que comecei a ter receios em relação à interação com as famílias, algo que seria incontornável caso fosse a verdadeira responsável pelo grupo. Sinto que foi uma das aprendizagens mais enriquecedoras deste semestre: poder trabalhar com as famílias e ver como estas se envolviam no quotidiano de cada criança.

Sempre soube que a relação família-escola era uma das ligações mais importantes nestes contextos, pois a entreatjada desenvolve-se em torno do mesmo objetivo: ajudar a criança a evoluir e a aprender. Saraiva-Junges e Wagner (2016) apresentam dois fatores importantes para que esta relação funcione de forma benéfica para todos, sendo que “os pais tendem a participar e se envolver das mais variadas formas com a escola dos seus filhos e demonstram preocupação com o sucesso dos mesmos” (p. s115), assim como “a escola deve liderar projetos que promovam o envolvimento de todas as famílias, sem exceções” (p. s115).

Como as autoras defendem, é fulcral que, tal como em qualquer relação, o esforço seja exibido por ambas as partes. Não deve ser apenas a família a demonstrar interesse no que a criança faz na sala, nem deve ser apenas a escola a fazer o mesmo.

No início do semestre, foi-me proposto terminar um pequeno projeto que já estava em andamento quando chegámos à sala. Esse pequeno projeto consistia em pedir às crianças e às respetivas famílias que pintassem uma peça de um puzzle, que fora atribuída a cada uma, juntando uma palavra que ligasse a família e a escola. Todas as peças foram entregues com as mais diversas pinturas e palavras.

Algo que pude reparar foi na frequência de algumas palavras que se faziam repetir ao longo do puzzle, tais como “confiança” e “cooperação”. Tal como referido anteriormente, a confiança é de facto um fator deveras essencial no que consta a qualquer tipo de relação. Se a confiança não existir ou for fraca, a relação não demonstrará o seu verdadeiro potencial, eliminando oportunidades que poderiam trazer a felicidade, não só para os que se encontram dentro da relação, como também para os que a rodeiam. De acordo com Montandon e Perrenoud (1987), citados por Filho (2000), “de uma maneira ou de outra, omnipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família” (p. 44).

A cooperação é algo mais específico e, por vezes, incontrollável. Neste exemplo em concreto, enquanto futura educadora, percebo que algumas famílias demonstrem ocasionalmente dificuldades em cooperar com a escola em certas atividades pelas mais diversas razões, tais como a falta de tempo ou a incapacidade de participar nas mesmas. De acordo com Mata e Pedro (2021), “entre outros objetivos da comunicação, podemos considerar o conhecimento mútuo entre profissionais e famílias, o criar de proximidade com a(s) família(s), ... desenvolver formas de cooperação entre profissionais e famílias..., ou simplesmente partilhar ideias ou conviver” (p. 39).

Cooperação também inclui outra palavra na sua base: compreensão. É preciso saber compreender o outro lado, perceber quais as dificuldades de cada parte, e tentar arranjar soluções que vão ao encontro de ambas. Segundo Albuquerque e Aquino (2018), a “ausência de compreensão sobre o papel conjunto da escola e da família no desempenho escolar de estudantes interfere diretamente no modo como ambas estabelecem suas relações” (p. 315).

Apesar deste pequeno projeto demonstrar que as famílias percebem alguns dos fatores mais importantes para a relação fluir de forma natural e saudável, foi com o projeto seguinte que conseguimos observar as palavras a transformarem-se em ações. Neste projeto, em que nos focámos durante cerca de um mês, demos início à exploração do mundo dos pássaros.

4.3.2. Um Projeto Com Asas Para Voar

Tudo começou quando uma criança demonstrou interesse em saber mais sobre os pássaros, explicando que já sabia algumas das suas características, como o facto de saberem voar e terem asas. A mesma criança apresentou ainda algumas concepções alternativas relativamente ao nascimento dos pássaros, indicando que os mesmos vinham “da barriga da mãe”, pelo que decidimos explorar o assunto.

Ao darmos, assim, início a este projeto, pedimos apoio às famílias para que pudessem participar na construção ou elaboração de algo com a criança. O objetivo era criar um momento em que a criança encontrasse na família o mesmo interesse que encontrava na “escola”, sendo que a família iria aproveitar este momento para construir memórias igualmente com a criança.

Já elaborada a experiência familiar, a criança traria o seu objeto para a sala e iria explicar um pouco sobre o que se tratava, dando assim autonomia a cada criança, e ajudando as

outras a compreender um pouco melhor o mundo dos pássaros. Não tinham passado ainda muitos dias desde o pedido, quando algumas crianças começaram a trazer, para além do sorriso na cara, os produtos dos trabalhos que tinham feito em conjunto com as suas famílias.

Alguns trouxeram cartazes, outros trouxeram desenhos, e outros trouxeram objetos ligados aos pássaros, como alpista, vitaminas e penas, e todos pareciam felizes e entusiasmados por mostrar aos colegas o que tinham trazido. Assim, deixámos que cada criança mostrasse ao grupo o que tinha trazido, juntando uma pequena explicação para o que estava a mostrar.

Com esta partilha, percebi que as crianças ficavam muito felizes ao mostrar aos colegas o que tinham conseguido fazer com a ajuda dos familiares. Não só foi possível ver a autonomia de cada criança ao apresentar os seus objetos, como também ver os colegas a refletir em conjunto e a transmitir as suas ideias e opiniões sobre os conhecimentos que iam adquirindo. Tal como referido nas OCEPE (2016), “a oportunidade de partilhar com os pares e de se confrontar com diferentes opiniões e avaliações leva a que este processo se torne mais rico e reflexivo” (p. 16).

Percebi, então, que a presença das famílias nos projetos da sala não é apenas importante para que os adultos possam perceber se as famílias demonstram interesse em participar, ou se pretende criar um laço importante entre família-escola. É também para que a própria criança possa aprender com a família em quem confia na plenitude, assim como para que possa criar laços e memórias que poderão ficar para o futuro, em que a criança saberá que vai ter o apoio do adulto se o necessitar.

4.4. Escutar a Voz da Criança: Até que Ponto?

Este semestre redescobri uma grande dificuldade que tenho e que se fez presente em todos os contextos deste semestre. Ao querer escutar e respeitar a voz da criança constantemente, percebi que por vezes não o devemos fazer em certas situações negativas para a criança. O exemplo que enfrentei nesta PP foi quando as crianças se deparavam com as atividades propostas e, antes mesmo de tentarem fazer algo, diziam logo que não o conseguiam fazer. No entanto, o verdadeiro problema começava quando as mesmas se negavam a fazê-lo mesmo depois dos adultos pedirem para tentar.

Não foi apenas uma criança nem apenas um momento, pelo que sinto que foi necessário passar por isto este semestre para poder refletir e aprender com estas situações. Pude

refletir sobre o mesmo numa das reflexões finais²⁷ deste semestre em que constatei que infelizmente é uma das minhas grandes dificuldades: insistir com uma criança que firmemente diz que não quer fazer alguma coisa, até porque sei que devemos respeitar o que a criança diz, dar voz à criança e aceitá-la. Senti que este não foi um dos momentos em que devia ter parado de insistir, mas sim motivado a mesma para continuar até o conseguirem fazer e perceber o sucedido.

No entanto, o verso da moeda também foi observável neste grupo. Quando a criança queria fazer coisas que não devia, ora por serem perigosas, ora por não serem apropriadas. Algo que aprendi no semestre passado, durante um seminário com a participação da psicóloga Marta Quatorze Pereira, e que surgiu na minha mente enquanto trabalhava em certas situações com o grupo, foi a diferença entre risco e perigo. Tal como refleti na altura “o risco não se deve proibir, ao contrário do perigo. Se existe perigo para a criança, devemos evitar esses momentos, mas o risco ajuda a criança a crescer e a aprender com as suas decisões e experiências”²⁸ (Antunes, ref. 4, 23-04-2023).

Um dos melhores exemplos seria um dos parques disponíveis no exterior da instituição, que consistia em buracos para as crianças meterem as mãos e os pés e praticarem escalada. Apesar de esse parque ter cerca de dois metros de altura, as crianças trepavam-no sem quaisquer medos, o que deixava os adultos a observar o grupo mais tranquilos.

Na minha opinião, a criança ganha os medos após os adultos lhes mostrarem que se podem magoar ou passarem por uma experiência do género. Se os adultos, ainda que cautelosos, deixarem as crianças explorar ao seu próprio ritmo e vontade, as mesmas irão aprender a lidar com as situações de risco e até ultrapassá-las, ao passo que se os adultos impedirem, desde cedo, as crianças a participar em atividades desse cariz, as mesmas terão maiores dificuldades no futuro a lidar com situações desse tipo.

Barbosa, Pereira e Mello (2018) afirmam que:

À medida que cada criança participa com seus pares nos contextos sociais de jogo, explorando, testando e tomando decisões ao lado de suas próprias possibilidades,

²⁷ Apêndice XXXI – 6ª Reflexão Individual – JI II

²⁸ Apêndice XXXII – 4.ª Reflexão Individual – 4ª Semana de Intervenção e Seminário

elas entendem o que significa estar no comando e o que significa estar fora de controlo, isto é, aprendem com os riscos (pp. 125-126).

Com isto, percebi que devo escutar a criança nos momentos certos, sendo estes momentos pedagógicos em que a mesma terá a oportunidade de aprender algo novo ou de fazer algo que seja bom para si e para o seu bem-estar. Caso contrário, irá apenas brincar e não irá aprender as coisas que deve aprender com a sua idade. Isto é, irá apenas fazer coisas que já sabe fazer, em vez de procurar coisas novas, desafios, e o nosso trabalho é estimular a criança com provocações relativamente complexas para que ela, autonomamente, se desenvolva. Se estiver sempre a fazer o mesmo que já sabe fazer dificilmente vai adquirir novos conhecimentos e evoluir.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Com este relatório, foi-me possível redescobrir e revisitar muitas das aprendizagens que tive o privilégio de receber e adquirir, não só por conta própria, mas como, e principalmente, com a ajuda de todos os que me deram força e me mostraram que não há problema em errar, desde que se faça algo para melhorar. Este foi o exemplo de todas as pessoas que caminharam a meu lado durante todo o progresso, tais como todas as educadoras e auxiliares que me deram tantas dicas de como deveria enfrentar certos desafios, e de como poderia melhorar certos momentos para que no futuro não se voltassem a cometer os mesmos erros. Para além das aprendizagens que colhi ao longo de toda a PES, também todas as pesquisas e trabalhos elaborados me ensinaram muito acerca do que devo e não devo fazer, enquanto futura educadora. Todas as reflexões que pude fazer, sozinha e acompanhada, deixaram uma marca que nunca será apagada, pois foram estas que me permitiram avançar, evoluir e perceber que, mesmo que leve algum tempo, eu irei alcançar todos os meus objetivos.

Tive a oportunidade de crescer ao longo dos semestres, e reconhecer-me a mim própria, enquanto futura educadora e até mesmo enquanto pessoa. Tudo começou no primeiro contexto em que me acolheram: a Creche. Tal como o nome indica, foi lá que aprendi a “crecher”, aprendi a pôr em prática muitos dos ensinamentos recolhidos durante a licenciatura e o próprio mestrado, e com essa prática, veio o “perceber”. Para mim sempre foi mais fácil entender ao fazer, e com todas as experiências que vivi neste contexto, pude finalmente aplicar muitos termos e conceitos que apenas conhecia como palavras. O facto de poder partilhar não só amor, mas também conhecimentos com todas as crianças com quem estive é gratificante, pois senti que cada gota de entusiasmo meu transparecia nas crianças, e elas devolviam-me todas essas gotas, mostrando-me as suas evoluções de dia para dia. Soube logo de início que iria adorar este contexto, e não foi mentira. Abracei cada momento e fui aprendendo com eles ao longo do caminho.

Quando se iniciou o segundo semestre desta viagem, eu sabia que queria transformar a minha sabedoria e queria fazer o estudo investigativo no contexto de JI I. No entanto, nada me tinha preparado para as memórias fantásticas e momentos inesquecíveis que iria criar com um grupo tão diferente do primeiro. Entrei naquela sala com um espanto enorme, ao ver a grande diferença entre ambos os contextos, mas o amor que se sentia por cada uma daquelas crianças era inexplicável. A autonomia, a rapidez, as conversas infinitas e as brincadeiras divertidas entre crianças fizeram-me adorar cada segundo

enquanto observava e aprendia com todas elas. Todos os momentos partilhados, quer entre crianças, quer entre adultos, quer entre todos, transmitiam conhecimentos novos e novas formas de enfrentar desafios, transmitindo a confiança que eu tanto ia necessitando ao longo do Mestrado.

No JI I consegui reconhecer muitas aprendizagens adquiridas pelas crianças, mas sinto que quem aprendeu mais fui eu. Aprendi a escutar, a aceitar, a motivar, a defender, a entender e a ajudar. Durante todo o estudo investigativo existiram algumas dificuldades por parte das crianças, que eu sempre senti a responsabilidade de ajudar a ultrapassar, e motivar cada uma delas a ver o que eu via: as suas capacidades infinitas. Aqui, consegui igualmente ultrapassar muitas das minhas próprias dificuldades. As barreiras que eu criava, por ter receio de fazer mal, foram caindo e eu fui me aproximando daquela futura educadora que desejo ser. Ao terminar o estudo, percebi que a minha questão foi respondida com facilidade, pois as artes visuais faziam parte do quotidiano deste grupo e cada criança conseguia obter conhecimentos novos e diferentes em cada uma das atividades a realizar.

No último contexto, sinto que aprendi ainda mais do que em qualquer um dos outros. Este foi um contexto deveras desafiante, com um grupo que, ao início, não sabia seguir simples regras como colocar o dedo no ar para que não falassem todos em simultâneo. Embora com receio, entrei de cabeça erguida neste contexto, e rapidamente percebi que o grupo precisava de ainda mais amor e carinho do que imaginava. E foi isso que fiz ao longo do semestre. Acompanhei as crianças nas diversas aprendizagens que foram adquirindo, e percebi igualmente que precisava de aprender a lidar com as minhas emoções para poder lidar com as das crianças.

Sinto-me concretizada e sinto que ainda tenho muito que aprender ao longo do meu trajeto, enquanto futura educadora. Sei que vou errar muitas vezes ainda, e sei que vou refletir e melhorar cada vez que isso acontecer, para que não se volte a repetir. Levo comigo todas as memórias, experiências, aprendizagens e pessoas que me ajudaram a perceber o meu verdadeiro potencial. Cada vez mais me sinto orgulhosa por ter escolhido este curso pois sei que irei conseguir fazer a mudança para melhor, nem que seja a uma pessoa, já me deixará realizada.

BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, J. A., & Aquino, F. S. (2018). Psicologia escolar e relação família-escola: Um levantamento da literatura. *Psico-USF*, 23(2), pp.307-318. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230210>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento: O papel das artes na educação* (1.ª ed.). Edições ASA.
- Cardoso, C., & Valsassina, M. (1988). *Arte infantil: Linguagem plástica* (2.ª ed.). Coleção Dimensões.
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Recomendação sobre «A voz das crianças e dos jovens na educação escolar»*. Diário da República, Série II, 135, pp.75-84. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/135000000/0007500084.pdf>
- Corrêa, R. K., & Alvarenga, G. N. (2018). *A importância da musicalização na educação infantil: Um estudo de revisão*. <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-musicalizacao-na-educacao-infantil-um-estudo-de-revisao.pdf>
- Correia, M. C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), pp.30-36. <https://pensarenfermagem.esel.pt/index.php/esel/article/view/32/29>
- Cesarotto, O. A., & Leite, M. P. (2014). Psicanálise & Lógica - Entrevista histórica com Newton C. A. da Costa falando sobre a lógica paraconsistente e sua contribuição na teoria lacaniana. *Leitura Flutuante*, 2(6), pp.51-77. <https://revistas.pucsp.br/leituraflutuante/article/download/20671/16186>
- Filho, L. M. (2000). Para entender a relação escola-família: Uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), pp.44-50. <https://www.scielo.br/j/spp/a/VWmqHMjzXwgDR43kbcv7BRH/?format=pdf&lang=pt>
- Freire, P. (1984). O papel do educador: Palestra de Paulo Freire. *Febem.SP*, 1(2), pp. 1-11. <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/e29066ed-3ca9-4d62-9647-dce12c1d8fdb/content>
- Freitas, M., & Pereira, E. (2018). O diário de campo e suas possibilidades. *Quaderns de Psicologia*, 20(3), pp.235-244. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1461>
- Gabey, G., & Vimenet C. (1976). *A criança criadora* (2.ª ed.). Assírio & Alvim.

- Garcia, E. (2016). Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica – Uma discussão necessária. *Revista Línguas & Letras*, 17(35), pp.291-294. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/13193/10642>
- Girotto, C. G. (2014). O estágio supervisionado na formação inicial dos educadores da infância: Desafios e possibilidades. *Ensino em Re-Vista*, 21(2), pp.233-248. <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/28014/15422#page=37>
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa* (1.ª ed.). PACTOR.
- Ilari, B. (2002). Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, 7, pp.83-90. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/435/362>
- John, N. A. (2017). *The age of sharing*. Polity Press.
- Leite, B. (2022). Prefácio. In M., Oliveira, M., Rodrigues, & S., Milhano (Eds.), *A voz e a agência da criança: Abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. (pp.9-13). Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Lüdecke-Plümer, S. (2007). Educação moral e transmissão de valores nas escolas profissionais. *Revista Europeia de Formação Profissional*, (41), pp. 115-128. <https://www.cedefop.europa.eu/files/41-pt.pdf#page=117>
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Porto Alegre.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mendes, J. A., & Ormerod, T. (2019). O princípio dos melhores interesses da criança: uma revisão integrativa de literatura em inglês e português. *Psicologia em estudo*, 24, pp.1-22. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.45021>

- Novais, S., & Franco, S. (2022). Brincar heurístico: Aprendizagem lúdica, livre e significativa na educação infantil. *Revista Panorâmica Online*, 36, pp.1-16. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1526>
- Oaklander, V. (1978). *Descobrimo crianças: A abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. Summus Editorial.
- Oliveira, M. & Godinho, A. S. (2013). *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade*. Abordagem Óbidos Criativa.
- Oliveira, M.; Rodrigues, M.; Milhano, S. (Org.). (2022). A voz e a agência da criança: Abordagem de projeto na formação de educadores de infância. Coleção Infância & Educação. [Prefácio Bruno Leite]. Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8ª edição). ARTMED. https://www.academia.edu/download/68881204/Desenvolvimento_Humano_8a_Edicao_Diane_Papalia.PDF
- Pedro, L., & Moreira, A. (2001). Os hipertextos de flexibilidade cognitiva e a planificação de conteúdos didáticos: um estudo com (futuros) professores de Línguas. *Revista de Enseñanza y Tecnología*, (19), pp.29-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794527>
- Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Edições 70.
- Reis, E. A., & Reis, I. A. (2002). *Análise Descritiva de Dados*. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. <https://www.est.ufmg.br/portal/wp-content/uploads/2023/01/RTE-02-2002.pdf>
- Rico, A. F. (2021). *O Cesto dos Tesouros: uma proposta pedagógica para a creche*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36196/1/ANA_RICO.pdf
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto Editora.
- Saraiva-Junges, L. A., & Wagner, A. (2016). Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: Uma revisão sistemática. *Educação*, 39(4), pp.s114-s124. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.21333>

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, J., & Machado, I. (2018). Anexo II – Organização dos Ritmos Temporais na Pedagogia-em-Participação para a Educação em Creche. In J.O., Formosinho & S. B., Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp.63-70). Porto Editora.
- Souza, D. H., & Messias, A. C. (2020). Confiança seletiva em crianças pré-escolares: Uma revisão sistemática. *Psicologia em Estudo*, 25, pp.1-18. <https://www.doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.44631>
- Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Livros Horizonte.
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos – Um novo contrato social para a educação*. UNESCO.
- Valente, B. (1988). *Por uma escola-projeto*. Livros Horizonte.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, 20(5), pp.383-386. http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf

APÊNDICES

Apêndice I

3.^a Reflexão Individual – 5^a Semana de Intervenção

A meu ver, esta foi uma semana cheia de aprendizagens, e muitas delas foram nossas. Contudo, e como já é habitual, apareceram alguns obstáculos no caminho, tais como a mudança quase total de planos. Na planificação executada tínhamos programado três atividades distintas para os três diferentes dias, no entanto, devido ao facto da primeira atividade da semana não ter sido realizada por grande parte do grupo, decidimos prolongar a mesma para o dia seguinte. Assim, conseguimos terminá-la com todas as crianças.

Eu percebi que tenho alguma dificuldade em gerir o tempo, principalmente quando preciso de tirar uma criança de uma atividade no qual ela está interessada e empenhada, para que a próxima criança possa ter a mesma experiência e a mesma oportunidade. Percebi também que é mais complicado do que parece tentar deixar que as crianças explorem as situações individualmente e à sua maneira, quando nós já temos uma ideia um pouco fixa do que queremos que elas façam. Sei que tenho de me libertar mais do que é fixo e deixá-las explorarem à sua maneira, como e quando quiserem.

Na segunda-feira fizemos a mesma atividade que na terça, sendo esta baseada na pintura através de nozes, utilizando a técnica do berlinde. No primeiro dia, fizemos a atividade com seis crianças, sendo que as restantes 10 não a tinham praticado. Reparei que muitas das crianças não perceberam bem o intuito da atividade, também pelo facto de que não lhes expliquei corretamente o que teriam de fazer. Contudo, isso deu origem a novas experiências, e ao uso da sua criatividade.

Algumas crianças pintaram com as nozes, pegando na noz como se fosse o próprio pincel, e outras pintaram com as próprias mãos, sendo estas completamente abertas contra a tinta, ou usando apenas o dedo indicador. Houve quem colocasse a tinta na boca, e rapidamente lhe dizia que não o deviam fazer, e que não era bom. Não sei ao certo se foi uma boa estratégia, pelo facto de que algumas crianças realmente pararam de o fazer após o meu aviso, mas outras continuaram a fazê-lo.

Duas crianças gostaram de pintar as mãos, e, ao ver que estavam coloridas, quiseram pintar o chão e o seu redor com as mesmas. Outra criança, ao iniciar a atividade, colocou uma noz em cima de cada mancha de tinta, previamente colocada na folha, e ficou a observar a situação durante alguns segundos. Esperei que fizesse algo mais antes de intervir e a motivar a continuar. Sabendo que havia quatro nozes para colocar na caixa, e apenas três manchas de tinta, ela ficou a ponderar onde colocaria a última noz, sendo que acabou por colocá-la no centro da folha branca.

Todos estes momentos mostraram diversas capacidades de cada criança, não só as que tínhamos planeado, como novas. O facto de quererem explorar sem terem qualquer ideia do que estariam a fazer; o facto de começarem a ligar objetos tridimensionais a traços bidimensionais; o facto de

colocarem a tinta na boca e perceberem por si próprios, depois do devido aviso, se o deviam ou não voltar a fazer, entre tantos outros.

Na quarta-feira prosseguimos com a atividade planeada para terça, que consistia em criar um ambiente com plásticos e tecidos que remetessem à água e à chuva, usando ainda uma projeção da mesma, incluindo o seu som. Na minha opinião, esta foi uma experiência bem conseguida e única, tanto para as crianças como para nós. Foi a primeira vez que tentámos criar um ambiente diferente, em que as crianças mostraram interesse assim que começámos a montar tudo.

Não era suposto elas verem a preparação antes de as chamarmos ao espaço, mas visto que fizemos na sala adjunta à nossa, era impossível que não a fossem espreitar, principalmente nesta fase tão curiosa da vida. Uma criança começou a emitir sons, visto que ainda não sabe falar, e a esticar o braço em direção ao que preparávamos. Fiquei com a ideia de que estaria a pedir para entrar no espaço, que lhes estava bloqueado por uma cancela. Aí percebi a diferença que faz uma atividade onde o redor da criança também conta, e até ajuda a criança a entrar mais facilmente na própria atividade, despertando-lhe o interesse.

Entendi que o ambiente que se cria, apesar de nem sempre ser fácil de criar, dá outra vida à atividade e faz com que as crianças observem tudo com mais atenção e se sintam mais livres de explorar e de se expressar à sua maneira. Observei que muitas crianças estavam mais ativas do que normalmente estão e que corriam pela sala ao brincarem livremente. Com os plásticos no chão, uma das crianças começou a arrastar os pés, e ao perceber que os mesmos a seguiam, os colegas viram o que acontecia e começaram a imitá-la. Algumas crianças distraíram-se com os estores que estavam para baixo, ou com os fios do computador e do projetor, mas todas essas distrações aconteceram muito rapidamente, trazendo novamente o foco para a atividade em si.

Os chapéus-de-chuva foram bastante explorados por algumas crianças, sendo que eles corriam pela sala, levando os mesmos nas mãos. Houve uma criança que conseguiu transportar dois chapéus ao mesmo tempo, o que me surpreendeu. Quanto à projeção, um dos mais pequeninos colocou-se de pé agarrado à parede e reparou que criou uma sombra quando o fez, fazendo uma expressão facial de surpresa para a mesma. Claro que isto foi momentâneo, mas ainda assim foi interessante ver a sua reação de espanto.

Em geral, a semana correu bem, e sinto que aprendo cada vez mais do que esperava com eles. Agora observo situações que antigamente não dava tanta atenção, e começo a reparar e a perceber a sua importância na vida e no desenvolvimento da criança.

Apêndice II

1.ª Reflexão Individual – 3ª Semana de Intervenção

Na semana que passou, preparámos para as crianças algumas atividades relacionadas com a água. Este tópico surgiu, inicialmente, graças à canção “Quando chega o outono”, não só por se encontrar na letra a chuva, como também pelo facto das crianças dançarem e tentarem ao máximo imitar a “coreografia” que se pratica ao cantá-la.

Todas as manhãs se ouve a canção na coluna, e assim que começa a tocar o instrumental, muitos são os sorrisos das crianças que aparecem instantaneamente. Algumas até tentam mesmo imitar as entoações e murmurar as palavras, sendo que ainda não as conseguem proferir, naturalmente. Outra das razões pela qual escolhemos trabalhar este assunto foi o facto de que, sempre que chovia, as crianças olhavam pela janela a admirar a chuva, e até se colavam ao vidro por alguns instantes a observá-la.

Com a ausência da educadora, a meu ver, as crianças pareceram-me um pouco mais inquietas e ansiosas. No entanto, nos três dias de intervenções, quando chegava a hora do lanche da manhã, elas pareciam conseguir prestar atenção ao que lhes apresentávamos, e mostravam-se interessadas e surpreendidas com os objetos retirados do Cesto das Surpresas. Algumas crianças apresentaram-se mais recetivas do que outras, mas isso é algo natural em qualquer tipo de atividade, porque nem todas têm os mesmos interesses ou sentem da mesma forma que os colegas.

A criança L. não apreciou as atividades que envolvessem materiais que a sujassem ou que fizessem barulhos mais fortes, demonstrando o seu desconforto através do choro. Ao contrário desta, grande parte do restante grupo aceitou as atividades e pareceu gostar de se sujar, não só a si mesmos, como os colegas e a própria sala. Isto aconteceu na atividade de segunda-feira, em que foram levados quatro tabuleiros para a sala, cada um com objetos diferentes, sendo eles água, terra, folhas secas e ainda bugalhos.

O grupo começou por explorar em simultâneo os tabuleiros, onde cada criança foi por sua própria vontade explorar o que lhe despertava mais interesse. Claro que houve crianças que não demonstraram muito interesse na atividade, mas mesmo assim observavam os colegas a brincar com os objetos naturais. Duas crianças precisaram de tomar banho ao sair da atividade, visto que perceberam como criar lama, juntando terra ao tabuleiro da água e chapinhando na mesma, salpicando tudo e todos os que estavam ao seu redor. Não foi necessário dar banho a mais nenhuma criança, mas todos tiveram de trocar de roupa, pelo que consideraria esta atividade preferível para um tempo mais quente, em que pudessem experimentar a mesma, estando apenas de fralda.

Terça-feira foi um dia de muitas experiências, em que as crianças mostraram bastante interesse nos objetos retirados do Cesto das Surpresas. Primeiro, borrifámos com água a cara de cada criança, individualmente, para que se pudesse captar as suas diferentes reações. Em seguida, deixámo-las experimentar um pau de chuva, mas ao permitir a partilha, algumas crianças demonstraram raiva e a incapacidade de o fazer, o que é natural nesta faixa etária. Sinto que tenho de aprender como devo reagir a estas situações sem favorecer ou ofender os sentimentos de nenhuma criança.

No meu ponto de vista, na quarta-feira, a apresentação da atividade foi muito bem recebida. Conseguimos pedir à educadora uma ventoinha que representasse o vento, e com a ajuda de um borrifador, as gotas de água fluíam livremente pelo ar até atingir as crianças. Algumas fechavam os olhos e limpavam a cara com a parte de trás das mãos, ao passo que outras sorriam ao sentir as gotas na cara e até pediam para repetir. Este foi um momento que obteve várias e diversas reações vindas das crianças.

Durante as atividades, as crianças pareceram muito ativas e atentas, tentando sempre fazer tudo sozinhas e todas ao mesmo tempo, o que, certas vezes, deixava-as novamente chateadas, por quererem ter os objetos só para si. Aqui elas mostravam como queriam fazer as atividades sozinhas e afastavam as outras crianças quando estas se aproximavam, ou lhes “roubavam” a atenção do adulto. Ainda assim, a maioria estava tão empenhada na atividade que estava a fazer, que não prestava muita atenção ao que estava ao seu redor, sendo assim, a meu ver, uma das características mais positivas na nossa prática.

Em suma, acredito que na semana que passou conseguimos deixar as crianças mais focadas no que lhes mostrámos e apresentámos para fazer, assim como pudemos aprofundar os laços com as mesmas. Sei que ainda tenho muito que aprender, e uma das coisas a melhorar é os registos escritos, visto que torna-se cada vez mais raro fazê-los, pelo que irei contrariar essa situação.

Apêndice III

2.ª Reflexão Individual – 4ª Semana de Intervenção

Esta semana, apesar de termos tido menos uma intervenção, dado o feriado, foi um pouco intensa. Na segunda-feira, para além de ser véspera do Dia de Todos os Santos, muitas das crianças faltaram por razões próprias, ficando com cerca de metade das crianças presentes nesse dia na sala. Ainda assim, as atividades planeadas correram relativamente bem.

A meu ver, segunda-feira correu melhor que quarta, talvez por termos umas 10 crianças na sala e tornar-se um pouco mais fácil controlar a situação dentro desta, ou pelo simples facto de estarmos a praticar uma atividade de que eles gostaram imenso. Apesar de continuarmos a atividade que tínhamos realizado na semana anterior, decidimos mudar a estratégia, levando duas ou três crianças de cada vez para a atividade, ao contrário da individualidade presente anteriormente.

Percebi que não houve uma grande diferença entre estar apenas uma criança a fazer a atividade ou várias em simultâneo. Como eles estão ainda nesta fase do individualismo, cada um explorava as bolas de hidrogel ao seu ritmo e à sua maneira, sendo que nenhum interferia com o colega ou com o que este estivesse a sentir. Cada um pegava numa bola e experimentava. A única coisa que aconteceu, apenas algumas vezes, foi uma criança reparar que a colega explorava a atividade de uma certa forma, e tentava imitá-la, sem interferir com a mesma.

Fora da atividade também aprendi algumas coisas novas em relação às crianças, como o facto de uma das que gatinhava já se conseguir manter em pé sozinha, sem quaisquer apoios, durante um longo período de tempo, e conseguir dar ainda uns dois ou três passos antes de perder a força nas pernas. A cada semana que passa, percebemos visivelmente esta evolução, não apenas nela, como em todas as crianças. A criança que normalmente costuma morder mais os colegas, ultimamente tem mostrado mais carinho e até um bocadinho de empatia para com os outros, pousando a mão calmamente nas suas cabeças e deixando-a a cair devagar, repetindo o movimento até receber algum tipo de reforço positivo em seguida.

Ainda assim, são muitos os momentos em que se exaltam uns com os outros, o que é natural nesta fase da vida, e por vezes, quando vemos que não é nada muito grave, deixamos que se entendam entre si, mas quando a situação leva a marcas físicas nos corpos dos colegas, temos de intervir rapidamente.

Esta quarta-feira foi um dia como nenhum outro: foi o dia do fotógrafo ir à instituição. Para além de ter sido um dia muito mais agitado do que um dia normal, tínhamos de ter cuidados extra com as crianças. Como elas tinham que, literalmente, aparecer bem na foto, não podíamos deixar que ninguém se sujasse ou despenteasse (mais no caso das meninas, que traziam penteados

apropriados para a situação). Assim, as crianças eram chamadas individualmente para tirar as fotografias, enquanto as restantes permaneciam na sala a brincar livremente ou a praticar alguma outra parte da rotina. Tornou-se um pouco complicado ficar na sala visto que se aproximava a hora de almoço e nem todas as crianças tinham tirado as suas fotografias individuais, pelo que se tornou uma rotina atípica.

Decidiu-se então que se devia ir dando o almoço às crianças que já tinham tirado todas as fotografias e prepará-las para o momento de repouso, enquanto as restantes crianças iam entrando na sala das refeições quando estivessem despachadas. Neste dia as crianças não comeram todas ao mesmo tempo nem se foram deitar simultaneamente, mas no final conseguimos colocar todas as crianças deitadas na hora suposta, o que sinceramente, soube a vitória.

Foi uma semana deveras atípica, com o feriado e com o fotógrafo, mas tudo se fez, ainda que de forma diferente. Mesmo assim, devo admitir que estava um pouco exaltada com tudo o que estava a acontecer, mas faz parte, e por vezes existem dias assim, mais agitados e em que precisamos de ter o dobro da atenção sobre as crianças.

Apêndice IV

4.ª Reflexão Individual – 7ª Semana de Intervenção

Esta semana passou rápido, e com ela vieram aprendizagens novas. Quando estamos a planear as atividades para as crianças, muitas vezes escapam alguns pormenores que nem pensamos que poderiam fazer a diferença. Esta semana foi um desses casos.

Começando pela segunda-feira, deveríamos ter percebido que o grupo não iria conseguir manter-se sentado durante a apresentação do teatro de sombras, não só pela sua idade, como também pelo facto de não termos conseguido controlar o tempo da melhor forma. As crianças com esta idade não costumam ter um grande período de foco, pelo que deveríamos ter colocado em perspetiva o ponto de vista da criança.

O facto do Cesto das Surpresas ter decorrido durante algum tempo, visto termos muitos objetos para mostrar nesse dia, a meu ver, ainda deixou as crianças mais exaltadas. Reparei, ainda antes de darmos início à peça, que as crianças já se encontravam muito agitadas e inquietas, pelo que presumi que a peça não fosse correr como esperado. Estava um cabide com rodas em cima de uma mesa, e logo aí pensei que não deveríamos fazer dessa forma, mas, mais tarde vim a aceitar de bom grado os nossos erros.

Graças ao facto de termos levado uma mesa para a sala, algo que não estão habituados a ver naquele espaço, criou oportunidades de trabalhar a imaginação e a criatividade de muitas crianças. Decidimos deixar propositadamente a mesa na sala para ver quais seriam as suas reações àquele objeto familiar. Algumas crianças pegavam em brinquedos, e brincavam em cima da mesa, e outras “liam” os livros sobre a mesma, dando assim vários usos a esta.

No entanto, foi no momento de arrumar a sala que as ações das crianças mais despertaram a minha atenção. Com a sala vazia, a maioria das crianças encontrava-se sentada no chão, pronta para receber o babete e poder ir almoçar. Contudo, algumas crianças correram para a mesa que ainda se encontrava no seu sítio e começaram a rastejar por baixo da mesma, como se, a meu ver, de um túnel se tratasse. Deixei-as explorar um pouco mais a situação, visto que a iam repetindo assim que chegavam ao fim, davam a volta à mesa, e voltavam a realizar o mesmo procedimento.

Na terça e na quarta-feira decidimos explorar as luzes de natal, visto ser algo com que as crianças poderão começar agora a interagir, nas próprias casas e até mesmo na instituição. No primeiro dia, deixámo-las explorar, em pequenos grupos, livremente as luzes, que se encontravam espalhadas pelo chão da sala. Muitas crianças exploraram com a boca e com o resto do corpo.

Uma criança em específico embrulhou as luzes quase todas ao redor dos seus pés, enquanto andava e as levava agarradas a si. Acabou por criar um efeito interessante quando se

retiraram as mesmas dos seus pés, pois todas as luzes pareciam vir de um único grande foco de luz. Aproveitámos esse grande agrupado de luzes para chamar a atenção de algumas crianças, o que resultou muito bem. As crianças mais novas pareceram adorar as luzes, pelo que não queriam sair da sala para dar a vez ao próximo grupo. Mesmo quando saíram da sala, continuaram a observar através da cancela que os impedia de avançar.

Ao contrário de terça-feira, no dia seguinte as atividades propostas não correram como previsto, pelo menos a meu ver. Achei que as crianças fossem um pouco novas para perceber o intuito de uma caixa de luz com areia por cima dela. Algumas crianças conseguiram fazer linhas na areia, ao passo que outras crianças simplesmente a atiraram para todos os lados, e até chegaram a virar a caixa, entornando a areia toda no chão.

Na minha perspetiva, tudo isso são as suas explorações também, e não intervim nelas, para ver o que fariam de seguida. Algumas crianças brincaram com a areia que estava no chão, e outras preferiram a caixa, arrastando-a de um lado ao outro da sala, ou até mesmo tentando abrir a mesma para chegar às luzes que se encontravam no seu interior.

Conseguimos perceber perfeitamente as crianças que estavam interessadas nas luzes e as que não se impressionaram tanto com as mesmas, o que é natural, visto que nem todas as crianças apresentam os mesmos interesses, e é isso que os torna indivíduos únicos. Sei que será sempre um desafio agradar a sala inteira com uma atividade proposta, mas faremos os possíveis para chegar sempre o mais próximo possível desse objetivo.

Apêndice V

Reflexão em Grupo - Observação

A presente reflexão é referente às duas primeiras semanas de observação em contexto de Educação Pré-Escolar.

A experiência de observação neste contexto proporcionou-nos uma visão profunda do desenvolvimento infantil e do ambiente educacional em que as crianças são inseridas. Durante este período, tivemos a oportunidade de observar a dinâmica do grupo de 28 crianças, com idades compreendidas entre os 5 anos e os 6 anos.

"A observação cuidadosa e sistemática da criança é uma das formas mais importantes de se entender o que as crianças sabem, são capazes de fazer e estão tentando entender" (Copple e Bredekamp, 2009, p. 50). Machado (2017), complementa com a ideia de que a "observação é uma das ferramentas mais importantes do educador... Através da observação, o educador pode identificar as características individuais e específicas de cada criança e, assim, planejar intervenções mais adequadas" (p. 33).

Deve-se realçar que a mudança de crianças, que ainda mal tinham a marcha adquirida, para crianças completamente autónomas, revelou-se um grande desafio e capacidade de adaptação.

Ao longo destas duas semanas, foi possível perceber que as crianças demonstram uma grande autonomia e interesse por diversas atividades, incluindo jogos de memória, jogos de mímica, corpo humano, construções, animais e, acima de tudo, brincadeiras no espaço exterior. Para além das crianças serem criativas e adorarem a natureza, são, igualmente, participativas e questionadoras, o que é muito positivo para o seu desenvolvimento e permitiu uma interação mais rica e profunda entre as mestrandas e o grupo, até mesmo para nos conhecermos e criarmos uma maior ligação. As crianças demonstraram gostar, também, de fazer contas, de conhecer as letras e de as escrever, assim como desenhar e pintar.

O grupo de crianças tem uma grande panóplia de rotinas e atividades intensas e variadas, tais como a Adaptação ao Meio Aquático, o Jardim das Histórias, a Oficina das Emoções, o Inglês, entre outras, o que torna difícil a adaptação ao ritmo do grupo. Assim sendo, tornou-se um pouco complicado a adaptação momentânea às rotinas das crianças, contudo, sentimos que, pouco a pouco, estamos a integrar-nos e a adaptarmo-nos aos diferentes dias e às rotinas de cada dia.

A adaptação para com o grupo de crianças foi quase instantânea. Sentimos que no final da primeira semana, este já estava a adaptar-se a nós e vice-versa, recorrendo a nós em algumas situações, o que se acentuou muito mais na semana seguinte. A oportunidade de participar ativamente nas atividades e de interagir com as crianças permitiu-nos ter uma compreensão

mais profunda do desenvolvimento infantil e das dinâmicas do grupo, assim como as estratégias utilizadas tanto pela educadora, como pelas auxiliares.

Relativamente à equipa, fomos muito bem integradas, disponibilizando-nos toda a informação necessária, respondendo sempre às nossas questões e alertando-nos das diferentes regras e estratégias utilizadas nos diversos momentos da rotina das crianças da Sala Vermelha, o que nos permitiu uma imersão mais profunda no ambiente educacional e no contexto.

Na última semana de observação, tivemos a oportunidade de observar um momento conjunto comum grupo de crianças, o que criou um ambiente lúdico e criativo que resultou na criação de uma mini-história. Após a criação da mesma, reunimos com o grupo que tinha estado envolvido na criação e, em conjunto com eles, decidimos onde colocar, como colocar, qual o título que queriam dar e, por fim, quiseram decorar a mini-história com um toque pessoal deles.

Em suma, esta experiência foi extremamente enriquecedora e serviu como oportunidade para nos inserirmos no meio educativo, nas rotinas, nas dinâmicas do grupo, nas regras, nas estratégias, no grupo de crianças e na equipa, com vista numa melhor integração para que possamos iniciar a nossa prática da melhor forma possível. Estas duas semanas serviram para aprimorar habilidades de observação, interação e compreensão do desenvolvimento infantil nestas faixas etárias, adquirindo uma visão mais profunda sobre como as crianças em contexto de Educação Pré-Escolar aprendem, interagem e se desenvolvem no ambiente educacional, o que é benéfico para a nossa formação académica, profissional e pessoal.

Referências Bibliográficas:

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Desenvolvimento infantil e educação infantil*. Artmed Editora.

Machado, R. R. (2017). *O educador e a infância: Caminhos para a prática pedagógica*. Papirus Editora.

Apêndice VI

7.^a Reflexão Individual – 7.^a Semana de Intervenção

Esta semana começou com uma das minhas atividades preferidas deste semestre até agora. A atividade consistiu em recortes de jornais e revistas e na colagem desses mesmos recortes numa folha com as linhas estruturais de uma cabeça. Percebi que todas as crianças já sabiam que a parte em que se devia colocar a cola teria de ser o que não queriam que se visse, ou seja, sabiam que deviam colar a parte de trás do recorte para que a parte de cima ficasse à vista. O objetivo era que cada criança colasse nas folhas o que achasse que se identificava mais consigo, e houve imensas observações a retirar desta proposta.

Uma das crianças decidiu utilizar apenas 3 retângulos para criar a sua cara. Estes retângulos não foram recortados por acaso, sendo que todos eles pertenciam a um jornal nos vários tons de cinza. A falta de cor representada nesta figura e o facto de a criança não recortar as feições nas suas formas habituais (olhos circulares e nariz triangular), fez-me observar com mais atenção a mesma criança. Por acaso, há umas semanas, ouvi a educadora do jardim das histórias comentar que esta mesma criança revelava um grande interesse pela morte, pois sempre que perguntava ao grupo o que teria acontecido à personagem, a criança gritava “morreu!”. Não aprofundei o estudo pois não sabia como intervir nem o que questionar neste caso.

Outra criança, no entanto, apesar de usar igualmente apenas recortes incolores de jornal, teve outra abordagem, diferente de qualquer outro colega, que me deixou muito interessada. Esta criança desenhava antecipadamente a lápis as figuras que iria recortar em seguida, percebendo as dimensões que teria de desenhar e as linhas por onde teria de recortar. No entanto, o que me conquistou a atenção foram as pequenas tiras onduladas que recortou e colou sobre a linha da cabeça. Obviamente fazia o seu cabelo, que é realmente encaracolado, e mostrava como era capaz de transmitir o movimento e a individualidade de cada fio de cabelo ao usar essa técnica.

Uma das situações que me ajudou a aprender bastante nesse dia foi quando uma criança começou a fazer o seu autorretrato, e a meio decidiu que deveria começar de novo, arrancando os recortes já colados da folha. Aqui, esta manteve-se em silêncio durante algum tempo, sem saber como haveria de agir, observando apenas o que os colegas

construíam e a sua felicidade ao fazê-lo. Decidiu vir pedir-me ajuda para recortar uns círculos para os olhos dela, pelo que respondi que ela já tinha feito uns círculos antes, e perguntei-lhe porque os teria arrancado. A criança respondeu que não gostava dos olhos que tinha recortado pois eram grandes demais e ela não conseguia recortar círculos.

Optei por incentivá-la a tentar novamente antes de voltar a pedir ajuda, mas passados alguns minutos, voltou a pedir auxílio no mesmo aspeto. Assim, concluí que iria ajudá-la, mas não diretamente no que ela pedira. Comecei por mostrar que é muito difícil cortar um círculo perfeito, mas que há outras formas de o conseguirmos. Peguei numa revista que se encontrava sobre a mesa e mostrei-lhe alguns objetos, perguntando-lhe quais eram as formas dos mesmos. A criança ia respondendo de forma certa, e aí expliquei-lhe que, se quisesse, poderia recortar as formas circulares pela linha do objeto, e foi isso que se sucedeu. A criança não voltou a dizer que não conseguia, e ao mostrar-me que tinha conseguido, pude elogiá-la com orgulho por ter conseguido fazer algo sem desistir.

De acordo com Gabey e Vimenet (1976), “A colagem é a arte de reunir os mais diversos materiais, de todas as espécies e proveniências, depois combina-los colando-os como se quiser sobre o papel (ou o cartão, ou a esferovite, etc.), de maneira a formar um conjunto” (p. 123).

Referências Bibliográficas

Gabey, G., & Vimenet C. (1976). *A criança criadora* (2.^a ed.). Assírio & Alvim.

Apêndice VII

8.ª Reflexão Individual – 8.ª Semana de Intervenção

Esta semana foram novamente trabalhadas as artes visuais na sala, o que mostrou as competências que a maior parte das crianças já tem como adquiridas e as que potencialmente ainda faltam adquirir. Com esta proposta, foi possível distinguir quais as crianças que gostam de desenhar e que estão habituadas a fazê-lo, e as que não demonstram um grande interesse nessa área, ou simplesmente não são devidamente encorajadas a fazê-lo mais vezes.

Apesar do desafio proposto ser difícil, algumas crianças ainda quiseram tentar fazê-lo, pelo que a maior parte do grupo não o tentou fazer. No entanto, todos aceitaram um desafio mais pequeno que se baseava em desenhar o seu corpo utilizando apenas quatro canetas à sua escolha. As crianças que aceitaram utilizar o rolo de papel higiénico como técnica de desenho, ainda assim usaram abordagens diferentes com o mesmo material.

Uma criança decidiu colar todos os quatro marcadores ao rolo, e conseguiu fazê-lo sozinha. No entanto, não usou todas as cores ao mesmo tempo. Ao invés disso, ia pegando num marcador de cada vez, retirando apenas a tampa do que estaria a usar no momento. Neste caso o rolo não serviu para o seu propósito, que seria ajudar a criança a pegar em todos os marcadores ao mesmo tempo e criar algo quase indecifrável. Contudo, a criação da criança também ficou muito interessante graças à pega no rolo e não na caneta em si, fazendo com que as linhas se demonstrassem mais soltas e leves do que no caso dos colegas que não usaram a técnica.

Outro aspeto que notei relativamente à proposta foi o facto de muitas crianças já saberem distinguir as diferentes partes do corpo que deveriam desenhar, mesmo aquelas que por vezes são facilmente esquecidas, como o pescoço e os dedos. No entanto, dentro da sala existe uma grande variedade de tipos de desenho, sendo que algumas crianças demonstram a capacidade de desenhar um corpo bem estruturado, com volume e com as características corretas de um ser humano, ao passo que outras crianças apenas conseguem desenhar os tais denominados de “*stick figures*”. É uma grande diferença dentro de um grupo com a mesma idade, o que me deixou a pensar qual seria a razão para este fenómeno.

Segundo Cardoso e Valsassina (1988), “a figura humana é reproduzida com precisão tolerável. As feições são expressas por uma forma dura e convencional. O esquema varia de criança para criança que adere rapidamente à maior parte dos objectos e durante longos períodos ao mesmo modelo favorito” (P.73).

Referências Bibliográficas

Cardoso, C., & Valsassina, M. (1988) *Arte infantil: Linguagem plástica* (2.^a ed.). Coleção Dimensões.

Apêndice VIII

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO E RECOLHA DE IMAGENS



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

Sou a Ana Antunes, aluna do 1.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar no Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). Venho por este meio solicitar a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do(a) seu/sua educando(a), no âmbito das atividades letivas a realizar durante esta Prática Pedagógica, assim como a participação do(a) mesmo(a) no Estudo Investigativo que irei realizar. O principal objetivo deste estudo é perceber que aprendizagens as crianças obtêm ao utilizarem diversas técnicas das artes visuais.

Estes registos serão utilizados apenas para fins académicos, pelo que não irei revelar a identidade das crianças, de modo a que a sua privacidade esteja assegurada.

Muito obrigada pela compreensão e participação,

Ana Antunes

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO INVESTIGATIVO

- Autorizo a participação do(a) meu/minha educando(a) _____.
- Não autorizo a participação do(a) meu/minha educando(a) _____.

AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

- Autorizo a recolha de imagem do(a) meu/minha educando(a) _____.
- Não autorizo a recolha de imagem do(a) meu/minha educando(a) _____.

Assinatura do encarregado de educação:

Apêndice IX

Nota 1 do Diário de Campo – Indutor da Atividade 1

22/03/2023

O que sabemos
O que queremos saber
Como vamos descobrir

~~o T~~ o T quer plantar flores. → indutor

Porquê
O que precisamos?

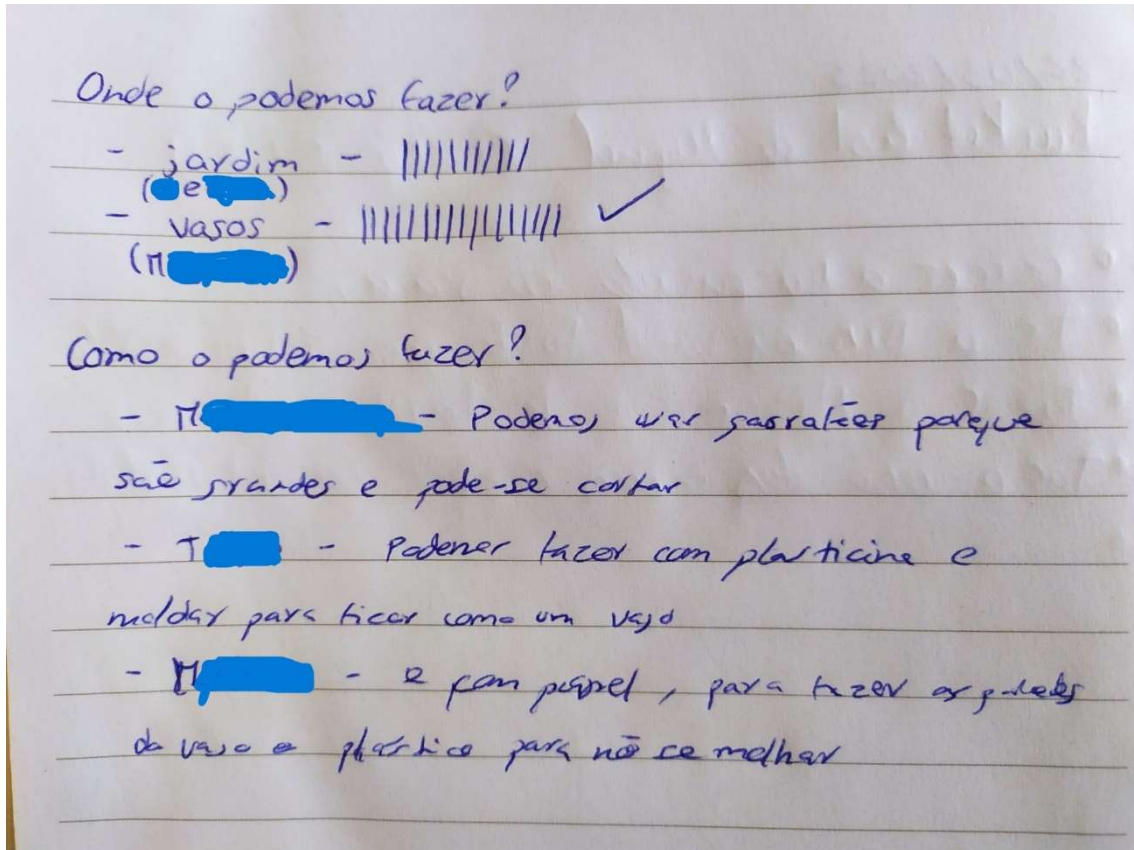
Como o podemos fazer

onde podemos fazer?

onde vamos ~~plantar~~ plantar flores?

Apêndice X

Nota 2 do Diário de Campo – Questões e Respostas Sobre a Atividade 1



Apêndice XI

Nota 3 do Diário de Campo – O que Precisamos?

27/03/2023

Grupo 1: M [redacted], M [redacted] e B [redacted]

↳ vasos de papel + plástico

- utilizaram a fita-cola e tesouras para além do papel e do plástico

↳ M [redacted] - colou plástico inteiro à folha de papel inteira.

↳ M [redacted] - cortou um pedaço de papel pequeno e com fita-cola colou as extremidades.

↳ B [redacted] - cortou um pedaço pequeno de papel e colou as pontas com a fita-cola

↳ Grupo, com auxílio da mestrande, percebeu que era para trabalharem juntas e começaram por fazer a base circular, e depois meteram a folha com o plástico colado à base, criando um vaso vertical comprido, fazendo um buraco propositalmente no fundo do mesmo.

Grupo 2: M [redacted], R [redacted], M [redacted], D [redacted], M [redacted]

↳ Primeiro o grupo pediu à mestrande que cortassem a garrafão, ~~o mesmo~~ concordando entre todos que seria num certo comprimento.

↳ de seguida, pegaram nos diversos marcadores e começaram a pintar livremente o garrafão, sem criar padrões ou desenhos, pintando apenas o que queriam.

↳ no final, ficaram com um garrafão esverdeado

↳ a M. [redacted] pediu para pintar sozinha a parte que tinha sobrado do garrafão, pelo que a mestrande deixou.

↳ todos trabalharam de forma correta em grupo, deixando grande parte do tempo o garrafão no centro da mesa e pintando os seus lados por igual.

Grupo 3: [redacted], R. [redacted], I. [redacted], C. [redacted], B. [redacted]

↳ Pediram à mestrande que cortasse o garrafão num certo ponto, chegando a acordo entre si

↳ Pegaram nos marcadores e começaram a pintar sem fazer desenhos nem padrões

↳ Demonstraram alguma dificuldade em partilhar com o grupo no início, mas ao longo da atividade foram conseguindo pintar todos juntos.

↳ A [redacted] pediu para pintar a parte que sobrava da garrafão, pelo que pintou essa parte sozinha

↳ Nota: foi o grupo mais irrequieto, se calhar tentar mudar pessoas da próxima vez.

Grupo 4: T [redacted], E [redacted], C [redacted], M [redacted], A [redacted], M [redacted]

↳ Receberam a plasticina e cada um tirou um bocado para si

↳ Começaram a construir vasos individualmente até que a mestranda explicou que deveriam construir algo em conjunto

↳ Destizeram os que tinham feito e construíram um vaso em conjunto, ^{com um só pedaço de plasticina} passando a construção de mão em mão para que todas pudessem trabalhar de igual forma

Grupo 5: M [redacted], A [redacted], L [redacted], M [redacted], S [redacted]

↳ M [redacted]

↳ pegaram em várias cores da plasticina e, com um pequeno auxílio da mestranda, começaram a fazer a base.

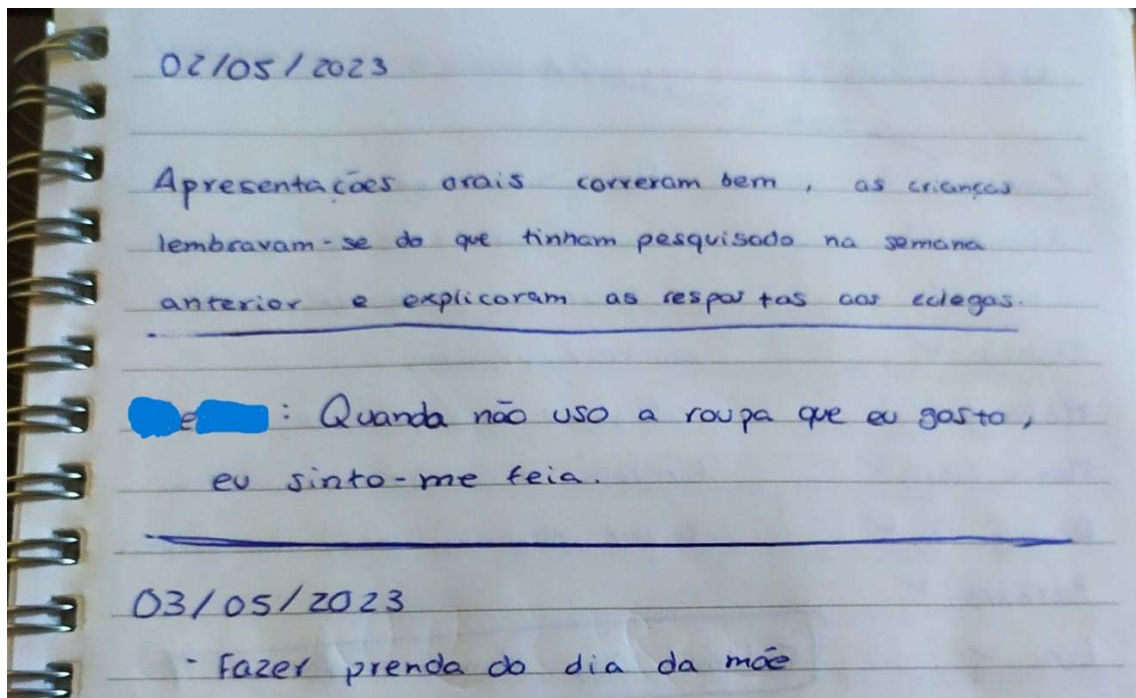
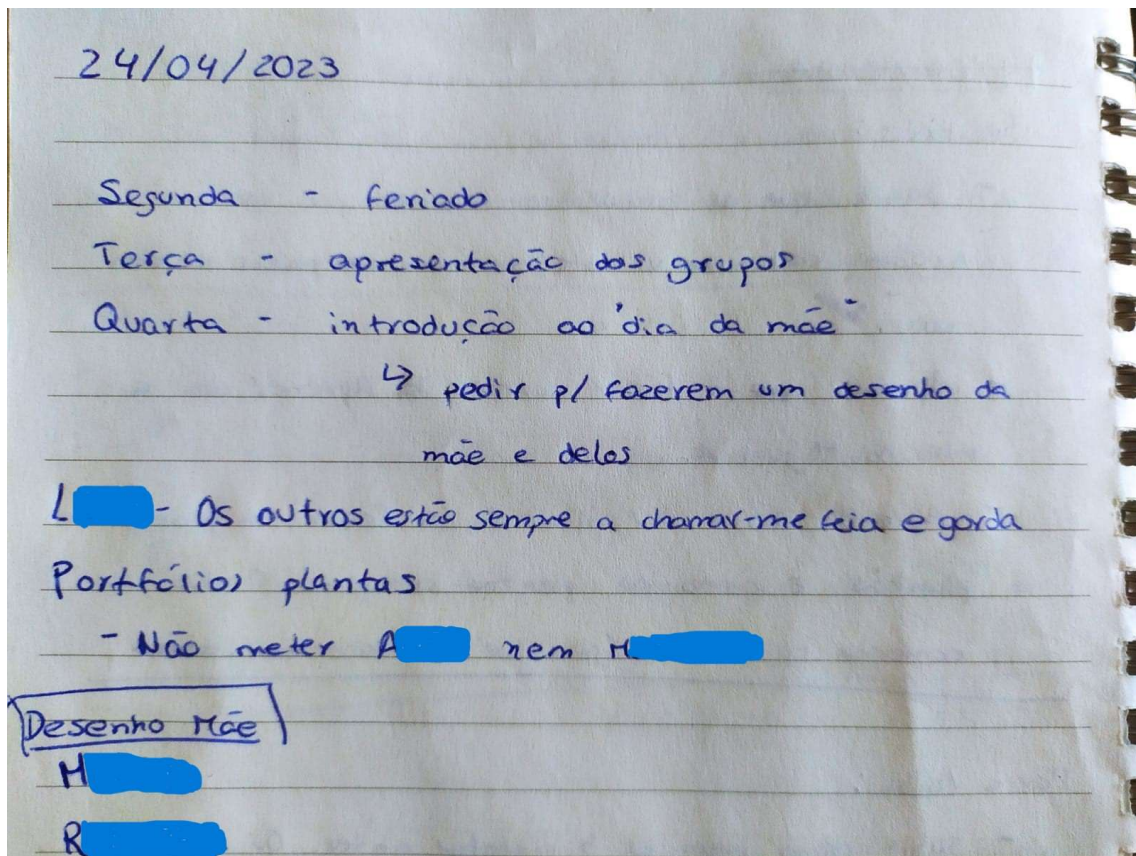
↳ Ao terminarem a base, começaram a fazer os lados do vaso novamente com vários pedaços de plasticina

↳ Com tantos detalhes, o grupo deixou o vaso seguro à mesa, tornando difícil a sua pega

↳ apesar de colorido, o vaso do grupo não se conseguiu manter de pé, pelo que o grupo teve de ser chamado novamente após a aula de inglês para o consertar da melhor forma possível

Apêndice XII

Nota 4 do Diário de Campo – Expressões Indutoras do Projeto 2



Apêndice XIII

Questionário 4 às Crianças – Conhecimentos Prévios sobre o Castelo

Atividade: Desenho do Castelo de Leiria		Data: 29/05/2023
Nome	O que sabes sobre o castelo?	
André	Sei que é onde vivem os príncipes e as princesas, e os reis e as rainhas.	
Benjamim	Não esteve presente no momento da proposta.	
Carla	É a casa dos príncipes e dos reis, e é muito grande.	
Emília	Sei que é feito de pedras e é onde viviam os reis e as rainhas.	
Ivo	Não esteve presente no momento da proposta.	
Luísa	Só sei que é onde os príncipes e as princesas viviam há muitos anos atrás.	
Madalena	Não esteve presente no momento da proposta.	
Mateus	É onde vive o rei e a rainha de Portugal.	

Apêndice XIV


Planificação Diária – Dia 24/05/2023

Atividade: Criação de Barro	Data: 24/05/2023
<p>Dentro da sala:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Em grande grupo, no tapete, dar uma garrafa a cada criança.2. Explicar o processo de criação de barro com a argila presente no chão da mata que se irá visitar em seguida.3. Perguntar, em conjunto, o que é necessário, então, levarmos para a mata para realizarmos a experiência.4. Dirigir-nos à mata com os materiais necessários, incluindo mantas, chapéus e bibes das crianças. <p>Na mata:</p> <ol style="list-style-type: none">5. Cada criança irá, individualmente, procurar e obter a sua própria argila, sempre com supervisão dos adultos da sala.6. Após encontrar a argila, será disponibilizada uma tigela e água para que possa fazer a mistura dos materiais e criar o barro. <p>De volta à sala:</p> <ol style="list-style-type: none">7. Deixar as tigelas secar para que se possa usar a argila numa futura atividade.	<p>Intencionalidades:</p> <p>No momento da construção da argila pretende-se que as crianças tomem consciência da composição e das propriedades da mesma, pois ao prepará-la é possível observar a sua composição, textura, cor e consistência. Isso proporciona uma compreensão mais profunda dos componentes naturais presentes no solo. Pretende-se, igualmente, estimular o conhecimento do processo de transformação e consciencializar para o uso de materiais naturais ao invés de os comprar, sendo assim, sustentáveis. Durante o processo de construção da argila, as crianças aprendem como a mesma pode ser transformada numa substância moldável. Elas descobrem que a água desempenha um papel fundamental na mistura, tornando a argila maleável e facilitando a criação de formas.</p> <p>Ao manipular a argila, as crianças estimulam, também, os seus sentidos, trabalhando assim a textura e a consistência da mesma. Essa exploração sensorial ajuda no desenvolvimento sensorial e na consciência corporal.</p> <p>Pretende-se, também, trabalhar a paciência e a perseverança, pois encontrar argila na terra requer tempo e esforço. Esta experiência ensina-lhes a persistir e superar desafios.</p> <p>Por fim, pretendemos estimular a consciência ambiental. Elas aprendem a importância da preservação do meio ambiente, o uso sustentável dos recursos naturais e a valorização dos materiais disponíveis no próprio ambiente.</p>
<p>Recursos Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none">• Argila• Água• Garrafas• Tigelas• Bacias	<p>Recursos Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Crianças• Mestrandas• Educadora• Auxiliares

<ul style="list-style-type: none"> • Mantas • Chapéus • Bibes 	
<p>Aprendizagens Esperadas (OCEPE):</p> <p>Área da formação pessoal e social</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Construção da identidade e da autoestima</u>: Manifesta os seus gostos e preferências. • <u>Independência e autonomia</u>: Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar. • <u>Consciência de si como aprendiz</u>: Ser capaz de participar nas decisões; Cooperar com os outros no processo de aprendizagem. <p>Área do conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Abordagem às ciências – Conhecimento do mundo físico e natural</u>: Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos; Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente; Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural. 	<p>Avaliação:</p> <p>Nesta atividade pretendemos avaliar a capacidade de cada criança trabalhar a paciência e a perseverança sem desistir de alcançar o seu objetivo, assim como se cada criança é capaz de seguir as regras implementadas e perceber a sequência de eventos que deve concretizar para conseguir realizar a atividade.</p>

Apêndice XV

Grelha de Observação 1 – Construção dos Vasos

Contexto da observação:		Construção de Vaso de Papel
Observador:		Mestranda
Intervenientes na situação:		3 Crianças e Mestranda
Data: 27/03/2023	Hora: 10:46	Tempo de Observação: 7 minutos
Descrição da situação observada As 3 crianças encontravam-se sentadas numa mesa quadrada, estando uma de cada lado. Escolheram fazer o seu vaso com papel e quando a mestranda chegou à mesa para questionar como o estavam a pensar fazer, uma das crianças respondeu que iam usar um papel e fazer uma base e depois usar outro papel para fazer os lados do vaso. Aí, a mestranda questionou o que era necessário para fazer a planta crescer, ao qual as crianças foram respondendo terra, água e luz. Ao responderem, a mestranda perguntou o que aconteceria ao papel ao entrar em contacto com a água, e uma das crianças percebeu que o papel se iria desfazer, pelo que explicou que para o papel não se molhar, mete-se plástico, e a mestranda foi buscar um saco de plástico que se encontrava na sala. Assim, o grupo colou o saco de plástico ao interior do vaso de papel.		Observações Uma das crianças falou mais que as outras duas, sendo a criança que irá entrar no estudo. A mesma foi a primeira a perceber que o papel se iria desfazer ao entrar em contacto com a água, pelo que depois explicou o seu pensamento às colegas e as mesmas ficaram igualmente a par do seu raciocínio.
Imagem da situação 		
Análise da situação observada A mestranda foi colocando perguntas a este grupo em específico por saber que a água iria desfazer o papel e destruir o vaso, pelo que começou a questionar as crianças para tentar provocar a reação que acabou por conseguir. As crianças perceberam que o papel se iria desfazer com a água, e perceberam igualmente que o papel era diferente do plástico, pois o último era impermeável e o primeiro não. Colaram o plástico ao papel usando fita-cola, que também seria resistente à água, sendo uma das melhores formas para prender os dois nesta situação.		
Identificação de estratégias específicas no trabalho com as crianças <ul style="list-style-type: none">- Identificação de um problema e respetiva solução- Utilização de materiais que auxiliassem na mesma solução- Trabalho em equipa		

Apêndice XVI

Questionário 1 às Crianças – O que Cada Criança Aprendeu com a Construção dos Vasos?

Nome	O que aprendeste com a construção do vaso?
André (grupo 4)	Fizemos um vaso com plasticina. Aprendi que eu tive de fazer em conjunto, e em conjunto era mais rápido. O vaso de verdade é duro e o vaso de plasticina é mole. Mas depois a plasticina seca e fica igual ao vaso a sério.
Benjamim (grupo 2)	Fizemos umas coisitas, um vaso. Aprendi que a gente tem que pôr tijolo, garrafão e plasticina.
Carla (grupo 3)	Aprendi que podemos fazer um vaso com o garrafão e que podemos pintar esse vaso. Aprendi que é forte para as plantas e também dá para proteger, porque se nós cortarmos muito em cima dá para proteger as plantas.
Emília (grupo 3)	Aprendi a cuidar das plantas a fazer um vaso com o garrafão. Também aprendi que nós não podemos arrancar as plantas.
Ivo (grupo 3)	Aprendi que os vasos podem dar para plantar plantas, podem ser feitos com barro e com um garrafão.
Luísa (grupo 5)	Fiz um vaso que imaginei na minha mente. É imaginar um vaso e tentar fazê-lo. Aprendi que os vasos não são fáceis de fazer, mas não são impossíveis. Os vasos normais são tipo uma camisola, mas mais gordo em baixo, e depois tem assim umas coisinhas. A diferença entre o vaso normal e o vaso que fizemos é nenhuma.
Madalena (grupo 1)	Fizemos um vaso com papel, dobrei, pus fita-cola, pus plástico, depois já está o vaso pronto, e fiz um furo com a tesoura. Fiz o furo por causa o outro vaso tinha um furo para a água escorrer, para não estar uma piscina.
Mateus (grupo 4)	Aprendi que os vasos normais são feitos com tijolos e plásticos, alguns são de vidro, e que podem ser de plasticina.


Apêndice XVII

Questionário 2 às Crianças - Conhecimentos Prévios sobre Si Próprios

Atividade: Recorte e Colagem da Própria Cara		Data: 08/05/2023
Nome	Como te vês quando te olhas ao espelho?	
André	“Acho que sou giro. Sou alegre e gosto de brincar com o Rodrigo, com o Afonso e com o Salvador.”	
Benjamim	“Vejo os olhos. Sou bonito. Gosto muito da mãe. Sou feio porque não gosto das minhas pernas.”	
Carla	“Sou bonita. Não preciso pôr nada na cara nem na cabeça porque sou bonita.”	
Emília	“Eu acho que sou bonita e acho que canto bem. Também acho que danço bem. Também gosto de mim e gosto dos amigos e de todos.”	
Ivo	“Com os olhos que são castanhos. Sou uma pessoa normal. Sou feliz.”	
Luísa	“Sou bonita e gosto muito de me ver.”	
Madalena	“Eu vejo-me no espelho e eu sou cor da pele. Sou simpática e sou bonita.”	
Mateus	“Sou uma pessoa. Sou um menino, tenho 5 anos e sou feliz.”	

Apêndice XVIII

Grelha de Observação 2 – Recorte e Colagem da Própria Cara

Contexto da observação:		Dificuldade a Recortar Círculos	
Observador:		Mestranda	
Intervenientes na situação:		Criança e Mestranda	
Data: 08/05/2023	Hora: 10:15 – 10:45	Tempo de Observação: 30 minutos	
Descrição da situação observada		Observações	
<p>Uma das primeiras crianças a dar início à atividade decidiu começar a recortar os pedaços de papel de forma a criar os seus olhos. Primeiro começou por cortar dois círculos pretos, e colou-os na folha que lhe foi dada. A mestranda ia vendo o trabalho de todos e auxiliando os que pedissem ajuda. A criança chamou a mestranda e perguntou se havia uma folha nova que pudesse usar. A mestranda olhou para a folha da criança com os pequenos círculos pretos e perguntou à mesma porque queria outra folha, ao que a criança respondeu que colou mal. A mestranda pediu para que puxasse os olhos com calma para não rasgar a folha e para tentar outra vez. A criança voltou a fazê-lo várias vezes, e cada vez que corria mal, a mesma dizia que não conseguia fazer e que não estava como ela queria. A mestranda ia sempre motivando a criança a não desistir e a mostrar que se ela se esforçasse, que iria conseguir. Após várias tentativas sem desistir, a criança conseguiu criar a cara que queria e ficou orgulhosa de si própria por não ter desistido.</p>		<p>No meu ponto de vista, a criança tem um traço um pouco perfeccionista que não a deixava avançar na atividade, sendo que queria recortar círculos perfeitos e que não o estava a conseguir fazer. Para o fim da atividade, senti que a criança finalmente percebeu que era quase impossível fazer círculos perfeitos à mão, e ao aceitar esse pormenor, conseguiu acabar a atividade com um sorriso na cara.</p>	
Imagem da situação			
			
Análise da situação observada			
<p>No início, a criança não parecia ter dificuldades no que estava a fazer, mas começou a ficar frustrada quando viu que o seu trabalho não estava a ficar como tinha imaginado e desejado. Começou a demonstrar sinais de desistência, até que a mestranda interveio e pediu que tentasse outra vez, motivando a criança e explicando que se continuasse a tentar, que iria</p>			

conseguir alcançar o seu objetivo. A criança seguiu o conselho da mestrande e conseguiu acabar o seu trabalho, feliz e orgulhosa de si mesma, alcançando o seu objetivo inicial.

Identificação de estratégias específicas no trabalho com as crianças

- Identificação de um problema e respetiva solução
- Persistência

Apêndice XIX

Tabela da 2ª Atividade – Observação das Aprendizagens a Adquirir na Atividade

Atividade: Recorte e Colagem da Própria Cara			Data: 08/05/2023	
Nome	Planeia o que quer recortar	Consegue colar no local previsto	Reconhece as características da cara	Observações
André	Sim	Sim	Sim	O cabelo foi um retângulo, mas conseguiu tudo o resto.
Benjamim	Sim	Sim	Algumas	Colocou tudo em tons de cinzento e a boca foi uma imagem muito grande comparando com o resto. Não fez cabelo.
Carla	Sim	Sim	Sim	Demonstrou algumas dificuldades em recortar os círculos para os olhos e a colar; arrancou e colou novamente algumas vezes
Emília	Sim	Sim	Sim	Ela recortou triângulos e colou na zona das orelhas para parecerem brincos.
Ivo	Sim	Sim	Algumas	Não fez nariz, e o cabelo foi um retângulo.
Luísa	Sim	Sim	Algumas	Não fez o nariz, e fez o cabelo para cima.
Madalena	Algumas	Sim	Sim	Fez cabelo curto, mas conseguiu tudo o resto.
Mateus	Sim	Sim	Sim	Recortou os objetos quase todos pela linha da imagem. O nariz e a boca contrastaram com as restantes características, demonstrando talvez fadiga.

Apêndice XX

Colagens Elaboradas pelas 8 Crianças

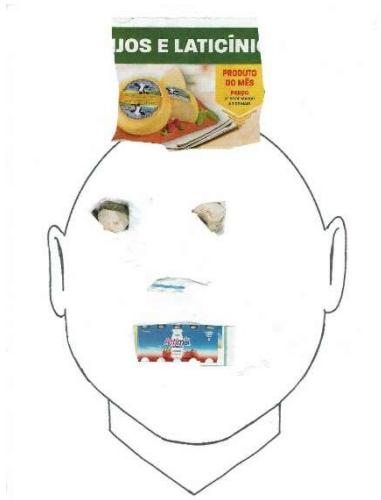


Figura 36 – Colagem do André



Figura 37 – Colagem do Benjamin



Figura 38 – Colagem da Carla

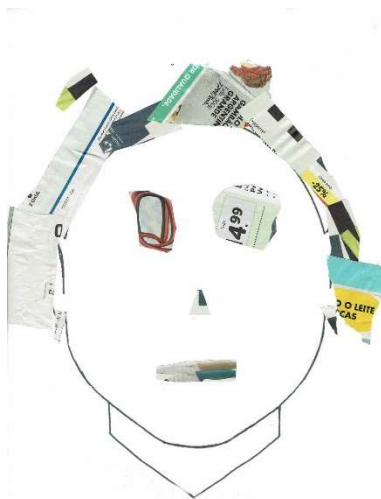


Figura 39 – Colagem da Emília



Figura 40 – Colagem do Ivo



Figura 41 – Colagem da Luísa



Figura 42 – Colagem da Madalena



Figura 43 – Colagem do Mateus

Apêndice XXI

Questionário 3 às Crianças – Sobre o que Desenharam em Si Próprios

Atividade: Desenho do Próprio Corpo		Data: 15/05/2023
Nome	O que aprendeste com este desenho?	
André	“Aprendi que é giro fazer desenhos, e aprendi que gostei de fazer esta boca e olhos.”	
Benjamim	“Desenhei o meu corpo. Desenhei muitas coisas com o meu corpo. Desenhei uma cabeça, uns olhos, um pescoço, uma barriga, umas pernas e uns pés, e umas mãos e uns braços.”	
Carla	“Aprendi que sou linda. Tenho braços, mãos, unhas, cabeça, cabelo, lábios, boca, nariz, orelhas, pernas, barriga, pescoço e pés.”	
Emília	“Aprendi a ser bonita. Aprendi a ser médica e aprendi a arranjar pessoas. Também aprendi que temos de ser bons para todos. Sobre o meu corpo aprendi que sou fofinha e também aprendi a ser bonita.”	
Ivo	“Aprendi que consegui fazer o meu corpo. O meu corpo sou eu, mais nada. O meu corpo tem células, pele. Tenho braços, pernas, barriga e cabelo.”	
Luísa	“O meu corpo é bom. Tenho uma cabeça, barriga, braços, mãos, pés e pernas.”	
Madalena	“Eu tinha que fazer toda eu. Desenhei a minha cabeça e o meu corpo. Tudo o que está no meu corpo foi desenhado, e coleí os olhos. O meu corpo é fixe.”	
Mateus	“Aprendi que nós temos olhos, boca, nariz e corpo. O meu corpo é giro, é bonito.”	


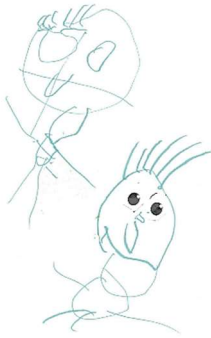
Apêndice XXII

Tabela da 3ª Atividade – Observação das Aprendizagens a Adquirir na Atividade

Atividade: Desenho do Próprio Corpo			Data: 15/05/2023
Nome	Reconhece características do corpo	Percebe que se está a desenhar a si próprio	Observações
André	Sim	Sim	Fez uma cabeça pequena comparada com o resto do corpo, e mãos com três dedos.
Benjamim	Poucas	Sim	Apresentou alguma dificuldade a desenhar a cabeça, tronco e membros, mas acabou por conseguir.
Carla	Sim	Sim	Pintou o cabelo de preto, sendo que é loira, no entanto fez brilho nos olhos.
Emília	Sim	Sim	Só fez três dedos em cada mão, mas conseguiu fazer as restantes características.
Ivo	Poucas	Sim	Não demonstrou interesse em participar.
Luísa	Sim	Sim	Não desenhou algumas características como o pescoço ou os dedos das mãos.
Madalena	Sim	Sim	Pintou o cabelo de loiro quando o seu cabelo é preto. Fez brincos, mas pintou as mãos, que só tinham 3 dedos.
Mateus	Sim	Sim	Muito realista e bem conseguido, fez sobrancelhas e lábios, assim como o equipamento de futebol brasileiro.

Apêndice XXIII

Grelha de Observação 3 – Desenho do Próprio Corpo

Contexto da observação:		A Cruz no Desenho	
Observador:		Mestranda	
Intervenientes na situação:		Criança e Mestranda	
Data: 15/05/2023	Hora: 16:40	Tempo de Observação: 10 minutos	
Descrição da situação observada		Observações	
<p>A mestranda estava a observar o último grupo de crianças a participar na atividade do desenho do próprio corpo. Ia auxiliando cada criança que a chamasse para esse efeito. No entanto, reparou já a meio da atividade que uma das crianças tinha desenhado o que pareciam dois corpos na mesma folha branca, sendo que o que se encontrava na parte superior aparentava ter uma cruz sobre si. No segundo desenho, ao contrário do primeiro, a criança decidiu colar os olhos que tinham sido disponibilizados pela mestranda no início da atividade. A mestranda questionou a criança porque tinha colocado a cruz no primeiro desenho ao qual a criança respondeu que não estava a gostar de como estava a ficar o mesmo e decidiu fazer de novo. A mestranda disse que não havia problema em se enganar, e que poderia fazer um novo desenho numa folha em branco, ao qual a criança rapidamente demonstrou desinteresse ao bufar e dizer que estava cansada e que não queria fazer mais. A mestranda não obrigou a criança a fazer algo que esta não desejasse, pelo que pediu à criança que apenas finalizasse então o desenho que já tinha iniciado, e foi o que a criança fez.</p>		<p>A meu ver, a criança não gostou do primeiro desenho que efetuou do seu corpo, colocando uma cruz sobre o mesmo desenho para que quem o observasse, percebesse que não era esse o foco da sua criação. A criança não pediu uma folha nova e decidiu fazer o novo desenho na mesma folha, visto que ainda havia espaço em branco na mesma.</p>	
Imagem da situação			
			
Análise da situação observada			
<p>A mestranda não quis obrigar a criança a fazer algo que a mesma não desejasse, pois a criança deve ter o direito de fazer apenas o que deseja, sem se sentir forçada a fazê-lo. A mestranda podia ter motivado a criança um pouco mais para que a mesma tentasse novamente, mas como não conhecia bem a mesma, não a quis forçar, com receio de a deixar desconfortável ou até mesmo triste.</p>			
Identificação de estratégias específicas no trabalho com a criança			
<ul style="list-style-type: none"> - Questionar a criança para que a mesma consiga responder e perceber o que fez - Apresentar opções para que a criança tenha hipótese de escolha perante a atividade a realizar - Trabalhar a persistência (devia ter sido mais explorada) 			

Apêndice XXIV

Desenhos Elaborados pelas 8 Crianças – Desenho do Próprio Corpo



Figura 44 – Desenho do André



Figura 45 – Desenho do Benjamim



Figura 46 – Desenho da Carla



Figura 48 – Desenho da Emília

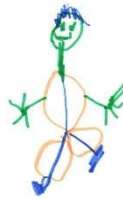


Figura 47 – Desenho do Ivo



Figura 49 – Desenho da Luísa




Figura 50 – Desenho da Madalena



Figura 51 – Desenho do Mateus

Apêndice XXV

Grelha de Observação 4 – Desenho do Castelo de Leiria

Contexto da observação:		Desenhos Parecidos
Observador:		Mestranda
Intervenientes na situação:		Crianças e Mestranda
Data: 29/05/2023	Hora: 14:30	Tempo de Observação: 20 minutos
Descrição da situação observada Cada criança estava a desenhar o Castelo de Leiria tal como o tinha visto nessa manhã. A mestranda, ao ir andando pela sala para ver o que cada uma desenhava, deparou-se com três crianças que se encontravam numa ponta da grande mesa. Reparou como os três desenhos pareciam ligeiramente parecidos, pelo que explicou às crianças que cada uma devia desenhar como se lembrava e não de acordo com o que os colegas desenhavam. Sugeriu, assim, que, para não terem de recomeçar, poderiam a partir desse momento fazer coisas diferentes nos seus castelos de acordo com o que cada um viu ou gostou mais. A partir desse momento, as crianças pintaram de cores diferentes e fizeram outros pormenores com a bandeira de Portugal.		Observações A meu ver, este pequeno grupo de criança costuma estar constantemente junto, pelo que se seguem uns pelos outros em muitas das atividades propostas. Esta foi mais uma dessas atividades, em que decidiram fazer os seus desenhos de acordo com as coisas que gostavam mais nos desenhos dos colegas.
Imagem da situação 		
Análise da situação observada A mestranda não percebeu de onde vinha a ideia original e quais eram as crianças que se guiavam pela mesma ideia, pelo que decidiu dirigir-se ao pequeno grupo de igual forma, tentando explicar como cada criança deveria demonstrar o seu castelo de forma diferente e única, assim como de acordo com o que tinha visto na parte da manhã. Assim, as crianças ouviram o conselho da mestranda e decidiram mudar ligeiramente os seus desenhos, mudando as cores ou alterando algumas formas.		
Identificação de estratégias específicas no trabalho com as crianças		
<ul style="list-style-type: none">- Questionar a criança para que a mesma consiga responder e perceber o que fez- Apresentar opções para que cada criança tenha hipótese de escolha perante a atividade a realizar- Trabalhar a originalidade e a criatividade		

Apêndice XXVI

Desenhos dos Castelos Elaborados pelas 5 Crianças

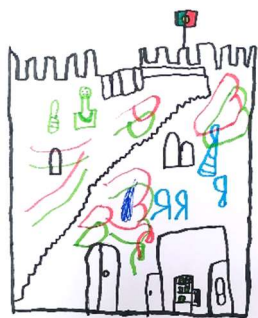


Figura 52 – Desenho do Castelo – André



Figura 53 – Desenho do Castelo – Carla



Figura 54 – Desenho do Castelo – Emília



Figura 56 – Desenho do Castelo – Mateus

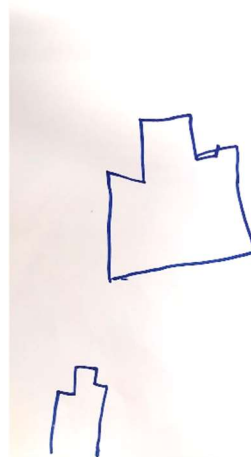


Figura 55 – Desenho do Castelo – Luísa

Apêndice XXVII

Questionário 5 às Crianças – Previsão para a Construção do Castelo com o Barro

Atividade: Desenho do Castelo de Leiria		Data: 29/05/2023
Nome	Como achas que vai correr amanhã a construção do castelo com o barro?	
André	Acho que vai ficar igual e giro no barro, igual ao que eu desenhei. Acho que não vai ser fácil porque é muito difícil fazer o castelo de Leiria com barro.	
Benjamim	Não esteve presente no momento da proposta.	
Carla	Acho que o castelo está giro e bom para viver. Vou ver se amanhã consigo fazer com o barro, mas acho que vai ser difícil.	
Emília	Acho que amanhã vai ser fácil fazer o castelo em barro. E acho que vai ficar igual ao castelo que fiz na folha.	
Ivo	Não esteve presente no momento da proposta.	
Luísa	Acho que vai ser difícil fazer castelos com barro, porque uma vez fiz com plasticina e não deu nada, caía sempre que eu fazia. A minha plasticina era rija. Eu fiz um desenho simples para ser fácil moldar o barro amanhã.	
Madalena	Não esteve presente no momento da proposta.	
Mateus	Acho que vai ser fácil fazer o castelo de Leiria com barro. Vou começar pela torre e vou para baixo para a porta. Depois vou para as janelas, depois para as escadas e no final é a bandeira de Portugal.	


Apêndice XXVIII

Questionário 6 às Crianças – Sobre a Construção em Barro do Castelo de Leiria

Atividade: Construção em Barro do Castelo de Leiria		Data: 30/05/2023
Nome	Como correu a construção em barro?	O que aprendeu com a construção em barro?
André	Não foi como achei. Foi fácil e gostei de fazer. Gostei de mexer no barro. Sujei um pouco as mãos.	Aprendi que consigo. Aprendi que para moldar tenho de meter água. Se não metermos água é rijo. Se metermos água então já não é rijo.
Benjamim	Não esteve presente no momento da proposta.	
Carla	Eu consegui fazer igual ao meu desenho. Foi fácil.	Aprendi que é fácil. Aprendi que é giro aprender a fazer castelos. Aprendi que sou capaz de fazer tudo!
Emília	Ficou igual ao castelo que desenhei. Foi fácil. Caiu a primeira vez e eu depois voltei a pôr e ficou.	Aprendi que gosto do castelo de Leiria. Ele tem muitas coisas. Aprendi que para moldar o barro era preciso água.
Ivo	Não esteve presente no momento da proposta.	
Luísa	Foi difícil porque é difícil moldar. Ele não fica quieto. Ele ficou direito, mas tive de fazer uma base.	Aprendi que para moldar o barro é preciso água. Aprendi que dá para pintar com o barro e fazer desenhos nele. Quando seca fica rijo. Na minha cara ficou rijo e seco e a pele ficava estranha e partia na cara quando secava. Foi difícil tirar da cara, mas ela ficou macia depois. Aprendi que tenho de fazer força para o barro ficar colado.
Madalena	Não esteve presente no momento da proposta.	
Mateus	Correu bem. Foi fácil, gostei de fazer as torres e a bandeira de Portugal. Gostei de tudo.	Aprendi que o castelo é muito grande. Aprendi a fazer o castelo em barro. Era preciso água para fazer o barro.

Apêndice XXIX

Grelha de Observação 5 – Construção em Barro do Castelo de Leiria

Contexto da observação:		A criança que não se queria sujar	
Observador:		Mestranda	
Intervenientes na situação:		Criança e Mestranda	
Data: 30/05/2023	Hora: 10:58	Tempo de Observação: 10 minutos	
Descrição da situação observada		Observações	
<p>Quase todas as crianças já tinham terminado a atividade da manhã e encontravam-se no momento de brincadeira livre quando uma criança chegou à sala. Olhou para a mesa que se encontrava coberta de sacos e suja com todas as experiências vivenciadas pelos colegas com o barro e a água, e disse rapidamente que não queria participar na atividade. A mestranda tentou motivar a criança a experimentar só um pouco a atividade, pois não sabia se ia gostar se não tentasse, ao qual a criança respondeu na mesma que não queria participar pois não se queria sujar. A mestranda decidiu então sentar-se com a criança e brincar com a criança e com os materiais disponibilizados, explicando que poderia usar apenas as pontas dos dedos se quisesse, e que depois sairia facilmente com a água. A criança tocou ao de leve com as pontas dos dedos na água e passou pelo barro, pelo que demonstrou interesse em fazer o mesmo e decidiu continuar a atividade, sujando-se cada vez mais e sem quaisquer problemas com isso. No fim, admitiu gostar da atividade.</p>		<p>A meu ver, o facto de a criança ter chegado um pouco atrasada e já não estar quase nenhuma criança a acabar o seu castelo desmotivou-a a participar na atividade, visto que estava constantemente a observar os seus colegas no momento de brincadeira livre e ele estava sentado a fazer a atividade que eles já tinham completado.</p>	
Imagem da situação			
			
Análise da situação observada			
<p>A criança não parecia interessada em participar na atividade, principalmente ao ver que não se encontravam mais crianças a fazer o mesmo. No entanto, com a motivação certa, a criança percebeu que a atividade era do seu agrado e começou a participar com cada vez mais vontade. No início, um pouco a medo, a criança não se queria sujar, pelo que usou essa razão para não querer participar, mas depois de lhe ter sido mostrado que não havia qualquer problema em sujar-se nesta atividade específica, a criança sentiu-se mais à vontade para o fazer, e acabou por se divertir mais do que antecipava.</p>			
Identificação de estratégias específicas no trabalho com a criança			
<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a criança a fazer algo que ainda não experimentou, para saber se é do seu interesse - Acompanhar a criança no seu processo criativo para que a mesma não se sinta sozinha a participar na atividade - Perceber se a criança mudou de postura relativamente à atividade ao longo da mesma 			

Apêndice XXX

Castelos Construídos em Barro pelas 5 Crianças



Figura 57 – Castelo do André



Figura 58 – Castelo da Carla

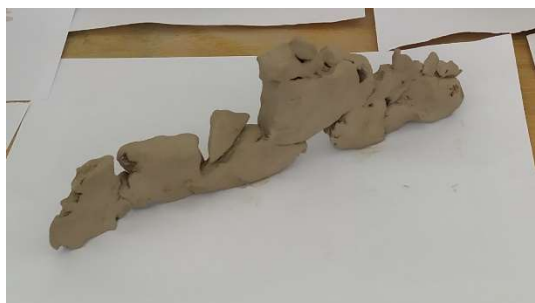


Figura 59 – Castelo da Emilia

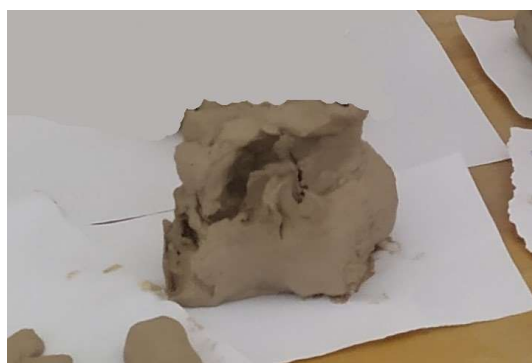


Figura 60 – Castelo da Luisa



Figura 61 – Castelo do Mateus

Apêndice XXXI

6.ª Reflexão Individual

Esta foi a última semana antes do Natal e do Ano Novo. Fui eu a intervir, e, talvez por isso, tive a sensação de que foi tudo muito acelerado.

Na segunda-feira comecei por tentar criar um mundo do inverno ao chamar a atenção das crianças com brincadeiras, por exemplo, vesti um casaco branco enorme que costumo usar, coloquei luvas e pompons nas orelhas para demonstrar que estava com frio e, por fim, fingi espirrar neve. Aprendi algo no momento a seguir, quando o que eu tinha planeado acabou mais cedo do que tinha esperado e fiquei com algum tempo de sobra.

Não era tempo suficiente para deixar as crianças brincar e depois irem para a aula da dança, e também não era tempo suficiente para fazer uma nova atividade, por isso decidi simplesmente aproveitar para brincar um pouco com o grupo. Uma criança começou a brincar com a neve falsa que se encontrava no chão depois do meu “espirro” e perguntou se podia fazer o mesmo. Respondi obviamente que sim, pois apesar de ser um momento não planificado, iria ser uma ótima oportunidade para trabalhar, por exemplo a expressão dramática das crianças e ainda a sua imaginação.

À medida que as crianças iam imitando e “espirrando” a neve falsa, comecei a sentir calor com o casaco vestido, pelo que perguntei se alguém gostaria de vestir o casaco. A maior parte das crianças começou a dizer que o queria vestir, pelo que alertei que apenas as crianças que estivessem sossegadas e à espera da sua vez é que iriam vesti-lo. Foi um momento de brincadeira e lazer que sinto que serviu para fortalecer um pouco a minha relação com as crianças.

Uma das atividades que mais gostei de criar esta semana foi a coroa de natal com a mão pintada de cada criança. Claro que tudo o que tenha a ver com artes é a minha área preferida, pelo que pedi igualmente que tivessem consciencialização corporal ao desenhar a própria mão e depois pintar a mesma da forma que quisessem, sem sair da linha para que depois pudessem ser cortadas e coladas numa circunferência de cartão. Eu acho que as crianças também gostaram imenso de desenhar as próprias mãos porque algumas demonstraram querer fazê-lo após a atividade proposta.

No entanto, houve um momento na terça-feira que me permitiu refletir sobre a minha intervenção. Percebi que algumas crianças na nossa sala não fazem coisas novas com receio de não o conseguirem fazer, e respondem sempre que não conseguem fazer sem sequer tentarem. Contudo, o problema de que me apercebi foi mais além pois a criança dizia que não quando um dos adultos lhe pedia para tentar.

Infelizmente é uma das minhas grandes dificuldades, insistir com uma criança que firmemente diz que não quer fazer alguma coisa, até porque sei que devemos respeitar o que a criança diz, dar voz à criança e aceitá-la. Mas senti que neste momento não foi um dos momentos em que devia ter parado de insistir.

Percebi que não posso dar demasiada voz à criança pois ela irá apenas brincar e não irá aprender as coisas que deve aprender com a sua idade. Isto é, irá apenas fazer coisas que já sabe fazer, em vez de procurar coisas novas, desafios, e o nosso trabalho é desafiar a criança com coisas novas e mais complexas para que ela autonomamente se desenvolva. Se estiver sempre a fazer o mesmo que já sabe fazer, ou se estiver sempre a brincar, dificilmente vai aprender coisas novas e evoluir.

Apêndice XXXII

4.ª Reflexão Individual – 4ª Semana de Intervenção e Seminário

Nesta semana de regresso, após a interrupção letiva da Páscoa, voltámos à instituição com muitas questões para colocar às crianças, de modo a incentivar as suas curiosidades. No primeiro dia da semana foram à sala, logo no período da manhã, os pais de uma criança ajudar a responder à questão do seu filho. Esta questão era relacionada com carros e como estes andam, ao qual as crianças pareceram interessadas e com vontade de aprender mais sobre o tópico.

No entanto, sinto que nesse dia estive muito parada e calada, deixei a maior parte das vezes que fosse a minha colega de prática a intervir, e sinto que deveria ter falado mais. Sei que tenho de arranjar estratégias, em conjunto com a minha colega, para que consigamos falar as duas de igual forma, sem estar a sobrecarregar ninguém. Tenho vindo a tentar comunicar mais, mas tenho a noção de que leva tempo e força de vontade para sair da minha zona de conforto.

Na terça-feira senti que foi um pouco acelerado e, por vezes, confuso. Visto que o professor de Adaptação ao Meio Aquático faltou, as crianças tiveram uma grande parte da manhã livre, sendo que colocámos-lhes as questões que já tínhamos pensado previamente. No entanto, e nesse momento de discussão com o grupo, tanto eu como o meu par pedagógico apercebemo-nos de que algumas crianças já se encontravam cansadas, pelo que se decidiu que poderiam dar uma corrida na rua para poderem esticar um pouco os músculos e respirar ar puro, antes de voltarem novamente para dentro.

Sinceramente acho que este foi um dos momentos em que devíamos ter falado entre nós, pois fiquei com a ideia de que ao voltarem para dentro iríamos continuar a exploração que estava, acima de tudo, a funcionar e a ser bem-sucedida, a meu ver, mas a minha colega chamou o grupo para outra atividade. Deixei novamente que liderasse o grupo para a construção de um carro, utilizando materiais não estruturados, seguindo o exemplo do dia anterior, em que a mãe da criança levava um carro construído por ela e o filho. Assim, decidimos que poderíamos ajudar as crianças a recriar o carro, ficando um para cada uma.

Nessa atividade senti que errei, pois as crianças vinham ter comigo para me pedir auxílio na construção dos seus veículos, e, no início, ajudei apenas a cortar a fita-cola ou

a colar o balão à palhinha para que não deixasse passar ar. Contudo, começaram a vir ter comigo cada vez mais crianças, cada uma com um pedido de auxílio diferente, e isso fez-me perceber que deveria ter insistido um pouco mais para que tentassem realizar as suas dificuldades, e não ser eu a solucionar-las no momento do pedido. Percebi que não consegui gerir bem o grupo e sei que tenho de arranjar estratégias para o conseguir fazer da melhor forma possível no futuro.

No seminário da semana passada percebi que na Noruega as crianças têm muito mais liberdade e autonomia do que cá em Portugal em muitos sentidos. O facto de passarem a maior parte do seu tempo na rua abriu-me bastante os olhos, principalmente quando percebi que o faziam com qualquer tipo de temperaturas ou estados do tempo. Ao darmos esta liberdade às crianças, elas não só vão ter muito mais autonomia logo desde cedo, como também irão ter um à-vontade muito maior quando lhes forem propostas escolhas e responsabilidades a praticar.

Outra coisa que aprendi com este seminário foi a diferença entre risco e perigo. O risco não se deve proibir, ao contrário do perigo. Se existe perigo para a criança, devemos evitar esses momentos, mas o risco ajuda a criança a crescer e a aprender com as suas decisões e experiências. O risco vive em todo o lado, até para nós adultos, e é impossível criar um mundo sem risco, pelo que se as crianças conhecerem os problemas e as consequências das suas ações logo desde pequenos, terão mais facilidade em se adaptar ao mundo dos adultos quando crescerem.

Barbosa, Pereira e Mello (2018) afirmam que:

À medida que cada criança participa com seus pares nos contextos sociais de jogo, explorando, testando e tomando decisões ao lado de suas próprias possibilidades, elas entendem o que significa estar no comando e o que significa estar fora de controlo, isto é, aprendem com os riscos. (Barbosa, Pereira e Mello, 2018, pp. 125-126)

Referências Bibliográficas

- Barbosa, R., Pereira, B., & Mello, A. (2018). Revisão sistemática sobre brincadeiras de luta na educação pré-escolar: Evidências, potencialidades e lacunas. *Egitania Scientia – edição especial SIEFLAS*, 111-129.
<http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/66583/1/Barbosa%202018.pdf>