



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Refletindo e investigando a prática na educação de infância: revelando as aprendizagens da criança através do desenho

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Carlota Inês Cotrim Luís Henriques

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, abril de 2022

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Primeiramente queria agradecer aos meus pais e aos meus avós pelo apoio, pela confiança e esforço que me transmitiram para conseguir alcançar este capítulo na minha vida.

Às minhas queridas irmãs e ao Sebastião por me terem sempre apoiado incondicionalmente nesta viagem, por demonstrarem preocupação com o meu bem-estar e sucesso e por nunca me terem deixado desistir.

Às minhas amigas que me acompanharam ao longo do meu percurso académico – Maria Inês Alves, Eduarda Santos e Angélique Felizardo – que estiveram sempre presentes e que partilharam momentos inesquecíveis comigo.

Ao professor Luís Miguel Oliveira, um enorme agradecimento por toda a disponibilidade e dedicação. Por todos os momentos que me fizeram refletir, pelos conselhos, pelas sugestões e pelas críticas construtivas que me ajudaram a completar este percurso com sucesso.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de aprender e crescer. Obrigada pelos sorrisos e afetos.

E, por fim, a todos que de algum modo contribuíram para a concretização deste sonho. Obrigada!

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionado surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e coloca em evidência as aprendizagens realizadas sobre a Educação de Infância ao longo de dois anos letivos 2020/2021 e 2021/2022.

Este relatório está dividido em três partes: a primeira refere-se ao contexto de creche (rede privada); a segunda, ao contexto de jardim de infância I (rede privada); e, por fim, a terceira ao contexto de jardim de infância II (rede pública).

Na primeira parte, enfatiza-se as experiências vividas em contexto de creche.

A segunda parte está dividida em dois capítulos, sendo que no primeiro apresentam-se as experiências vivenciadas em jardim de infância I; já no segundo, expõe-se a dimensão investigativa da relação entre o desenho infantil e as aprendizagens das crianças, em contexto de jardim de infância. Esta investigação visou: i) perceber o que as crianças pensam acerca do desenho; ii) perceber se, no contexto de sala de atividades, o desenho é entendido como uma estratégia de aprendizagem; iii) identificar as situações em que o desenho infantil emerge no contexto do grupo de crianças; iv) conhecer o modo como é que as crianças comunicam através do desenho; v) refletir sobre o desenho e o seu reflexo na aprendizagem das crianças em contexto de jardim de infância.

Esta investigação centrou-se numa metodologia qualitativa, contou com a participação de 6 crianças, com 5 anos de idade e com as 2 educadoras da sala de atividades. Tendo sido os dados recolhidos através da observação direta e participante, notas de campo, registo fotográfico e audiovisual e, ainda, entrevistas.

De forma geral, que mais à frente se explicará detalhadamente, podemos afirmar que segundo a investigação decorrida, os resultados alcançados demonstraram que os desenhos não são demonstrativos de todas as aprendizagens das crianças, funcionando principalmente, em contexto de sala de atividades, como meio de comunicação, expressão e avaliação da criança.

Na terceira e última parte, explora-se as experiências vividas em contexto de jardim de infância II (rede pública), as conclusões finais, as referências bibliográficas e os anexos.

Palavras-chave: Aprendizagem, *desenho Infantil, educação pré-escolar, investigação e reflexão.*

ABSTRACT

On the subject Supervised Teaching Practice, within the scope of the master's degree Program of Pre-School Education, this report evidence the lessons learned about Childhood Education over the two academic years 2020/2021 and 2021/2022.

The report is divided into three parts, the first referring to the context of the daycare centre (private network), the second to the context of kindergarten (private network) and the third to the context of kindergarten II (public network).

Regarding the first part, the experiences lived in the context of daycare are exposed.

The second part is divided into two chapters, the first chapter presents the experiences lived in kindergarten I and the second presents the analytical component that relates the childhood draw with apprenticeship process in this environment. These aimed in understand i) what children think about the draw; ii) to perceive if, in the context of the activity room the drawing is understood as a learning strategy; iii) identify in which situations in draw emerges in the context of the children's class; iv) to know how children communicate though the draw; v) their reflection about the draw and how impacts the children's knowledge in a kindergarten context.

This investigation focuses on a qualitative methodology, with the participation of 6 children, age 5 years and with the 2 educators of the activity room. Data were collected through direct and presential observation, field notes, photographic and audio-visual records, as also interviews.

In general, which will be explained in detail later, we can say that based on the research collected, the results showed that the drawings did not reveal all the learnings that the child had but in

the activities activity room, they were used as a communication, expression, and evaluation method for the child.

The third part and last part exposed the experiences lives in the context of kindergarten II (public network), with a conclusion, biographic references, and appendix.

Keywords: *Learning, Children's drawing, Pre-School Education, investigation, and research.*

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo.....	ii
<i>Abstract</i>	iv
Índice geral.....	vi
Índice de Fotografias.....	xi
Índice de Tabelas	xii
Abreviaturas	xii
Introdução.....	1
Parte I – Prática de ensino supervisionada em contexto de creche.....	3
Capítulo I – Dimensão reflexiva: experiências vivenciadas.....	3
1. Caracterização do contexto educativo.....	3
1.1. O meio envolvente.....	3
1.2. A instituição	3
1.3. A gestão do espaço	5
1.4. A gestão do tempo	6
1.5. O grupo de crianças	7
2. Desenvolvimento e aprendizagem da criança com 2 anos de idade	8
3. Observação e avaliação em creche.....	9
4. Refletindo sobre o percurso no contexto de creche	10
Parte II – Prática de ensino supervisionada em contexto de jardim de infância I.....	13
Capítulo I – Dimensão reflexiva: experiências vivenciadas.....	13
1. Caracterização do contexto educativo.....	13
1.1. A gestão do espaço	13
1.1.1. A gestão do tempo	14
1.2. O grupo de crianças	17
2. Desenvolvimento e aprendizagem da criança com 5 anos de idade	17

3. Observação e avaliação em jardim de infância.....	18
4. Metodologia de trabalho por projeto: a criança como principal agente	19
5. Trabalho por projeto: “Aviões”	20
5.1. Introdução	20
5.2. Contexto do Projeto	21
5.3. Situação desencadeadora	21
5.4. Fase I – Problemática.....	21
5.4.1. Intencionalidade educativa do projeto	22
5.5. Fase II – Planificação.....	23
5.5.1. A voz das crianças	23
5.6. Fase III – Execução do projeto.....	23
5.6.1. A agência das crianças	24
5.7. Fase IV – Divulgação e avaliação	24
5.8. Conclusão	26
6. Refletindo sobre o percurso no contexto jardim de infância I.....	26
Capítulo II – Dimensão investigativa: o desenho da criança e a aprendizagem na educação pré-escolar	30
1. Enquadramento teórico.....	31
1.1. O desenho	31
1.1.1. O desenho da criança na Educação Pré-escolar	32
1.2. Expressão, criatividade e imaginação da criança	34
1.3. Evolução do desenho da criança.....	37
• Fases de Cyrill Burt	38
• Estádios de Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain	38
• Fases de Alain Rideau.....	40
• Etapas de Georges-Henri Luquet.....	41

1.4. O desenho da criança como meio de expressão e comunicação de aprendizagem	43
1.5. O desenho como fator de desenvolvimento e aprendizagem da criança	45
2. Metodologia	48
2.1. Objetivos do estudo	48
2.2. Contexto e população em estudo.....	48
2.3. Técnicas/Instrumentos de recolha de dados.....	49
2.3.1. Observação direta e participante.....	49
2.3.2. Notas de campo	50
2.3.3. Registo fotográfico e audiovisual	50
2.3.4. Entrevistas	50
2.4. Técnicas de análise de dados	51
2.4.1. Análise de conteúdo.....	51
2.5. Apresentação e análise de dados e discussão de resultados	52
2.5.1. A importância do desenho na aprendizagem das crianças	52
2.5.2. A relação que as educadoras e as crianças têm com o desenho dentro e fora da sala de atividades.....	53
2.5.3. Os desenhos e as suas aprendizagens	57
2.5.4. Resultados e discussão das aprendizagens reveladas no desenho da criança ..	59
Conclusão final do estudo e limitações	64
Parte III – Prática de ensino supervisionada em contexto de jardim de infância II.....	67
Capítulo I – Dimensão reflexiva: experiências vivenciadas.....	67
1. Caracterização do contexto educativo.....	67
1.1. O meio envolvente.....	67
1.2. A instituição	68
1.3. A gestão do espaço	69
1.3.1. A gestão do tempo	69
1.4. O grupo de crianças	70

2. Pedagogia diferenciada.....	70
3. Trabalho de projeto: “Conhecer o Pólo Norte”	72
3.1. Introdução	72
3.2. Contexto do projeto	72
3.3. Situação desencadeadora	72
3.4. Fase I – Problemática.....	72
2.4.1. Intencionalidade educativa do projeto.....	73
3.5. Fase II – Planificação.....	74
3.5.1. A voz das crianças	74
3.6. Fase III – Execução do projeto.....	75
3.6.1. A agência das crianças	76
3.7. Fase IV – Divulgação e avaliação	77
3.8. Conclusão	79
4. Refletindo sobre o percurso no contexto de jardim de infância II	79
Conclusão Final	81
Referências Bibliográficas	83
Anexos.....	1
Anexo 1 – 6. ^a reflexão individual (07 a 09 de dezembro de 2020) – Creche.....	2
Anexo 2 – 5. ^a reflexão individual (17 a 19 de maio de 2021) – Jardim de infância I...	3
Anexo 3 – 7. ^a reflexão individual (31 de maio a 2 de junho de 2021) – jardim de infância I	4
Anexo 4 – 3. ^a reflexão individual (03 a 05 de maio de 2021) – Jardim de infância I...	6
Anexo 5 – 1. ^a reflexão individual (11 a 13 de outubro de 2021) – jardim de infância II	7
Anexo 6 – Exemplo de planificação 1	10
Anexo 7 – Exemplo de planificação 2	26
Anexo 8 – Consentimento informado	49
Anexo 9 – Guião de entrevistas às educadoras.....	50

Anexo 10 – Entrevista 1, educadora SC.....	53
Anexo 11 – Entrevista 2, educadora MF.....	54
Anexo 12 – Análise das entrevistas às educadoras.....	57
Anexo 13 – Guião de entrevistas às crianças	61
Anexo 14 – Entrevista 1, criança S.....	64
Anexo 15 – Entrevista 2, criança C.....	64
Anexo 16– Entrevista 3, criança T.....	65
Anexo 17 – Entrevista 4, criança G	66
Anexo 18 – Entrevista 5, criança B.....	67
Anexo 19– Entrevista 6, criança TV	68
Anexo 20 – Análise das entrevistas às crianças.....	70
Anexo 21 – Análise 1 das aprendizagens das crianças	78
Anexo 22 – Análise 2 das aprendizagens das crianças	80
Anexo 23 – Análise 3 das aprendizagens das crianças	81
Anexo 24 – Análise 4 das aprendizagens das crianças	82
Anexo 25 – Análise 5 das aprendizagens das crianças	83
Anexo 26– Análise 6 das aprendizagens das crianças	84
Anexo 27 – Análise 7 das aprendizagens das crianças	86
Anexo 28 – Análise 8 das aprendizagens das crianças	87
Anexo 29 – Análise 9 das aprendizagens das crianças	88

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Imagem 1: Registo das conceções das crianças em relação aos aviões, mais especificamente sobre o que já sabem e o que pretendem saber.	22
Imagem 2: Registo das sugestões de atividades dadas pelas crianças.	23
Imagem 3: As crianças a transcreverem a entrevista para o computador.	24
Imagem 4: Aviões feitos por cada criança do grupo.....	24
Imagem 5: Construção do avião grande.....	24
Imagem 6: Produto final do avião.....	25
Imagem 7: Registo das aprendizagens realizadas pelas crianças.	25
Imagem 8: Divulgação das aprendizagens realizadas pelas crianças aos outros grupos.	26
Imagem 9- Exemplo de um guião de entrevista.	51
Imagem 10 – Exemplo de uma grelha de análise das entrevistas.....	51
Imagem 11 – Exemplo de uma grelha de análise das aprendizagens das crianças.....	52
Imagem 12: Registo do que as crianças já sabiam.....	73
Imagem 13: Registo sobre o que as crianças queriam saber e onde poderiam pesquisar.	73
Imagem 14: Pesquisa que as famílias realizaram com as crianças em casa – Participação das famílias.....	74
Imagem 15: Registo dos materiais que as crianças queriam usar e o cantinho que queriam construir.....	75
Imagem 16: Momento em que as crianças estavam a realizar pesquisas em livros e a visionarem vídeos relativos ao Pólo Norte.....	76
Imagem 17: Momento em que as crianças estavam a construir os elementos para colocarem no Cantinho do Pólo Norte.....	77
Imagem 18: Produto final do Cantinho do Pólo Norte.	78
Imagem 19: Momento de partilha do vídeo sobre o processo de construção do Cantinho do Pólo Norte e sobre as aprendizagens construídas pelo grupo de crianças.....	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Gestão do tempo da “sala dos 2 anos do piso superior”	7
Tabela 2 – Gestão do tempo da “sala vermelha”.....	16
Tabela 3 – Gestão do tempo da “sala A”.....	70

ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

PP – Prática Pedagógica

AMITEI – Associação de Solidariedade Social dos Marrazes

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

Jl – Jardim de Infância

PES – Prática de Ensino Supervisionado

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, integrado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, realizado nos anos letivos 2020/2021 e 2021/2022. Decorrida durante a pandemia, foram vários os constrangimentos, tanto nas Práticas Pedagógicas como no ensaio investigativo, devido à imprevisibilidade e incertezas trazidas pelo tempo que vivemos e pelos sucessivos confinamentos.

O relatório que se apresenta, é uma reflexão do percurso construído e vivido no mestrado ao longo das três Práticas Pedagógicas, efetuadas em contexto de creche e jardim de infância I (numa instituição de rede privada) e jardim de infância II (numa instituição de rede pública). Está dividido em três partes fundamentais, sendo estas subdivididas em capítulos: a primeira parte faz referência à Prática Pedagógica em contexto de creche realizada na rede privada, entre outubro de 2020 e janeiro de 2021, de segunda a quarta-feira. Esta tem apenas um capítulo, no qual se caracteriza o ambiente educativo, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças com 2 anos de idade, a observação e a avaliação em creche e uma reflexão das experiências vivenciadas neste contexto, na qual estão incluídas ideias que foram retiradas das reflexões escritas ao longo do semestre, no sentido de ilustrar e contextualizar as situações mais significativas.

A segunda parte, decorrida entre fevereiro de 2021 e junho de 2021, de segunda a quarta-feira, diz respeito ao contexto de jardim de infância, na rede privada. Está dividida em dois capítulos, o primeiro diz respeito à dimensão reflexiva, no qual se caracteriza o contexto educativo, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com 5 anos de idade, a observação e avaliação em jardim de infância, apresentação de um trabalho de projeto desenvolvido com o grupo de criança e, por fim, uma reflexão acerca das experiências vividas. O segundo capítulo, refere-se à parte investigativa, sobre as aprendizagens reveladas pelo desenho. Integra o enquadramento teórico, a metodologia, os resultados, a apresentação dos dados e discussão dos resultados e a conclusão e limitações do estudo.

Por fim, a terceira parte, sobre a prática no contexto de jardim de infância II, na rede pública, entre setembro de 2021 e janeiro de 2022, de segunda a quarta-feira. Esta, inclui um capítulo que remete para a dimensão reflexiva, onde se caracteriza o contexto

educativo, a diferenciação pedagógica, apresenta-se o trabalho de projeto desenvolvido com o grupo de crianças e uma reflexão acerca das aprendizagens vividas.

Para finalizar, a conclusão que reflete todo o percurso nos diversos contextos, observações, análises, conclusões, referências bibliográficas e os anexos.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica (PP), a primeira experiência formativa decorreu em contexto de creche, e aconteceu entre os meses de outubro e janeiro do ano letivo de 2020/2021, numa instituição da rede particular e cooperativa do concelho de Leiria.

Ao longo desta parte irá ser apresentado o contexto educativo onde se inseria a PP, bem como uma reflexão acerca do percurso neste contexto. É importante referir que nesta reflexão estão inseridas ideias que foram retiradas das reflexões escritas ao longo do semestre, no sentido de ilustrar e contextualizar as situações mais significativas.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1. O MEIO ENVOLVENTE

A instituição onde foi realizada a PP localiza-se nos arredores da cidade de Leiria, numa aldeia do concelho e distrito de Leiria, num meio que poderemos considerar de rural.

Tem ao seu dispor um pinhal – no qual as crianças desenvolvem diversas atividades – uma associação humanitária dos bombeiros voluntários de Leiria, um centro de saúde e social, centros de dia, um pavilhão gimnodesportivo, vários estabelecimentos comerciais e, tem acesso a serviços rodoviários e ferroviários.

1.2. A INSTITUIÇÃO

Esta, abriu as suas portas no início do século XXI, é particular e oferece as valências de creche, jardim de infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Este tem como principal objetivo o desenvolvimento das competências adequadas a cada faixa etária, a criação de laços com as crianças – focando-se mais nos afetos – e, disponibilizar o conhecimento de forma acessível, alegre e familiar para que as crianças se sintam num ambiente em que possam crescer, aprender e se desenvolver.

Privilegia o ambiente familiar e a relação escola-família e, acima de tudo, o bem-estar das crianças. No passado ano letivo (2020/2021), estavam inseridas cerca de 237 crianças, 44 funcionários, 2 psicólogas – uma mais direcionada para a creche e outra mais direcionada

para o JI – 1 enfermeira, entre outros elementos presentes nos recursos humanos da instituição.

O horário de funcionamento da instituição é entre as 08h00 e as 20h00, devido ao seu ambiente familiar, o que permite que as famílias tenham livre acesso e facilidade em irem levar e buscar as suas crianças quando lhes é possível.

A nível profissional, não se centra no currículo académico, mas sim nos valores e comportamentos das pessoas. Cada criança/aluno tem um plano de desenvolvimento individual e quanto à avaliação não é recorrente utilizar-se o a avaliação quantitativa, mas sim qualitativa.

Esta oferece atividades extracurriculares como a música, a natação, a educação física, a dança, a arca dos sonhos, oficina das emoções e oficina pedagógica.

Na valência, 1.º CEB, seguem inteiramente a sequência do currículo formal. Segundo informações recolhidas em conversas informais e não estruturadas com o Diretor da instituição, optando pelo desenvolvimento de projetos que permitem aos seus alunos, pesquisar e construir os seus próprios currículos, permitindo-lhes serem autores do seu conhecimento.

As aulas não são lecionadas num espaço tradicional de sala de aula, mas sim num espaço acolhedor e dinâmico, em que os alunos possam comunicar uns com os outros e assim entreajudarem-se, ou seja, as salas de aula não apresentam mesas e cadeiras alinhadas/organizadas em que as crianças têm o seu lugar definido. As crianças podem escolher o lugar no qual se querem sentar e se estiverem a desenvolver projetos em grupos, têm a autonomia de escolher o espaço para onde querem ir trabalhar.

Os projetos são desenvolvidos desde o berçário com programas de estímulos, desenvolvimento e aprendizagem e têm como modelo de avaliação um plano de desenvolvimento individual, no qual são estabelecidos objetivos para cada criança.

Esta instituição tem parcerias com outras instituições educativas e com empresas ligadas ao acompanhamento de crianças com necessidades especiais.

1.3. A GESTÃO DO ESPAÇO

A sala de atividades na qual decorreu a PP, encontrava-se no piso superior da instituição e era destinada a crianças com 2 anos de idade. Era um espaço amplo, organizado e estava dividida por áreas: a área do acolhimento, a área da leitura, a área da casinha, a área das construções e a área da garagem.

A sala, em termos de elementos físicos, continha dois móveis, um destinado a guardar os catres, os materiais e os pertences das crianças e, outro para arrumação onde se encontravam as águas destas. Incluía, ainda, uma varanda onde essencialmente privilegiavam os momentos de brincadeira livre.

Relativamente à decoração, foi inspirada no livro “*O Monstro das Cores*”, que aborda as emoções de uma forma lúdica-pedagógica através das cores. Esta decoração potencializou vocabulário, que ainda não estava totalmente desenvolvido nesta faixa etária (2/3 anos de idade), através da associação de um sentimento a uma cor: alegria (amarelo), tristeza (azul), raiva (vermelho), medo (preto), calma (verde) e amor (rosa) e a socialização através da convivência das crianças nos espaços da sala.

Foi na sala do piso superior, dos 2 anos, descrita anteriormente que a PP foi colocada em prática. Esta foi desenvolvida em conjunto com a sala do piso inferior, dos 2 anos, uma vez que já existia um projeto conjunto, entre estes dois espaços. Intitulado de “*Um, dois, três chegámos ao mundo encantado do Era uma vez...*”, criado a partir de experiências, avaliações e observações realizadas com o grupo de crianças, das referidas salas, este projeto pretendeu explorar várias histórias – contos tradicionais e histórias de literatura infantil recentes – cujo objetivo, era a abordagem de diversas temáticas e áreas de interesse das crianças, trabalhadas sempre, a partir desses mesmos interesses, melhorando e promovendo a relação adulto-criança, por via da abordagem das temáticas identificadas.

A avaliação deste projeto era centrada em planear as experiências adequadas não só para o grupo, mas também para cada criança individualmente, podendo assim, promover a aprendizagem e o desenvolvimento holístico de cada uma de modo a ir ao encontro das necessidades e interesses pessoais, e ainda, perceber as competências desenvolvidas e as que ainda necessitam de desenvolver.

Como instrumentos de avaliação: a observação direta; o preenchimento dos documentos referentes ao perfil de desenvolvimento; o plano de desenvolvimento individual da criança e o relatório de avaliação do plano de desenvolvimento; plataforma Educabiz (onde através de registos escritos e fotográficos poder-se-iam presenciar as competências e habilidades à medida que a criança as desenvolve/adquire); diálogos diários com os pais/familiares; partilha e troca de informação acerca das crianças entre a educadora e as auxiliares de ação educativa, constituem as fontes de informação que permitiram avaliar e conseqüentemente, melhorar o acompanhamento e intervenção, individual de cada criança, dos grupos das salas superior e inferior, dos 2 anos.

1.4. A GESTÃO DO TEMPO

No diz respeito à rotina das crianças, da sala dos 2 anos (Tabela 1), esta iniciava com o momento de acolhimento, entre as 08h00 e as 10h00, na sala de atividades onde as crianças descalçavam os seus sapatos e calçavam as pantufas, vestiam os seus bibes e brincavam livremente. Após este momento, entre as 10h00 e as 11h00, as crianças comiam a refeição de reforço da manhã. De seguida cantava-se a canção de “*Bom dia*” e realizavam-se atividades orientadas. Todas as terças-feiras, a psicóloga ia à sala levar o seu projeto “*Arca dos sonhos*”, no qual se desenvolvia e orientava atividades pedagógicas centradas no desenvolvimento e aprendizagem, destas crianças.

Entre as 11h00m e as 11h30, a higiene – momento de as crianças fazerem as suas necessidades fisiológicas, lavarem as mãos e a boca, tudo isto auxiliados por um do adulto, apenas em caso de necessidade. No final de realizarem a sua higiene deslocavam-se até ao refeitório para almoçar, entre as 11h20 ao 12h00. À medida que as crianças iam acabando de comer, voltavam a realizar a sua higiene (12h00 ao 12h30) e de seguida iam para a sala preparar-se para o momento da sesta (12h30 às 15h30). Neste momento tinham uma música de fundo relaxante. Quando acordavam da sesta, iam à casa de banho realizar mais uma vez a sua higiene (15h30 às 16h00). Quando todas as crianças tinham a sua higiene feita, sentavam-se no tapete para calçarem os sapatos que tinham trazido de casa e iam lanchar (16h00 às 16h30) depois de lancharem tiravam os bibes e brincavam livremente na sala de atividades até à sua saída (16h30).

08H00 – 10H00	Acolhimento
10H00 – 11H00	Momento do tapete – reforço da manhã e a atividade orientada
11H00 – 11H20	Momento de higiene
11H20 – 12H00	Almoço
12H00 – 12H30	Momento de higiene
12H30 – 15H30	Sesta
15H30 – 16H00	Momento de higiene
16H00 – 16H30	Lanche
16H30 até à saída	Brincadeira livre

TABELA 1 – GESTÃO DO TEMPO DA “SALA DOS 2 ANOS DO PISO SUPERIOR”

1.5. O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo era composto por 17 crianças com 2 anos de idade, em que 10 eram do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Este grupo estava à responsabilidade de uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

Não estavam sinalizadas crianças com necessidades especiais, no entanto uma delas encontrava-se a ser avaliada, sendo seguida por uma terapeuta, uma vez por semana, externa à instituição.

No grupo, 6 dessas crianças que frequentavam a instituição desde o berçário, 7 desde 1 ano de idade, 2 que vinham de outra instituição e as restantes iniciaram o seu percurso nesta mesma sala.

No que concerne ao controlo do esfíncter, 6 crianças encontravam-se na fase do desfralde e 4 crianças ainda usavam fralda durante o dia.

Na hora da sesta apenas 2 crianças usavam chucha, 2 usavam um objeto para adormecer, mais concretamente um peluche e, todas adormeciam sozinhas sem precisarem do auxílio de um adulto.

O grupo gostava muito de brincar tanto na sala de atividades como no exterior e, de ouvir histórias e músicas.

2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM 2 ANOS DE IDADE

Nesta idade (2 anos) o desenvolvimento e a aprendizagem da criança focam-se mais sobre a parte da socialização, sendo este um processo mais complexo, que tem altos e baixos nos relacionamentos interpessoais e nas situações que vai experienciando (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2020).

Surge o egocentrismo, sendo que este acompanha a criança ao longo da sua evolução e, de acordo com Piaget, esta encontra-se na fase do pensamento pré-operatório, em que tanto a natureza como a forma da inteligência da criança mudam ao longo do tempo, observando-se alterações qualitativas (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2020).

Os conflitos começam a surgir, “as crianças incapazes de resolver os seus conflitos psicossociais podem ter dificuldades posteriores em lidar e resolver conflitos que surgirão futuramente” (Erikson, 1963, citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2020, p. 55). Era muito comum assistir a estes conflitos na sala de atividades, contudo o papel do educador deve passar por deixar as crianças resolverem esses conflitos autonomamente e intervir como mediador, no caso de serem incapazes de gerir o conflito.

Não menos comum, nesta faixa etária, são as birras. Cabendo ao educador gerir bem as suas emoções para auxiliar a criança no que esta está a sentir (Brazelton, 1992). Estas birras surgem devido à criança estar a combater a “dependência e a independência” (p. 186). Segundo o autor mencionado,

Peguem-lhe com calma, levem-na para um lugar seguro onde possa dar largas à sua explosão, ou afastem-se momentaneamente. (...) voltem rapidamente e digam: «Desculpa não poder ajudar-te. Estou aqui e gosto muito de ti, mas não tenho nada a ver com a tua birra.» Dar à criança espaço para ultrapassar a própria agitação não é o mesmo que abandoná-la. (Brazelton, 1992, p.186)

As birras e os conflitos, surgem da imposição que a criança pode ter, pela necessidade de mostrar a si mesma que tem a capacidade de realizar ações sem ajuda de outros. Começa por definir as suas próprias regras para com o outro, sendo que é uma estratégia de reforçar a sua autoestima (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2020).

Relacionado com isto vem a necessidade de atenção dos que a rodeiam para demonstrar e partilhar as novas aprendizagens adquiridas (Avô, 1988).

As interações que se estabelecem entre a criança e o adulto e, as experiências que lhes são proporcionadas pelos contextos em que se encontram inseridas, irão auxiliar a criança no seu desenvolvimento e aprendizagem o que potencializará as suas aprendizagens. Tem de se ter consciência e consideração por cada criança na sua individualidade, ou seja, esta tem as suas próprias capacidades, necessidades e interesses, que poderão ser explorados através de múltiplos jogos onde despertará a vontade de saber e de conhecer tudo o que a rodeia e de desenvolver as suas capacidades informalmente (Papalia & Feldman, 2013; Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2020).

3. OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO EM CRECHE

Para introduzir e abordar este assunto é fundamental salientar que apesar de não existir um documento orientador a nível curricular para a creche, existe o Manual de Processos-Chave pelo qual o educador se pode reger, encontrar os serviços a prestar e os objetivos de intervenção junto da criança (2008/2009).

Estabelecido pela circular n.4/ DGIDC/DSDC/201, a avaliação é

(...) um elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo. Nesta perspetiva, aponta para a função da avaliação como suporte para a tomada de decisões e promoção da qualidade, estabelecendo a ligação entre a avaliação e a reflexão. (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21).

Relativamente ao desenvolvimento da avaliação em creche, podemos encarar as observações feitas, como constituintes da base da avaliação e da planificação, dando assim um suporte às intencionalidades educativas. Por conseguinte, existem as observações contínuas que permitem avaliar e refletir sobre a forma de responder às necessidades e aos interesses das crianças, tendo por bases os seus progressos e os objetivos presentes no currículo (Carvalho & Portugal, 2017).

Katele & Roegier (1990) defendem que o ato de observar é um sistema que necessita de atenção, com uma finalidade definida e dirige-se a algo específico para a atingir. A observação inclui comportamentos e interações à medida que vão acontecendo. É um processo que pode assumir diferentes formas e durações, no entanto envolve quatro ações “a recolha de informação (sendo a observação/escuta ativa o método privilegiado), a documentação e o registo, a reflexão e a utilização ou ação” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

Ao longo da PP, a avaliação centrou-se na observação direta e, por conseguinte, na recolha de informação diária do quotidiano destas crianças, na instituição. “O conhecimento sobre o modo com a criança aprende e se desenvolve e sobre o papel colaborativo da criança na construção do seu próprio conhecimento” (Castilho & Rodrigues, 2012, p.80). Assim, a avaliação deve ser diferenciada de criança para criança, visto que cada uma delas é um ser individual e com características próprias. Para o efeito foram efetuadas avaliações individuais e de grupo, sendo que a primeira prende-se com a necessidade de avaliar a criança individualmente para que as respostas sejam ajustadas às suas necessidades, tendo por base as finalidades educativas para a creche. Importa referir que estas devem conter uma análise das características das crianças (Carvalho & Portugal, 2017). Já na avaliação coletiva, o procedimento pode ser dirigido de formas diferenciadas “consoante as preferências e prioridades do educador, as necessidades das crianças e a filosofia da instituição” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 27).

4. REFLETINDO SOBRE O PERCURSO NO CONTEXTO DE CRECHE

O meu percurso formativo na valência de creche foi marcado por um misto de emoções, não só porque foi a primeira experiência que tive neste contexto, como também, foi um marco na minha vida por ser a primeira PP em que ia mais regularmente, conseguindo vislumbrar o meu futuro, enquanto educadora de infância.

As interações existentes neste contexto, são fatores que estão relacionados com o cuidar e educar que invocam um ambiente de tranquilidade e conforto.

A relação escola-família, revela-se fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sendo essa relação, um “momento de fortalecimento de laços que proporciona momentos em família, contribuindo na relação entre a escola e a família” (6ª reflexão

individual – 07 e 09 de dezembro de 2020)¹ e impele a que os pais se motivem para a aproximação do contexto no qual as suas crianças estão inseridas.

Os conceitos de cuidar e educar são indissociáveis, juntos promovem o bem-estar e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mantendo o foco na forma como se sentem.

Um outro princípio chave a atender em educação de infância, e muito em particular na creche, é o de que o desenvolvimento das crianças deve ser compreendido como um todo, em que dimensões cognitivas, sociais, físicas e emocionais se interliguem e atuam em conjunto. (Portugal, 2017a, p. 59).

Posto isto, urge a necessidade de falar de emoções, é nesta faixa etária que as crianças começam a ganhar consciência de si próprias, vindas de uma fase de centralismo e egocentrismo, têm alguma dificuldade para compreender que os seus pares e os adultos também têm as suas necessidades e interesses. Esta é uma dimensão a ser trabalhada desde cedo, a componente afetiva e emocional é central na vida de qualquer ser humano e igualmente fundamental saber viver com elas (Freitas-Magalhães, 2007, citado por Catarreia, 2015).

Igualmente relevantes, são os cuidados e as rotinas. O momento da higiene permitia observar claramente o desenvolvimento, a capacidade e a autonomia das crianças e ao mesmo tempo criar e fortalecer ligações intensas, verdadeiras e de cumplicidade entre adultos e crianças. Revelando que as dimensões mencionadas estão intimamente conectadas e que quando, trabalhadas de forma consistente, resultam entre si.

No decorrer da PP, foi possível apreender e entender que as crianças, quando conhecem as atividades e as rotinas se sentem mais confiantes e seguras, já quando tal não se verifica, ficam mais agitadas, confusas e desconfiadas.

Hohmann & Post (2004), defendem que,

Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças

¹ 6.ª reflexão individual (7 a 9 de dezembro de 2020) – anexo 1.

se sintam seguros e confiantes. (...) À medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebês e crianças ganham um sentido de continuidade e de controle (pp. 195-196).

Não obstante ao exposto, a convicção que se impõe dá ênfase a que todas as aprendizagens assumam igual importância e devem partir da observação e reflexão das competências de cada criança, valorizando-as e potenciando-as individualmente, fazendo-as resultar por via do trabalho em equipa e da conexão do universo família – escola.

Pessoalmente, a PP contribuiu indubitavelmente para a formação que se pretende atingir, possibilitando novas construções de aprendizagens e desenvolvimento de novas competências. Todo o percurso foi marcado pelo privilégio de vivenciar momentos únicos de conquista e de superação, tornando-os em aprendizagens significativas, na vida de cada criança e que se espelham na vida de cada adulto, não passando ao lado de quem trabalha na área há anos e muito menos, na de quem inicia este caminho, de gratificação, crescimento e privilégio, por todos os dias poder experienciar a evolução e o futuro. É a oportunidade, de sentir que tornamos o amanhã melhor e possível.

PARTE II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA I

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

No âmbito da Unidade Curricular de PP, a experiência formativa desenvolveu-se no contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), e decorreu entre fevereiro e junho, no ano letivo de 2020/21, na mesma instituição mencionada e descrita na Parte I. Período sobre o qual é fundamental refletir acerca das aprendizagens que construí, advindas das inúmeras experiências que vivenciei.

Dado que na Parte I o contexto educativo foi caracterizado no que toca ao meio envolvente e à instituição, aqui será caracterizada a sala de atividades, as rotinas das crianças e o grupo. Apresento também uma reflexão acerca do percurso neste contexto focada nas situações mais significativas desta PP. De mencionar ainda que, nesta reflexão, mais uma vez, estão inseridas ideias que foram retiradas de reflexões escritas ao longo do semestre, no sentido de ilustrar e contextualizar as situações mais significativas.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1. A GESTÃO DO ESPAÇO

A sala de atividades, denominada de “sala vermelha”, destinava-se a crianças com 5 anos de idade.

Disposta de forma adequada e harmoniosa, a disposição da sala estava organizada segundo as áreas de interesse das crianças, segue o modelo *High Scope* (segundo informação das educadoras cooperantes), uma vez que estas mesmas áreas estavam todas identificadas e limitadas, promovendo uma aprendizagem ativa – Hohmann, Banet & Weikart (1995), citado por Andrade (2016), defendem que a aprendizagem ativa é “a aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida»” (p.7) – incentivada por experiências significativas para as crianças. Este modelo defende que a organização do ambiente físico, deve ser acima de tudo, atraente e seguro (Post & Hohmann, 2004), pensado para cada criança de maneira que lhe proporcione comodidade, diversidade e beneficie os seus interesses e as suas necessidades (Post & Hohmann, 2004).

Este ambiente inclui uma grande variedade de *materiais* que os bebês e as crianças pequenas podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo. A *arrumação de materiais* é consistente personalizada e acessível de forma a que bebês e crianças possam alcançar e aceder aos materiais que vêm e querem explorar. O espaço e os materiais estão organizados em *áreas de brincadeira e de cuidados* que servem as necessidades de bebês e crianças mais novas. (Post & Hohmann, 2004, p. 14).

A sala continha dois animais, um peixe e uma tartaruga, tinha ao dispor 6 mesas e 24 cadeiras; 1 armário destinado à arrumação dos materiais, no qual cada criança tinha a sua própria gaveta – identificada – que serviam para guardar os trabalhos elaborados pelas próprias; 1 porta que dá acesso ao exterior, facilitando o contacto que a criança tinha nos momentos de brincadeira livre; 1 móvel que continha diversos materiais; 1 bancada com um lavatório, que também servia de suporte para as garrafas de água; 1 secretária destinada às educadoras; e, ainda, 1 tapete para o momento de acolhimento com as crianças e para usufruir nos momentos de brincadeira livre.

Nas paredes existia 1 quadro de cortiça, que era utilizado para a documentação pedagógica, o quadro de presenças, o calendário e as dúvidas/ideias que as crianças tinham relativamente a uma ou várias temáticas/ problemáticas, com o objetivo de verificar o que já foi investigado e o que ainda iria ser investigado.

As áreas presentes na sala de atividades eram: a área do acolhimento, área do jogo simbólico, área da expressão plástica, área da garagem e jogos de construção, área dos jogos de mesa e, área da biblioteca. Apesar de existirem estas áreas, ao longo do ano poderiam surgir novas.

1.1.1. A GESTÃO DO TEMPO

No que diz respeito à gestão e organização do tempo (Tabela 2), o dia iniciava com o momento de acolhimento entre 08h00 e as 10h00 – à medida que as crianças iam chegando à instituição trocavam os seus sapatos, vestiam os bibes, marcavam a sua presença e brincavam livremente. Após este momento, iniciava-se o momento do tapete (10h00 ao 12h00), em que se cantava a canção do “*Bom dia*”, de seguida dava-se o

reforço alimentar, seguido de um momento de partilha no qual as crianças podiam dizer o que vivenciaram no dia anterior. Posteriormente, é eleito o responsável do dia e a revisão do planeamento do mesmo.

Às 12h00 iniciava-se o momento da higiene, as crianças iam à casa de banho fazer as suas necessidades fisiológicas, lavar as mãos para de seguida irem almoçar. Depois do almoço brincavam livremente (12h20 às 14h30).

Das 14h30 às 15h30 tinham lugar as atividades orientadas. Entre as 15h30 e as 17h00, seguia-se um novo momento de higiene, lanchavam e faziam novamente a sua higiene. É também neste momento que calçavam novamente os seus sapatos e tiravam os bibes para brincarem novamente, até que os seus familiares os fossem buscar.

Durante os vários dias da semana as crianças tinham atividades extracurriculares, o que tornava os seus dias ricos em experiências, como: a oficina das emoções à terça-feira (15h45 – 16h30), à quarta-feira tinham inglês (10h00 – 10h30), oficina pedagógica (14h30 – 15h30) – que se traduz na preparação destas crianças para o 1.º CEB – e, música (16h15 – 17h00); à quinta-feira tinham dança (10h30 – 11h30); educação física (16h15 às 16h45, um turno e o outro das 16h45 – 17h15); à sexta-feira tinham natação (10h00 – 11h30, um turno e outro das 10h45 às 11h30) – que não estava a ser lecionada devido à pandemia COVID – 19 – e, jardim das histórias (10h30 – 13h30).

Estas atividades, poderiam ser alvo de uma reflexão mais profunda pelo facto de interferirem com os momentos de atividades orientadas e por retirarem tempo de brincadeira às crianças, no entanto são uma opção da direção da instituição, as crianças gostam de as frequentar e as famílias fazem questão de as contemplar no dia a dia das suas crianças.

É de salientar que a oficina das emoções era promovida por uma psicóloga da instituição; a oficina pedagógica, pela mesma psicóloga, mencionada anteriormente, juntamente com duas docentes do 1.º CEB, a música, a natação e o inglês eram atividades promovidas por professores externos à instituição, e a biblioteca e a dança eram atividades promovidas por uma docente da instituição.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento (08h00 – 10h00)	Acolhimento (08h00 – 10h00)	Acolhimento (08h00 – 10h00)	Acolhimento (08h00 – 10h00)	Acolhimento (08h00 – 10h00)
Momento do tapete + Atividades orientadas (10h00 - 12h00)	Momento do tapete + Atividades orientadas (10h00 - 12h00)	Inglês (10h00- 12h00)	Momento do tapete + Atividades orientadas (10h00 – 12h00)	Natação (10h00 – 10h45 e (10h45 – 11h30) Jardim das Histórias (10h30 – 13h30)
Higiene (12h00 - 12h20)	Higiene (12h00 - 12h20)	Higiene (12h00 - 12h20)	Higiene (12h00 - 12h20)	Higiene (12h00 - 12h20)
Almoço (12h20 – 14h30)	Almoço (12h20 – 14h30)	Almoço (12h20 – 14h30)	Almoço (12h20 – 14h30)	Almoço (12h20 – 14h30)
Atividades orientadas (14h30 – 15h30)	Oficina das Emoções (14h30 – 15h30)	Oficina Pedagógica (14h30 – 15h30)	Atividades orientadas (14h30 – 15h30)	Atividades orientadas (14h30 – 15h30)
	Higiene + Lanche + Brincadeira Livre (15h30 até a criança se ir embora)	Higiene + Lanche (15h30 – 16h15)	Higiene + Lanche (15h30 – 16h15)	Higiene + Lanche + Brincadeira Livre (15h30 até a criança se ir embora)
Música (16h15 – 17h15)		Educação Física (16h15 – 16h45 e das 16h45 – 17h15)		
Higiene + Brincadeira Livre (15h30 até a criança se ir embora)		Higiene + Brincadeira Livre (16h45 ou 17h15 até a criança se ir embora)		

TABELA 2 – GESTÃO DO TEMPO DA “SALA VERMELHA”.

1.2. O GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo da “sala vermelha”, constituído por 23 crianças, 6 do sexo feminino e 17 do sexo masculino, na faixa etária dos 5 anos de idade. Uma criança era de nacionalidade polaca, mas compreendia com facilidade a língua portuguesa, no entanto, ainda, apresentava dificuldades na expressão oral. As restantes crianças tinham nacionalidade portuguesa.

A maioria das crianças frequentaram a instituição desde o contexto de creche.

Relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, 10 estavam a ser acompanhadas: 6 na terapia da fala acompanhadas por uma terapeuta exterior à instituição; 7 com um acompanhamento individualizado (medidas de suporte de aprendizagem), nomeadamente, no que diz respeito à socialização, dificuldade de concentração, emocionais, comportamentais e terapia familiar, sendo que estas eram acompanhadas por psicólogas da instituição – este acompanhamento era efetuado ou no gabinete da psicóloga ou em momento de sala de atividades – e 1 criança encontrava-se a ser seguida por uma terapeuta ocupacional, exterior à instituição. Uma criança estava sinalizada para estes três acompanhamentos e as restantes apenas para um.

2. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM 5 ANOS DE IDADE

A criança com 5 anos de idade começa a modificar o seu modo de pensar, de agir, existindo, desta forma diferenças entre uma criança com 2 anos e uma criança com 5 ou 6 anos, “A criança pré-escolar não adquire apenas mais capacidades e informações, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e atua” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2020, p. 51). A linguagem apresentada pela primeira é menos fluente comparativamente à da segunda, assim como a autonomia, na medida em que a criança com dois anos ainda se encontra a afirmar a mesma (Tavares, et al., 2020).

As normas do desenvolvimento estabelecidas ou as aprendizagens esperadas para uma determinada faixa etária, não devem ser encaradas como etapas pré-determinadas e fixas, pelas quais todas as crianças têm de passar, mas sim, como referências que permitem situar um percurso individual e singular no desenvolvimento e aprendizagem (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Nesta faixa etária, e nas mais inferiores, a criança passa a maior parte do seu tempo a brincar, sendo, que adquire novas capacidades, valores, pensamento crítico e toma decisões que irão influenciar o seu desenvolvimento. Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes (2020, p. 51), afirmam que “é difícil de imaginar uma criança neste período sossegada, com pensamento lógico e totalmente coerente ou a agir realisticamente”, pois, uma criança em desenvolvimento explora e é curiosa pelo mundo que a rodeia. E, também porque, esta torna-se flexível na sua relação com outras crianças, aceitando a sua companhia e as suas opiniões (Avô, 1988).

As aprendizagens que as crianças adquirem de forma espontânea e natural, como nas brincadeiras livres, são mais significativas do que quando estas são obrigadas a decorar ou saber algo. A relação entre a criança e o educador, é fundamental para que estas tenham aprendizagens constantes e significativas (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

3. OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

A avaliação na EPE deve ser considerada como um processo contínuo, participativo e democrático. Proporciona oportunidades para a discussão de aspetos concretos da realidade educativa e para assim se assumirem responsabilidades em conjunto. Portanto, é necessário a realização de documentação pedagógica para que assim se “torne a prática visível, transparente e sujeita a reflexão, diálogo e interpretação (...) e envolve um claro afastamento de uma suposta objetividade científica conferida por avaliações sumativas” (Portugal & Laevers, 2018, p.7).

Por conseguinte, o ciclo de avaliação e planificação deve ter em conta a “curiosidade natural, conhecimentos e capacidades prévios, interesses e experiências das crianças. Também as crianças, as famílias e outros profissionais devem estar incluídos no processo de avaliação e planificação” (Portugal & Laevers, 2018, p. 7). Assim, o educador deve acompanhar cada criança no seu processo de autoavaliação e tomadas de decisões relativamente à sua própria aprendizagem, para que a criança seja orientada na apreciação de comportamentos e trabalhos (Portugal & Laevers, 2018).

Com isto, é possível compreender que a avaliação é um instrumento que tem o intuito de (re)orientar a prática educativa, não servindo apenas para observar a criança, mas pela necessidade de planeamento de atividades pedagógicas, isto é, conteúdos para a construção de conhecimentos.

De acordo com a circular n.º 4, a avaliação na EPE deve assumir uma dimensão formativa, que como foi referido anteriormente, se desenvolva a partir de um processo contínuo e interpretativo. Assim, existe a intenção de colocar a criança como protagonista da própria aprendizagem para que esta vá tendo consciência do que já alcançou, das dificuldades que tem e como as vai ultrapassar (Ministério da Educação, 2011).

Ao longo desta PP, a avaliação (grupo de PP), centrou-se na observação direta, na recolha de informação ao longo dos dias da criança, na documentação pedagógica e, ainda, no portefólio individual, e neste contexto em específico apenas relativo a uma criança.

4. METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO: A CRIANÇA COMO PRINCIPAL AGENTE

A metodologia de trabalho por projeto surgiu com dois pedagogistas americanos, John Dewey e William Kilpatrick. Ambos os autores impulsionaram o movimento da educação progressiva, que defendia “o experimentalismo; o apelo aos interesses dos alunos; a preocupação de ligar a educação a objetivos pragmáticos e práticos e o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem” (Castro & Ricardo, 1993, p.10).

Nesta metodologia, a criança é vista como um ser competente e capaz e pressupõe que “uma criança que possa ser cada vez mais autónoma é capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p. 133), pois, esta permite valorizar a individualidade da criança.

Uma vez que esta metodologia se desenvolve a partir do trabalho cooperativo, é fundamental criar um contexto adequado e harmonioso devido às crianças trabalharem em grupo (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Horas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012). Esta, ainda pressupõe a implicação de todos os participantes, na medida em que se envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e de intervenção, com o intuito de responder aos problemas encontrados (Vasconcelos et al., 2012).

Segundo os autores Vasconcelos (1998) e Vasconcelos et al (2012), esta metodologia desenvolve-se em quatro fases: a primeira fase centra-se na definição do problema em que “formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a desenvolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos, 1998, p. 138); a segunda fase centra-se

na planificação e desenvolvimento do trabalho onde “elaboram-se mapas conceptuais, (...) define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, dividem-se as tarefas (...) organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos (...)” (Vasconcelos et al., 2012, p. 15); a terceira fase é a de execução em que “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 16); e, por último a quarta fase é a da divulgação/avaliação em que,

expõe-se uma sistematização visual do trabalho (...), elaboram-se álbuns, portefólios, divulgam-se (...) Depois (e ao longo de todo o processo), avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos e ideias que serão posteriormente explorados. (Vasconcelos, et al., 2012, p. 17).

Posto isto, a metodologia de trabalho por projeto, presume a existência de relação entre saberes e do seu aprofundamento. A articulação entre áreas de conteúdo promove novas aprendizagens, sendo estas transversais (Vasconcelos, et al., 2012).

5. TRABALHO POR PROJETO: “AVIÕES”

Neste parâmetro do relatório, irá ser apresentado um trabalho de projeto² realizado com as crianças da “sala vermelha”.

5.1. INTRODUÇÃO

Este projeto surgiu no início do ano letivo 2020/2021, em que as educadoras da sala recolheram os interesses de cada criança. Seis crianças demonstraram vontade saber/descobrir informações sobre os aviões, oito sobre lanterna e nove sobre os robôs. Esta divulgação, centrar-se-á no projeto dos aviões uma vez que foi neste grupo que o trabalho se desenvolveu.

² Trabalho de projeto “Aviões” – anexo 6

5.2. CONTEXTO DO PROJETO

Este projeto desenvolveu-se no decorrer da PP no contexto de EPE, numa instituição da rede particular e cooperativa situada nos arredores de Leiria, com um grupo de 23 crianças, sendo que só participaram 6 neste projeto. O grupo de crianças era muito curioso, demonstrando muito interesse no desenho e em brincarem no exterior.

5.3. SITUAÇÃO DESENCADEADORA

Este projeto desenvolveu-se a partir dos interesses das crianças por quererem descobrir mais acerca dos aviões. Contou com a participação de seis crianças do grupo, sendo que as restantes se encontravam a desenvolver outros projetos na área de interesses delas (neste caso, sobre as lanternas e os robôs).

Num momento de partilha sobre esta temática, os aviões, as crianças colocaram questões acerca da sua funcionalidade (“Como funcionam os aviões?”) e a variedade de aviões existentes (“Quais os tipos de aviões que existem?”), decidindo assim que estas eram as questões a investigar.

5.4. FASE I – PROBLEMÁTICA

Nesta fase, define-se o problema, colocam-se questões e o assunto que irá ser explorado (Vasconcelos, et al., 2012).

No desenrolar de diálogos com as crianças sobre os aviões, estas tinham opiniões diferentes sobre como é que eles funcionavam e quais os tipos de aviões existentes, sendo que algumas delas vieram a descobrir que estavam corretas e outras incorretas. Como referi anteriormente, foram definidas duas questões centrais: “Como funcionam os aviões?” e “Quais os tipos de aviões que existem?”.

Através destas duas questões, fez-se a recolha de informação do que as crianças já sabiam, até ao momento, o que queriam descobrir e como iam descobrir. É de referir que enquanto as crianças faziam as suas partilhas, iam sendo registadas num papel de cenário, com o objetivo de serem expostas na sala de atividades.

- O que sabemos?

Criança A: “Os aviões têm asas.”; criança B: “Alguns aviões são diferentes uns dos outros e têm cores diferentes.”, “Os aviões, alguns aviões, os aviões não podem voar para o espaço e os aviões não podem entrar na água porque podem explodir.”, “Os aviões mais rápidos são jatos, porque eles têm propulsores para voarem mais depressa.”; criança C: “Os aviões só conseguem aterrar (...) primeiro tem de ser com as rodas detrás e por último a roda da frente.”, “Alguns aviões são rápidos, alguns descontrolam-se e ... e explodem no chão, e as pessoas morrem, pois claro.”; criança D: “Os aviões voam porque têm uma coisa em baixo para voar, que eu não sei como se chama e alguns não têm isso só têm uma coisa diferente de outra cor.”, “Os aviões conseguem voar, mas também quando eles vêm abaixo ficam cá em baixo.”; criança E – “Os aviões não conseguem voar com as rodas à mostra.”, “Os aviões voam mais depressa (...) põe fogo, mas não dá para ver o fogo”.

- O que queremos descobrir?

Criança B – “Os propulsores têm boa visão para não chocarem contra os penhascos, contra as montanhas e contras as árvores e também contra as grutas e as cascatas?”; “Alguns aviões precisam de treinar algumas coisas que ainda não conseguem fazer?”; criança C: “Como é que roda a ventoinha para voar? Isso faz com que o motor funcione?”; “Eu não percebo porque é que alguns aviões têm duas asas e outros têm quatro.”; criança E – “Como é que os aviões coam com a ventoinha de ar?”; “Como é que os aviões deitam fogo por essas coisas que eles têm em baixo para quando eles têm de ter cuidado porque podem ir muito depressa e baterem em alguma coisa?”; criança A – “Os aviões têm portas?”.

5.4.1. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO PROJETO

As intencionalidades educativas presentes neste projeto centram-se em estimular o conhecimento do grupo de crianças pelos aviões; explorar o funcionamento e os vários aviões que existem; envolver as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao longo da execução do projeto; proporcionar um ambiente democrático ao longo do desenvolvimento do projeto, tendo por base o trabalho em equipa, o diálogo, a cooperação, a partilha e a ajuda; divulgar o projeto desenvolvido às crianças da

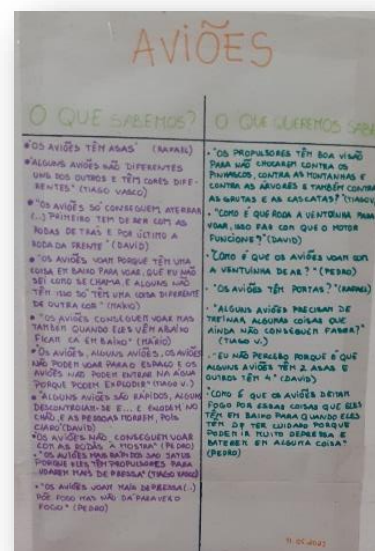


IMAGEM 1: REGISTO DAS CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO AOS AVIÕES, MAIS ESPECIFICAMENTE SOBRE O QUE JÁ SABEM E O QUE PRETENDEM SABER.

instituição, às crianças da sala de atividades e às famílias, partilhando as aprendizagens que realizaram.

5.5. FASE II – PLANIFICAÇÃO

Esta fase centra-se na planificação³, através de mapas conceptuais, planifica-se por onde se vai começar, o que se vai fazer, dividem-se tarefas e organizam-se os dias (Vasconcelos, et al., 2012).

5.5.1. A VOZ DAS CRIANÇAS

Em diálogo com as crianças, estas deram sugestões sobre onde iam descobrir a informação que queriam saber, sendo que todas tiveram as mesmas oportunidades.

- Onde vamos descobrir?

Criança F – “Podemos perguntar ao meu avô que trabalhou com aviões.”; criança C – “Podemos perguntar ao meu pai que tem um avião.”; criança B – “Podemos ir perguntar às pessoas da escola.”, “Podemos ir pesquisar na internet e em livros.”; criança A – “Podemos perguntar aos pais.”.

Foi proposto aos pais que realizassem uma pesquisa sobre os aviões com as crianças. Estas elaboraram uma entrevista (em computador) para enviar ao avô e ao pai de uma das crianças da sala, que tinham conhecimento direto acerca dos aviões, questionando também, os recursos humanos da instituição sobre seus conhecimentos gerais acerca do tema.

Posteriormente, foi planificado com as crianças o que estas queriam fazer para materializar o projeto.

- O que queremos fazer:

Fazer a legenda de um avião; construir, em grupo, um avião grande; construir, cada criança, um avião pequeno.

Depois desta recolha de informação, as crianças foram questionadas acerca dos materiais que iam utilizar para cada uma das atividades sugeridas.

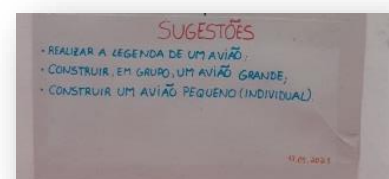


IMAGEM 2: REGISTO DAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES DADAS PELAS CRIANÇAS.

5.6. FASE III – EXECUÇÃO DO PROJETO

³ Exemplo de planificação 1 – anexo 6

Na terceira fase, executa-se o projeto, em que as crianças começam por pesquisar, organizam as ideias, selecionam a informação recolhida e registam-na (Vasconcelos, et al., 2012).

5.6.1. A AGÊNCIA DAS CRIANÇAS

Relativamente à execução do projeto, iniciou pela pesquisa em livros, no computador – através de vídeos e fotografias – as crianças, como foi referido anteriormente, realizaram uma pesquisa em casa com os pais e uma entrevista para enviarem ao avô e ao pai das crianças que tinham contacto com aviões. Posteriormente, a esta pesquisa, as crianças reuniram para sistematizar o que já sabiam e os novos conhecimentos.

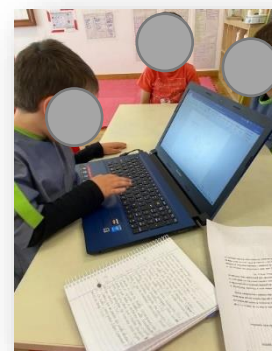


IMAGEM 3: AS CRIANÇAS A TRANSCREVEREM A ENTREVISTA PARA O COMPUTADOR.

Estas desenvolveram o projeto através das atividades sugeridas por elas próprias, começando por ir procurar materiais que mais se adequassem.

Começaram por construir um avião, para cada criança, reutilizando garrafas de água, cartolina e cola. Depois da construção sugeriram pendurá-los na sala de atividades, para que todas as crianças vissem o seu trabalho.



IMAGEM 4: AVIÕES FEITOS POR CADA CRIANÇA DO GRUPO.

De seguida, e num momento mais desafiante, começaram a construir um avião grande. Este inicialmente não era para ter qualquer utilidade, no entanto, foi sugerido que este avião fosse para além de uma simples exposição, ou seja, construiu-se o avião, mas as crianças podiam entrar e correr com ele para que imaginassem que estavam a voar. Para esta atividade, as crianças utilizaram cartão, folhas de jornal, tintas, pinceis, tecido, tesoura e cola.



IMAGEM 5: CONSTRUÇÃO DO AVIÃO GRANDE.

5.7. FASE IV – DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO

Esta é a fase em que se divulga o projeto, ou seja, partilha-se a informação recolhida, avalia-se o trabalho e formulam-se novas hipóteses, e a partir deste poderão desenvolver-se novos projetos e ideias (Vasconcelos, et al., 2012).

Relativamente a esta fase, foi feita uma partilha de uma apresentação que um pai realizou para as crianças, com o intuito que estas vissem como funcionava um avião, qual a variedade de aviões que existem e a constituição deles (asas, portas, janelas, etc.). As crianças, ainda apresentaram ao grupo o seu trabalho resultante das suas pesquisas e das aprendizagens adquiridas.

Aprendizagens que as crianças realizaram com o projeto:

Criança B – “Os aviões também conseguem andar na água e não afundam e não afundam porque têm boias nas asas. Esses aviões chama-se hidroaviões”; criança E – “O cockpit dos aviões é os pilotos (...) o cockpit é muito fácil de aprender a saber o que é que é (...) o cockpit é a parte dos pilotos onde eles tãõ, é à frente do avião”; criança A – “A estrada onde os aviões voam é a pista”; criança C – “Há duas gasolinas, uma é para o avião que é para o avião que é a gasolina e a outra é o querosene”; criança D – “O Piloto é quem conduz o avião”; criança E – “No aeroporto há escadas que quando nós pomos o pé aparece as escadas e vamos para vários sítios... é mais ou menos como no shopping”; criança C – “O avião consegue aguentar 30 minutos quando tem uma explosão no motor a voar... Ele aguenta 30 minutos para aterrar num sítio livre”; criança B – “É a mesma coisa quando um raio atinge um avião”; criança F – “Os aviões são brancos por causa do sol, para as cores dos aviões não se queimarem”; criança B – “Pois, para depois o avião não ficar muito quente”; criança E – “E se os aviões não ficarem branco eles não queimam e se ficarem de várias cores queimam, podem pegar fogo”; criança B – “Nós não podemos por água nos aviões quando há um incêndio nos aviões porque assim o avião pode congelar. Nós não podemos por água por causa que, tipo, o avião pode congelar por causa das gasolinas”; criança E – “Pois, pode congelar a gasolina”; criança B – “Sim, depois o avião fica todo congelado”; criança E – “E nós não podemos tocar porque é venenoso”; criança C – “A parte da frente (apontado para a parte da frente do avião) chama-se cockpit”; criança B – “É a parte do avião onde o piloto está



IMAGEM 6: PRODUTO FINAL DO AVIÃO.



IMAGEM 7: REGISTO DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS.

e onde ele conduz o avião com aqueles botões”; criança F – “E aqui são as asas (apontado para as asas do avião)”; criança C – “E esta parte é a cauda (apontando para a cauda do avião)”; criança F – “Aqui são as janelas (apontado para as janelas do avião)”; criança B – “Estes retângulos aqui são as portas do avião (apontado para as portas do avião)”; *Quantas portas tem um avião pequeno?* Todos os membros do grupo – “Uma”; *E os médios?* Todos os membros do grupos – “Duas”; *E aqueles muito grandes?* Todos os membros do grupo – “Três ou quatro”; criança B – “O nosso avião chama-se avião Super Mega”.



IMAGEM 8: DIVULGAÇÃO DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS AOS OUTROS GRUPOS.

No final houve um momento de partilha no qual as crianças também falaram do que mais gostaram de fazer:

Criança B – “O avião gigante que nós fizemos”; criança C – “Brincar com o avião.”; criança D – “Escrever no computador”; criança A – “Brincar com o avião”; criança E – “Construir um avião”; criança F – “Fazer a entrevista para o meu avô”.

A avaliação das e com as crianças deve ir muito para além daquilo que elas gostam e não gostam de fazer, deve ter como base toda uma intencionalidade educativa do educador, focada nas aprendizagens que cada criança alcança em determinado momento e contexto.

5.8. CONCLUSÃO

Este trabalho de projeto foi um desafio superado, uma vez que tínhamos aplicado esta metodologia. O facto de a atividade ter sido desenvolvida de forma autónoma durante tanto tempo, também constituiu um desafio e uma nova superação. Não descurando o auxílio, sempre que necessário, das educadoras.

Relativamente às aprendizagens pessoais, aproveitar-se-á o ponto seguinte para as explicitar e desenvolver.

6. REFLETINDO SOBRE O PERCURSO NO CONTEXTO JARDIM DE INFÂNCIA I

O percurso formativo nesta valência, começou marcado por momentos altos e baixos devido à falta de comunicação com as educadoras cooperantes. Situação que foi prontamente ultrapassada pela crescente confiança e sentimento de entrelaçada, passando a comunicação a ser assídua e contínua.

Na instituição, mais concretamente na sala vermelha, a metodologia adotada, ainda que conhecida na teoria, veio trazer algumas dificuldades na prática que só puderam ser ultrapassadas, pela vontade, pela iniciativa, pelo empenho, pela observação, estudo e aplicação. Sendo que neste aspeto, foi essencial o papel das educadoras cooperantes que, com a sua experiência, facilitaram a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos na prática. A metodologia de trabalho por projeto “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Vasconcelos, 2012, p.133), ou seja, a criança está no centro, é vista como um ser competente e capaz e a sua individualidade é valorizada.

Esta metodologia desenvolve-se a partir do trabalho cooperativo, conforme a 5.^a reflexão individual (17 a 19 de maio de 2021)⁴:

É fundamental nestas idades para desenvolver as aprendizagens cognitivas e sociais que o grupo proporciona a si mesmo. O facto de muitas vezes existirem conflitos que estimulam a interação entre as crianças e o conforto de pontos de vista, as crianças terem mais oportunidade de poder “ensaiar” os amigos, o que permite uma aprendizagem mais significativa para elas e, ainda, as crianças terem uma responsabilidade – individual e de grupo – sobre o tema que estão a trabalhar.

Segundo Baço (2013), o facto de as crianças terem um papel ativo na sua aprendizagem, poderem exprimir as suas opiniões e dar sugestões, permite que a criança deixe de ter uma atitude passiva perante o adulto e passe a ser a figura principal no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Este posicionamento teórico também nos trouxe desafios acrescidos, no que concerne à planificação, já que as crianças, não eram parte integrante da elaboração das planificações semanais, sendo que a fonte de interesses dos quais partiam todas as planificações existentes eram essas mesmas crianças, contudo só no decurso da semana, e a partir da observação direta e da intervenção, era possível apreender quais esses interesses e elaborar a planificações que cumprissem o propósito da metodologia. Nesta sala, através

⁴ 5.^a reflexão individual (17 a 19 de maio de 2021) – anexo2.

da metodologia de trabalho por projeto, foi possível experienciar e comprovar a importância da relação entre a escola-família que estava especialmente presente, quer através das atividades, como nas propostas sugeridas pelas crianças. Através dos projetos, foi possível perceber e experienciar esta relação que impede “(...) a criança a obter motivação para agregar experiências e aproximar-se deste contexto” (Silva & Kaulfuss, 2020, p.4).

Conforme a 7.^a reflexão individual (31 de maio a 02 de junho de 2021)⁵:

O facto de as famílias contribuírem e estarem predispostas a integrarem um projeto com as crianças, faz com que estas se sintam valorizadas, bem como os seus familiares. Simultaneamente, fortalecem-se laços na relação escola-família, o que motiva a aproximação ao contexto onde os seus filhos estão inseridos.

Outro aspeto fundamental, e por isso considerado, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança é a brincadeira livre. Nesta instituição, e tal como é possível constatar pelo horário apresentado anteriormente, as crianças passam grande parte do seu tempo a brincar, principalmente no exterior. Brincar faz com que a criança utilize o seu imaginário e a criatividade para se inserir no ambiente que a rodeia, interagindo assim com ele e, ainda, ajuda a construir a personalidade da criança. De acordo com Mandjavo (2015), “no brincar a criança prepara-se para a vida adulta (...), revive situações que acontecem em sua família, e vai tentado representá-la (...). E assim encontrará como resposta elementos da realidade, mas também construirá fantasias que nem sempre respondem ao que de facto acontece” (p. 6).

A componente “brincar na rua”, é realmente valorizada na ideologia e rege esta instituição, prova disso, também são as deslocações exteriores que acontecem regularmente, sendo possível mencionar uma dessas ocasiões, que foi possível de acompanhar: a ida ao pinhal, incorporada no projeto que estava a decorrer na sala de atividades. Nesta saída, foi essencialmente percebida a necessidade das crianças

⁵ 7.^a reflexão individual (31 de maio a 02 de junho de 2021) – anexo 3.

explorarem o mundo que as rodeia e, conforme a 3ª reflexão individual (03 a 05 de maio de 2021)⁶:

A meu ver, o contacto que as crianças têm com a natureza é fundamental para o seu desenvolvimento, desperta nas crianças a sua liberdade, aguça a curiosidade para descobrir o que existe ao seu redor e privilegia a brincadeira. Neste momento de vivência da privação de liberdade, por via da pandemia (COVID- 19), todos ficámos impossibilitados de estarmos ao ar livre, incluindo as crianças para quem é tão importante brincar livremente. Nesta sequência aproveito para enaltecer um pensamento que tenho alimentado, desde há alguns anos, a parte do brincar na rua estar a desaparecer. Na minha ótica também muito motivado pelos horários escolares cada vez mais extensos e pelas atividades extracurriculares que as crianças têm ao longo dos dias nas escolas/instituições, que ocupam grande parte do dia.

Face ao exposto, é de destacar a importância que a experiência nesta sala trouxe, pelo reforço da importância de saber e ter de comunicar e pela importância, nem sempre óbvia, de reflexão e de posicionamento abstrato, principalmente, quando trabalhamos com crianças.

Como complemento ao exposto nos Capítulos I e II, segue-se a descrição do ensaio investigativo levado a cabo, durante esta PP.

Como tema central, foi escolhido o desenho, não só porque indissociavelmente constitui uma das formas de ser criança e por isso, é objeto de interesse geral, como pelo interesse pessoal, por esta forma de expressão/comunicação e pelo que representa nestas idades.

Como reforço da crença previamente adquirida, durante a PP foi possível reforçar a importância que o desenho assume, pois sempre que uma criança realizava um desenho, procurava um adulto para o mostrar e com isso obter feedback, facto que despertou o meu interesse.

⁶ 3.ª reflexão individual (03 a 05 de maio de 2021) – anexo 4.

Pelo exposto e pela necessidade de compreender o que pensam as crianças acerca das suas reproduções gráficas, bem como as aprendizagens que demonstram, é pertinente investigar a relação entre o desenho e as aprendizagens reveladas pelos mesmos.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: O DESENHO DA CRIANÇA E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste capítulo apresenta-se o ensaio investigativo realizado em contexto de EPE, ao longo da PES, no ano letivo de 2020/2021.

Este estudo surgiu não só do meu interesse individual como também do interesse em comum que tive com aquelas crianças – o desenho.

O desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser vulgarizada como forma de ocupação de tempo. Este serve de instrumento de expressão e comunicação e é um “ato espontâneo, que ocorre na criança” (Salvador, 1988, p. 13) e, uma das suas utilidades é o facto de elas o usarem, maioritariamente, para se exprimirem. Este varia constantemente de simbolização para manifestar por exemplo as suas emoções variando ainda mais de estados emotivos (Sousa, 2019).

Segundo Rolo (2005), citado por Passarinha (2012), o “desenho valoriza-se por favorecer a atualização e aquisição de conhecimentos, isto porque a criança desenha o que percebe ou como conhece as coisas, funcionando neste caso como um indicador do desenvolvimento maturativo” (p. 15).

Por detrás de um desenho há sempre uma história ou uma emoção associada onde a criança a pretende transmitir sendo que esta muitas vezes pode ser mal interpretada pelo adulto. Por meio deste, a criança contribui para o seu desenvolvimento, tanto a nível físico, cognitivo, social e mesmo a nível da linguagem.

Por meio do traçado, tal como através de outra expressão artística, a criança demonstra alegria ou tristeza, as suas idealizações, os seus ódios e raivas. O falar em voz alta enquanto desenha é muitas vezes visível, pois a criança envolve-se inteiramente no que está a desenhar. Ao desenhar sozinha a criança sente-se responsável pelo que desenha, acabando por assumir o resultado final e os

elementos que compõe a sua obra. Já quando brinca com outras crianças a responsabilidade acaba por se “espalhar” pelo grupo. (Passarinha, 2012, p. 16)

Neste capítulo, apresentamos a problemática do estudo sobre a relação entre o desenho infantil e as aprendizagens das crianças em contexto de jardim de infância. Foram objetivos do ensaio investigativo perceber o que as crianças pensam acerca do desenho e perceber se o desenho é entendido como uma estratégia de aprendizagem. Foi também intenção identificar as situações em que o desenho infantil emerge no contexto do grupo de crianças e conhecer o modo como as crianças comunicam através do desenho.

Relativamente à organização da dimensão investigativa, está dividida em três partes, sendo que a primeira é o enquadramento teórico – no qual se faz uma revisão da literatura sobre «o desenho», o desenho da criança em EPE, expressão criatividade e imaginação da criança, a evolução do desenho infantil segundo quatro autores - Cyrill Burt (Cardoso & Heitor, 1972, *Arte Infantil – Linguagem Plástica*); Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain (Lowenfeld & Brittain, 1970, *Desarrollo de la capacidad creadora*); Alain Rideau (Rideau, 1977, *Conheça o seu filho*); e Georges-Henri Luquet (Luquet, 1979, *O desenho infantil*) – o desenho da criança como meio de expressão e comunicação de aprendizagens e o desenho como fator de desenvolvimento e aprendizagem da criança – a segunda a metodologia – onde estão explícitos os objetivos, o contexto e a população do estudo, as técnicas/instrumentos de recolha e análise de dados, a apresentação e análise de dados e discussão de resultados – e por fim, a terceira parte, a conclusão final do estudo, as limitações e sugestões.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. O DESENHO

O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece. (...) Há desenhos de pessoas e animais, efetuados por homens do paleolítico e neolítico em paredes e cavernas, que nos espantam pelas suas qualidades expressivas. Tanto eles como as crianças de hoje não se preocupavam com a perfeição técnica, mas com a representação expressiva, a sua tendência é mais para uma linguagem expressiva de sentimentos e pensamentos do que para a representação do real. (Sousa, 2019, p. 193)

Ao longo do tempo, a atitude dos adultos perante o desenho da criança foi-se alterando. Até ao século XVIII, a criança é vista como um adulto em miniatura e, já não é refletido por ninguém como algo imperfeito, mas sim por algo original de expressão de sentimentos e pensamentos (Salvador, 1988).

Vários autores passaram a defender o desenho como um meio de liberdade de expressão da criança: o autor Pestalozzi defendeu até ao final da sua vida, a liberdade de expressão, o seu principal foco; Froebel concordou e seguiu os passos de Pestalozzi, defendeu que “a criança que aprende através de atividade lúdica teria um carácter diferente, para melhor, do que aquela a quem não foi dada tal oportunidade” (Sousa, 2019, p. 194), defendendo também que “a escola deveria permitir a aquisição do saber através da experiência, do aperfeiçoamento livre e da espontaneidade e não pela imitação ou pela cópia” (Sousa, 2019, p. 194). Importa referir que este autor foi o primeiro a incluir o desenho livre nas escolas. Já Franz Cizec concluiu que é importante a criança se exprimir livremente sobre o que sente ou o que experiencia para o seu desenvolvimento no desenho e na sua vida. Por último, Maria Montessori, defende que se deve deixar a criança desenhar livremente, facultando-lhe essa mesma liberdade para que o seu “espírito evolua para a meta da criação artística. (...) Segundo a pedagoga, para satisfazer a necessidade de expressão, basta desenhar, como basta falar” (Sousa, 2019, p. 194).

Segundo Cardoso & Heitor (1972), Luquet afirma que “a criança quando desenha reproduz o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa, fase que esse autor denominou de «realismo intelectual»” (p. 92), praticando capacidades diversas das que utiliza na pintura.

1.1.1. O DESENHO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O desenho, é uma das disciplinas artísticas presente desde os anos 70 no currículo da escolaridade portuguesa (Sousa, 2017).

Como já foi enfatizado acima, a criança ao desenhar exprime o que sente, o que pensa e o que vê. A maneira como esta desenha depende muito da sua motivação e da sua ação, cada criança expressa-se “através da sua própria linguagem simbólica, em função da sua personalidade, individualidade e única, pelo que qualquer interpretação nunca poderá ser tratada em termos de generalidades e constâncias” (Sousa, 2019, p. 196).

O desenho na EPE é essencial, visto que,

quando a criança pinta, o mundo escolhe-se até às dimensões de uma folha de papel, a folha transborda os seus limites e torna-se o mundo. Não é mais uma superfície branca, mas sim um écran onde se desenrola uma aventura. A criança exprime-se: o seu passado torna-se atualidade e as suas aspirações realizam-se; é um jogo muito sério de criação plástica. (Stern, 1974, citado por Mauzinho, 2014, p. 7)

A maioria das crianças quando desenha “possui encanto, novidade, simplicidade, jovialidade e uma apresentação fresca que é fonte de prazer puro. Eles são simplesmente «bonitos de ver» mesmo que nos falem as palavras para descrever porque achamos «bonitos»” (Goodnow, 1979, p. 10). Esta utiliza o desenho e as suas representações como meio de comunicação “já que estas não são apenas imaginárias, mas sim signos e esquemas concretos e observáveis, aos quais ela procura dar um significado que possa ser compreendido” (Passarinha, 2012). Assim, é fulcral que, neste nível de ensino, o desenho esteja presente pois, é através deste que as crianças começam a desenvolver, com mais significado, as suas capacidades cognitivas, o que torna esta forma de comunicação e expressão uma fonte de transmissão da mensagem ambicionada.

O educador deve “proporcionar à criança as melhores condições possíveis para que ela se possa expressar com a maior liberdade através dos seus desenhos, estimulando-a e apoiando-se em tal sentido” (Sousa, 2019, p. 198) o que faz com que a criança, ao desenhar, transmita a sua própria visão sobre o mundo que a rodeia, possibilitando ao educador realizar a avaliação, certificando os conhecimentos, as habilidades e a maneira como a criança se relaciona não só com os objetos que estão à sua disposição, mas também, com as pessoas (Passarinha, 2012).

É, portanto, fundamental que o educador proponha à criança que realize desenhos livremente, para que esta se expresse com liberdade, mas este também deve pedir à criança que realize desenhos sobre determinados temas pois, assim, este consegue executar uma observação mais profunda sobre a criança e a sua evolução e, ainda, permite que esta faça uma retrospeção de todo o processo que se está a desenvolver (Passarinha, 2012).

1.2. EXPRESSÃO, CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA

No momento do nascimento a interação com o meio no qual estamos inseridos, é iniciada, e começamos de forma inata a expressar-nos de diversas formas, fazendo uso da comunicação para revelar as necessidades, por exemplo, através do choro e do riso.

Segundo o autor Arno Stern citado por Gonçalves (1991), a expressão é “algo que se brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo ser. (...) Expressar-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão” (p. 19).

O autor Read citado por Sousa (2017), defende que existem dois tipos de expressão: a expressão instintual e a expressão emocional. A primeira está relacionada com o satisfazer de algum apetite e a segunda com o exteriorizar as emoções.

Na perspetiva psiconeurológica, “a expressão, será, portanto, a descarga de energias que se localizam nas regiões do bolbo, do sistema límbico e do córtex” (Sousa, 2017, p. 182), ou seja, esta descarga acontece e transforma-se em energia que, por conseguinte, irá despertar o lado instintual o que faz com que promova a expressividade da criança (Felicidade, 2015).

Na perspetiva pedagógica, Sousa (2017) afirma que a expressão é “a exteriorização de toda a vida interior” (p. 183), ou seja, podemos dizer que é de certa forma a exposição com o mundo do que sentimos, como é exemplo, as nossas preocupações, através de diferentes maneiras, o que nos permite ter a cabeça mais “limpa e desocupada” para quando tivermos um momento de maior stress e tomada de decisões estarmos capazes de o fazer de forma mais apta e consciente.

A expressão é algo pessoal, inconsciente e íntimo e, quando a criança se expressa,

não conhece o sucesso ou o insucesso, não há a «boa» ou «má» expressão.

Expressa-se pelo prazer que isso lhe dá e pela necessidade que tem de se expressar, tal como respira porque tem necessidade de respirar sem que alguém se preocupe em fazer qualquer juízo sobre isso. (Sousa, 2017, pp. 184-185)

Ligado intrinsecamente à expressão, existe a expressão livre que, como foi referido acima,

A criança começa a *exprimir-se* desde o nascimento. Começa com certos desejos instintivos que tem de dar a conhecer ao mundo exterior, um mundo que ao princípio é apenas representado quase exclusivamente pela mãe. Os seus primeiros gritos e gestos são, por isso, uma imagem primitiva por meio da qual a criança tenta comunicar com os outros. (Read, 1982, p. 135)

Segundo este mesmo autor, é “a exteriorização sem constrangimento das atividades mentais de pensamento, sentimento, sensação e intuição” (Read, 1982, p. 139), sendo essencial que as crianças sejam livres de libertar, vivenciar e experienciar sem que o adulto interfira.

É, assim, fulcral que as crianças possam estar inseridas num ambiente em que elas próprias se sintam à vontade para se exprimirem e que o educador não as condicione, mas sim aceite cada criança no seu ser individual e único (Felicidade, 2015).

É a liberdade vivida, proporcionada e estimulada, que permite à criança ser como é, assumir-se com naturalidade, expressar-se com espontaneidade. (...) A liberdade em educação inclui a liberdade de iniciativa, a liberdade de opção na escolha das atividades, no uso do material, na expressão e na criatividade. (Sousa, 2017, p. 123)

Assim sendo, é fundamental que o educador deixe a criança experienciar e vivenciar livremente e não a condicione por aquilo que ele próprio quer ou acredita. Desta forma, a criança consegue desenvolver a sua espontaneidade e expressar-se com naturalidade e frequência. Cabendo ao educador, estar atento às necessidades que a criança lhe transmite e, segundo Arquimedes Santos citado por Sousa (2017), nunca deve impor uma atividade artística à criança nem interferir nos trabalhos que esta desenvolve, mas deve auxiliá-la se apresentar alguma dificuldade. Enaltecendo e promovendo a autoconfiança nela e no trabalho que desenvolve, tornando suas aprendizagens mais significativas, por via da imaginação. Este conceito – imaginação – é subjacente à arte no geral e é vista como um “factor que reconcilia estes diversos aspectos subjectivos com as leis invariáveis da beleza

objectiva, o estado mais que vulgar da emoção com a ordem mais que vulgar” (Read, 1982. p. 45).

Gonçalves (1991), afirma que “compete ao educador respeitar a sua evolução e criar condições para que ela se exprima livremente” (p. 12). Este acredita, que através da expressão livre, a criança consegue desenvolver não só a imaginação e a sensibilidade, como também, conhecer-se e conhecer as pessoas que estão à sua volta, desenvolvendo o sentido de respeito e aceitação, pelas diferenças de cada pessoa e pelas diferentes formas que têm de se expressar.

“Uma criança que tenha mais liberdade de expressão torna-se mais criativa e, por sua vez, aprende a expressar-se de diferentes maneiras” (Felicidade, 2015, p. 24).

Relativamente à criatividade, etimologicamente, resulta das palavras «criar» e «criação», que têm origem no latim «creare» e «creatione». É fundamental que se distinga dois conceitos: criação, está relacionado com o surgimento de algo real e a criatividade, definida como uma capacidade, causa e criação, não sendo útil se o produto final não for a criação (Sousa, 2017).

Gonçalves (1991), afirma que:

A criatividade desperta-se através de o fazer, da experimentação constante. A criatividade apela para uma pedagogia não diretiva, ou, pelo menos, flexível e aberta, que permita que seja a própria criança a descobrir o seu modo de agir e de se exprimir, bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal. (p. 13)

De acordo com Taylor, citado por Sousa (2017), a criatividade caracteriza-se por cinco tipos: criatividade expressiva, “em que a pessoa tem inteira liberdade de expressar os seus sentimentos, de modo criativo” (p. 190); criatividade produtiva, “em que a criação está restringida a certas condições metodológicas” (p. 190); criatividade inventiva, “em que se unem as características expressivas e produtivas para se obterem invenções totalmente inéditas, por vezes completamente inesperadas” (p. 190); criatividade inovadora, “que se

refere a modificações revolucionárias num campo específico de estudos (...) trazendo novas perspectivas”; criatividade emergente, “só conseguida pelos génios, que conseguem fazer da criatividade um hábito quotidiano” (p. 190).

De entre estes cinco tipos de criatividade, descritos acima, importa para esta fase do trabalho, destacar a criatividade expressiva que está intrinsecamente ligada ao estudo que se apresenta.

1.3. EVOLUÇÃO DO DESENHO DA CRIANÇA

Importa começar por enfatizar que a criança dá proporções ao seu desenho que não são reais, mas como afirma Lowenfeld (1977) citado por Sousa (2018),

não há necessidade de corrigir as proporções nos desenhos ou nas pinturas da criança. Afinal de contas, devemos estar mais interessados em preservar a felicidade e a sua liberdade do que em conseguir que os produtos acabados sejam “agradáveis” ao gosto médio dos adultos. Acrescentemos ainda que o tipo de proporções que a criança utiliza na sua arte reflete, geralmente, as suas relações e experiências íntimas com o objeto. (p. 59).

Seguidamente, importa, também, desconstruir a ideia de que o desenho evolui – a evolução é da criança e não do desenho. Vejamos, desenhar é “apenas um reflexo do desenvolvimento bio-psico-sociomotor da criança”. O desenho evolui consoante cada criança e o ambiente em que esta está inserida (Sousa, 2019, p. 198).

A evolução do desenho foi objeto de estudo de variadíssimos autores, tais como: Cyrill Burt (Cardoso & Heitor, 1972, *Arte Infantil – Linguagem Plástica*); Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain (Lowenfeld & Brittain, 1970, *Desarrollo de la capacidad creadora*); Alain Rideau (Rideau, 1977, *Conheça o seu filho*); e Georges-Henri Luquet (Luquet, 1979, *O desenho infantil*), estiveram dedicados ao estudo do mesmo, sendo transversal a todos eles o reconhecimento da existência de várias fases, etapas, estádios ou períodos.

Assim sendo, as conclusões apresentadas pelos mencionados autores serão aqui exploradas, com principal incidência no que concerne ao desenvolvimento do desenho nas idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos.

- *FASES DE CYRILL BURT*

Para Burt, o desenho infantil passa por sete fases, nas quais: a garatuja (dos 2 aos 4 anos de idade), a linha (aos 4 anos), simbolismo descritivo (dos 5 e 6 anos), realismo descritivo (dos 7 aos 9), realismo visual (dos 9 aos 10 anos), repressão (dos 11 aos 14 anos) e despertar artístico (começa com a adolescência), sendo que só irei fazer referência desde a fase da garatuja à fase do simbolismo descritivo.

Primeira fase: garatuja (dos 2 aos 3 anos de idade)

Burt subdivide esta primeira fase – garatuja – em quatro partes, a garatuja sem finalidade onde a criança realiza apenas movimentos musculares e geralmente com o seu sentido direcional da direita para a esquerda; a garatuja com sentido em que esta é o meio das atenções e a criança já lhe pode atribuir um significado; a garatuja imitativa, que se inicia quando a criança tenta copiar o desenho do adulto; a garatuja localizada, que a criança começa a desenhar objetos mais pormenorizados (Cardoso & Heitor, 1972).

Segunda fase: linha (aos 4 anos de idade)

A criança, nesta fase, já começa a ter controlo visual, e o seu tema preferido é o corpo humano, focando as suas representações. No entanto, nesta fase a criança começa por desenhar o corpo, os braços e por último representa os pés. Em geral, uma representação total do corpo humano é raramente alcançada e muitas vezes nem é tentada (Cardoso & Heitor, 1972).

Terceira fase: simbolismo descritivo (dos 5 aos 6 anos de idade)

Nesta fase a figura humana é desenhada com pormenor aceitável, as “feições são expressas por uma forma dura e convencional” (Cardoso & Heitor, 1972, p. 84), o esboço varia de criança para criança “que adere rapidamente à maior parte dos objectos e durante longos períodos ao mesmo modelo favorito” (p. 84).

- *ESTÁDIOS DE VIKTOR LOWENFELD E LAMBERT BRITAIN*

Os autores Lowenfeld & Brittain (1970), defendem que existem quatro estádios: o primeiro estádio é a garatuja (2 a 4 anos) – em que está subdividida em garatuja desordenada, garatuja controlada e garatuja com nome – o segundo estádio é do pré-esquemático (4 aos 7 anos), o terceiro estádio é do esquemático (7 aos 9 anos) e o quarto estádio é do realismo (9 aos 12 anos), forçar-me-ei nos primeiro e segundo estádios.

Primeiro estádio: garatuja (dos 2 aos 4 anos de idade)

As garatujas da criança, tendem a seguir uma ordem, começando com traços desordenados e acabando com um desenho que, aos olhos dos adultos, têm elementos reconhecidos (Lowenfeld & Brittain, 1970).

Este estádio, como referi acima, está subdividido em três fases de garatuja. A primeira, garatuja desordenada, em que a criança realiza desenhos sem uma intenção específica e realiza-os apenas por satisfação/prazer (Lowenfeld & Brittain, 1970). “Parece inequívoco que el garabateo es una parte natural del desarrollo total de los niños, que refleja su evolución psicológica y fisiológica.” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 111).

A seguir, à garatuja desordenada, desenvolve-se a garatuja controlada, em que a criança aprecia a sua produção. Esta não deixa de fazer garatujas, mas começa a adicionar círculos, cruces, quadrados, entre outros elementos. As garatujas que a criança efetua são mais elaboradas, deixando-a entusiasmada por ver que existe uma relação com o que ela desenhou e algo que está à sua volta, “Esta participación en una experiencia es lo importante y no el dibujo en sí” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 113).

Por fim, a garatuja com nome, que segundo Lowenfeld & Brittain (1970), a criança começa a dar nome/uma interpretação ao seu desenho e, ainda começa a representar a figura humana. Se antes o seu desenho não tinha nenhuma intenção, agora passa a ter.

Segundo estádio: pré-esquemático (dos 4 aos 7 anos de idade)

Neste estádio, de acordo com Lowenfeld & Brittain (1970), a criança cria uma relação entre os seus desenhos, os seus pensamentos e a sua realidade.

Começa a criação consciente da forma como esta apresenta e está diretamente relacionado com as últimas fases da garatuja, “Esta creación consciente de formas adquiere gran

significado si pensamos que es el comienzo de la comunicación gráfica” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 133).

A criança não consegue diferenciar o tamanho dos seus desenhos com a realidade e quando os pinta escolhe as cores que lhe agradam mais (Lowenfeld e Brittain, 1970).

- *FASES DE ALAIN RIDEAU*

O autor Rideau defende que a criança passa por quatro fases: a fase da aprendizagem psicomotora (até aos 3 anos), a fase dos ajustamentos percetivos (dos 3 aos 4 anos), a fase do desenho narrativo (dos 5 aos 12 anos) e, por último, a fase estética (depois dos 12 anos), sendo que só irei incidir da primeira à terceira fase.

Primeira fase: aprendizagem psicomotora (até aos 3 anos de idade)

A criança não tende a fazer representações de formas e ao longo do tempo vai obtendo o controlo dos utensílios. Nesta fase, o desenho está subdividido em dois níveis, em que o primeiro é incontrolado:

a criança faz garatujas prolongando o movimento do braço e pegando no lápis com a mão toda; no entanto, pouco a pouco, adquire a possibilidade de fazer traços horizontais ou verticais, sempre orientados no mesmo sentido, depois a de fazer linhas curvas, também sempre no mesmo sentido. (Rideau, 1977, p. 147)

E, o segundo nível centra-se no:

Aperfeiçoamento da motricidade, o controlo cada vez mais preciso do traço e o aparecimento de curvas cada vez mais complexas; em particular, vai aparecer o movimento alternativo (sinusoidal): a criança já não se sente obrigada a desenhar sempre no mesmo sentido, pode orientar o traço para direções variadas. (Rideau, 1977, p. 147)

Segunda fase: ajustamentos percetivos (entre os 3 e os 4 anos de idade)

Nesta fase, segundo Rideau (1977), a criança começa a progredir em termos técnicos, começa a atribuir sentidos ao que produz, mas ainda tem um longo caminho a percorrer até desenhar um objeto ou uma figura humana com uma intenção explícita.

A fase do ajustamento perceptivo remete para a etapa do realismo fortuito de Georges Luquet, em que “a criança pequena desenha ao acaso, depois interpreta a sua obra” (Rideau, 1977, p. 147).

Terceira fase: desenho narrativo (dos 5 aos 12 anos de idade)

Também de acordo com Rideau (1977), a fase do desenho narrativo é onde existe uma consciência quantitativa sobre este, devido ao processo da memória e à introdução de diversos pormenores. É de salientar que a criança não representa na lealdade um objeto mas sim reinventa-o, já que o seu objetivo principal não se foca em conseguir uma cópia exata mas sim “uma espécie de inventário, em relação estreita com os seus interesses (é assim que se veem aparecer certos pormenores enquanto outros desaparecem)”(Rideau, 1977, p. 148).

Esta fase remete para a etapa do realismo intelectual de Georges Luquet, em que a criança, não vê as coisas de um modo realista. “Por um lado, está dependente da sua visão, (é raro que acrescente elementos ausentes); mas, noutro plano, pratica sempre uma seleção e uma interpretação subjacente, que modificam a realidade em função da personalidade (Rideau, 1977, p. 148).

• ETAPAS DE GEORGES-HENRI LUQUET

Luquet (1979), realizou o primeiro estudo sobre o desenho infantil e o seu principal objetivo foi “fazer sobressair os caracteres essenciais do desenho infantil”. Este autor defende que o desenho infantil tem quatro fases: o realismo fortuito, o realismo falhado, o realismo intelectual e o realismo visual.

Primeira etapa: realismo fortuito

Segundo Luquet (1979), a criança inicia o seu desenho a realizar linhas sem ter um objetivo de representação definido. Ao realizar essas linhas, executa movimentos com a mão onde os deixa visualmente num suporte que até ao momento não existiam.

De acordo com este autor, nesta etapa a criança imita o que o adulto realiza, ignorando a sua finalidade e não dando uma interpretação após a sua realização. De seguida, a partir do momento em que a criança começa a ter gosto em traçar linhas, esta apercebe-se que alguns dos seus traços parecem-se com algo e após essa percepção nem pensa em imitar o adulto porque para ela resultaria num fracasso. Pode-se dizer que a criança desenha por imitação e repete por prazer.

Mais tarde, a criança começa por observar algumas semelhanças com o seu traçado e um objeto real, e considera-o como uma representação do objeto, dando-lhe assim a sua interpretação (Luquet, 1979).

O autor menciona também que esta etapa acaba quando a criança deixa de produzir traçados sem uma qualquer interpretação e quando os volta a fazer de uma forma intuitiva passa a dar-lhes um significado, ou seja, quando o realismo fortuito se transforma em realismo intencional.

Segunda etapa: realismo falhado

Luquet (1979), intitulou esta segunda etapa como o realismo falhado devido a que a criança, nesta fase, quer alcançar desenhos realistas, mas ainda não consegue.

O autor evidencia algumas das advertências com que a criança se depara: a “ordem puramente física (...) deficiências de execução” (p. 147), a “psíquica” (p. 148) e a “incapacidade sintética” (p. 151), sendo que esta é a principal.

Nesta etapa “a criança não chega a sintetizar num conjunto coerente os diferentes pormenores que desenha com a preocupação exclusiva de os representar cada um por si” (Luquet, 1979, p. 211).

Terceira etapa: realismo intelectual

Segundo Luquet (1979), a criança já consegue alcançar o desenho realista, pois já superou a incapacidade sintética, “pode ser levado até ao ponto de reproduzir no desenho não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstractos que só têm existência no espírito do desenhador” (p. 160).

O realismo intelectual leva a criança a adotar estratégias, a mesma

inventa espontaneamente os seus processos, por mais perfeitos que possam parecer, e não se desorienta na escolha que faz de um ou outro em cada circunstância, a qual é sempre ditada pelo princípio do realismo intelectual: pôr em evidência, deixando a cada um a sua forma característica, poderia dizer-se «em si», o maior número, senão a totalidade dos elementos essenciais do objecto representado. (Luquet, 1979, p. 164)

Quarta etapa: realismo visual

Luquet (1979), a “principal manifestação é a submissão, mais ou menos infeliz na execução, à perspectiva” (p. 212).

Segundo o mesmo autor, “o realismo visual exclui os diferentes processos impostos pelo realismo intelectual” (p. 190), a criança está ligada ao aspeto cultural quando desenha pois, é através das suas experiências, carregadas de significados, que esta consegue transmitir o que sente a partir dos seus traços.

A criança está então, no que diz respeito ao desenho, próxima do período de adulto; só a habilidade técnica desenvolvida por uma cultura especial estabelece, nesse ponto de vista, diferenças entre os indivíduos, e muitos adultos não serão capazes em toda a sua vida de desenhar sensivelmente melhor que crianças de 10 ou 12 anos. (Luquet, 1979, p. 212)

1.4. O DESENHO DA CRIANÇA COMO MEIO DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Aprender tem um sentido um pouco diferente. Significa igualmente apreender, mas «apreender para si próprio», ou seja, fazer seu, assimilar. Tal como a compreensão, a aprendizagem é por natureza um processo activo (...) a aprendizagem, isto é, o processo que modifica um comportamento de uma forma duradoura, exige certo tempo. (Vayer & Trudelle, 1999, p. 34)

A criança aprende através de duas formas complementares: a primeira centra-se na criança que aprende por ela própria com o auxílio das interações, das suas ações e o ambiente em que esta se encontra. Nesta, a criança utiliza a estratégia de tentativa erro intuitivamente e, a aprendizagem que a criança realiza é espontânea, como é exemplo o andar, o comer, etc; a segunda forma, decorre em consonância com a primeira. A criança aprende a adaptar-se à realidade na qual vive e que, de certa forma, é-lhe imposta. Esta forma faz com que a criança obtenha capacidades peculiares, num processo ativo (Vayer&Trudelle, 1999).

Contudo, a verdadeira aprendizagem, a que permite exprimir e desenvolver competências reais, implica a compreensão do que se faz e do motivo porque se faz. É a compreensão que faz da aprendizagem uma actividade intencional, a que traz efectivamente alguma coisa ao sujeito. (Vayer&Trudelle, 1999, p. 36)

Não obstante, é pertinente compreender que se não existir entendimento e desenvolvimento dentro do tempo expectável para o fazer, a aprendizagem acaba por não acontecer.

Sendo este um dos fatores de interesse para a aplicação do desenho, já que serve de ferramenta para a criança poder expressar e comunicar não só com ela, mas com os que a rodeiam, sobre as suas aprendizagens e conhecimentos. “Constitui uma atividade integradora, que inclui as inter-relações do ver, do pensar, do fazer e concede uniformidade aos domínios: perceptivo, cognitivo, afetivo e motor” (Mauzinho, 2014, p.10).

É fundamental dar às crianças liberdade para que estas se sintam confortáveis, proporcionando-lhes ambientes favoráveis e agradáveis para que estas se possam exprimir através do desenho (Correia, 2012).

Segundo Luquet (1979), a criança vê o desenho como um meio de comunicar, dirige o desenho para alguma pessoa, mesmo que esse alguém seja ela própria, alguém que não se encontra presente ou alguém do imaginário da criança que não lhe é possível dar o desenho que fez. “A comunicação tem sempre de encontrar um interlocutor, porque senão

torna-se num monólogo, e a nossa tarefa de adultos é compreender e responder ao que a criança nos comunica com os seus desenhos” (Correia, 2012, p. 15).

A criança vê o desenho como uma brincadeira fundamental para a estruturação e para o pensamento porque lhe proporciona a possibilidade de se expressar. Cabe então, ao educador criar estratégias para que as crianças vejam o desenho como um meio de comunicação, expressão de aprendizagens e conhecimentos. O desenho compõe “um traçado único que reúne todos os elementos do traçado propriamente dito: a intenção, a execução e a interpretação correspondente à intenção” (Luquet, 1979, p. 143).

O desenho infantil “permite a aprendizagem de conteúdos e também é um meio de comprovação de aquisições, ao potenciar através do conhecimento da realidade” (Mauzinho, 2014, p. 8). Por isto, também se torna pertinente referir que o desenho “constitui a segunda linguagem da criança e ajuda-a a expressar-se, completando, aquilo que não consegue exprimir verbalmente” (Mauzinho, 2014, p. 8).

1.5. O DESENHO COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

O conceito de desenvolvimento tem um significado global de crescimento, de evolução e de desabrochamento. “Aplicado à evolução da criança, significa que, quando a observamos no tempo constatamos (...) um aumento das possibilidades pessoais de agir sobre o ambiente e, por conseguinte, progressos nas capacidades de compreender e de se fazer compreender” (Vayer & Rocin, 1994, p. 15).

O desenho é função, sobretudo, do desenvolvimento das capacidades neuromotoras (os movimentos da ação de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem patentes as dimensões emocionais-sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social).(Sousa, 2019, p. 198)

Nas escolas, é visto como um instrumento de medida e como um fator de desenvolvimento em aspetos que são fundamentais da criança, no qual é destacado a inteligência, a motricidade e o sentido estético (Salvador, 1988).

Atualmente, ainda se utiliza o desenho como instrumento de medição de inteligência da criança. E, existem diferentes tipos de testes de desenho, sendo que um dos mais conhecidos é o da figura humana de Goodenough, que tem como objetivo medir a inteligência da criança que realiza o desenho e efetuar um quociente de inteligência (Salvador, 1988).

A criança, para usufruir e para fazer do seu desenho um instrumento útil, deve-se exercitar, no que diz respeito à motricidade, para o efeito a escola costuma estimular a criança neste sentido (Salvador, 1988). Quando entra escola na fase da garatuja, passa por processos de desenvolvimento e aprendizagem e “Passará dos movimentos incontrolados a uma coordenação altamente desenvolvida, que supõe uma motricidade delicada e um desenvolvimento espacial” (p. 23). A aptidão para criar e imaginar estão em força na criança e, estas capacidades encontram-se nela desde que nasce. Apesar de sabermos isso, a escola deve continuar a intervir para que essas aptidões se transformem em atos criativos (Salvador, 1988).

A investigação levada a cabo, centrou o seu público-alvo em crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade.

Nesta faixa etária, estão no estágio pré-operatório que se centra na ação e na imaginação. “É através de atividades criativas que a criança desenvolve as suas estruturas neuropsicológicas. (...) À medida que vai desenhando, o seu pensamento está em constante desenvolvimento e assim, acrescentando mais ideias às que tinha inicialmente” (Sousa, 2018, p. 57).

Sendo esta fase, também, a do egocentrismo. A criança desenha-se a si mesma direta ou indiretamente. Não se preocupa com a perfeição da técnica do seu desenho pois, encara-o como uma brincadeira. Esta brincadeira, realça o “eu” da criança, transmitindo-se num ato inconsciente que a faz exprimir e comunicar, por vezes, espontaneamente (Sousa, 2019).

Segundo Sousa (2019), já existe distinção entre o imaginário e o real, mas deteta que o visual não corresponde ao real. “Ela sabe que sob calças estão umas pernas e que estas são mais importantes que as calças. Ela sabe que as calças se vestem por cima das pernas. Logo, desenha primeiro as pernas e veste-lhes depois as calças” (p. 201).

Anim (2012) citado por Pereira (2016) reforça que o desenho auxilia a criança na criação, no desenvolvimento e em clarificar ideias e, “permite também esclarecer observações e relacionamentos, ao representar e analisar essas concepções a criança desenvolve a compreensão e a comunicação com outras pessoas. O que torna o desenho uma ferramenta útil no desenvolvimento[e aprendizagem] das crianças a nível comunicativo” (p. 10).

2. METODOLOGIA

O tema deste estudo centra-se no desenho infantil e nas aprendizagens que este revela na EPE. A necessidade de o realizar adveio da observação e vivência das primeiras semanas de PP. As crianças, nos seus momentos livres, recorriam naturalmente ao desenho, facto que despertou interesse.

Com recurso a um paradigma inscrito na investigação qualitativa, centrado “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (Sousa & Baptista, 2014, p. 56), sendo indutivo, e no qual o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de os recolher para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses (Sousa & Baptista, 2014), foi desenvolvido o estudo que se apresenta.

No decorrer da PP, foram observados diversos momentos que evidenciaram o processo de adaptação de cada participante do estudo. Com estas observações foi possível recolher dados que possibilitaram a resposta à questão de partida e aos objetivos delineados.

2.1. OBJETIVOS DO ESTUDO

Tendo em conta a problemática escolhida “Como poderá o desenho infantil revelar as aprendizagens de crianças de 5 e 6 anos de idade em contexto de jardim de infância?”, os objetivos desta investigação centram-se em: i) perceber o que as crianças pensam acerca do desenho; ii) perceber se, no contexto de sala, o desenho é entendido como uma estratégia de aprendizagem; iii) identificar as situações em que o desenho infantil emerge no contexto do grupo de crianças; iv) conhecer o modo como as crianças comunicam através do desenho; v) refletir sobre o desenho e o seu reflexo na aprendizagem das crianças em contexto de jardim de infância.

2.2. CONTEXTO E POPULAÇÃO EM ESTUDO

O estudo decorreu na “sala vermelha” de uma instituição privada, situada em Gândara – Leiria.

A população selecionada para esta investigação foram seis crianças – três do sexo feminino e três do sexo masculino – com cinco anos de idade.

Durante a investigação irão ser referidas, utilizando nomenclaturas de letras maiúsculas, de forma, a salvaguardar a sua identidade.

Estes participantes foram escolhidos por conveniência que segundo Sousa & Batista (2014), ocorre por uma participação voluntária ou escolhida, como o conceito diz, por conveniência. Este processo não garante que a sua amostra “seja representativa, pelo que os resultados desta só se aplicam a ela própria” (p. 77). As crianças selecionadas para participarem no estudo, foram identificadas consoante o seu gosto pelo desenho, usando boa parte do seu tempo para esse fim, e por essa razão, mais predisposição para integrarem o grupo-alvo da investigação. Para além do grupo de crianças, participaram duas educadoras, responsáveis pelo grupo de crianças, que assumiram um papel fundamental na entrevista que lhes foi feita.

É de salientar que, por questões éticas, todos os participantes, bem como as famílias tinham conhecimento da investigação e autorizaram a recolha e a utilização de dados, dando o seu consentimento informado. De acordo com Moita (2012), nomeia a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. Em relação ao compromisso com as crianças, é primordial que se referencie cada uma na sua individualidade, dando-lhes as mesmas oportunidades; afiançar o sigilo profissional, respeitando assim a privacidade de estas; e assistir-lhes às necessidades, dando reconhecimento do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem (Moita, 2012). No compromisso com as famílias é fundamental que se promova a sua participação na ação educativa; e que se respeitem as suas competências educativas. No compromisso com a sociedade, é importante que se valorize a função das educadoras e que se respeite o seu estatuto profissional (Moita, 2012).

2.3. TÉCNICAS/INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Tendo em conta a população, a problemática e os objetivos em estudo, foi utilizada a observação como a principal técnica de recolha de dados, mais concretamente a observação direta e participante. Também, se optou por usaras notas de campo, o registo fotográfico e audiovisual e, ainda, entrevistas.

2.3.1. OBSERVAÇÃO DIRETA E PARTICIPANTE

A observação direta constitui a,

participação no todo ou em parte, do observador na vida da comunidade ou do grupo que estuda. O observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro de grupo. Daí definir-se como uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (Dias, 2009, p. 197)

A observação participante consiste que o investigador seja o próprio “instrumento principal de observação (...) podendo, assim, ter acesso às perspectivas das pessoas com quem interage (...) a participação tem por objectivo recolher dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso” (Sousa & Baptista, 2014, p. 88).

2.3.2. NOTAS DE CAMPO

As notas de campo surgiram pela necessidade de compreender a ligação que as crianças tinham com o desenho, estas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan&Biklen, 1994, p. 150) e têm como objetivo ajudar quem investiga nos registos que ocorrem no seu processo de observação para assim depreender a relação participante-contexto (Bogdan&Biklen, 1994).

2.3.3. REGISTO FOTOGRÁFICO E AUDIOVISUAL

Segundo Máximo-Esteves (2008), citado por Barreiros (2017), os registos fotográficos e audiovisuais contêm “informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas” (pp. 49-50). Podemos recorrer aos mesmos e analisá-los quando quisermos, exercendo um papel de complementaridade com a observação que o investigador faz.

Este tipo de registo, constituiu uma mais-valia porque possibilitou a observação, em especial neste contexto em específico, do que as crianças estavam a representar, coordenando-o com os registos feitos a partir das verbalizações que faziam, enquanto desenhavam, permitindo entender a intencionalidade do que estavam a representar.

2.3.4. ENTREVISTAS

A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos. (...) um meio potencial de transferência de uma pessoa (...) para outra (...); uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação (...); uma conversa intencional orientada por objetivos preciosos (...). (Amado, 2014, p. 207)

Carolina Ieda Cristina Lúci Henriques, aluna do Mestrado em Educação Pós-Escolar do Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, vindo por este meio solicitar V. Ex.ª a participar neste questionário, com a finalidade de recolher dados para o Relatório de Prática de Ensino Supervisionado intitulada - *O desenho infantil e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar*.

Tema: O desenho infantil na aprendizagem em Educação Pré-Escolar

Problemática: "Como poderá o desenho infantil revelar as aprendizagens de crianças de 3 e 6 anos de idade em contexto de jardins de infância?"

Objetivos Gerais: perceber o que as crianças pensam acerca do desenho.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
1. Justificação da entrevista	Justificar a entrevista e motivar as crianças entrevistadas.	- Explicar os razões de entrevista; - Ganhar o sigilo; - Apontar os objetivos do estudo	Criar um ambiente favorável, com o objetivo de as crianças entrevistadas se sentirem à vontade e de esta não ser totalmente conduzida
2. O desenho e eu	Perceber o que as crianças sabem acerca do desenho.	A. Contas de desenhos? Muito ou pouco? B. Porque gostas de desenhos? Porque não gostas de desenhos? C. O que é que gostas mais de desenhos? D. Achas que desenhos bem ou mal? Porque? E. O que é que precisas para realizares um desenho?	Ter o cuidado de não conduzir as entrevistas para não condicionarem as respostas das entrevistas.

IMAGEM 9- EXEMPLO DE UM GUIÃO DE ENTREVISTA.

Durante a investigação recorreu-se à entrevista semiestruturada, tanto com as crianças⁷ em estudo como com as educadoras⁸ presentes na sala de atividades. Consiste em “questões derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p. 208).

2.4. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

2.4.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para analisar os dados da investigação foram analisados os conteúdos, “técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significado o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações” (Amado, 2014, p. 302), em que o seu principal objetivo de debruça na “descrição objetiva, sistemática e, eventualmente quantitativa de tais conteúdos (...) ela incide sobre as denotações” (Amado, 2014, p. 303).

Análise das entrevistas às crianças			
Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Indicadores
O desenho e eu	Sentimentos das crianças ao desenharem	Gosto, muito	A criança refere que quando desenha sente prazer
		(...) eu gosto porque é criativo	A criança refere que quando desenha sente prazer
	Características dos desenhos das crianças	(...) os desenhos ficam muito bonitos	A criança considera que os desenhos dela são muito bonitos e que antes de desenharem pensa no que vai representar.
		(...) gostamos de desenhos a que são	A criança considera

IMAGEM 10 – EXEMPLO DE UMA GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.

⁷ Guião de entrevistas às crianças– anexo 13.

⁸ Guião de entrevista às educadoras– anexo 9.



IMAGEM 11 – EXEMPLO DE UMA GRELHA DE ANÁLISE DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS.

2.5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta parte do estudo são apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo da investigação.

Para o efeito, foram realizadas entrevistas, às educadoras⁹ e às crianças¹⁰, com a intenção de aferir¹¹ a importância atribuída ao desenho na aprendizagem das crianças, a relação que as educadoras e as crianças têm com o desenho dentro e fora da sala de atividades, o desenho e as suas aprendizagens, seguida da apresentação e discussão dos resultados.

2.5.1. A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

Na entrevista a educadora MF refere que o desenho é uma forma de comunicar, tanto com a própria criança como com as pessoas que estão à sua volta “(...) é uma forma de as crianças, de nós conseguirmos de comunicar com as crianças graficamente, muitas vezes uma criança pode não conseguir, às vezes falar sobre um problema ou alguma coisa que a incomode (...) forma de comunicar, eles não sabem escrever (...) o desenho é uma forma de as crianças nos dizerem o que estão a pensar ou o que querem dizer” (E2 – educadora MF, 2021), assim como defende Mauzinho (2014), o desenho é um instrumento excepcional para a criança expressar e comunicar não só com ela mas com os que a rodeiam. A educadora indica, ainda, que o desenho organiza as ideias das crianças e de construírem imagens mentais “(...) é uma forma de percebermos que imagens mentais e que organização de ideias é que a criança tem (...)” (E2 – educadora MF, 2021)

⁹Entrevistas às educadoras – anexo 10 e 11.

¹⁰Entrevistas feitas às crianças – anexos 14, 15, 16, 17, 18 e 19.

¹¹Análise das entrevistas às educadoras – anexo 12 - análise das entrevistas às crianças – anexo 20.

e, ainda, considera que o desenho é uma ferramenta para observar o desenvolvimento da motricidade da criança e do seu pensamento/imaginário “(...) uma forma de conseguirmos perceber o nível de motricidade, de imaginação” (E2, educadora MF, 2021), assim, como defende Anim (2012) citado por Pereira (2016), que o desenho permite clarificar ideias, auxilia no desenvolvimento e na criação.

Já 4 crianças, consideram que é muito importante desenhar, 1 responde que não e 1 tem dúvidas. A primeira criança, considera que é mais ou menos importante desenhar e refere que faz bem à motricidade fina “(...) é mais ou menos, porque desenhar faz bem aos dedos” (E1 - criança S, 2021), a segunda reforça o aspeto da criança anterior “É porque faz bem às mãos” (E2 - criança C, 2021), segundo Salvador (1988), o desenho é um fator de desenvolvimento da inteligência, da motricidade e do sentido estético. A terceira criança afirma que é importante desenhar para se poder comunicar e fazer jogos “É. Porque assim nós sabemos coisas e podemos também falar dos outros (...) ou podemos fazer um jogo” (E3 - criança T, 2021), a quarta criança considera que não é importante desenhar por não ser obrigatório “Não, não é obrigatório” (E4 - criança G, 2021), a quinta criança refere que o desenho é importante devido a gostar de o fazer “Por acaso sim. Por causa que desenhar é fixe” (E5 - criança B, 2021) e a sexta criança considera que é importante desenhar referindo que este também é um trabalho “Sim, porque eu disse aos meus pais um dia que isso é trabalho também” (E5 - criança TV, 2021).

2.5.2. A RELAÇÃO QUE AS EDUCADORAS E AS CRIANÇAS TÊM COM O DESENHO DENTRO E FORA DA SALA DE ATIVIDADES

A primeira educadora considera que as crianças desenhavam muito, “(...) considero que sim [que as crianças desenhavam muito], mais as meninas que os meninos” (E1- educadora SC, 2021), aspeto reforçado pela segunda educadora “Sim. Desenhavam todos os dias” (E2 - educadora MF, 2021). Referem também que as crianças utilizam o desenho livremente, mas também quando lhes é pedido “(...) livremente (...) e desenhavam muitas vezes como forma de registo de atividades dirigidas.” (E1 - educadora SC, 2021), aspeto fortalecido pela segunda educadora “(...) momentos de exploração livre da sala (...) mas também desenhavam quando lhes é solicitado” (E2 - educadora MF, 2021). O desenho livre também é utilizado na sala de atividades como forma de registo “(...) questões de registo (...) quando estamos a desenhar ou as experiências ou algo que observamos fazem esse tipo de tarefa” (E1 - educadora SC, 2021), esta ideia também é reforçada pela segunda

educadora “(...) mas em determinadas atividades dirigidas para reproduzir o que aconteceu” (E2 – educadora MF, 2021). É essencial que as educadoras proponham às crianças que desenhem livremente e com um propósito visto que assim elas conseguem fazer uma observação mais aprofundada sobre a criança e a sua evolução (Passarinha, 2012).

Através da observação, as educadoras, verificaram que as crianças, a maior parte das vezes, representavam a fantasia e a realidade com mais pormenor. A educadora SC refere que os desenhos se centram mais em fantasias e começam a desenhar a realidade com mais pormenor “Os meninos (...) dinossauros, os animais e os dragões, esse lado mais fantasioso, mas também as personagens dos jogos, das consolas. As meninas, também o lado mais fantasioso, mas também na onda dos unicórnios e dos planetas e das fadas, mas elas agora estão a começar a fazer muito desenho realista (...) cada vez com mais ao pormenor” (E1 - educadora SC, 2021), aspeto que reforça a segunda educadora (...) representam os heróis, mas representam muitas vezes a realidade, a vida, a família a rua, a sala, ou outros” (E2 - educadora MF, 2021), o autor Sousa (2019), considera que as crianças nesta faixa etária (5 anos), já distinguem o imaginário do real, no entanto, este não corresponde ao visual.

Na sala de atividades, as educadoras integram o desenho na sua planificação, sendo que a primeira educadora afirma que só o utiliza quando há um propósito para isso acontecer “Quando está nesse propósito de registo gráfico que tenhamos desenvolvido, sim” (E1 – educadora SC, 2021), sendo que a segunda educadora, afirma que é uma mais-valia para a avaliação e para a comunicação “Sim, porque lá está, reconhecemos que nos dá dados importantes para avaliar e é uma forma importante para comunicar” (E2 - educadora, 2021), segundo Passarinha (2021), a criança utiliza o desenho como meio de comunicação visto que as suas reproduções já não são só imaginárias, mas sim, concretas e observáveis.

Em relação à utilização do desenho como forma de avaliar com/a criança, as educadoras têm pontos de vistas diferente: a primeira educadora defende que não são necessariamente para avaliar a criança no que esta aprendeu, mas sim no que esta consegue fazer, ou seja, avaliar e conhecer as dificuldades da criança através da motricidade fina “Não necessariamente aquilo que ela aprendeu (...) fazer a avaliação do que ela consegue em termos de motricidade fina (...) o desenho não me diz o que a criança conhece efetivamente (...)” (E1 - educadora SC, 2021), por conseguinte, a segunda educadora,

defende que utiliza o desenho não só para avaliar, mas também para conhecer/compreender a maneira como a criança olha ao seu redor, ajuda a organizar as ideias, faculta dados da motricidade fina e demonstra se a criança teve motivação e/ou envolvimento a realizar o desenho “Sim. Não só, mas também. (...) dá-nos dados sobre a forma como a criança vê as coisas (...) organiza, dá-nos dados em termos de motricidade (...) através do desenho podemos mostrar motivação e envolvimento” (E2 - educadora MF, 2021), esta ainda refere que nos dá dados importantes para avaliar a criança, como a comunicação, a forma como esta reproduz as suas ideias, a sua criatividade “(...) outros dados de avaliação, a forma como se comunica, a forma como se reproduz no papel, a forma como se reproduz as ideias, a criatividade às vezes dá-nos também outros dados para avaliar (...) dão dados importantes para avaliar” (E2 - educadora MF, 2021), com isto e de acordo com Passarinha (2012), a criança quando desenha, transmite a sua visão sobre o mundo que a rodeia o que facilita a avaliação dos seus conhecimentos, das suas habilidades e da maneira como a criança se relaciona.

As crianças têm uma ligação sentimental ao desenho, todas estas referem que sentem prazer e gostam do que fazem, no entanto, uma das crianças realça que é criativo fazer desenhos “Gosto, muito (...) eu gosto porque é criativo” (E3 - criança T, 2021).

Ligado às características dos desenhos, todas as crianças consideram que fazem desenhos bonitos, sendo que a criança S refere que quando está a desenhar demonstra gostar quase sempre dos seus desenhos “gosto dos meus desenhos sempre, quase, quase sempre” (E1 - criança S, 2021), a criança C e B afirmam que antes de desenharem pensam no que vão fazer “(...) eu penso na minha cabeça um desenho muito giro” (E2 - criança C, 2021), “(...) penso na minha cabeça” (E5 - criança B, 2021), a criança T considera que desenhar é criativo e utiliza a imaginação “(...) é muito criativo”, “(...) eu uso a minha imaginação” (E3 - criança T, 2021), a imaginação permite à criança desenvolver as suas capacidades e assim conseguir construir aprendizagens mais significativas (Read, 1962). E, por fim, a criança TV defende que quando faz desenhos utiliza cores bonitas e desenha devagar “(...) pôr cores bonitas”, “(...) eu desenho um bocadinho devagar” (E6 - criança TV, 2021).

Relativamente aos materiais que as crianças utilizam para fazer um desenho, a primeira criança considera que são precisas muitas coisas e refere algumas como pincéis, lápis e canetas “Muitas coisas, pincéis, lápis, canetas, muitas coisas” (E1 - criança S, 2021), a

segunda criança refere que só precisa de afiadeira e canetas “Canetas, afiadeira (...) mais nada” (E2 - criança C, 2021), a terceira criança afirma que precisa de folhas e canetas “De canetas e também de folhas” (E3 - criança T, 2021), a quarta criança considera que só precisa de canetas “Canetas” (E4 - criança G, 2021), a quinta criança refere que precisa de canetas e folhas “De canetas e também de folhas” (E5 - criança B, 2021) e, por fim, a sexta criança afirma que precisa de pincéis, canetas e lápis “(...) pincéis, canetas, lápis” (E6 - criança TV, 2021).

No que toca aos interesses das crianças, estas mostram ter mais interesses em algo fantasioso. A segunda criança demonstra ter interesse apenas por desenha “Desenhos (...)” (E2 - criança C, 2021), a terceira criança, em desenhar super heróis, mais concretamente os incríveis “Desenhos dos incríveis porque eles são super heróis” (E3 - criança T, 2021), a quarta criança em desenhar monstros “(...) monstros” (E4 - criança G, 2021), a quinta criança em desenhar animais “Animais” (E5 - criança B, 2021) e a sexta criança em desenhar coisas que gosta mas faz referência aos monstros e aos dinossauros “Monstros, dinossauros e outras coisas que eu gosto” (E6 - criança TV, 2021).

No II, mais precisamente na sala de atividades, todas as crianças referem que fazem desenhos. Algumas das crianças mencionam também os momentos em que os fazem: a primeira criança afirma que faz desenhos nos momentos livres e expõe que desenhar também é brincar “(...) em vez de ir brincar, às vezes vou desenhar, mas desenhar também é brincar” (E1 – criança S, 2021), como afirma Luquet, a criança vê o desenho como uma brincadeira, em que esta é essencial para a estruturação e pensamento da criança o que vai permitir às crianças expressar as suas ideias. A segunda criança refere que faz desenhos nos momentos livres e depois de fazer os trabalhos orientados “(...) quando é hora de ir brincar, depois de fazer os trabalhos” (E2 - criança C, 2021), a terceira criança reforça o aspeto mencionado anteriormente “(...) quando as educadoras nos deixam (...) quando chego à escola”, “(...) quando fazemos trabalhos (...)” (E3 - criança T, 2021), quarta criança menciona que faz desenhos quando quer, a qualquer altura do seu dia “(...) de manhã e à tarde, quando me apetece” (E4 - criança G, 2021), a sexta criança também reforça que faz desenhos quando quer “(...) quando quero” (E6 - criança TV, 2021).

Em relação do feedback que as educadoras dão às crianças acerca dos seus desenhos, estas referem-lhes sempre que são bonitos “(...) que estão bonitos (E1 - criança S, 2021),

“Que são giros” (E2 - criança C, 2021), “(...) gosto muito e que está giro” (E3 - criança T, 2021), “(...) tá giro” (E4 - criança G, 2021), “Está fixe (...)” (E5 - criança B, 2021), “São giros” (E6 - criança TV, 2021), elas devem ter em consideração o que dizem para não condicionarem a criança (Felicidade, 2015) o que leva-a a desenvolver a sua espontaneidade e a expressar-se com mais naturalidade e frequência (Sousa, 2017).

Já o feedback que as crianças dão umas às outras acerca do seu desenho varia. A primeira criança considera que os seus amigos não acham os seus desenhos bonitos “(...) eles não são bonitos porque eles não acham” (E1 - criança S, 2021), a segunda, a quarta e a sexta criança referem que os seus amigos acham os seus desenhos giros “(...) giros” (E2 - criança C, 2021), (E4 - criança G, 2021), (E6 - criança TV, 2021), já a terceira e quinta criança afirmam que os seus amigos gostam dos seus desenhos “(...) gostam” (E3 - criança T, 2021), “(...) tá fixe” (E5 - criança B, 2021).

Em casa, as crianças costumam desenhar. A criança S refere que por vezes faz desenhos em casa, mas apenas ao domingo “(...) às vezes. É sempre quando é domingo (...)” (E1 - criança S, 2021), a criança C refere que faz desenhos em casa depois de descansar “Sim, depois da hora de descansar” (E2 - criança C, 2021), a criança T refere que faz desenhos em casa depois de realizar todas as tarefas e quando se aproxima a hora de ir para a cama “Faço depois de fazer todas as tarefas (...) quando estou quase a ir para a hora da cama” (E3 - criança T, 2021), a criança G refere que faz desenhos em casa ao fim de semana “Sim, (...), no fim de semana” (E4 - criança G, 2021), a criança B refere que faz desenhos em casa só em alguns dias “Sim, alguns dias” (E5 - criança B, 2021) e a criança TV, refere que faz desenhos em casa que sente o desejo de o fazer (“Sim (...) quando quero desenhar” (E6 - criança TV, 2021).

No feedback que os pais dão à criança sobre o seu desenho, estes consideram-nos giros, bonitos e que gostam deles “(...) são giros” (E2 - criança C, 2021), “Tá muito giro, boa” (E3 - criança T, 2021), “Bonitos” (E4 - criança G, 2021), “Muito fixes” (E5 - criança B, 2021) e “Estão bons, gosto muito, estão muito giros (...) – (E6 - criança TV, entrevista 6”).

2.5.3. OS DESENHOS E AS SUAS APRENDIZAGENS

A educadora SC informa que utiliza o desenho como suporte de aprendizagens das crianças, aspeto que também reforça a segunda educadora e acrescenta que não de uma

forma a reproduzir o que a criança aprendeu concretamente, mas sim de comunicação uma vez que as crianças não conseguem reproduzir o que elas pensam/imaginam com lealdade “Sim. (...) para comunicar, as aprendizagens que foram feitas, não necessariamente para espelhar essas aprendizagens porque (...) aquilo que elas vão reproduzir no papel não é necessariamente aquilo que elas compreenderam, mas a forma como comunicam (...)” (E2 - educadora MF, 2021). Vayer & Trudelle (1999), também acreditam que uma criança para aprender tem de compreender o que faz e o porquê de o fazer para conseguir adquirir as aprendizagens.

A primeira educadora considera que o desenho nem sempre revela todas as aprendizagens das crianças visto que estas, nem sempre, conseguem reproduzir o que sabem. Para saber se o desenho revela as aprendizagens da criança tem de se conhecer bem a criança em questão “Nem sempre, porque elas nem sempre conseguem reproduzir exatamente no desenho o que sabem na teoria (...) tem de se conhecer bem a criança para conhecer se aquilo é um indicador da sua aprendizagem” (E1 - educadora SC, 2021), a segunda educadora, reforça o ponto de vista da anterior, mas acrescenta que revelam uma pequena parte pois estas não reproduzem tudo o que aprendem nem como aprendem “Não revela todas as aprendizagens, revela uma parte das aprendizagens (...) revelam-nos uma pequena forma, não é necessariamente o reflexo de tudo o que a criança aprendeu e a forma como aprendeu” (E2 - educadora MF, 2021), e, como já foi mencionado acima e de acordo com Mauzinho (2014), a criança utiliza o desenho como forma de se expressar e de se comunicar com as pessoas que estão à sua volta de maneira a lhes transmitir os seus conhecimentos e as suas aprendizagens.

Já as crianças referem que aprendem quando fazem desenhos. A primeira criança considera que aprende a desenhar melhor “Aprendo a desenhar melhor” (E1 - criança S, 2021), a segunda e a quarta criança afirmam que aprendem, mas não sabem como “Sim (...) não sei” (E2 e E4 - criança C e G, 2021), a terceira criança refere que aprende a ser criativa “Aprendo que, que é muito criativo (...)” (E3 - criança T, 2021), a criatividade possibilita a criança a encontrar o seu modo de agir e de se exprimir (Gonçalves, 1991). A quinta criança afirma que aprende porque utiliza o pensamento “Sim, porque acho que eu penso na minha cabeça” (E5 - criança B, 2021) e a sexta criança considera que aprende a desenhar melhor “aprendo a desenhar muito bem” (E6 - criança TV, 2021).

2.5.4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS APRENDIZAGENS REVELADAS NO DESENHO DA CRIANÇA

Face ao exposto anteriormente, os dados recolhidos e analisados, relativos às aprendizagens refletidas nos desenhos das crianças e que transparecem na sua evolução, segundo autores como Burt, Lowenfel e Brittain, Rideau e Luquet, e pós-análise dos desenhos, verifica-se que as crianças demonstram conhecer os materiais disponíveis que se encontram na sua sala e elegem as atividades que desejam realizar.

No que toca ao posicionamento estabelecido pelos autores supramencionados, todas as crianças estão na terceira fase (simbolismo descritivo) de Burt (Cardoso & Heitor, 1972). Na qual a criança desenha a figura humana com pormenores toleráveis, as feições são manifestadas de maneira dura e convencional.

Segundo os autores Lowenfeld e Brittain (1970), no segundo estágio (pré-esquemático), já que existe uma relação entre os seus desenhos, os pensamentos e a sua realidade, contudo, ainda não consegue comparar o tamanho dos seus desenhos com a perspetiva real.

Já segundo Rideau (1977), a criança encontra-se na terceira fase (desenho narrativo), tendo consciência quantitativa acerca do desenho devido à sua memória, no qual insere diversos pormenores e não representa com lealdade alguns elementos e reinventa-os.

Nas etapas de Luquet (1979), as crianças do grupo observado encontram-se na terceira (realismo intelectual). Já conseguem alcançar o desenho realista, representam “elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstractos que só têm existência no espírito do desenhador” (p. 160).

Na análise do desenho “A minha casa”¹², realizado pela criança S, esta descreve o seu desenho como a sua casa. Representando a relva, a sua mesa da sala onde as pessoas que sentam, uma chaminé, um quarto e um sofá, referenciando que tem três casas, uma onde vive, outra que tem uma adega e outra que não se lembra e, menciona também a cor da casa, que é azul. Sendo possível depreender, pelo seu desenho e o seu comentário, que existe uma partilha lógica dos elementos que o desenho apresenta, a criança demonstra

¹²Análise das aprendizagens reveladas no desenho – anexo 21.

ter noção espacial quando desenha a relva na parte inferior da folha, manifesta as suas ideias na criação que realiza “Vou desenhar a minha casa” (A1 - criança S, 2021), reproduz uma memória “quando tiver saudades da minha casa vou ali ver” (A1 - criança S, 2021), utiliza materiais e situações do quotidiano recorrendo ao desenho, demonstra prazer em utilizar e analisar diferentes tipo de linguagem plástica, como podemos verificar nas cores, nas linhas, nas manchas e nas formas, representa plasticamente vivências individuais “(...)é assim a minha casa (...)” (A1 - criança S, 2021), insere intencionalmente elementos visuais para representar o que quer “Desenhei uma mesa (...) uma pessoa sentada (...) uma chaminé (...) um quarto (...) um sofá.” (A1 - criança S, 2021). Através do comentário da criança, esta relata acontecimentos mostrando desenvolvimento não só na clareza do discurso como no respeito pelo seguimento de acontecimentos, identifica na contagem “uma (...) uma (...) uma (...)” (A1 - criança S, 2021) que a quantidade total correspondente ao número do termos que disse “três casas” e apresenta uma manifestação do património cultural “tem uma adega” (A1 - criança S, 2021).

Na análise do desenho “Família e o animal”¹³, feito pela mesma criança (S), esta descreve o seu desenho como a reunião à volta de uma mesa na qual se irão sentar, pessoas essas que representam o seu núcleo familiar mais próximo (pai, mãe e avós), incluindo ainda, um dinossauro T-Rex que explode da sua boca ranho. Pela descrição efetuada e pelo desenho apresentado, é possível compreender que a criança apresenta os seus gostos e preferências “eu gosto de desenhar T-Rexs” (A2 - criança S, 2021), demonstra prazer na exploração e na utilização do desenho como meio de se expressar, nas suas produções plásticas utiliza elementos visuais, como as cores, as linhas e as formas de modo intencional para representar o que esta quer transmitir. Exibe as suas ideias e saberes, descreve o que vai reproduzindo não só na clareza do discurso como no seguimento da sua produção. Refere os graus de parentesco das pessoas que representa, identifica partes de corpo “da boca dele” (A2 - criança S, 2021), conhece diferentes tipos de animais, neste caso uma espécie de dinossauro “T-Rex” e antecipa e dita as suas ideias sobre o que pensa que vai acontecer “acho que vai sair ranho da boca dele (...)” (A2 - criança S, 2021).

¹³Análise das aprendizagens reveladas no desenho – anexo 22.

Na análise do desenho “Dinossauros”¹⁴, realizado pela criança TV, esta descreve que representou duas espécies de dinossauros e, ainda, exhibe algumas características presentes do que apresentou. A criança, através do desenho e dos comentários que fez, foi capaz de explicar e partilhar o que descobriu e/ou aprendeu “sabias que os dinossauros eram do tamanho de uma galinha?” (A3 - criança TV, 2021), demonstrando prazer em explorar e utilizar o desenho, representa e até recria animais, neste caso dinossauros. Apresentou o seu gosto e preferência por esta espécie extinta: “A minha espécie de dinossauros favorita” (A3 - criança TV, 2021). Utilizou elementos visuais como a forma e as linhas de um modo intencional e a cor de modo espontâneo para representar o animal. Ainda, expõe as suas ideias e saberes “ele tem penas brilhantes como um pavão e tem asas brilhantes (...) o microraptor é do tamanho de um pombo.” (A3 - criança TV, 2021), reconhece diferentes tipos de dinossauros “alaussauo (...) microraptor (...)” (A3 - criança TV, 2021) diferenciando-os e vendo as suas diferenças em termos de características “ele tem penas brilhantes como um pavão (...) é do tamanho de um pombo.” (A3 - criança TV, 2021) e modos de vida “Ele é carnívoro e mau” (A3 - criança TV, 2021).

Na análise do desenho “Figura humana”¹⁵, efetuado pela criança C, esta desenha-se a ela própria e de seguida faz o seu núcleo familiar mais próximo (a mãe e o pai) e, ainda, refere que enquanto faz o desenho vislumbra a forma como o vai fazer. É de denotar, que enquanto a criança desenhava a sua própria mão, parou para contar os dedos existentes em cada uma delas, demonstrando através do desenho e do seu comentário, ter autoconhecimento, identificando as suas características individuais. Revela, ainda, ter prazer na exploração e na utilização do desenho, recorrendo assim, a diferentes linguagens plásticas, como a forma, a linha, a mancha e a cor de um modo intencional, representa e recria plasticamente pessoas e expõe as suas ideias e saberes. Fez uso da correspondência termo a termo para contar quantos dedos tem em cada mão para no fim os desenhar e demonstra curiosidade em experimentar suportes riscadores para fazer o seu desenho. Ainda, apresenta conhecimento sobre os graus de parentesco da família mais próxima, apresentando-os “(...) depois vou desenhar a minha mãe e o meu pai (...)” (A4

¹⁴Análise das aprendizagens reveladas no desenho – anexo 23.

¹⁵Análise das aprendizagens reveladas no desenho – anexo 24

– criança C, 2021) e reconhece e identifica partes do seu corpo, como podemos verificar no desenho, em anexo.

Na análise do desenho “Figura humana”¹⁶, realizado pela criança B, e foram representadas duas pessoas, uma é própria e a outra não sabe. O desenho e o comentário da criança recriam plasticamente pessoas, reconhece algumas das suas características individuais (autoconhecimento) e apresenta semelhanças e diferenças com as características de outros, reconhece partes do corpo, demonstra prazer na exploração e na utilização do desenho recorrendo a diversos elementos da linguagem plástica, como a cor, a linha, a forma e a mancha de um modo intencional e expõe as suas ideias.

No desenho “O meu livro”¹⁷, realizado pela criança C, refere que fez um coração, coloca o seu nome e no verso da folha desenha um livro, cuja capa é um autorretrato. Pela avaliação do desenho e do comentário da criança, pode-se depreender que existe a noção das suas características individuais (autoconhecimento), realçando-as “Estou-me a fazer a mim” (A6 - criança C, 2021). Sentiu prazer nos seus trabalhos, nas suas evoluções (gostando de mostrar e falar do que fez), na exploração e utilização do desenho fazendo recurso a elementos da linguagem plástica, como a cor, a linha, a forma e a mancha de uma forma intencional. Exibiu as suas ideias e saber e, ainda, identifica, diferenciando, funções específicas para o uso da escrita pois, a criança quando escreveu usa letras da escrita “É para escrever o meu nome” (A6 - criança C, 2021). É possível compreender, através do desenho e do comentário, que a criança utilizou o seu desenho com uma finalidade, neste caso, um livro “Porque eu quero que fique um livro” (A6 - criança C, 2021).

No desenho “Mão biónica”¹⁸, a criança G (A7 - criança G, 2021) afirma que a escolha do tema do seu desenho se deve ao facto de integrar um grupo de trabalho de projeto, cuja intencionalidade recai sobre a ajuda a pessoas que têm algum dos membros superiores. Através do desenho e do comentário, a criança demonstrou satisfação nas suas produções e progressos, gostando de mostrar o que fez, o que aprendeu e descobriu “mão biónica” (A7 - criança G, 2021). “É para ajudar as pessoas que não têm mão, colocam esta mão

¹⁶Análise das aprendizagens reveladas no desenho – anexo 25.

¹⁷Análise das aprendizagens reveladas no desenho – anexo 26.

¹⁸Análise das aprendizagens reveladas no desenho – anexo 27.

robô na mão delas e assim já ficam com uma.” (A7 - criança G, 2021). O interesse e gosto por aprender, utilizando as novas aprendizagens adquiridas, são espelhados no prazer em explorar o desenho recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica, tais como: a linha, a cor, a mancha e a forma. De modo geral, é perceptível a intencionalidade, a exibição de ideias e saberes, a demonstração de curiosidade e interesse pelo mundo que a rodeia e a manifestação de ideias sobre o que acontece.

A análise do desenho “Desenho surpresa”¹⁹, concebida pela criança T, e segunda a mesma, representa uma bolacha, uma nuvem, um elefante, uma letra, uma pessoa que fazia anos e, ainda, explicou como se faz um “desenho surpresa”. Através do desenho e do comentário, a criança demonstrou partilhar o que descobriu e aprendeu, expressando as suas ideias para criar um método de apresentação para o desenho que criou “É tipo um fantoche (...) Quando nós abrimos parece coisas que (...) que tá dentro do corpo (...) é um desenho surpresa” (A8 – criança T, 2021). Apresenta gosto na exploração e na utilização do desenho, recorrendo a componentes da linguagem plástica como a cor, a linha, a forma e a mancha de modo intencional. Também, representa plasticamente as suas vivências, exhibe as suas ideias e saberes e distingue a escrita do desenho utilizando formas tipo letras “estas não sei, é uma letra” (A8 – criança T, 2021).

Por fim, no desenho “Figura Humana”²⁰, executado pela criança TV, esta descreve o seu desenho sendo ela, refere ainda que desenha umas pernas, um corpo e a sua camisola. Enquanto desenhava a sua mão, a criança parou para contar os dedos que tinha em cada mão para depois os representar. No final de fazer o seu desenho, a criança recortou o seu autorretrato e colocou-o numa folha branca.

Através do desenho, do comentário e da observação, a criança demonstra autoconhecimento, nomeando as suas características individuais, prazer em explorar e utilizar o desenho. Recorrendo a constituintes da linguagem plástica, como a cor, a forma e a linha de um modo intencional. Representa plasticamente uma pessoa, neste caso ela própria, expondo os seus saberes e as suas ideias, faz uso da ligação termo a termo para contar os dedos das suas mãos com a finalidade de os representar no seu desenho e

¹⁹Análise das aprendizagens reveladas no desenho – anexo 28.

²⁰Análise das aprendizagens reveladas no desenho – anexo 29.

consegue mencionar partes do seu corpo “Umas pernas (...)” (A9 - criança TV, 2021), bem como, do seu vestuário “(...) a minha camiseta” (A9 - criança TV, 2021).

CONCLUSÃO FINAL DO ESTUDO E LIMITAÇÕES

Na investigação, centrada nas aprendizagens que as crianças revelam através do desenho, pelas observações efetuadas e pelas entrevistas realizadas às crianças, foi possível perceber que o desenho é visto como: i) uma brincadeira e uma forma de aprendizagem que lhes permite desenvolver a criatividade, imaginação, expressão e pensamento; (ii) uma forma de exprimir a realidade mais pormenorizadamente, ao mesmo tempo que, permite fantasiar; (iii) proporciona o encontro do seu modo de agir e de se exprimir; e (iv) constitui uma forma de representar o seu próprio corpo e organizar a composição do seu núcleo familiar.

Como forma de complementaridade para esta investigação, foram realizadas entrevistas às educadoras da sala de atividades, cujas respostas permitiram entender que o desenho é visto como: (i) uma estratégia de comunicação e expressão, utilizada tanto pelas crianças, como pelos próprios adultos. Servindo, para as crianças, organizarem ideias, criar imagens mentais e funciona como um mote para o desenvolvimento do pensamento/imaginação e da motricidade da criança; (ii) uma forma de registar as atividades desenvolvidas na sala, que possibilita a observação, das educadoras, relativa à sua evolução; (iii) utilizado livremente, dá espaço à criatividade, o que permite conhecer a individualidade de cada criança, explorando as suas capacidades e criando possibilidades de avaliação que permite auxiliar as suas necessidades; e (iv) serve de suporte à aprendizagem, no sentido em que empregam os seus conhecimentos, ainda que não na sua totalidade – uma vez que não têm capacidade de reproduzir fielmente o que pensam, sabem e imaginam, e por isso, de refletir as suas aprendizagens. Ideia suportada pela crença de que aprender pressupõe compreensão, o que nem sempre se verifica, e portanto, muitas vezes o que acontece é que as crianças decoram, sem perceber o que fazem e o propósito do que estão a fazer.

Face aos dados obtidos, conclui-se que o desenho faz parte do crescimento da criança, auxilia tanto o trabalho educativo, uma vez que permite ocupar o tempo livre que as crianças têm, como também expressa em parte o desenvolvimento e aprendizagens da criança. As aprendizagens mais comuns, são associadas ao autoconhecimento e

conhecimento das pessoas que as rodeiam, à manifestação das suas próprias ideias, ao discurso desenvolvido e claro, à identificação quantitativa total, quando recorrem à correspondência termo a termo e ao conhecimento de diferentes tipos de animais – tema predominante nesta faixa etária. Não obstante, entende-se que a subvalorização do desenho, acontece quando se atribui um caráter exclusivo de aprendizagem, uma vez que essa componente não é ponderada por nenhuma das partes. Isto é, tanto para a criança como para as educadoras, o desenho serve para refletir/ servir algo, mas não necessariamente para acrescentar aprendizagem, isto porque (na perspectiva das educadoras) existe alguma incapacidade por parte das crianças para representarem fielmente o que assimilaram e aprenderam efetivamente, sendo que neste último caso, as aprendizagens são representadas na sua perspectiva e ajustadas à forma como veem o mundo. A realidade e a fantasia, também se misturam – algo que é apontado como benéfico para as crianças – mas que no processo ensino-aprendizagem, é visto como secundário, uma vez que não vai contribuir diretamente para a assimilação de conhecimento.

A crescer ao explanado, surge o facto de nem sempre revelarem o que as crianças efetivamente aprendem, pela condição de não conseguirem reproduzi-lo totalmente, defendendo que a conjuntura primordial para entender se as crianças adquiriram conhecimento, ou não, é pela via do conhecimento individual de cada uma, em todos os seus aspetos.

Por conseguinte, associadas a estas validações surgem algumas considerações e limitações associadas ao desenho:

No que concerne às entrevistas das crianças, é possível confirmar que têm uma ligação sentimental ao desenho, maioritariamente associada ao gosto de os fazer e pelo *feedback* imediato recebido, que proporciona um sentimento de satisfação imediata. Sendo geral a importância atribuída ao mesmo.

Desenhar, permite desenvolver a motricidade fina, a sua inteligência – sempre que pensam no que vão desenhar, consentem a utilização da imaginação que facilita o desenvolvimento das suas capacidades e a construção de aprendizagens – e o sentido estético, recorrendo à fantasia que simultaneamente reflete a sua realidade.

Na sala de atividades, local que serviu esta investigação, o desenho é utilizado livremente e de forma orientada, sendo sempre um momento, para as crianças, de brincadeira. Todavia, nos momentos orientados, verifica-se que o desenho cumpre o propósito de servir de registo para a realização de atividades e que nos momentos livres, é utilizado para ocupar o grupo de crianças.

Cabe às educadoras, ter em consideração os comentários que elaboram acerca dos mesmos para não condicionarem a expressão e a criatividade das crianças, deixando-as sentirem-se livres e capazes de se expressarem com regularidade, situação que volátil e imprevisível, e que por isso constitui uma das limitações, uma vez que está intimamente relacionada com a sensibilidade das duas partes.

No contexto desta investigação, outra das limitações que acresce às anteriormente descritas, é o facto de todos os desenhos analisados terem sido elaborados em momentos livres, o que trouxe condicionalismos pela falta de correspondência entre a capacidade de desenho de cada uma das crianças e a aprendizagem de um tema associado, com a finalidade de avaliar essa aprendizagem.

PARTE III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

No âmbito da Unidade Curricular de PP, a terceira e última experiência formativa foi em contexto de Jardim de Infância (JI) II. Este percurso foi vivenciado entre setembro a janeiro do ano letivo de 2021/2022, numa instituição da rede pública e cooperativa do concelho de Leiria, sobre o qual é fundamental refletir sobre as aprendizagens construídas através das experiências vivenciadas.

Ao longo desta parte apresenta-se o contexto educativo no qual se insere a PP, bem como uma reflexão acerca do percurso neste contexto. É importante enfatizar que nesta reflexão estão inseridas ideias que foram retiradas das reflexões escritas ao longo do semestre, no sentido de ilustrar e contextualizar as situações mais significativas.

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1. O MEIO ENVOLVENTE

O JI situa-se num meio urbano que pertence à Freguesia de Marrazes e Barosa no concelho e distrito de Leiria.

Nesta área existem variadas creches, jardins de infância - este último contexto pode encontrar-se tanto em setor privado como em setor público – escolas de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), uma escola secundária, uma escola de formação profissional, três instituições de apoio a pessoas com deficiência, como a CERCILEI (Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas), OASIS (Organização de Apoio e Solidariedade para a Integração Social) e a APPC-Leiria (Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Leiria), também conta com o Museu Escolar e uma escola de música.

A nível desportivo conta com três campos de futebol, dois campos de tiro, três polidesportivos, dois pavilhões gimnodesportivos, um aeródromo civil e, a mata dos Marrazes que contém diversos percursos pedestres e diversas máquinas deporto abertas à população.

Na área da saúde encontram-se várias farmácias, um centro de saúde e diversas clínicas privadas nas diferentes áreas.

Nesta freguesia, ainda podemos encontrar uma Igreja Matriz, Órgãos de Polícia Criminal, Bombeiros Voluntários de Leiria e, ainda, a sede da freguesia.

1.2. A INSTITUIÇÃO

O Agrupamento de Escolas de Marrazes, é composto por 9 jardins de infância; 1 escola básica com educação pré-escolar e 1.º CEB; 12 escolas básicas com 1.º CEB; uma escola básica com 2.º e 3.º CEB, sede do Agrupamento – onde se encontra a sede deste agrupamento.

O jardim de infância, pertence à rede pública e oferece a valência de Pré-Escolar, admite crianças desde os 3 aos 6 anos de idade, tendo o total de 50 crianças.

Tem um piso e é composto por duas salas de atividades, denominadas de “sala A” e “sala B” - cada uma das salas tem uma auxiliar de ação educativa e uma educadora -; 1 arrecadação; 3 casas de banho – sendo que duas são destinadas às crianças e uma aos docentes e funcionários; 1 cozinha própria -sendo a comida é confeccionada pela AMITEI (Associação de Solidariedade Social dos Marrazes); 1 refeitório; 1 sala para as docentes; 1 área à entrada de cada sala para arrumar os pertences das crianças; e espaços exteriores. Estes espaços exteriores têm diferentes funções, como, a exploração da natureza e a brincadeira livre, com baloiços, escorrega, brinquedos e casinhas, que inevitavelmente estimula a criatividade, a socialização/integração e a promoção do jogo faz-de-conta.

O JI integra o projeto do agrupamento, “*Um novo olhar*”, que obedece a objetivos, como: a autonomia, a socialização e o sentido crítico da criança.

Prestar um serviço educativo de qualidade, contribuindo para a formação de cidadãos civicamente responsáveis e ativos numa sociedade democrática, respeitadores dos valores da tolerância, da convivência, do respeito, da justiça, do diálogo e da solidariedade entre todos, numa escola que seja reconhecida pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade.
(Agrupamento de Escolas Marrazes, 2018/2022, p. 6)

Esta oferece duas atividades extracurriculares: a música (segunda-feira) e a dança (sexta-feira), dirigidas por docentes pertencentes ao próprio agrupamento.

A associação de pais está encarregue de contribuir com materiais ou monetariamente para a compra desses materiais.

1.3. A GESTÃO DO ESPAÇO

E diálogo com a educadora podemos perceber que a sala de atividades não segue um modelo pedagógico definido, estando à mercê do que a educadora considera, relativamente aos interesses e necessidades das crianças, vendo qual o melhor método para cada situação.

Esta sala está dividida em seis áreas: a área do acolhimento – onde se realizam, também, construções e brincadeiras livres – a área da casinha, a área dos jogos, o cantinho da leitura, a área da garagem e a área da expressão plástica. Segundo um diálogo com a educadora, esta disposição foi organizada no início do ano letivo, a partir dos interesses e necessidades das crianças, partindo da decisão da educadora. Esta sala contém diversos painéis nos quais estão expostos trabalhos que as crianças realizam (exemplo disso é a exposição dos desenhos). É também aqui que são expostas as regras da sala, o calendário, o quadro de presenças. Esta sala conta ainda com um espaço destinado à arrumação do material de cada criança, nomeadamente: uma caixa com canetas e lápis de cor e uma caixa onde as crianças vão arrumando os seus trabalhos. Existe, também, um estendal, cujo os objetivos passavam por colocar os trabalhos pintados com tintas a secar e, também, para exposição. Há ainda, uma estante com livros; um quadro de giz; um móvel com jogos; um quadro magnético; um lavatório; sete mesas e vinte e seis cadeiras.

1.3.1. A GESTÃO DO TEMPO

As rotinas das crianças (Tabela 3), iniciava-se com o momento de acolhimento das 08h00 às 09h00, no refeitório onde estavam as crianças de ambas as salas. De seguida as crianças iam para a sua sala, brincavam livremente e dava-se início ao dia com a canção do “Bom dia”. Seguia-se um pequeno diálogo e realizavam-se as atividades orientadas (09h00 às 10h00), seguido do momento de higiene. Após este momento seguia-se a refeição de reforço da manhã. No final iam brincar livremente (10h00 às 11h00). Após a brincadeira livre, dava-se continuidade às atividades orientadas (das 11h00 ao 12h00). Após este momento, efetuavam a sua higiene novamente, iam almoçar e brincavam livremente

(12h00 às 14h30). Depois dão continuidade às atividades orientadas (14h30 às 15h30). O fim do dia acontece entre as 15h30 às 19h00, com a realização do momento de higiene, o lanche da tarde e os tempos livres, à responsabilidade da AMITEI.

Horas	Rotina
08h00 – 09h00	Período de acolhimento e higiene
09h00 – 10h00	Atividade orientada
10h00 – 11h00	Higiene, reforço da manhã e recreio
11h00 – 12h00	Atividade orientada
12h00 – 14h00	Higiene, almoço e recreio
14h00 – 15h30	Atividade orientada
15h30 – 19h00	Higiene, reforço da tarde e tempos livres

TABELA 3 – GESTÃO DO TEMPO DA “SALA A”.

1.4. O GRUPO DE CRIANÇAS

Composto por 25 crianças, 10 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Todas elas de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma, venezuelana que não falava e compreendia pouco português.

Uma criança, referenciada como tendo necessidades de saúde especiais e outra que se encontrava em avaliação, com o intuito de ser acompanhada. Sendo geral ao grupo, a dificuldade na expressão verbal.

Na generalidade, o que mais interessava a este grupo, eram: os jogos, as brincadeiras ao ar livre, a realização de desenhos, a exploração da natureza e a leitura de histórias.

2. PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Para falar de pedagogia diferenciada, é preciso conhecer os conceitos de currículo e de gestão curricular, já que estão intrinsecamente ligados a esta.

O conceito de currículo é algo que não é consensual entre os autores e os especialistas da área da educação. Numa visão mais geral, o currículo é entendido como “o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentando e implementando num sistema tecnológico” (Pacheco, 2001, p. 16). O currículo é o “conjunto de experiências educativas e como um

sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura pretendida” (Pacheco, 2001, p. 16).

Para Roldão (1999), o “currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto e aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24).

Já a gestão curricular, é “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...” (Roldão, 1999, p. 25). Assim sendo, é “essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se, portanto, de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende conseguir” (Roldão, 1999, p. 37).

A diferenciação pedagógica - teoria não consensual entre autores -, visa dar respostas a todas as crianças, conseguindo criar uma escola inclusiva (Canavarro, Pereira & Pascoal, 2001). Pressupõe conhecer os níveis de desenvolvimento, interesses, aptidões e especificidades culturais, partir do que a criança já sabe e valorizar os seus conhecimentos, diversificar os processos pedagógicos e seguir diferentes percursos para chegar a um fim comum: o desenvolvimento e a aprendizagem (Canavarro, Pereira & Pascoa, 2001).

Segundo a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Cap. IV, art.º 10.º, são identificados objetivos, nos quais se destacam: contribuir “para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagem”; estimular “o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas”; desenvolver “a expressão e a comunicação através da utilização das linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”; e proporcionar “a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva” (pp. 671-672). Sendo estes objetivos que invocam o conceito de criança como um ser único, individual, que aprende e conhece o mundo de forma muito própria e que o educador deve reconhecer, valorizar e respeitar.

É possível compreender que a pedagogia diferenciada pretende responder às necessidades de todas as crianças para que estas aprendam em conjunto, apesar das diferenças e dificuldades.

3. TRABALHO DE PROJETO: “CONHECER O PÓLO NORTE”

Neste ponto apresenta-se o trabalho de projeto realizado com as crianças da “sala A” de um JI da rede pública, desenvolvido a partir dos construtos e conceções feitas sobre um outro projeto, cujo tema era o Natal.

3.1. INTRODUÇÃO

O projeto do Natal, já existente, e que deu origem ao “Conhecer o Pólo Norte”, partia da premissa estabelecida dos conhecimentos previamente adquiridos acerca do Natal. Neste processo, uma das crianças, referiu que o Pai Natal vivia no Pólo Norte. A partir desta afirmação, o interesse sobre a existência deste local despoletou, levando assim, ao início do projeto que aqui descrevemos.

3.2. CONTEXTO DO PROJETO

Este projeto desenvolveu-se no decorrer da PP no contexto de pré-escolar, num JI da rede pública nos arredores de Leiria, com o grupo de 25 crianças dos 4 aos 5 anos de idade.

Pela observação feita ao longo da PP e, por via, das informações que as famílias transmitiram no início do ano letivo, o que mais estimulava e motivava este grupo de crianças eram os jogos, as brincadeiras ao ar livre e a realização de desenhos e a exploração na natureza.

3.3. SITUAÇÃO DESENCADEADORA

Tal como refletido acima, o interesse relativo “à terra do Pai Natal” e sobre o que lá existe, veio desencadear um sem número de questões que levaram à elaboração deste projeto. Portanto, “o que existe no Pólo Norte?”, foi o mote para o desenvolvimento e aplicação do mesmo.

3.4. FASE I – PROBLEMÁTICA

Nesta fase, foi formulado um problema, questões e os assuntos que se vão investigar. É, também, aqui que se partilham saberes que as crianças tenham adquirido (Vasconcelos et

al, 2012). No desenrolar de diálogos com as crianças, estas apresentaram opiniões diferentes, acerca do Pólo Norte.

Com base no que o grupo ia dizendo, definiu-se a pergunta principal a ser respondida: “O que existe no Pólo Norte?”. Assim, através desta questão, foi feito um levantamento de todos os conhecimentos existentes no grupo – relativos ao assunto -, curiosidades que queriam ver respondidas e de que forma iriam achar essas respostas. Para o efeito, foram registadas numa cartolina as suas ideias que no final foi exposta na sala de atividades.

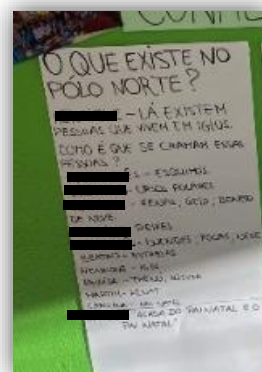


IMAGEM 12: REGISTO DO QUE AS CRIANÇAS JÁ SABIAM.

- O que sabemos?

Criança A: “O trenó e as renas do Pai Natal.”, “Há neve e gelo!”; criança I: “Acho que há ursos polares.”, “O Pólo Norte fica distante!”, “Acho que há ursos polares.”; criança D: “O Pai Natal e presentes!”; criança Y: “Há renas!”; criança C: “Há estrelas!”; criança N: “Há muitas estrelas!”; criança J: “Há neve!”; criança B: “Há presentes e neve!”

- O que queremos descobrir?

Criança I: “Onde fica o Pólo Norte?”; criança B: “Como se faz neve?”; “De que é feito o gelo?”; criança M: “A neve e o gelo são iguais?”; criança J: “Há neve no Pólo Norte?”; criança E: “Há ursos polares no Pólo Norte?”

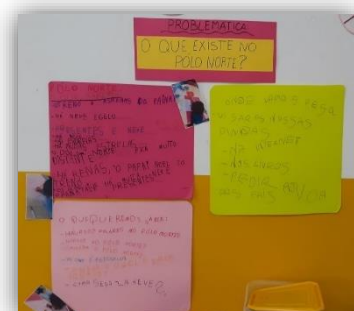


IMAGEM 13: REGISTO SOBRE O QUE AS CRIANÇAS QUERIAM SABER E ONDE PODERIAM PESQUISAR.

2.4.1. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA DO PROJETO

A intencionalidade educativa, foi marcada por diferentes dimensões, a saber: proporcionar um ambiente democrático, ao longo do desenvolvimento do projeto, estabelecendo na sua base o diálogo, a cooperação, a partilha e a entajuda; estimular o conhecimento do grupo de criança pelos elementos presentes no Pólo Norte (iglus; esquimós, animais que lá existem); explorar várias técnicas de expressão plástica, que culminaram na construção dos elementos presentes no Pólo Norte, com a finalidade de criar o cantinho do Pólo Norte na sala de atividades; envolver as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao longo da execução do projeto; divulgar

o projeto desenvolvido às crianças da Sala B, do jardim de infância, partilhando as aprendizagens que realizaram.

3.5. FASE II – PLANIFICAÇÃO

Nesta segunda fase realizaram-se “mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas (...) organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Vasconcelos et al, 2012, p. 15).²¹

3.5.1. A VOZ DAS CRIANÇAS

Este projeto foi desenvolvido e proposto pelas crianças, com o auxílio das mestrandas, da auxiliar e da educadora da sala de atividades.

Numa discussão de grupo, as crianças, indicaram onde pensavam ir buscar informações relativas às suas curiosidades. Neste processo, todas, sem execução, participaram e foram igualmente escutadas.

O mote da discussão, girou em torno das questões:

- Onde vamos descobrir?

Crianças A, I e M: “Na internet!”; criança H: “Nos livros”; criança E: “Pedir ajuda aos pais!”

Foi sugerido aos pais que fizessem uma pesquisa em casa com as crianças sobre um animal que habite no Pólo Norte e que organizassem numa folha uma pequena descrição do animal que tinham escolhido.

Posteriormente, planificou-se com as crianças o que estas queriam fazer, em que registámos as suas ideias. Começou-se a decidir onde se iria encontrar o “Cantinho do Pólo Norte”, momento em que todas as crianças deram a sua opinião e chegaram à conclusão de que o espaço ao lado da área da casinha era o ideal e que tinha mais espaço.



IMAGEM 14: PESQUISA QUE AS FAMÍLIAS REALIZARAM COM AS CRIANÇAS EM CASA – PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS.

²¹ Exemplo de planificação 2 – anexo 7.

- O que queremos fazer:

Respostas das crianças: “Construir o que existe no Pólo Norte!”; “Fazer o cantinho do Pólo Norte na nossa sala de atividades!”; criança B: “Colocar neve no cantinho do Pólo Norte!”; “Fazer um boneco de neve!”; criança F: “Fazer peixes!”; criança I: “Fazer renas!”; criança M: “Fazer um trenó!”; criança H: “Construir um iglu!”; criança G: “Construir uma bússola!”

Depois de recolhida a informação relativa ao que queriam fazer:

- Que materiais vamos utilizar?

Criança I: “Materiais recicláveis.”; criança A: “Tampas.”; criança B: “Luzes.”

- Urso Polar: criança A: “Algodão.”; criança H: “Esferovite.”

- Peixes: criança M: “Esferovite.”; criança H: “Cola.”,

- Boneco de Neve: criança H: “Esferovite, papel.”; criança M: “Algodão, pompons brancos.”

- Trenó: criança G: “Folhas e pintar de vermelho.”; criança H: “Esferovite e pintar de vermelho.”; criança E: “Não é vermelho é branco.”

3.6. FASE III – EXECUÇÃO DO PROJETO

Nesta terceira fase, segundo Vasconcelos et al (2012) dá-se início à execução de um processo de pesquisa para responder às questões colocadas, aprofundando-se os conhecimentos, começam-se a materializar as ideias e “constroem-se objectos em grandes dimensões” (p.16).

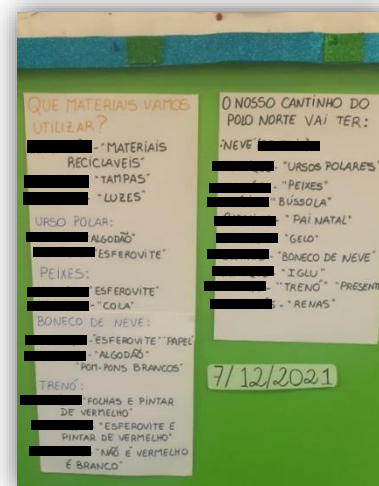


IMAGEM 15: REGISTO DOS MATERIAIS QUE AS CRIANÇAS QUERIAM USAR E O CANTINHO QUE QUERIAM CONSTRUIR.

3.6.1. A AGÊNCIA DAS CRIANÇAS

Quanto à fase de execução do projeto, começou-se por realizar pesquisas em livros e no computador – através de vídeos. Ao mesmo tempo, as crianças iam perguntando à família e transmitindo a informação que iam recolhendo. Esta comunicação foi facilitada por e-mail que a educadora cooperante enviou às famílias, estabelecendo contacto com as

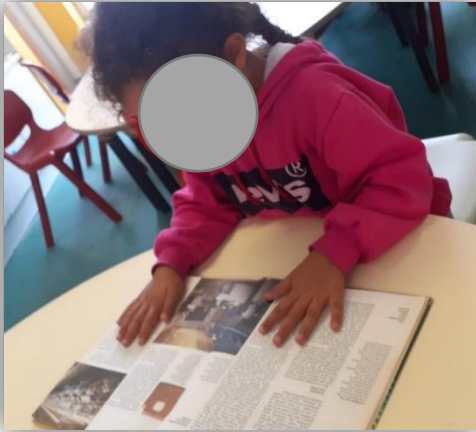


IMAGEM 16: MOMENTO EM QUE AS CRIANÇAS ESTAVAM A REALIZAR PESQUISAS EM LIVROS E A VISIONAREM VÍDEOS RELATIVOS AO PÓLO NORTE. ^{mesmas}

O grupo foi reunido a fim de sistematizar os seus conhecimentos e assim, serem divididos em subgrupos consoante os objetos que queriam recriar no “Cantinho do Pólo Norte”.

Assim,

1. Começaram por procurar e explorar materiais que tinham na sala de atividades;
2. Criaram um relevo com cartão e folhas de jornal/revistas amarradas que cobriram com enchimento branco e bocados de plástico para representar a neve e o gelo.
3. Depois desta fase, as crianças começaram a criar com os materiais, os elementos presentes no Pólo Norte, que conheceram através das suas pesquisas:
 - o Escolheram o cartão para representar o **iglu**: pintaram de branco o cartão, com o intuito de representar o gelo que se forma devido às temperaturas negativas;

- Representarem as **renas**: com rolos de papel higiênico e de cozinha, pompons e paus (recolhidos no exterior), fizeram as suas hastes. Utilizaram cola e tintas, para finalizar;
- Com esferovite, rolos de papel higiênico, pompons, algodão e cola, as crianças foram os materiais escolhidos para representarem os **ursos polares**;
- Com garrafas de plástico, cola, algodão, tintas e cartolina, fizeram as **focas**;
- Com cartão, canetas de feltro, cartolinas e cola, recriaram os **esquimós**;
- As **raposas do ártico**, com garrafas de plástico, tampas, canetas de feltro, cola e com restos de “barba de pai natal” que tinha sobrado;
- Com cartão, tinta, cola e bocados de plástico fizeram-se as árvores.

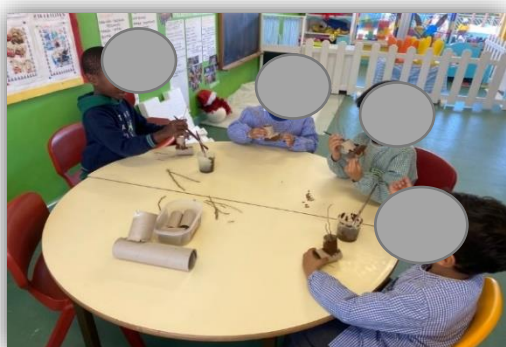


IMAGEM 17: MOMENTO EM QUE AS CRIANÇAS ESTAVAM A CONSTRUIR OS ELEMENTOS PARA COLOCAREM NO CANTINHO DO PÓLO NORTE.

3.7. FASE IV – DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO

A divulgação do projeto, foi feita a partir de um vídeo realizado pelas mestrandas no processo de desenvolvimento da construção do “Cantinho do Pólo Norte”, na sala de atividades. Esta partilha foi feita, também, junto das famílias.

No que respeita à avaliação das aprendizagens, o grupo de crianças foi questionado (pela mestrandas interveniente) relativamente às características geográficas e diversidade animal (enunciadas anteriormente) presentes no Pólo Norte. As respostas obtidas revelaram que houve uma apreensão do conhecimento relativo ao tema, pois os animais escolhidos foram todos identificados – mencionaram todos os animais que representaram – e ainda, revelaram ter ficado com a consciência de que as condições climáticas características da zona, proporcionam o ambiente de neve e frio - “neva muito por isso é que a sítio é muito branquinho”. E ainda, mencionaram que os habitantes do Pólo Norte, são chamados de Esquimós e que vivem em casas que são Iglus.



IMAGEM 18: PRODUTO FINAL DO CANTINHO DO PÓLO NORTE.

Posto isto, é possível compreender que o projeto cumpriu o propósito do seu objetivo, tendo representado conhecimento, associado à imaginação, impelindo à participação de todas crianças, e ainda das suas famílias, colocando o ónus da responsabilidade nas mesmas, através da delegação da escolha dos temas a representar, da pesquisa sobre os mesmos, dos materiais a utilizar, e ainda, da escolha do local no qual o trabalho ficaria exposto, proporcionando, este conjunto de fatores, aprendizagens significativas.

Não menos importante, o contacto e a apreensão da noção de trabalho em equipa

e participado, que inerentemente esteve presente ao longo de todo o processo.

Do ponto de vista das crianças, a quem foi questionado o que mais gostaram de fazer, as atividades indicadas, foram: Criança M: Lobo; Raposa branca; Crianças G, D, J e Y:



IMAGEM 19: MOMENTO DE PARTILHA DO VÍDEO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CANTINHO DO PÓLO NORTE E SOBRE AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS PELO GRUPO DE

Focas; Crianças K, O: Ursos polares; Criança R: Coelho; Criança L: Esquimós; Criança Q: Iglu; Crianças A e I: Árvores; Crianças J e S: Renas.

3.8. CONCLUSÃO

Este trabalho de projeto foi um desafio, pela componente participada do grupo de crianças e pela integração das famílias em parte do processo de pesquisa, na qual foi necessário coordenar diferentes níveis de empenho. Por outro lado, a conjugação de diferentes conhecimentos relativos ao tema, também constituiu um desafio no que respeita à aglomeração dos mesmos, por forma a garantir que todas as crianças tinham o mesmo nível de participação.

No geral, a coordenação das diferentes respostas de assimilação e da gestão de tempo associada à realização do projeto, foram também fatores de desafio e de empenho redobrado, no sentido em que a inexperiência própria da fase em que este momento acontece, traz alguns constrangimentos relativamente aos timings disponíveis em simultaneidade com as rotinas definidas, próprias do jardim de infância.

Não obstante ao mencionado, o trabalho de projeto levado a cabo veio reiterar a crença num processo de aprendizagem participativo, no qual as crianças assumem o lugar de destaque na construção dos seus conhecimentos, no qual as famílias são integradas, partilhando a responsabilidade da aprendizagem entre escola – criança e família, tendo sempre a imaginação, criatividade e a expressão, como guias.

4. REFLETINDO SOBRE O PERCURSO NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA II

O percurso formativo, na valência Pré-Escolar do ensino público, veio revelar-se uma experiência desafiadora, pelo ambiente que o caracteriza.

Na “sala A” (local onde se realizou esta PP) as crianças e a educadora, estavam em fase de adaptação, por ser o primeiro ano letivo naquele jardim de infância e, portanto, ainda que a receção tenha sido bastante acolhedora, esta adaptação foi feita com cautela e cuidado, não só devido ao fator desconhecimento de todas as partes, como pelo momento pandémico, que marcou toda a experiência. “(...) Não dá como negar que as pessoas ficam mais sensíveis neste período. (...) E é justamente essa sensibilidade que pode facilitar ou dificultar as relações entre pessoas” (Rossetti-Ferreira et al., 2011, p. 48).

Na reflexão de 11 a 23 de outubro de 2021, a primeira, foi referenciada a importância do papel do educador neste processo, sendo essencial “para a criança pois, este deve reconhecer que ocorrem mudanças para estas. O comportamento das crianças perante um novo ambiente/espço e com um adulto não lhes são familiares, é dificilmente previsível (OCEPE, 2016)”. Contudo, e ainda que a relação estabelecida com a educadora numa fase inicial, não tenha sido a expectável, a verdade é que tudo decorreu de forma positiva, com o ganho da confiança, por parte de todos os envolvidos. Fator que levou à possibilidade de criar e aplicar o trabalho de projeto, anteriormente descrito, que constituiu a grande vantagem e contributo, associados à experiência. A alegria e o empenho na participação foram notórios, realçados pela vontade e necessidade de contribuir ativamente para o mesmo, demonstrando que o caminho a seguir, era o correto e que as ideologias subjacentes ao mesmo, fazem sentido.

Brincar, imaginar, criar, envolver, participar, criar e decidir, foram os conceitos trabalhados e que suportaram toda a intervenção. Todavia, e refletindo na experiência como um todo, urge a necessidade de destacar aquela que é a atividade que mais decorre durante todo o dia num jardim de infância, e este não foi exceção, brincar.

A maior parte do tempo das crianças era passado em brincadeira livre, não só pela necessidade própria, demonstrada pelas mesmas, como pela vontade que demonstravam em todas as horas. Brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, em todos os sentidos e funciona como uma estratégia de ensino e um facilitador de aprendizagem. Segundo Lopes da Silva, et al. (2016), é uma atividade “natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender (...) promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo envolvimento da criança, demonstrando através de sinais como o prazer, concentração, persistência e empenhamento” (pp. 10-11). A brincar a criança utiliza a imaginação e cria ações, é o local das fantasias, no qual utiliza as suas habilidades para decidir o que é para ela o real. É, também, uma forma de expressar os sentimentos. Esta é a sua ação principal da vida, a sua linguagem primária que facilita a exteriorização do seu interior, as suas emoções e os seus sentimentos, estando intrinsecamente ligada ao desenvolvimento e aprendizagem, sendo. Não raras vezes, através da brincadeira que descobrem o seu papel no mundo que as rodeia, desenvolvendo a sua capacidade de autonomização.

A autonomia, constitui o outro ponto de destaque para esta reflexão. Segundo Lopes daSilva, et al. (2016),

A construção dessa autonomia passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, em que cada um se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento. Essa autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa (p. 36).

Neste contexto de observação e intervenção, e comparando com a prática descrita anteriormente, em contexto de jardim de infância particular, o processo de autonomização acontece de forma diferente, já que na realização das suas necessidades fisiológicas – idas à casa de banho – a criança não se pode deslocar à casa de banho sozinha, sendo sempre acompanhada por um adulto, que a higieniza (tarefa realizada pelas próprias crianças, no contexto de jardim de infância particular, descrito inicialmente).

Apesar de apenas ser feita esta alusão em específico, parece importante que seja denotada, uma vez que este é um fator de autonomia e responsabilização, necessário para o seu desenvolvimento que acaba por potenciar a vulnerabilidade e incapacidade de realizar tarefas de higiene íntima, autonomamente, principalmente tendo em conta que retratamos crianças entre os 3 e 6 anos de idade, sendo que a da faixa-etária dos 6, se preparam para a introdução no 1º CEB.

CONCLUSÃO FINAL

Depois de um ano e seis meses volvidos, todas as experiências e aprendizagens, dificuldades e constrangimentos, apraz dizer que o papel do educador de infância, é de profunda responsabilidade, reflexão, constante aprendizagem, estudo, investimento, foco e sensibilidade, sensibilidade de entender cada criança, o seu contexto, o seu tempo, a sua individualidade e os aspetos próprios da sua idade.

A necessidade de garantir que consegue tornar as aprendizagens, dos seus grupos de crianças, significativas é, sem dúvida, uma prioridade. Pois, só assim é possível que

desenvolvam o seu interesse, o seu intelecto, a sua autonomia, concentração e interesse e vão apreendendo e percebendo o lugar que ocupam no espaço que as rodeia e no mundo, enquanto vão ganhando o seu próprio espaço, respeitando o do outro e a sua individualidade.

O contexto de jardim de infância particular e público, revela em si algumas diferenças - ainda que ambas as partes respeitem os pressupostos preconizados na educação de infância e que assentam, em fatores como os descritos acima -, as mais sentidas recaem sobre a proximidade às famílias das crianças, que na rede particular acontece de forma muito mais frequente e assídua, havendo participação direta dos cuidadores/pais no processo de ensino-aprendizagem. Foi neste local, que as aprendizagens mais proeminentes para o futuro aconteceram, uma vez que houve um investimento sobre as rotinas diárias associadas às crianças, constituindo esta uma parte absolutamente essencial do seu desenvolvimento. O contacto com os elementos da instituição, também foi mais direto e constante, bem como com as famílias, muito em parte devido à exigência que as mesmas apresentam relativamente ao acompanhamento dos seus filhos no dia-a-dia dos mesmos, nas tarefas, no comportamento e na garantia e entendimento do seu desenvolvimento.

No que respeita à investigação levada a cabo, e relativamente ao desenho, é possível afirmar que na educação pré-escolar, nem sempre é valorizado. Apesar de muito presente, é soberanamente utilizado como registo da realização das atividades, quando orientado, e como forma de “ocupação de tempo”, quando realizado de forma livre. Sendo perceptível que tal sucede muito em parte devido ao facto de os educadores não olharem para os desenhos como uma forma de expressão da arte da criança, como um meio de comunicar e de revelar as suas aprendizagens, principalmente, porque ainda não é capaz de as representar fielmente.

Por fim, retrospectivamente, importa dizer que a visão construída com base na experiência, veio clarificar o caminho a seguir, não só porque reiterou uma crença na vocação existente, como clarificou o posicionamento a tomar, numa fase inicial de carreira. A reflexão, atenção, liberdade, autonomia, liberdade de expressão, capacitação e empoderamento, são, indubitavelmente, os pilares que sustentarão esta grande casa, que já começou a acolher moradores, mas que ainda agora se começou a erguer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas Marrazes. (2018). *Projeto Educativo “Um novo Olhar”*. Retirado de <https://aemarrazes.ccems.pt/mod/resource/view.php?id=24896>.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, M. (2016). *Aprendizagem ativa no âmbito de atividades em torno de um tópico* (Relatório de Estágio, Instituto de Educação – Universidade de Minho). RepositóriUM. http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/43538/1/Marta%20Andrade_Tese%20Final.pdf.
- Avô, A. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Texto Editora.
- Baço, D. (2013). *Aprendizagem cooperativa em crianças de idade em Pré-Escolar* (Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada, Instituto de Portalegre). Repositório Rcaap. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14268/1/RELAT%C3%93RIO%20FINAL1%20-%20Daniela%20Marina%20Sequeira%20Ba%C3%A7o.pdf>.
- Barreiros, C. (2017). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância: O desenho infantil como meio de comunicação e expressão de conhecimentos* (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais). IC-Online. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2636/1/Relat%c3%b3rio%20de%20Pr%c3%a1tica%20de%20Ensino%20Supervisionada%20-%20Carina.pdf>.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brazelton (1992). *O Grande Livro da Criança*. Editorial Presença.
- Canavarro, J., Pereira, A. & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardoso, C. & Heitor, M. (1972). *Arte Infantil – Linguagem Plástica*. Editora Meridiano.

- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade*” (1ª Ed.). Coleção Nova Cidini. Porto Editora.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Estudos sobre a Avaliação na Educação de Infância. In M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 77-96). PsicoSoma
- Castro, L., & Ricardo, M., M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Texto Editora.
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar* (Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada - Mestrado em Educação Pré-Escolar) Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre. Repositório Rcaap. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9201/1/C%C3%A1tia%20Sofia%20S%C3%A1%20Rato%20Catarreira.pdf> .
- Correia, V. (2012). *A importância atribuída ao Desenho Infantil pelos Adultos* (Dissertação de Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação). Repositório Rcaap. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3965/1/Estudo%20-%20A%20importancia%20atribuida%20ao%20desenho%20infantil%20pelos%20adultos.pdf> .
- Costa, M. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Universidade Aberta.
- Dias, M. (2009). *O vocabulário do desenho de investigação: A lógica do processo em ciências sociais*. Editora Psicosma.
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia – do berço até à escola primária*. Climepsi Editores.
- Ferreira, J. (2020). *Descobrir, aprender e brincar na Natureza em contexto de Creche* (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra). Repositório Rcaap. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32946/1/JESSICA_FERREIRA.pdf .

- Filipe, M., & Caseiro, S. (2020/2021). *O que eu quero investigar? – Um projeto com muitos projetos dentro*. Jardim do Fraldinhas – sala vermelha.
- Godinho, A. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. (Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências – Escola de Educação e Desenvolvimento Humano). Repositório Rcaap. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf> .
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação*” (2ª Ed.). ARTMED.
- Jares, X. (2001). *Educação e Conflito – Guião de educação para a convivência*. Edições ASA.
- Ketele, J. & Rogier, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.
- Lei-Quadro n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). Diário da República: I-Série-A, n.º 34/97. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf .
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Educação.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Luquet, G. (1979). *O desenho infantil* (3.ª Ed.). Coleção Ponte.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2019). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Mandjavo, L. (2015). *A brincadeira livre e a sua importância no dia a dia da criança* (Relatório Final de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich). Repositório Rcaap. <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11084/1/A%20brincadeira%20livre.pdf> .

- Mauzinho, R. (2014). *Expressão Gráfico-Plástica: Conceções e Práticas das Educadoras* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal). Repositório Rcaap. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6707/1/Rita%20Mauzinho %20vers%c3%a3o%20definitiva.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6707/1/Rita%20Mauzinho%20vers%c3%a3o%20definitiva.pdf) .
- Ministério da Educação. (2011). *Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliao_e.pdf .
- Moita, M. C. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. APEI.
- Moreira, I. A., & Teixeira, S.M. (2008/2009). *Currículo e Avaliação em Creche* (Relatório de Pós-Graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). Repositório Esepf. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1068/2/PG-CRE-2009_IsabelSandraCurriculo_e_Avaliao_em_creche.pdf.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3.ª Ed.). Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. (2001). *O Mundo da Criança* (8.º Ed.). McGraw – Hill de Portugal, Ltda.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12º Ed.). AMGH Editora Ltda.
- Passarinha, J. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância* (Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1263> .
- Pereira, A. (2016). *A importância do desenho infantil para o desenvolvimento das crianças em jardim de infância* (Relatório de Estágio, Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação). Repositório Sapientia. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/10015/1/A%20import%C3%A2ncia%20do%20desenho%20infantil%20para%20o%20desenvolvimento%20das%20crian%C3%A7as%20em%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20-ACP-%20relat%C3%B3rio%20final.pdf> .

- Portugal, G. (2017a). *O currículo em creche - que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade?* *Revista Humanidades e Inovação*, Volume 4 (1), 56-65.
- Portugal, G., Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistemas de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebês em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (2ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rideau, A. (1977). *Conheça o seu filho*. Ática.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Rossetti-Ferreira, M., Vitória, T., Goulardins, L. (2011). *Quando a criança começa a frequentar a creche ou a pré-escola*. Cortez.
- Sager, F., Sperb, T. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2). Retirado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721998000200010&script=sci_arttext .
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a Criança Através do Desenho*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2019). *Os portefólios das crianças como um instrumento potenciador da aprendizagem* (Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). Repositório ESEPF. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2750/1/relat%c3%b3rio%20de%20est%c3%a1gio-%20final.pdf> .
- Silva, C. & Kaulfuss, M. (2020). A importância da família na educação infantil. *Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da FAIT*. http://www.fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/NWgq2JCop9F9YwD_2017-1-21-11-14-37.pdf .
- Sousa, A. (2017). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases psicopedagógicas* (2.ª Ed.). 1.º Volume. Edições Piaget.

- Sousa, A. (2018). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Os contributos do desenho para o processo de representação gráfica na Educação Pré-Escolar* (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais). Repositório IC – Online. <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3361/1/RELAT%c3%93RIO%20FINAL%20Al%c3%adcia%20Sousa..pdf> .
- Sousa, A. (2019). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Música e Artes Plásticas* (2.ª Ed.). 3º Volume. Edições Piaget.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (5.ª Ed.). PACTOR.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projeto em Educação Pré-Escolar*. DEB.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa O., Horas, M., J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., F., Mil-Homens, P., Fernandes, S., R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância - Mapear Aprendizagens e Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf .
- Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Horizontes Pedagógicos.
- União das Freguesias de Marrazes e Barosa. (2021). *História da Freguesia*. Retirado de <https://www.ufmb.pt/historia-da-freguesia/>.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA

ANEXOS

ANEXO 1 – 6.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL (07 A 09 DE DEZEMBRO DE 2020) – CRECHE

O documento que se apresenta tem como objetivo a reflexão acerca do trabalho desenvolvido na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, nos dias 7 e 9 de dezembro.

Esta semana, à semelhança da semana anterior, a proposta de intervenção foi realizada à distância, tendo sido promovida através de um documento com a atividade sugerida, para que as crianças a elaborassem com a ajuda de pelo menos um adulto, uma vez que se encontravam em casa e tinham de pesar ingredientes e mexer no forno para confeccionar as bolachas alusivas ao Natal e assim completar a atividade.

Foi possível depreender que na interação dos familiares com a educadora que algumas das crianças realizaram a proposta sugerida e que gostaram de a fazer, já que foi um momento de fortalecimento de laços que proporcionou momentos em família, contribuindo na relação entre a escola e a família. “A participação dos pais (...) na escola ajudam a criança a: obter motivação para agregar experiências e aproximar-se deste contexto.” (Silva & Kaulfuss, 2017, p. 4).

Na quarta-feira as atividades realizadas foram alusivas às formas geométricas – quadrado, triângulo e círculo. Começamos o dia a mostrar novamente o vídeo relativo às formas geométricas visualizado pelas crianças na semana anterior, de seguida, a minha colega, mostrou vários triângulos, quadrados e círculos de diferentes tamanhos, consoante esses mesmos tamanhos teriam de encaixar as diferentes formas num suporte. A educadora pediu à interveniente para que esta perguntasse às crianças a cor e o tamanho – grande, médio e pequeno - referente à forma que ela mostrava.

Ao longo da atividade pude observar que de um modo geral, as crianças não conseguiram distinguir as formas geométricas. Mesmo depois de apresentadas, não conseguiram associar a forma do círculo ao seu nome, confundem o círculo com o quadrado, e que não conseguiram fazer a comparação entre o grande e o pequeno quando as formas eram mostradas individualmente. Ainda assim, a atividade teve bastante adesão, visto que a interveniente tinha feito um suporte interativo para colocar as diferentes formas geométricas.

Concluindo, relativamente à primeira intervenção, a intencionalidade educativa referente ao desenvolvimento cognitivo ficou comprometida quando as crianças não conseguiram identificar as formas geométricas associadas à confeção das bolachas de Natal, não tendo entendido que um dos objetivos desta atividade se prendia exatamente com este fator. Não obstante, é relevante a socialização e confraternização associada ao momento.

Em relação à segunda intervenção, no dia 09 de dezembro, a promoção do desenvolvimento da linguagem oral, a compreensão das formas geométricas, o desenvolvimento da motricidade fina, a promoção do desenvolvimento óculo- manual, o desenvolvimento da autonomia e ainda, a interação adulto-criança foi bem-sucedida. Por outro lado, a meu ver, não foi desenvolvida a interação entre criança-criança porque não houve interajuda entre pares, dado que as crianças quando terminaram a sua tarefa, iam brincar.

Referência Bibliográfica:

Silva, C. R., & Kaulfuss, M. A. (2017). *A importância da Família na Educação Infantil*. http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/NWgq2JCop9F9YwD_2017-1-21-11-14-37.pdf.

ANEXO 2 – 5.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL (17 A 19 DE MAIO DE 2021) – JARDIM DE INFÂNCIA I

A reflexão que se apresenta tem como objetivo abordar o trabalho desenvolvido na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, na semana de 17 a 19 de maio de 2021.

Esta semana, demos início aos projetos dos aviões, das lanternas e dos robôs, cujas temáticas surgiram do interesse demonstrado pelas crianças.

Esta semana, sinto que dei um passo na minha evolução enquanto futura educadora pois, consegui controlar o grupo de crianças por ter dividido o mesmo consoante as temáticas pelas quais tinham mais interesse. Em termos de gestão do grupo senti que consegui melhorar a mediação, organização e gestão do tempo. Superei as minhas próprias expectativas, já que estou sozinha a mediar o grupo do projeto dos “Aviões”.

Esta semana também tomei mais atenção à minha posição na sala de atividades. Muitas vezes não estava na posição correta ao pé das crianças, estando de costas para algumas, o que não me possibilitava uma visão panorâmica na sala de atividades e as que se encontravam no exterior.

Cada vez mais me fascino pela Metodologia de Trabalho por Projeto porque conseguimos trabalhar com pequenos grupos consoante os interesses e as necessidades das crianças, facilitando o trabalho e a interação com estas e possibilita que todas possam ter uma participação ativa. Sinto que da parte do grupo existe mais entusiasmo, abertura, curiosidade e interesse no que está a decorrer.

Realço, também, o trabalho em grupo. É fundamental nestas idades para desenvolver as aprendizagens cognitivas e sociais que o grupo proporciona a si mesmo. O facto de muitas vezes existirem conflitos que estimulam a interação entre as crianças e o confronto entre pontos de vista, as crianças terem a oportunidade de poder “ensinar” os amigos, o que permite uma aprendizagem mais significativa para elas e, ainda, as crianças terem uma responsabilidade - individual e de grupo - sobre o tema que estão a trabalhar.

Esta divisão permite que as crianças deixem de ter uma atitude passiva perante o adulto e passem a ser figuras centrais no processo de aprendizagem, sendo-lhes

proporcionada uma série de atividades, nas quais têm de mobilizar uma série de competências, entre as quais, as competências sociais, ou seja, de relação com o outro. (Baço, 2013, p. 23)

Referências Bibliográficas:

Baço, D. (2013). *Aprendizagem cooperativa em crianças de idade em Pré-Escolar* (Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Portalegre). Retirado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14268/1/RELAT%C3%93RIO%20FINAL1%20-%20Daniela%20Marina%20Sequeira%20Ba%C3%A7o.pdf> .

ANEXO 3 – 7.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL (31 DE MAIO A 2 DE JUNHO DE 2021) – JARDIM DE INFÂNCIA I

A reflexão que se apresenta aborda o trabalho desenvolvido na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, na semana de 31 de maio a 01 e 02 de junho.

Esta semana, à semelhança das anteriores, foi dada continuidade aos projetos que estão a ser desenvolvidos na sala de atividades, com os temas aviões, lanternas e robots. À exceção da terça-feira, dia em que se comemorou o Dia da Criança, neste dia as crianças brincaram livremente o dia inteiro.

Na segunda-feira, o grupo dos robôs efetuou uma votação para eleger o nome para o seu robô, que havia sido construído e pintado na semana anterior.

O grupo das lanternas, construiu uma lanterna para cada um dos elementos, com o auxílio da mestranda Ândria Coutinho.

O grupo dos aviões construiu um questionário direcionado ao avô de um dos elementos do grupo, que tinha a profissão de Manutenção de Aeronaves, e ao pai de uma criança do grupo que possui uma avioneta.

O facto de integrarmos as famílias neste projeto faz com que as crianças se sintam valorizadas, bem como os seus familiares. Simultaneamente, fortalecem-se laços na relação escola/família, o que motiva a aproximação ao contexto onde os seus filhos estão inseridos. A participação dos familiares “ajudam a criança a: obter motivação para agregar experiências e aproximar-se deste contexto” (Silva & Kaulfuss, p. 4).

Depois de terem sido levantadas todas as questões que as crianças tinham, pedi que cada uma, com o meu auxílio, as escrevesse no computador. Comecei por dizer a frase que íamos escrever, e posteriormente, cada letra que compunham as palavras. Quando se aperceberam que eram elas a escrever no computador ficaram muito entusiasmadas com o sucedido.

Na terça-feira, Dia da Criança, as atividades foram orientadas pela instituição, que colocou à disposição das crianças insufláveis e uma mesa de matraquilhos, para estas

usufruírem e pudessem passar o dia a brincar. Este dia também teve uma gestão diferente devido à COVID-19, pois não poderia haver mais que uma sala por insuflável.

Neste dia, eu, as educadoras e a auxiliar da sala de atividades efetuamos pinturas faciais às crianças da sala enquanto a mestranda Ândria ia gerindo o grupo de crianças que estava à espera pela sua vez para pintar a cara. Depois do lanche da tarde, como havia muita agitação na sala de atividades e o jardim estava ocupado pelas crianças da *Casa da Árvore*, optei por contar a história

Trincas – O Monstro dos Livros da autora EMMA YARLETT para que estas se acalmassem e assim, preparar o regresso a casa.

Quarta-feira, o grupo dos robôs procurou materiais que dessem para fazer as rodas e as antenas do seu robô, através de uma votação decidiram quantas antenas é que ia ter e qual a posição das rodas, isto é, se iam colocá-las de forma que o robô se deslocasse na diagonal ou só para os lados.

Esta semana, senti a necessidade de refletir sobre a construção de uma planificação, nomeadamente quando se trabalha por Metodologia de Trabalho por Projeto, que “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p. 133)., pois esta valoriza a individualidade da criança.

Vasconcelos (1998), destaca, ainda, que “uma planificação em pedagogia de projeto pressupõe, não a formulação de objetivos específicos, mas a formulação de hipóteses de trabalho” (p. 144). Não querendo propor atividades que não fossem sugeridas pelo grupo, a necessidade de planificar mantém-se, e portanto, ainda que exista a liberdade para a participação/sugestão e discussão de ideias, não poderemos descartar a antecipação e organização das aprendizagens que pretendemos serem adquiridas.

Com a passagem desta semana, afirmo que a referida metodologia implica todos os participantes, na medida em que se envolve o trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e de intervenção, com o objetivo de responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140, citado por, Vasconcelos, Rocha, Loureiro, et al, 2012), e que o educador deve ser apenas um mero mediador.

Esta metodologia tem quatro fases distintas, nas quais: 1) definição de problema; 2) planificação e desenvolvimento do trabalho; 3) execução; 4) avaliação.

Posto isto, o trabalho por projeto presume a existência de relação entre saberes, bem como o seu aprofundamento. Em que a articulação entre áreas de conteúdo promove novas aprendizagens, sendo estas transversais (Vasconcelos, Rocha, Loureiro, et al., 2012).

Referências Bibliográficas:

Isern, S. (2021). *Isto Não É Uma Selva*. Lisboa: Jacarandá.

Silva, C. R., & Kaulfuss, M. A. (2017). *A Importância da Família na Educação Infantil*. Retirado de http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/NWgq2JCop9F9YwD_2017-1-21-11-14-37.pdf .

Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projeto em educação pré-escolar*. Lisboa: DEB

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., et al. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância* - *Mapear Aprendizagens e Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf .

Yarlett, E. (2016). *Trincas – O Monstro dos Livros*. Porto: Porto Editora.

ANEXO 4 – 3.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL (03 A 05 DE MAIO DE 2021) – JARDIM DE INFÂNCIA I

A reflexão que se apresenta tem como objetivo abordar o trabalho desenvolvido na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, na semana de 03 a 05 de maio de 2021.

Nesta semana, foi introduzido um novo projeto cujo tema surgiu do interesse demonstrado pelas crianças, o caracol. Na semana passada, algumas crianças levaram consigo caracóis que tinham encontrado no jardim da instituição, enquanto brincavam, o que suscitou interesse sobre o modo de vida deste animal e as suas características.

O dia de segunda-feira, foi planificado com as crianças de acordo com o que estas sabiam e queriam saber sobre os caracóis, posteriormente ainda realizamos atividades que foram sugeridas no decurso da realização das atividades planeadas.

Na terça-feira, fomos à mata da instituição apanhar caracóis e com o auxílio da lupa observaram mais ao pormenor o que estava ao seu redor e ainda, efetuaram um exercício no qual tinham desenhados diferentes tamanhos de caracóis que tiveram de pintar, recortar e colocá-los por ordem decrescente.

Na quarta-feira, foi efetuado um exercício de motricidade fina. As crianças tinham ao seu dispor uma folha de papel que continha a forma de uma espiral – fazendo referência à concha do caracol - e com o auxílio de lã e cola tiveram de passar por cima dessa forma e para terminar o exercício, completar fazendo a parte do caracol que faltava. Ainda aproveitamos para jogar ao Jogo da Glória.

Esta semana senti a necessidade de refletir acerca da importância das idas ao exterior – neste caso, à mata da instituição - porque quando lá fomos senti que todo o grupo necessitava daquela liberdade para explorar o que estava à sua volta e que, naquele momento se sentiram livres.

A meu ver o contacto que as crianças têm com a natureza é fundamental para o seu desenvolvimento, desperta nas crianças a sua liberdade, aguça a curiosidade para descobrir o que existe ao seu redor e privilegia a brincadeira. Neste momento de vivência da privação de liberdade, por via da pandemia (COVID-19), todos ficámos impossibilitados de estarmos ao ar livre, incluindo as crianças para quem é tão importante

brincar livremente. Nesta sequência aproveito para enaltecer um pensamento que tenho alimentado, desde à alguns anos, a parte de o brincar na rua estar a desaparecer, na minha ótica também muito motivado pelos horários escolares cada vez mais extensos e pelas atividades extracurriculares que as crianças têm ao longo dos dias nas suas escolas/instituições, que ocupam grande parte do dia.

Brincar, durante a infância tem vantagens tanto para o desenvolvimento individual de cada criança como também para a interação com o outro.

Ao brincar ao ar livre, surgem imensas oportunidades de descobrir e explorar novas sensações, novas aprendizagens que enriquecem o brincar da criança. O contacto com a

Natureza e a sua exploração é um benefício para a saúde e bem-estar das crianças, desde pequenas (Bilton, Bento & Dias, 2017, citado por, Ferreira, 2020, p. 22).

Sobre a última atividade que sugeri às crianças na quarta-feira - a forma espiral que tinha de ser preenchida com lã – depois deu momento de reflexão individual e de partilha de ideias com o professor supervisor Miguel Oliveira. Conclui que não foi uma atividade bem conseguida, uma vez que era demasiado escolarizada, o que no contexto pré-escolar ainda não se aplica. Todavia, tendo-se realizado e revelado um desafio, deveria a ter feito em pequenos grupos ou individualmente com cada criança. Contudo, destaco a importância da motricidade fina nesta faixa etária.

Em suma, acho que esta semana correu bem e nas próximas terei mais atenção ao meu posicionamento perante grupo. Irei realizar mais atividades exteriores, recorrendo à mata próxima da instituição, pretendendo envolver mais as crianças com a natureza e com o mundo que as rodeia e ainda despertar novos interesses nelas.

Referências Bibliográficas

Ferreira, J. (2020). *Descobrir, aprender e brincar na Natureza em contexto de Creche* (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra). Retirado de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32946/1/JESSICA_FERREIRA.pdf.

ANEXO 5 – 1.^a REFLEXÃO INDIVIDUAL (11 A 13 DE OUTUBRO DE 2021) – JARDIM DE INFÂNCIA II

A reflexão que se apresenta aborda o trabalho desenvolvido na unidade curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, na semana de 11 e 13 de outubro de 2021.

É de referir que esta semana se deu início às intervenções das mestrandas – Ândria e Carlota - sendo esta em grupo.

Na segunda-feira, eu e a minha colega realizamos um jogo com o grupo de crianças em que consistia que através de um som fizessem uma determinada ação, como por exemplo se batêssemos palmas estas teriam de se sentar, sendo que esta atividade foi realizada pela educadora. Depois lemos uma história sobre a amizade, onde no final discutimos sobre esta, nomeadamente o que era a amizade para cada uma das crianças e estas acabaram por nomear com quem é que gostavam mais de brincar e quem eram os amigos.

No dia seguinte, terça-feira, realizámos um gráfico com as crianças com o objetivo de elas reconhecerem quantas meninas e quantos meninos existem na sala de atividades e posteriormente a esta atividade, falámos com elas acerca das partes do nosso corpo e depois em grupos de quatro, realizaram o seu autorretrato.

Por último, na quarta-feira, iniciamos o dia com um jogo proposto por uma das crianças, onde uma foi à frente do grupo imitar um animal e as restantes teriam de adivinhar o que ela estava a

representar, em conversa com a educadora, esta sugeriu não realizar este tipo de atividades sem antes serem feitas por grupo de duas ou três crianças, serem trabalhos os animais e ainda por ser um jogo muito parado. A seguir a esta atividade as crianças continuaram a realizar os seus autorretratos.

Com a atividade dos autorretratos, posso aferir que a maior parte das crianças tem consciência das partes do seu corpo, mas ainda não adquiririam o conceito de proporcionalidade.

Apesar de já ser a terceira semana neste Jardim de Infância – Jardim de Infância dos Marinheiros – ainda penso sobre o tema da adaptação, visto que algumas crianças ainda estão nessa fase no que diz respeito ao meio e ao ambiente que este acarreta. A adaptação é um momento delicado e especial e “não dá como negar que as pessoas ficam mais sensíveis neste período. (...) E é justamente essa sensibilidade que pode facilitar ou dificultar as relações entre as pessoas” (Rossetti-Ferreira, et al., 2011, p. 48).

O papel do/a educador/a nesta fase de adaptação é fulcral para a criança pois, este deve reconhecer que ocorrem mudanças para esta, como por exemplo, novos materiais, amigos, espaços, ambiente, entre outros. O comportamento das crianças perante um novo ambiente/espaço e com adulto que não lhes são familiares, é dificilmente previsível (OCEPE, 2016).

Refletindo sobre esta ideia e depois de analisar vários textos, o que também facilita esta adaptação é a família, isto é, se o/educador/a tiver um bom relacionamento com as famílias a adaptação pode-se tornar algo mais prazeroso e positivo para a criança.

Outro ponto que também senti necessidade de refletir foi acerca da autonomia da criança, em geral. Segundo as OCEPE (2016), a autonomia constrói-se envolvendo “uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela segurança e bem-estar” (p. 36), não só nas escolas, mas também no seu quotidiano fora destas.

A criança ao ganhar/desenvolver a sua autonomia torna-se mais independente, tem um maior controlo no que toca à sua higiene pessoal, ao vestir-se, à alimentação, os próprios materiais que usa na sala de atividades, e como já referi acima, a criança ainda aprende a tomar decisões e a fazer as suas próprias escolhas.

Mas, no meu entender para que essa autonomia se sobressaia ao longo do seu dia-a-dia, é necessário que haja uma rotina definida para que sirva de estrutura e apoio no seu quotidiano, isto faz com que a criança saiba o que irá fazer em seguida e esta sente-se mais confortável e confiante, querendo assim ganhar mais a sua própria autonomia.

Relacionado com a autonomia, também temos de ter presente a diferenciação pedagógica e a heterogeneidade do grupo de crianças. Esta primeira – diferenciação pedagógica – devido ao/à educador/a ter de ver a criança na sua individualidade e não num todo, observando-a, não só a ela mas também ao grupo em si para perceber as necessidades e interesses de cada uma delas.

E por fim, mas não menos importante, refletir acerca do desenho livre, isto porque as crianças nos momentos de brincadeira livre dentro da sala de atividades recorrem a essa

atividade e devido à realizarem do seu autorretrato – apesar desta atividade ser um desenho orientado.

O desenho livre passa pela criança espontaneamente e livremente realizar um desenho, isto é, sem que o adulto interfira nem altere a sua criação. Este dá liberdade à criança para se exprimir, sem que lhe sejam dadas regras, temas e limites, dá asas à imaginação, demonstra as aprendizagens adquiridas ao longo da vida da criança e ainda os seus sentimentos/emoções sejam eles positivos ou negativos (Passarinha, 2012),

O papel do/a educador/a deve passar por “proporcionar à criança as melhores condições possíveis para que ela se possa expressar com a maior liberdade através dos seus desenhos, estimulando-a e apoiando-se em tal sentido” (Sousa, 2019, p. 198).

Em jeito de conclusão desta semana e como já referi acima, em relação à adaptação da criança, o/a educador/a deve ver a criança como um ser único e na sua individualidade, em relação à autonomia deve haver uma rotina para que a criança se aproprie dela no seu dia-a-dia e o/a educador/a deve possibilitar e incentivar as crianças a que tomem as suas escolhas e decisões para que estas tornem-se seres cada vez mais independentes. Relativamente ao desenho livre, as crianças não devem ser influenciadas pelos adultos, isto é, o papel do adulto deve passar apenas por apoiar e estimular a sua imaginação, criatividade e criar condições para que estas se expressem livremente.

Referências Bibliográficas:

Godinho, A. (2016). *Desenvolver a autonomia da criança em idades pré-escolar: os contributos das rotinas diárias* (Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre, Instituto Superior de Educação e Ciências). Retirado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf>.

Passarinha, J. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância* (Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco). Retirado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24965/1/relat%C3%B3rio%20de%20est%C3%A1gio.pdf>.

Rossetti-Ferreira, M., Vitoria, T., Goulardins, L. (2011). *Quando a criança começa a frequentar a creche ou a pré-escola*. São Paulo: Cortez.

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Educação.

Sousa, A. (2019). *Educação Pela Arte e Arte na Educação – Música e Artes Plásticas* (2.^a Ed.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

ANEXO 6 – EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO 1

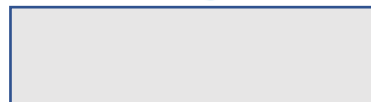
Mestrado em Educação Pré-Escolar (1.º ano – 2.º semestre)

U.C: Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância

Professor Supervisor: Miguel Oliveira

Educadoras Cooperantes: Micaela Filipe e Sara Caseiro

Discentes: Andria Coufinho (N.º 1200273) e Carlota Henriques (N.º 1200278)



Planificações dos dias 17, 18 e 19 de maio de 2021

Grupo de crianças: 23 crianças, 6 do sexo feminino e 17 do sexo masculino.

Contextualização:

As seguintes planificações encontram-se propostas para os dias 17, 18 e 19 de maio de 2021, sendo que nas mesmas podem ocorrer alterações. O intuito para estes três dias é de colocar as crianças a serem as protagonistas das atividades que irão realizar, em que deste modo haverá uma maior possibilidade de ir ao encontro das vontades e necessidades destas.

Com isto, será dada continuidade à proposta das educadoras cooperantes, que se baseia em encontrar as respostas para as questões das crianças relativas às máquinas, às lanternas e aos aviões.

Desta forma, recorrer-se-á à metodologia de trabalho por projeto, sendo que haverá a implicação de todos os participantes, na medida em que se envolverá trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e de intervenção, com o intuito de responder às questões, inicialmente, colocadas (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140 como citado em Vasconcelos et al., 2012).

Como é observável no dia 17 de maio, haverá a conclusão da recolha das questões colocadas pelas crianças sobre os aviões, isto é, sobre dúvidas ou curiosidades que tenham, assim, como haverá uma partilha de informações encontradas relativas às questões que colocaram, sobre as máquinas, as lanternas e os aviões, em grande grupo; e, no dia 18 e 19 de maio as atividades serão originadas pelas crianças com o auxílio da interveniente, em que estes dias servirão para que as crianças encontrem as respostas a algumas das suas questões.

Posto isto, nestes três dias será dada autonomia às crianças, de modo que estas sejam capazes de organizar e gerir o seu próprio processo de aprendizagem.

Mestranda interveniente: Carlota Henriques.					
17 de maio de 2021					
Duração	Intencionalidade educativa + (Área de Conteúdo – Domínio/ Subdomínio/ Componente)	Aprendizagens a promover	Ação educativa	Recursos	Avaliação
09H00 – 10H00 – Período do acolhimento					
10H00 – 11H30 – Atividade Orientada					
	<p>1) <u>Área do Conhecimentos do Mundo</u></p> <p>- Introdução à metodologia científica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar o ambiente educativo de forma a estimular a criatividade da criança (disponibilizar diferentes fontes e meios para apoiar o processo de descoberta); valorizar os interesses e descobertas das crianças e usá-los como pontos de partida para o 	<p>1)</p> <p>- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar,</p>	<p>- Primeiramente, serão recolhidas informações sobre o que as crianças sabem e o que querem saber sobre os aviões – esta atividade será realizada com o grupo que tem interesse nesta temática;</p> <p>- De seguida, cada grupo irá fazer as suas próprias pesquisas – relativas aos</p>	<p><u>Humanos:</u> Educadoras; Auxiliar; Mestrandas.</p> <p><u>Físicos:</u> Sala Vermelha.</p>	<p>- Como coloca as suas questões?</p> <p>- Evidencia curiosidade espontânea?</p> <p>- Consegue selecionar</p>

1'30''	<p>processo de desenvolvimento de novos conhecimentos; incentivar as crianças colocando-lhes questões que as levem a pensar, a interrogarem-se e a quererem saber mais; promover a interação e o trabalho colaborativo em grupo, de modo que as crianças aprendam umas com as outras; apoiar as crianças a identificar e utilizar instrumentos e recursos necessários às atividades práticas e investigativas que desenvolvem;</p> <p>- Conhecimento do mundo físico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar o ambiente educativo de forma a estimular e apoiar as curiosidades das crianças nas suas tentativas de compreenderem o meio físico (mobilizar outros elementos da comunidade na recolha de informação e no processo de descoberta); apoiar as crianças no processo de realização de investigação, nas suas pesquisas, registos e conclusões. 	<p>colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens; utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança; desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza. <p>2)</p>	<p>aviões, às máquinas e às lanternas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - E, posteriormente, será feito o registo das informações que as crianças conseguiram recolher, através das suas pesquisas. 	<p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Livros; - Computador; - Folhas brancas; - Lápis de grafite; - Borracha. 	<p>informações relevantes para a temática em estudo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - De que forma reage às questões colocadas pelos colegas? - Respeita as opiniões dos outros? - Compreende qual é a finalidade do que lhe é proposto?
--------	--	--	--	---	---

	<p>- Mundo Tecnológico Utilização das Tecnologias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar o ambiente educativo, de forma a promover o conhecimento e uso de recursos tecnológicos (usar recursos tecnológicos existentes na comunidade envolvente); encorajar as crianças a dialogarem acerca dos cuidados e das normas no uso de recursos tecnológicos visando a adoção de comportamentos e atitudes adequados a uma utilização crítica, responsável e segura; apoiar as crianças na utilização do computador e na exploração das suas diferentes potencialidades. <p>2) <u>Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral)</u></p> <p>- Comunicação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar material que promova o desenvolvimento da 	<p>- Compreender mensagens orais em situações diversas; usar a linguagem oral em cada contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</p> <p>3)</p> <p>- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;</p>			<p>- Lembra-se dos conteúdos explorados na semana anterior?</p> <p>- Comunica-se com facilidade?</p>
--	---	--	--	--	--

	<p>linguagem oral; fazer pedidos e dar instruções cada vez mais complexas e elaboradas; proporcionar jogos que promovam o desenvolvimento da linguagem; utilizar e promover o uso da linguagem ajustada a funções específicas.</p> <p><u>3) Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <p>- Construção da identidade e da Autoestima</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e respeitar cada criança, manifestando essa atitude de modo que constitua um modelo da relação entre crianças; estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; respeitar a diferença e tirar proveito da diversidade como meio de enriquecimento do ambiente educativo e do processo de aprendizagem. <p>- Independência e autonomia</p>	<p>- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; cooperar com outros no processo de aprendizagem;</p> <p>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões numa atitude de partilha e de responsabilidade social; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</p>			
--	--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade e tempo à criança para realizar as tarefas do dia a dia; facilitar as escolhas das crianças, dando-lhes tempo para decidir, apoiando as suas iniciativas para as enriquecer e complexificar. - Consciência de si como Aprendiz • Estimular a curiosidade das crianças, chamando a atenção para o que as rodeia, e questionar as suas observações; na procura de soluções para os problemas que as colocam na vida de grupo e nas diferentes áreas de conteúdo; crianças na procura de soluções para os problemas que as colocam na vida de grupo e nas diferentes áreas de conteúdo. - Convivência democrática e cidadania • Organizar o ambiente educativo para que todas as crianças sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades. 				
--	--	--	--	--	--

11H30 – 12H00 – Brincadeira Livre					
12H00 – 13H00 – Higiene e Almoço					
14H30 – 15H30 – Atividade Orientada					
1'	<p>1) <u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <p>- Construção da identidade e da Autoestima</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e respeitar cada criança, manifestando essa atitude de modo que constitua um modelo da relação entre crianças; estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente. <p>- Independência e autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade e tempo à criança para realizar as tarefas do dia a dia; facilitar as escolhas das crianças, dando-lhes tempo para decidir, apoiando as suas iniciativas para as enriquecer e complexificar. <p>- Consciência de si como</p>	<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. • Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. • Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe 	<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente, cada grupo irá apresentar aos colegas as informações que recolheu, com a pesquisa feita na parte da manhã; - E, cada grupo, consoante o seu tema, irá propor atividades para realizarem nos dias seguintes. 	<p>Humanos:</p> <p>Educadoras; Auxiliar; Mestrandas.</p> <p>Físicos: Sala Vermelha.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunica-se com facilidade e fluidez? - Compreendeu a relevância dos conteúdos explorados? - Demonstra ter ideias a concretizar no dia seguinte?

	<p>Aprendente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a curiosidade das crianças, chamando a atenção para o que as rodeia, e questionar as suas observações. <p>- Convivência democrática e cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar o ambiente educativo para que todas as crianças sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades. 	<p>colocam; ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; cooperar com outros no processo de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões numa atitude de partilha e de responsabilidade social; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. 			<ul style="list-style-type: none"> - Respeitas as opiniões dos colegas? - De que modo entende o que lhe é proposto?
15H30 – Higiene e Lanche					
17H00 – Brincadeira Livre					

18 de maio de 2021

18 de maio de 2021					
Duração	Intencionalidade educativa + (Área de Conteúdo – Domínio/ Subdomínio/ Componente)	Aprendizagens a promover	Ação educativa	Recursos	Avaliação
09H00 – 10H00 – Período do acolhimento					
10H00 – 11H30 – Atividade Orientada					
1'30''	<p><u>*1) Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <p>- Construção da identidade e da Autoestima</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e respeitar cada criança, manifestando essa atitude de modo que constitua um modelo da relação entre crianças; estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; 	<p>*1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. • Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em 	- Início das atividades propostas pelas crianças.	<p>Humanos: Educadoras; Auxiliar; Mestrandas.</p> <p>Físicos: Sala Vermelha.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a finalidade do que lhe é proposto? - Relaciona o que está a fazer com as atividades anteriormente realizadas? - Respeita os colegas? - De que modo evidencia a

	<p>- Independência e autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade e tempo à criança para realizar as tarefas do dia a dia; facilitar as escolhas das crianças, dando-lhes tempo para decidir, apoiando as suas iniciativas para as enriquecer e complexificar. <p>- Consciência de si como Aprendizente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimular a curiosidade das crianças, chamando a atenção para o que as rodeia, e questionar as suas observações. <p>- Convivência democrática e cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar o ambiente educativo para que todas as crianças sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades. 	<p>conta o seu bem-estar e o dos outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; cooperar com outros no processo de aprendizagem. • Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões numa atitude de partilha e de responsabilidade social; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. • Ser autónoma, responsável e com oportunidade de escolha. 			<p>compreensão pela atividade que está a realizar?</p> <p>- Tem foco no que está a realizar?</p> <p>- Qual foi o seu papel na construção da atividade?</p> <p>- Demonstra estar estimulada?</p>
11H30 – 12H00 – Brincadeira Livre					

12H00 – 13H00 – Higiene e Almoço

14H30 – 15H00 – Atividade Orientada

30''	*1)	*1)	- Atividade sugerida pelas crianças.	<u>Humanos:</u> Educadoras; Auxiliar; Mestrandas. <u>Físicos:</u> Sala Vermelha.	- Compreende a finalidade do que lhe é proposto? - Relaciona o que está a fazer com as atividades anteriormente realizadas? - Respeita os colegas? - De que modo evidencia a compreensão pela atividade que está a realizar? - Tem foco no que está a realizar?
------	-----	-----	--------------------------------------	--	---

					<p>- Qual foi o seu papel na construção da atividade?</p> <p>- Demonstra estar estimulada?</p>
15H00 – Higiene e Lanche					
15H45 – 16H30 – Oficina das Emoções					
16H30 – Brincadeira Livre					

19 de maio de 2021					
Duração	Intencionalidade educativa + (Área de Conteúdo – Domínio/ Subdomínio/ Componente)	Aprendizagens a promover	Ação educativa	Recursos	Avaliação
09H00 – 10H00 – Período do acolhimento					
10H00 – 10H30 – Inglês					

10H30 – 11H30 – Atividade Orientada

<p align="center">1,</p>	<p><u>1) Área da Expressão e Comunicação</u> - Domínio da Educação Artística / Artes Visuais) • Organizar o ambiente educativo de forma a promover a exploração e conhecimento das artes visuais (disponibilizar diversos materiais, organizados e acessíveis às crianças e promover situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas; dialogar com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as dando sugestões que as ajudem a concretizar e a melhorar o que devem fazer; promover a articulação de saberes das artes visuais com as diferentes áreas ou domínios.</p>	<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa; apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião. <p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das atividades sugeridas pelas crianças; - A interveniente irá sugerir às crianças que elaborem um desenho sobre uma aprendizagem significativa que elas tenham realizado ao longo desta semana e, que, posteriormente, apresentem aos amigos. 	<p><u>Humanos:</u> Educadoras; Auxiliar; Mestrandas.</p> <p><u>Físicos:</u> Sala Vermelha.</p> <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas A4; - Lápis de cor; - Canetas de feltro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende a finalidade do que lhe é proposto? - Relaciona o que está a fazer com as atividades anteriormente realizadas? - Respeita os colegas? - De que modo evidencia a compreensão pela atividade que está a realizar? - Tem foco no que está a realizar? - Qual foi o seu papel na
--------------------------	---	---	---	---	--

	<p>2) <u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <p>- Construção da identidade e da Autoestima</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e respeitar cada criança, manifestando essa atitude de modo que constitua um modelo da relação entre crianças; estar atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; <p>- Independência e autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade e tempo à criança para realizar as tarefas do dia a dia; facilitar as escolhas das crianças, dando-lhes tempo para decidir, apoiando as suas iniciativas para as enriquecer e complexificar. <p>- Consciência de si como Aprendiz</p>	<p>reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar; ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros. • Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam; ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem; cooperar com outros no processo de aprendizagem. • Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões numa atitude de partilha e de responsabilidade social; 			<p>construção da atividade?</p> <p>- Demonstra estar estimulada?</p>
--	--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a curiosidade das crianças, chamando a atenção para o que as rodeia, e questionar as suas observações. <p>- Convivência democrática e cidadania</p> <p>Organizar o ambiente educativo para que todas as crianças sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades.</p>	<p>respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser autónoma, responsável e com oportunidade de escolha. 			
11H30 – 12H00 – Brincadeira Livre					
12H00 – 13H00 – Higiene e Almoço					
14H00 – 14H30 – Brincadeira Livre					
14H30 – 15H30 – Oficina Pedagógica					
15H30 – Higiene e Lanche					
16H15 – 17H00 – Música					

Referências Bibliográficas

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Educação.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa O., Horas, M., J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., F., Mil-Homens, P., Fernandes, S., R., & Alves, S. (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância - Mapear Aprendizagens e Integrar Metodologias. Ministério da Educação e Ciência. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf.

ANEXO 7 – EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO 2

Mestrado em Educação Pré-Escolar

U.C: Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II

Professor Supervisor: Miguel Oliveira

Educadora Cooperante: Aida Coutinho

Mestrandas: Ándria Coutinho (N.º 1200273) e Carlota Henriques (N.º 1200276)



Planificações de 13, 14 e 15 de dezembro de 2021

Grupo de crianças: 25 crianças, 15 do sexo feminino e 10 do sexo masculino.

Contextualização:

As planificações desenvolvidas para os dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2021 têm a intenção de dar continuidade à execução do projeto que está a ser explorado pelo grupo de crianças – *Conhecer o Pólo Norte*.

Por conseguinte, estes três dias de intervenção servirão para dar continuidade à terceira fase do trabalho por projeto, sendo esta:

- Fase III – Execução, em que “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções.” (Vasconcelos et al., 2012, p.16).

Na medida em que as crianças irão iniciar a construção dos elementos que existem no Pólo Norte, desde os animais ao iglu, sendo que as ideias para estas construções partiram, essencialmente, das crianças, isto é, as mesmas sentiram necessidade de materializar o Pólo Norte. Isto é, as crianças sugeriram criar o cantinho do Pólo Norte na sala de atividades com os respetivos elementos.

Posto isto, pretende-se explorar as três áreas de conteúdo, contudo, dar-se-á mais ênfase à área da expressão e comunicação, mais especificamente ao subdomínio de artes visuais, uma vez que a principal intenção inerente a estes três dias é de estimular as crianças a representar e recriar plasticamente os elementos inerentes ao Pólo Norte e ter, também, prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica.

Interveniente: Ândria Coutinho					
13 de dezembro de 2021					
Duração	Intencionalidade educativa + (Área de Conteúdo – Domínio/ Subdomínio/ Componente)	Aprendizagens a promover	Ação educativa	Recursos	Avaliação
08h00 – 09h00 – Período de acolhimento e higiene					
09h00 – 10h00 – Atividade orientada					
1'	Área da Expressão e Comunicação <u>- Domínio da Matemática</u> <ul style="list-style-type: none"> • Números e Operações Utilizar e despertar a curiosidade das crianças em situações do dia-a-dia para lhes proporcionar oportunidades de contagem (através do mapa de presenças). <u>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação Oral – Linguagem Oral 	Promover a contagem oral de elementos.	Momento de acolhimento – destinado à marcação das presenças, à observação e registo do estado do tempo e à distribuição de tarefas pelos responsáveis/ajudantes do dia. De seguida, será desenvolvido um diálogo com o grupo de crianças,	Humanos: Educadoras; Auxiliar de ação educativa; Mestrandas. Físicos: Sala A.	Quem avalia: Intervenientes + Crianças. Instrumento de avaliação: Diário de bordo.

	<p>Promover oportunidades de comunicação criança-adulto e criança-criança, de modo a partilharem as suas vivências do fim de semana entre outras.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p><u>- Independência e autonomia</u></p> <p>Incentivar as crianças a expor os seus ideais relativamente ao diálogo em desenvolvimento.</p> <p><u>- Convivência democrática e cidadania</u></p> <p>Escutar o que a criança transmite; Apoiar a sua explicitação das suas opiniões; Incentivar a sua participação no diálogo desenvolvido.</p>	<p>Promover a utilização da linguagem oral em contexto, conseguindo expressar-se oralmente.</p> <p>Ser capaz de escolher o que pretende transmitir relativamente ao assunto em discussão. Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se encontra em discussão; Respeitar as diferentes opiniões, isto é, o outro e as suas opiniões.</p>	<p>com o intuito de estas partilharem o que vivenciaram no fim de semana e, também, no feriado.</p>		<p>- Como a criança se demonstra participativa no desenvolvimento do diálogo relativo à partilha de vivências?</p> <p>- Como se sente a criança nesta partilha?</p> <p>- Que dificuldades tem a criança em expressar-se oralmente?</p>
<p>10h00 – 11h00 – Higiene, reforço da manhã e Recreio</p>					

11h00 – 12h00 – Atividade orientada

<p>1'</p>	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>- <u>Conhecimento do mundo físico e natural</u></p> <p>Organizar a sala de atividade com o intuito de estimular e apoiar a curiosidade das crianças pelos elementos inerentes ao Pólo Norte.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- <u>Domínio Educação Artística</u></p> <p>• Artes Visuais</p> <p>Representar e recriar plasticamente os elementos inerentes ao Pólo Norte; ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica.</p> <p>- <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p>	<p>Demonstrar conhecer e identificar os elementos inerentes ao Pólo Norte (animais; iglu; esquimós).</p>	<p>Continuação da execução do projeto – <i>Conhecer o Pólo Norte</i> com o grupo de crianças. Na medida em que as crianças irão construir/criar os elementos inerentes ao Pólo Norte para o cantinho criado na sala de atividades.</p>	<p>Humanos: Educadoras; Auxiliar de ação educativa; Mestrandas.</p> <p>Físicos: Sala A.</p> <p>Materiais: Esferovite; Folhas de papel A3 e A4; Tampas;</p>	<p>Quem avalia: Intervenientes + Crianças.</p> <p>Instrumento de avaliação: Diário de bordo.</p> <p>Como a criança mostra estar envolvida na execução do projeto? Que dificuldades sente a criança?</p>
-----------	--	--	--	---	---

	<p>• Comunicação Oral – Linguagem Oral</p> <p>Promover oportunidades de comunicação entre criança-adulto e criança-criança, de modo a promover a sua comunicação/expressão oral.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>- <u>Convivência democrática e cidadania</u></p> <p>Escutar e apoiar a criança na explicitação das suas opiniões; incentivar a criança a participar oralmente e visualmente.</p> <p>- <u>Independência e autonomia</u></p> <p>Dar oportunidade e tempo à criança para explorar os materiais que tem ao seu dispor.</p>	<p>Ser capaz de representar o que se pensa/imagina;</p> <p>Desenvolver a destreza, através da motricidade fina.</p> <p>Promover a utilização da linguagem oral em contexto, conseguindo expressar-se oralmente.</p> <p>Promover a socialização e a autonomia;</p>		<p>Cola;</p> <p>Canetas de Feltro;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>(...)</p>	<p>Como se sente a criança?</p>
--	--	---	--	--	---------------------------------

		Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.			
12h00 – 14h00 – Higiene, almoço e recreio					
14h00 – 15h30 – Brincadeira livre					
1'30	<p>Área do Conhecimento do Mundo - <u>Conhecimento do mundo físico e natural</u></p> <p>Organizar a sala de atividade com o intuito de estimular e apoiar a curiosidade das crianças pelos elementos inerentes ao Pólo Norte.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p>	Demonstrar conhecer e identificar os elementos inerentes ao Pólo Norte (animais; iglu; esquimós).	Continuação da execução do projeto – <i>Conhecer o Pólo Norte</i> com o grupo de crianças. Na medida em que as crianças irão construir/criar os elementos inerentes ao Pólo Norte para o cantinho criado na sala de atividades.	<p>Humanos: Educadoras; Auxiliar de ação educativa; Mestrandas.</p> <p>Físicos: Sala A.</p>	<p>Quem avalia: Intervenientes + Crianças.</p> <p>Instrumento de avaliação: Diário de bordo.</p>

	<p>- <u>Domínio Educação Artística</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Artes Visuais <p>Representar e recriar plasticamente os elementos inerentes ao Pólo Norte; ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica.</p> <p>- <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação Oral – Linguagem Oral <p>Promover oportunidades de comunicação entre criança-adulto e criança-criança, de modo a promover a sua comunicação/expressão oral.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>- <u>Convivência democrática e cidadania</u></p>	<p>Ser capaz de representar o que se pensa/imagina;</p> <p>Desenvolver a destreza, através da motricidade fina.</p>	<p>E, também, será realizada uma reflexão em grande grupo, em que as crianças serão levadas a refletir sobre o que mais gostaram de fazer e como se sentiram.</p>	<p>Materiais:</p> <p>Esferovite;</p> <p>Folhas de papel A3 e A4;</p> <p>Tampas;</p> <p>Cola;</p> <p>Canetas de Feltro;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>(...)</p>	<p>Como a criança mostra estar envolvida na execução do projeto?</p> <p>Que dificuldades sente a criança?</p> <p>Como se sente a criança?</p> <p>Quais as aprendizagens realizadas pela criança?</p>
--	---	---	---	---	--

	<p>Escutar e apoiar a criança na explicitação das suas opiniões; incentivar a criança a participar oralmente e visualmente.</p> <p><u>- Independência e autonomia</u></p> <p>Dar oportunidade e tempo à criança para explorar os materiais que tem ao seu dispor.</p> <p><u>- Consciência de si como aprendiz</u></p> <p>Apoiar as crianças nas suas partilhas orais, relativamente às suas aprendizagens e interesses, de acordo com o projeto <i>Conhecer o Pólo Norte</i>.</p>	<p>Promover a utilização da linguagem oral em contexto, conseguindo expressar-se oralmente.</p> <p>Promover a socialização e a autonomia;</p> <p>Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;</p>			
--	---	---	--	--	--

		Ser capaz de expressar as suas opiniões.			
15h30 – 19h00 – Higiene, reforço da tarde e tempos livres					

Interveniente: Ândria Coutinho					
14 de dezembro de 2021					
Duração	Intencionalidade educativa + (Área de Conteúdo – Domínio/ Subdomínio/ Componente)	Aprendizagens a promover	Ação educativa	Recursos	Avaliação
08h00 – 09h00 – Período de acolhimento e higiene					
09h00 – 10h00 – Atividade orientada					
1,	Área da Expressão e Comunicação <u>- Domínio da Matemática</u> • Números e Operações Utilizar e despertar a curiosidade das crianças em situações do dia-a-dia para lhes proporcionar oportunidades de contagem (através do mapa de presenças).	Promover a contagem oral de elementos.	Momento de acolhimento – destinado à marcação das presenças, à observação e registo do estado do tempo e à distribuição de tarefas pelos responsáveis/ajudantes do dia.	Humanos: Educadoras; Auxiliar de ação educativa; Mestrandas. Físicos: Sala A.	Quem avalia: Intervenientes + Crianças. Instrumento de avaliação: Diário de bordo.

10h00 – 11h00 – Higiene, reforço da manhã e Recreio					
11h00 – 12h00 – Atividade orientada					
1'	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>- <u>Conhecimento do mundo físico e natural</u></p> <p>Organizar a sala de atividade com o intuito de estimular e apoiar a curiosidade das crianças pelos elementos inerentes ao Pólo Norte.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- <u>Domínio Educação Artística</u></p> <p>• Artes Visuais</p> <p>Representar e recriar plasticamente os elementos inerentes ao Pólo Norte; ter prazer em explorar e utilizar, nas suas</p>	<p>Demonstrar conhecer e identificar os elementos inerentes ao Pólo Norte (animais; iglu; esquimós).</p>	<p>Continuação da execução do projeto – <i>Conhecer o Pólo Norte</i> com o grupo de crianças. Na medida em que as crianças irão construir/criar os elementos inerentes ao Pólo Norte para o cantinho criado na sala de atividades.</p>	<p>Humanos: Educadoras; Auxiliar de ação educativa; Mestrandas.</p> <p>Físicos: Sala A.</p> <p>Materiais: Esferovite;</p>	<p>Quem avalia: Intervenientes + Crianças.</p> <p>Instrumento de avaliação: Diário de bordo.</p> <p>Como a criança mostra estar envolvida na execução do projeto?</p>

	<p>produções, modalidades diversificadas de expressão visual, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica.</p> <p><u>- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação Oral – Linguagem Oral <p>Promover oportunidades de comunicação entre criança-adulto e criança-criança, de modo a promover a sua comunicação/expressão oral.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p><u>- Convivência democrática e cidadania</u></p> <p>Escutar e apoiar a criança na explicitação das suas opiniões; incentivar a criança a participar oralmente e visualmente.</p> <p><u>- Independência e autonomia</u></p>	<p>Ser capaz de representar o que se pensa/imagina;</p> <p>Desenvolver a destreza, através da motricidade fina.</p> <p>Promover a utilização da linguagem oral em contexto, conseguindo expressar-se oralmente.</p>		<p>Folhas de papel A3 e A4;</p> <p>Tampas;</p> <p>Cola;</p> <p>Canetas de Feltro;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>(...)</p>	<p>Que dificuldades sente a criança?</p> <p>Como se sente a criança?</p>
--	--	---	--	---	--

	<p>Dar oportunidade e tempo à criança para explorar os materiais que tem ao seu dispor.</p>	<p>Promover a socialização e a autonomia;</p> <p>Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</p>			
12h00 – 14h00 – Higiene, almoço e recreio					
14h00 – 15h30 – Brincadeira livre					

1'30	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>- <u>Conhecimento do mundo físico e natural</u></p> <p>Organizar a sala de atividade com o intuito de estimular e apoiar a curiosidade das crianças pelos elementos inerentes ao Pólo Norte.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- <u>Domínio Educação Artística</u></p> <p>• Artes Visuais</p> <p>Representar e recriar plasticamente os elementos inerentes ao Pólo Norte; ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica.</p>	<p>Demonstrar conhecer e identificar os elementos inerentes ao Pólo Norte (animais; iglu; esquimós).</p> <p>Ser capaz de representar o que se pensa/imagina;</p> <p>Desenvolver a destreza, através da motricidade fina.</p>	<p>Continuação da execução do projeto – <i>Conhecer o Pólo Norte</i> com o grupo de crianças. Na medida em que as crianças irão construir/criar os elementos inerentes ao Pólo Norte para o cantinho criado na sala de atividades.</p> <p>E, também, será realizada uma reflexão em grande grupo, em que as crianças serão levadas a refletir sobre o que mais gostaram de fazer e como se sentiram.</p>	<p>Humanos: Educadoras; Auxiliar de ação educativa; Mestrandas.</p> <p>Físicos: Sala A.</p> <p>Materiais: Esferovite; Folhas de papel A3 e A4; Tampas; Cola;</p>	<p>Quem avalia: Intervenientes + Crianças.</p> <p>Instrumento de avaliação: Diário de bordo.</p> <p>Como a criança mostra estar envolvida na execução do projeto? Que dificuldades sente a criança? Como se sente a criança? Quais as aprendizagens</p>
------	--	--	--	---	---

	<p>- <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação Oral – Linguagem Oral <p>Promover oportunidades de comunicação entre criança-adulto e criança-criança, de modo a promover a sua comunicação/expressão oral.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>- <u>Convivência democrática e cidadania</u></p> <p>Escutar e apoiar a criança na explicitação das suas opiniões; incentivar a criança a participar oralmente e visualmente.</p> <p>- <u>Independência e autonomia</u></p> <p>Dar oportunidade e tempo à criança para explorar os materiais que tem ao seu dispor.</p> <p>- <u>Consciência de si como aprendiz</u></p>	<p>Promover a utilização da linguagem oral em contexto, conseguindo expressar-se oralmente.</p> <p>Promover a socialização e a autonomia;</p>		<p>Canetas de Feltro;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>(...)</p>	<p>realizadas pela criança?</p>
--	---	---	--	---	---------------------------------

	<p>Apoiar as crianças nas suas partilhas orais, relativamente às suas aprendizagens e interesses, de acordo com o projeto <i>Conhecer o Pólo Norte</i>.</p>	<p>Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;</p> <p>Ser capaz de expressar as suas opiniões.</p>			
15h30 – 19h00 – Higiene, reforço da tarde e tempos livres					

Interveniente: Ândria Coutinho					
15 de dezembro de 2021					
Duração	Intencionalidade educativa + (Área de Conteúdo – Domínio/ Subdomínio/ Componente)	Aprendizagens a promover	Ação educativa	Recursos	Avaliação
08h00 – 09h00 – Período de acolhimento e higiene					
09h00 – 10h00 – Atividade orientada					
1,	Área da Expressão e Comunicação <u>- Domínio da Matemática</u> <ul style="list-style-type: none"> • Números e Operações Utilizar e despertar a curiosidade das crianças em situações do dia-a-dia para lhes proporcionar oportunidades de contagem (através do mapa de presenças).	Promover a contagem oral de elementos.	Momento de acolhimento – destinado à marcação das presenças, à observação e registo do estado do tempo e à distribuição de tarefas pelos responsáveis/ajudantes do dia.	Humanos: Educadoras; Auxiliar de ação educativa; Mestrandas. Físicos: Sala A.	Quem avalia: Intervenientes + Crianças. Instrumento de avaliação: Diário de bordo.

10h00 – 11h00 – Higiene, reforço da manhã e Recreio					
11h00 – 12h00 – Atividade orientada					
1,	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>- <u>Conhecimento do mundo físico e natural</u></p> <p>Organizar a sala de atividade com o intuito de estimular e apoiar a curiosidade das crianças pelos elementos inerentes ao Pólo Norte.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- <u>Domínio Educação Artística</u></p> <p>• Artes Visuais</p> <p>Representar e recriar plasticamente os elementos inerentes ao Pólo Norte; ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de</p>	<p>Demonstrar conhecer e identificar os elementos inerentes ao Pólo Norte (animais; iglu; esquimós).</p>	<p>Continuação da execução do projeto – <i>Conhecer o Pólo Norte</i> com o grupo de crianças. Na medida em que as crianças irão construir/criar os elementos inerentes ao Pólo Norte para o cantinho criado na sala de atividades.</p>	<p>Humanos: Educadoras; Auxiliar de ação educativa; Mestrandas.</p> <p>Físicos: Sala A.</p> <p>Materiais: Esferovite;</p>	<p>Quem avalia: Intervenientes + Crianças.</p> <p>Instrumento de avaliação: Diário de bordo.</p> <p>Como a criança mostra estar envolvida na execução do projeto?</p>

	<p>expressão visual, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica.</p> <p>- <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação Oral – Linguagem Oral <p>Promover oportunidades de comunicação entre criança-adulto e criança-criança, de modo a promover a sua comunicação/expressão oral.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>- <u>Convivência democrática e cidadania</u></p> <p>Escutar e apoiar a criança na explicitação das suas opiniões; incentivar a criança a participar oralmente e visualmente.</p> <p>- <u>Independência e autonomia</u></p> <p>Dar oportunidade e tempo à criança para explorar os materiais que tem ao seu dispor.</p>	<p>Ser capaz de representar o que se pensa/imagina;</p> <p>Desenvolver a destreza, através da motricidade fina.</p> <p>Promover a utilização da linguagem oral em contexto, conseguindo expressar-se oralmente.</p>		<p>Folhas de papel A3 e A4;</p> <p>Tampas;</p> <p>Cola;</p> <p>Canetas de Feltro;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>(...)</p>	<p>Que dificuldades sente a criança?</p> <p>Como se sente a criança?</p>
--	---	---	--	---	--

		<p>Promover a socialização e a autonomia;</p> <p>Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</p>			
12h00 – 14h00 – Higiene, almoço e recreio					
14h00 – 15h30 – Brincadeira livre					

1'30	<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>- <u>Conhecimento do mundo físico e natural</u></p> <p>Organizar a sala de atividade com o intuito de estimular e apoiar a curiosidade das crianças pelos elementos inerentes ao Pólo Norte.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- <u>Domínio Educação Artística</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Artes Visuais <p>Representar e recriar plasticamente os elementos inerentes ao Pólo Norte; ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica.</p> <p>- <u>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação Oral – Linguagem Oral 	<p>Demonstrar conhecer e identificar os elementos inerentes ao Pólo Norte (animais; iglu; esquimós).</p> <p>Ser capaz de representar o que se pensa/imagina;</p> <p>Desenvolver a destreza, através da motricidade fina.</p>	<p>Continuação da execução do projeto – <i>Conhecer o Pólo Norte</i> com o grupo de crianças. Na medida em que as crianças irão construir/criar os elementos inerentes ao Pólo Norte para o cantinho criado na sala de atividades.</p> <p>E, também, será realizada uma reflexão em grande grupo, em que as crianças serão levadas a refletir sobre o que mais gostaram de fazer e como se sentiram.</p>	<p>Humanos: Educadoras; Auxiliar de ação educativa; Mestrandas.</p> <p>Físicos: Sala A.</p> <p>Materiais: Esferovite; Folhas de papel A3 e A4; Tampas; Cola;</p>	<p>Quem avalia: Intervenientes + Crianças.</p> <p>Instrumento de avaliação: Diário de bordo.</p> <p>Como a criança mostra estar envolvida na execução do projeto? Que dificuldades sente a criança? Como se sente a criança? Quais as aprendizagens</p>
------	---	--	--	---	---

	<p>Promover oportunidades de comunicação entre criança-adulto e criança-criança, de modo a promover a sua comunicação/expressão oral.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>- <u>Convivência democrática e cidadania</u></p> <p>Escutar e apoiar a criança na explicitação das suas opiniões; incentivar a criança a participar oralmente e visualmente.</p> <p>- <u>Independência e autonomia</u></p> <p>Dar oportunidade e tempo à criança para explorar os materiais que tem ao seu dispor.</p> <p>- <u>Consciência de si como aprendiz</u></p> <p>Apoiar as crianças nas suas partilhas orais, relativamente às suas aprendizagens e interesses, de acordo com o projeto <i>Conhecer o Pólo Norte</i>.</p>	<p>Promover a utilização da linguagem oral em contexto, conseguindo expressar-se oralmente.</p>		<p>Canetas de Feltro; Lápis de cor; (...)</p>	<p>realizadas pela criança?</p>
--	---	---	--	---	---------------------------------

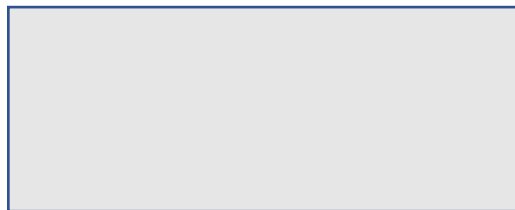
		<p>Promover a socialização e a autonomia;</p> <p>Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros.</p> <p>Ser capaz de expressar as suas opiniões.</p>			
15h30 – 19h00 – Higiene, reforço da tarde e tempos livres					

Referências Bibliográficas:

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa O., Horas, M., J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., F., Mil-Homens, P., Fernandes, S., R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância - Mapear Aprendizagens e Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Direção Geral de Educação.

ANEXO 8 – CONSENTIMENTO INFORMADO



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

Nós, Carlota Inês Cotrim Luís Henriques e Ândria Sofia Murraças Coutinho, alunas do Mestrado em Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Leiria, mais concretamente da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais em Prática Pedagógica - Creche no Jardim do Fraldinhas, solicitamos a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu/sua educando(a) _____, da sala vermelha, no âmbito das atividades letivas do nosso projeto da Prática Pedagógica e de recolha de dados para o trabalho de investigação, a ser desenvolvido durante o 2.º semestre deste ano letivo. As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade das crianças assegurada.

_____ Sim autorizo a recolha de imagens do meu educando.

_____ Não autorizo a recolha de imagens do meu educando.

Encarregado de Educação:

ANEXO 9 – GUIÃO DE ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS

Carlota Inês Cotrim Luís Henriques, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, venho por este meio solicitar V. Ex.^a a participar neste questionário, com a finalidade de recolher dados para o Relatório de Prática de Ensino Supervisionado intitulado – *O desenho infantil e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar*.

Tema: O desenho infantil na aprendizagem em Educação Pré-Escolar

Problemática: “Como poderá o desenho infantil revelar as aprendizagens de crianças de 5 e 6 anos de idade em contexto de jardim de infância?”

Objetivos Gerais: Perceber se, no contexto de sala, o desenho é entendido como estratégia de aprendizagem; perceber qual a importância que as educadoras dão à cerca do desenho infantil na aprendizagem da criança.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
1. Justificação da entrevista	Justificar a entrevista e motivar as entrevistadas.	- Explicar as razões da entrevista; - Garantir o sigilo; - Apontar os objetivos do estudo.	Criar um ambiente benéfico, com o objetivo de as entrevistadas se sintam à vontade e de esta não ser totalmente conduzida.

2. Trajeto pessoal e profissional	Conhecer o percurso pessoal e profissional das entrevistadas.	A) Que idade tem? B) Quais as habilitações académicas que tem? C) Quanto tempo de serviço tem? D) Tem quanto tempo de serviço nesta instituição? E) Fez alguma formação sobre o desenho infantil ao longo da sua carreira?	
3. A importância do desenho	- Compreender que importância as entrevistadas atribuem ao desenho.	F) Considera o desenho importante no jardim de infância? Porquê?	
4. Relação que as educadoras têm com o desenho na sua sala de atividades	- Compreender se os desenhos que as crianças realizam são livres ou se têm um tema em específico; - Perceber se as entrevistadas recorrem aos desenhos como meio de avaliar as crianças; - Perceber se as entrevistadas costumam integrar o desenho nas suas planificações	G) As crianças deste grupo desenhavam muito? H) Quando/em que circunstâncias desenhavam as crianças do grupo? I) Fazem desenho livre ou normalmente têm um tema? Porquê? J) As crianças fazem desenho à vista? Quando? K) Quando as crianças desenhavam livremente, o que representavam normalmente? L) Nas suas planificações costumava integrar o desenho? Porquê? M) Recorre aos desenhos das crianças para avaliá-las? Porquê?	Ter o cuidado de não conduzir as entrevistas para não condicionar as respostas das entrevistadas; Serão colocadas novas questões ao longo da entrevista sempre que necessário e consoante as respostas conseguidas.
5. O desenho e as suas aprendizagens	Perceber se para as entrevistadas o desenho pode	N) Costuma utilizar o desenho como suporte de aprendizagem? Como?	

	revelar as aprendizagens das crianças.	O) Acha que o desenho infantil revela as aprendizagens das crianças? Como? Porquê?	
--	--	--	--

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 10 – ENTREVISTA 1, EDUCADORA SC

CH – Que idade tem a S?

SC – Tenho 41 anos.

CH – Que habilitações académicas tem?

SC – Licenciatura em Educação de Infância.

CH – Tem quanto tempo de serviço?

SC – 19 anos.

CH – E, nesta instituição?

SC – 17 anos.

CH – Ao longo da sua carreira fez alguma formação sobre o desenho infantil?

SC – Não, nada de específico.

CH – As crianças deste grupo desenhavam muito?

SC – Eu penso que sim, eu considero que sim, mais as meninas que os meninos, mas penso que sim.

CH – Quando e/ou em que circunstâncias as crianças desenhavam?

SC – Desenhavam muitas vezes livremente, têm ao seu dispor materiais de desgaste e os cadernos e as folhas e tudo aquilo que necessitam e desenhavam muitas vezes como forma de registo de atividades dirigidas.

CH – Fazem desenho livre ou normalmente têm um tema específico?

SC – Quando desenhavam livremente não têm e quando é um desenho que tem um propósito, um objetivo definido por nós uma intenção de que somos nós que definimos sim, atribuímos um tema, um propósito.

CH – As crianças fazem desenho à vista? Quando?

SC – Muitas vezes nessas questões do registo sim, muitas vezes quando estamos a desenhar ou as experiências ou algo que observamos fazem esse tipo de tarefa.

CH – Tem noção o que é que as crianças nos desenhos representam mais?

SC – Os meninos, alguns os dinossauros, os animais, e os dragões, esse lado mais fantasioso, as personagens dos jogos, das consolas, as meninas também o lado fantasioso, mas também na onda dos unicórnios e dos planetas e das fadas, mas elas agora estão a começar a fazer muito desenho realista, a banca das compras e a figura humana também desde há muito tempo, mas cada vez mais ao pormenor.

CH – Nas planificações costuma integrar o desenho?

SC – Quando está nesse propósito de registo gráfico que tenhamos desenvolvido, sim.

CH – Recorre aos desenhos das crianças para avaliar? Como?

SC – Não necessariamente aquilo que ela aprendeu, recorremos às vezes aos desenhos deles para fazer uma avaliação do que ela consegue em termos de motricidade fina mais isso do que ela aprendeu. Pelo menos eu não olho para o desenho, o desenho não me diz o que a criança conhece efetivamente, porque muitas vezes o que a criança tem na cabeça não consegue reproduzir para o papel, mas diz-me se calhar que há algumas lacunas a nível da motricidade fina, ou não, e ajuda nesse sentido, de percebemos.

CH – Costuma utilizar o desenho como suporte de aprendizagem?

SC – Sim.

CH – Acha que o desenho infantil revela as aprendizagens das crianças? Como? Porquê?

SC – Nem sempre, porque elas nem sempre não conseguem reproduzir exatamente no desenho que sabem na teoria é um aliado mais às vezes até de estímulo de concentração porque um desenho à vista obriga a que haja mais ali um foco por exemplo é um indicador, pode ser um indicador se nós entendemos como tal mas nem sempre o que está representado no desenho é aquilo que a criança conhece na teoria portanto é um pau de dois bicos tem que se conhecer bem a criança para se conhecer se aquilo é um indicador da sua aprendizagem, acho eu.

ANEXO 11 – ENTREVISTA 2, EDUCADORA MF

CH – Que idade tem a S?

MF – Tenho 39 anos.

CH – Que habilitações académicas tem?

MF – Licenciatura em Educação de Infância.

CH – Tem quanto tempo de serviço?

MF – Tenho 17 anos de serviço.

CH – E, nesta instituição?

MF – Tenho 15 anos de serviço.

CH – Ao longo da sua carreira fez alguma formação sobre o desenho infantil?

MF – No início, quando terminei a licenciatura. Quando terminei fui a uma formação que tinha uma componente da interpretação do desenho infantil, mas foi uma coisa muito simples.

CH – Consideras que o desenho é importante no jardim de infância? Porquê?

MF - Sim. Porque lá está, é uma forma de as crianças, de nós conseguirmos de comunicar com as crianças graficamente, muitas vezes uma criança pode não conseguir, às vezes até falar sobre um problema ou alguma coisa que a incomode e isso pode aparecer, é uma forma de nós conseguirmos percebermos que imagens mentais e que organização de ideias é que a criança tem, uma forma de conseguirmos percebermos o nível de motricidade, de imaginação.

CH – As crianças deste grupo desenhavam muito?

MF – Sim. Desenhavam todos os dias.

CH – Quando e/ou em que circunstâncias as crianças desenhavam?

MF – Desenhavam sempre que queriam nos momentos de exploração livre da sala, utilizando os materiais que queriam e os suportes que queriam, mas também desenhavam quando lhes é solicitado

CH – Fazem desenho livre ou normalmente têm um tema específico?

MF - Fazem as duas coisas, fazem desenho livre quando, nos momentos livre, e também fazem desenho como a SC disse para nos servirem de suporte e evidências para algumas atividades dirigidas. Porquê? Pois muitas vezes não para o desenho não sirva só por si como avaliação daquela atividade, mas para materializar as ideias e os pensamentos da criança, não necessariamente para descobrirmos o que ela sabe, mas para percebermos de que forma é que idealizam alguma coisa, de que forma é que estruturam algumas imagens mentais, mais por aí.

CH – Pois, mesmo estes projetos que estamos a fazer, o facto de eles desenharem ao início uma lâmpada ou um robô...

MF- Ajuda a criar, consolidar as imagens mentais e também nós percebermos de que forma...

CH – Sim, isso também é uma maneira de avaliar se as crianças sabem ou não...

MF – É mais uma forma de comunicar, eles não sabem escrever e muitas vezes o desenho é uma forma de as crianças nos dizerem o que estão a pensar ou o que querem dizer.

CH – As crianças fazem desenho à vista? Quando?

MF - Sim, agora que já são mais crescidas muitas vezes fazem desenho à vista espontaneamente nesses momentos livres, mas em determinadas atividades dirigidas fazem desenho à vista para reproduzir o que aconteceu na atividade, lá está, para materializar alguma coisa que já tenha acontecido, para registar alguma coisa que já tenha acontecido, uma experiência ou para reproduzir algum objeto. Quando lhes é sugerido, mas também já o fazem de forma espontânea.

CH – Tem noção o que é que as crianças nos desenhos representam mais?

MF - Como a SC estava a dizer, representam os heróis, mas representam muitas vezes a realidade, a vida, a família, a rua, a sala, os outros.

CH – Nas planificações costuma integrar o desenho?

MF - Sim, porque lá está, reconhecemos que nos dá dados importantes para avaliar e é uma forma importante para comunicar.

CH – Recorre aos desenhos das crianças para avaliar? Como?

MF - Sim. Não só, mas também. Era como eu estava a dizer, dá-nos dados sobre a forma como a criança vê as coisas, sobre como a criança organiza, dá-nos dados em termos de motricidade às vezes, até, numa criança que se conhece muito bem, através do desenho nos pode mostrar a motivação e o envolvimento. Uma criança que nós saibamos que já tem um desenho muito evoluído, se naquele dia por alguma razão acharmos que o desenho não reflete esse patamar que ela já atingiu podemos dar um dado, ou que não gostou da atividade, ou que não a motivou ou está com algum problema e não está tão focada.

CH – Costuma utilizar o desenho como suporte de aprendizagem?

MF - Sim. Lá está para comunicar, aprendizagens que foram feitas, não necessariamente para espelhar essas aprendizagens porque as crianças podem (...) aquilo que elas vão reproduzir no papel não é necessariamente aquilo que elas compreenderam mas a forma como elas comunicam dá-nos outras, outros dados de avaliação, a forma como se comunica, a forma como se reproduz no papel, a forma como se reproduz as ideias, a criatividade de às vezes dá-nos também outros dados, a motricidade, acho que nos dá dados para avaliar, não reflete necessariamente tudo aquilo que a criança sabe, ou o que ela aprendeu naquela atividade, mas acho que nos dão dados importantes para avaliar.

CH – Acha que o desenho infantil revela as aprendizagens das crianças? Como? Porquê?

MF - Não revela todas as aprendizagens, revela uma parte das aprendizagens. Como eu estava a dizer, revela a motricidade, a forma como as experiências chegam às crianças, mas revelam-nos uma pequena forma, não é necessariamente o reflexo de tudo o que a criança aprendeu e da forma como aprendeu. Dá-nos alguma perspetiva sobre.

ANEXO 12 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ÀS EDUCADORAS

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Indicadores
A importância do desenho	A importância dos desenhos das crianças para as educadoras	(...) é uma forma de as crianças, de nós conseguimos de comunicar com as crianças graficamente, muitas vezes uma criança pode não conseguir, às vezes falar sobre um problema ou alguma coisas que a incomode (...) (...) forma de comunicar, eles não sabem escrever e muitas vezes o desenho é uma forma de as crianças nos dizerem o que estão a pensar ou o que querem dizer.	A educadora refere que o desenho é uma forma de comunicar quer com ela própria quer com as pessoas que a rodeia.
		(...) é uma forma de percebermos que imagens mentais e que organização de ideias é que a criança tem (...)	A educadora refere que o desenho é uma forma de organizar as ideias das crianças.
		(...) uma forma de conseguirmos perceber o nível de motricidade, de imaginação.	A educadora considera que o desenho é uma ferramenta para observar o desenvolvimento da motricidade da criança e do seu pensamento/imaginação.
Relação que as educadoras têm com o desenho na sala de atividades	Regularidade do desenho	[As crianças deste grupo desenhavam muito?] (...) considero que sim, mais as meninas que os meninos (...) Sim. Desenhavam todos os dias.	A educadora considera que as crianças desenhavam muito, mas refere que as meninas desenhavam mais que os meninos. A educadora refere que as crianças desenhavam todos os dias na sala de atividades.
	Momentos em que as crianças utilizam o desenho	(...) livremente (...) e desenhavam muitas vezes como forma de registo de atividades dirigidas.	A educadora refere que as crianças utilizam o desenho livremente, ou seja, nos momentos livres, mas também o

		(...) momentos de exploração livre da sala (...) mas também desenham quando lhes é solicitado.	utilizam nas atividades orientadas, como por exemplo, em forma de registo. A educadora refere que as crianças utilizam o desenho nos momentos livres e, quando lhes pede.
	Desenho à vista	(...) questões de registo (...) quando estamos a desenhar ou as experiências ou algo que observámos fazem esse tipo de tarefa. (...) fazem desenho à vista espontaneamente nesses momentos livres, mas em determinadas atividades dirigidas para reproduzir o que aconteceu (...) materializar alguma coisa que já tenha acontecido (...) Quando lhes é sugerido, mas também já o fazem de forma espontânea.	A educadora refere que as crianças utilizam o desenho à vista nas atividades orientadas como forma de registo. A educadora refere que as crianças utilizam o desenho à vista nos momentos livres de forma espontânea e nas atividades orientadas como forma de registo de um acontecimento.
	Representações das crianças no desenho	Os meninos (...) dinossauros, os animais e os dragões, esse lado mais fantasioso, mas também as personagens dos jogos, das consolas, as meninas, também o lado mais fantasioso, mas também na onda dos unicórnios e dos planetas e das fadas, mas elas agora estão a começar a fazer muito desenho realista, a banca das compras e a figura humana (...) cada vez com mais ao pormenor.	A educadora refere que os desenhos dos meninos se centram mais em fantasias e, as meninas também a fantasia, mas começam a desenhar a realidade com mais pormenor. A educadora refere que as crianças representam os heróis (fantasia), mas também representam a realidade.

		(...) representam os heróis, mas representam muitas vezes a realidade, a vida, a família, a rua, a sala, ou outros.	
	O desenho na planificação das educadoras	[integração do desenho nas planificações] Quando está nesse preósito de registo gráfico que tenhamos desenvolvido, sim. Sim, porque lá está, reconhecemos que nos dá dados importantes para avaliar e é uma forma importante para comunicar.	A educadora considera que integra o desenho nas planificações desde que haja um preósito para acontecer. A educadora considera que integra o desenho nas planificações porque é uma mais-valia para a avaliação e para a comunicação.
	Utilização do desenho para a avaliação	[utilizar os desenhos para avaliar as crianças] Não necessariamente aquilo que ela aprendeu (...) fazer a avaliação do que ela consegue em termos de motricidade fina (...) o desenho não me diz o que a criança conhece efetivamente (...) se calhar há algumas lacunas a nível da motricidade fina (...) Sim. Não só, mas também. (...) dá-nos dados sobre a forma como a criança vê as coisas (...) organiza, dá-nos dados em termos de motricidade (...) através do desenho pode mostrar motivação e envolvimento.	A educadora considera que os desenhos não são necessariamente para avaliar a criança no que esta aprendeu, mas sim no que esta consegue fazer, ou seja, avaliar e conhecer as dificuldades da criança através da motricidade fina. A educadora considera que através do desenho não é só para avaliar a criança, mas ajuda a conhecer/compreender a maneira como esta olha para o que está ao seu redor, ajuda a organizar as ideias, facultar dados da motricidade fina e demonstra se a criança teve motivação e/ou envolvimento a realizar o desenho, seja ele feito numa atividade orientada ou num momento livre.

		(...) outros dados de avaliação , a forma como se comunica, a forma como se reproduz no papel, a forma como se reproduz as ideias, a criatividade de às vezes dá-nos também outros dados para avaliar (...) dão dados importantes para avaliar.	A educadora refere que o desenho dá dados importante para avaliar a criança como, a comunicação, a forma como esta reproduz as suas ideias, a sua criatividade.
O desenho e as suas aprendizagens	Utilização do desenho por parte das educadoras como suporte de aprendizagem nas crianças	[utilização do desenho como suporte de aprendizagem] Sim. Sim. (...) para comunicar, aprendizagens que foram feitas, não necessariamente para espelhar essas aprendizagens porque (...) aquilo que elas vão reproduzir no papel não é necessariamente aquilo que elas compreenderam, mas a forma como elas comunicam (...)	A educadora considera que utiliza o desenho como suporte de aprendizagem da criança. A educadora considera que utiliza o desenho como suporte de aprendizagem da criança, no entanto, não de uma forma de reproduzir o que ela aprendeu concretamente, mas sim de comunicação, visto que as crianças muitas vezes não conseguem reproduzir o que elas pensam/imaginam.
	Revelação das aprendizagens através do desenho	[revelar as aprendizagens através do desenho] Nem sempre, porque elas nem sempre conseguem reproduzir exatamente no desenho que sabem na teoria (...) tem de se conhecer bem a criança para se conhecer se aquilo é um indicador da sua aprendizagem. Não revela todas as aprendizagens, revela uma parte das aprendizagens (...) revelam-nos uma pequena forma, não é necessariamente o reflexo de tudo o que a criança aprendeu e a forma como aprendeu.	A educadora considera que o desenho nem sempre revela as aprendizagens das crianças, visto que as crianças, nem sempre, conseguem reproduzir o que sabem. Para saber se o desenho revela as aprendizagens da criança tem de se conhecer bem a criança em questão. A educadora considera que o desenho não revela todas as aprendizagens da criança, mas sim uma pequena parte visto que não reproduz tudo o que aprende nem como aprende.

ANEXO 13 – GUIÃO DE ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

Carlota Inês Cotrim Luís Henriques, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, venho por este meio solicitar V. Ex.^a a participar neste questionário, com a finalidade de recolher dados para o Relatório de Prática de Ensino Supervisionado intitulado – *O desenho infantil e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar*.

Tema: O desenho infantil na aprendizagem em Educação Pré-Escolar

Problemática: “Como poderá o desenho infantil revelar as aprendizagens de crianças de 5 e 6 anos de idade em contexto de jardim de infância?”

Objetivos Gerais: perceber o que as crianças pensam acerca do desenho.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
1. Justificação da entrevista	Justificar a entrevista e motivar as crianças entrevistadas.	- Explicar as razões da entrevista; - Garantir o sigilo; - Apontar os objetivos do estudo	Criar um ambiente benéfico, com o objetivo de as crianças entrevistadas se sintam à vontade e de esta não ser totalmente conduzida
2. O desenho e eu	Perceber o que as crianças sabem acerca do desenho.	A. Gostas de desenhar? Muito ou pouco? B. Porque gostas de desenhar? / Porque não gostas de desenhar? C. O que é que gostas mais de desenhar? D. Achas que desenhavas bem ou mal? Porquê? E. O que é que precisas para realizares um desenho?	Ter o cuidado de não conduzir as entrevistas para não condicionar as respostas das entrevistadas;

			<p>Serão colocadas novas questões ao longo da entrevista sempre que necessário e consoante as respostas conseguidas.</p>
3. Importância do desenho	Perceber o que as crianças sabem acerca da importância do desenho.	F. Achas que é importante desenhar? Porquê?	
4. O desenha no jardim de infância	Perceber se as crianças realizam desenhos no jardim de infância, em que momentos e o que as educadoras e os amigos pensam acerca deles.	G. Fazes desenhos no jardim de infância? Quando? H. O que dizem as educadoras dos teus desenhos? E os teus amigos?	
5. O desenha e a família	Perceber se as crianças realizam desenhos em casa e o que os pais pensam acerca deles.	I. Fazes desenhos em casa? Quando? J. O que dizem os teus pais dos teus desenhos?	
6. O desenho e a aprendizagem	Compreender se para as crianças, estas aprendem quando desenham e se desenham o que aprendem ou	K. Achas que aprendes quando fazes desenhos? Como? L. O que aprendes quando desenhavas?	

	fazem aprendizagens quando o realizam.		
--	--	--	--

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 14 – ENTREVISTA 1, CRIANÇA S

CH – Gostas de desenhar? Muito ou pouco?

S – Gosto, muito.

CH – Porque gostas de desenhar?

S – Porque... porque... desenho faço desenhos bonitos e porque gosto de desenhar, só por isso.

CH – Achas que desenhas bem ou mal? Porquê?

S – Às vezes não gosto dos meus desenhos, mas às vezes gosto. Porque eu gosto dos meus desenhos sempre, quase, quase sempre.

CH – O que é que precisas para fazeres um desenho?

S – Muitas coisas, pinceis, lápis, canetas, muitas coisas.

CH – Achas que é importante desenhar?

S – Não, mas eu gosto. Quer dizer, é mais ou menos, porque desenhar faz bem aos dedos.

CH – Fazes desenhos no jardim de infância? Quando?

S – Sim, às vezes. Em vez de ir brincar, às vezes vou desenhar, mas desenhar também é brincar.

CH – O que dizem as educadoras dos teus desenhos? E os teus amigos?

S – Às vezes estão bonitos e, elas dizem que estão bonitos. E alguns amigos meus dizem que eles não estão bonitos porque eles não acham.

CH – Fazes desenhos em casa? Quando?

S – Um bocadinho, às vezes. É sempre quando é domingo, ou ... é em poucos dias.

CH – O que aprendes quando desenhas?

S – Aprendo a desenhar melhor.

ANEXO 15 – ENTREVISTA 2, CRIANÇA C

H – Gostas de desenhar? Muito ou pouco?

C – Gosto, muito.

CH – Porque gostas de desenhar?

C – Porque os desenhos ficam muito bonitos como eu desenho.

CH – O que mais gostas de desenhar? Porquê?

C – Desenhos (...) penso na minha cabeça e desenho, porque eu gosto de desenhar.

CH – Achas que desenhavas bem ou mal? Porquê?

C – Bem, porque eu penso na minha cabeça um desenho muito giro.

CH – O que é que precisas para fazeres um desenho?

C – Canetas, afiadeira (...) mais nada.

CH – Achas que é importante desenhar? Porquê?

C – É, porque faz bem às mãos.

CH – Fazes desenhos no jardim de infância? Quando?

C – Sim, quando é hora de ir brincar, depois de fazer trabalhos.

CH – O que dizem as educadoras dos teus desenhos? E os teus amigos?

C – Que são giros. E os meus amigos giros.

CH – Fazes desenhos em casa? Quando?

C – Sim, depois da hora de descansar.

CH – O que dizem os teus pais dos teus desenhos?

C – Que são giros.

CH – Achas que aprendes quando fazes desenhos? Como?

C – Sim. Porque eu ... não sei.

ANEXO 16– ENTREVISTA 3, CRIANÇA T

CH – Gostas de desenhar? Muito ou pouco?

T – Gosto, muito.

CH – Porque gostas de desenhar?

T – Porque nós queremos desenhar o que nós quisermos e é muito criativo.

CH – O que mais gostas de desenhar? Porquê?

T – Desenhos dos incríveis porque eles são super heróis e eu gosto de super heróis.

CH – Achas que desenhavas bem ou mal? Porquê?

T – Bem, porque os meus desenhos eu uso a minha imaginação.

CH – O que é que precisas para fazeres um desenho?

T – Uma folha e canetas.

CH – Achas que é importante desenhar? Porquê?

T – É. Porque assim nós sabemos coisas e podemos também falar dos outros, o que é que eles estão a desenhar e, se, tipo, as professoras dizem para desenhar uma coisa nós desenhamos e assim podemos saber o que é que é ou podemos fazer um jogo.

CH – Fazes desenhos no jardim de infância? Quando?

T – Eu acho que sim, quando as educadoras nos deixam e quando fazemos trabalhos e, às vezes, quando chego à escola.

CH – O que dizem as educadoras dos teus desenhos? E os teus amigos?

T – Ahhhh... para fazer mais coisas ou assim, vocês dizem, a C vai sempre ali dizer boa e para depois ir mostrar à C e a A está sempre a dizer, boa, gosto muito disto e que é giro. Os meus amigos também gostam.

CH – Fazes desenhos em casa? Quando?

T – Faço depois de fazer todas as tarefas que eu tenho para fazer em casa e quando estou quase a ir para a hora da cama.

CH – O que dizem os teus pais dos teus desenhos?

T – Tá muito giro, boa.

CH – Achas que aprendes quando fazes desenhos? Como?

T – Aprendo que, que é muito criativo, bonito e às vezes está uma diferença, eu não sei desenhar uma bola, mas eu gosto porque é criativo.

ANEXO 17 – ENTREVISTA 4, CRIANÇA G

CH – Gostas de desenhar? Muito ou pouco?

G – Sim, muito.

CH – Porque gostas de desenhar?

G – Estou a pensar ... não sei.

CH – O que mais gostas de desenhar? Porquê?

G – Ahhhh... Monstros.

CH – Achas que desenhas bem ou mal? Porquê?

G – Bem, porque sim.

CH – O que é que precisas para fazeres um desenho?

G – Canetas.

CH – Achas que é importante desenhar? Porquê?

G – Não, não é obrigatório.

CH – Fazes desenhos no jardim de infância? Quando?

G – Sim, de manhã e à tarde, quando me apetece.

CH – O que dizem as educadores dos teus desenhos? E os teus amigos?

G – Não sei, tá giro. E os meus amigos dizem que tá giro.

CH – Fazes desenhos em casa? Quando?

G – Sim, quando, no fim de semana.

CH – O que dizem os teus pais dos teus desenhos?

G – Bonitos.

CH – Achas que aprendes quando fazes desenhos? Como?

G – Sim, não sei.

ANEXO 18 – ENTREVISTA 5, CRIANÇA B

CH – Gostas de desenhar? Muito ou pouco?

B – Sim, muito.

CH – Porque gostas de desenhar?

B – Por causa que podemos fazer desenhos de animais e casas e muitas coisas.

CH – O que mais gostas de desenhar? Porquê?

B – Animais.

CH – Achas que desenhas bem ou mal? Porquê?

B – Bem, por causa que eu penso na minha cabeça.

CH – O que é que precisas para fazeres um desenho?

B – De canetas e também de folha.

CH – Achas que é importante desenhar? Porquê?

B – Por acaso sim. Por causa que desenhar é fixe.

CH – Fazes desenhos no jardim de infância? Quando?

B – Sim, todos os dias.

CH – O que dizem as educadores dos teus desenhos? E os teus amigos?

B – Está fixe e os meus amigos também tá fixe.

CH – Fazes desenhos em casa? Quando?

B – Sim, alguns dias.

CH – O que dizem os teus pais dos teus desenhos?

B – Muito fixes.

CH – Achas que aprendes quando fazes desenhos? Como?

B – Sim, porque acho que eu penso na minha cabeça.

ANEXO 19– ENTREVISTA 6, CRIANÇA TV

CH – Gostas de desenhar? Muito ou pouco?

TV – Sim, muito.

CH – Porque gostas de desenhar?

TV – Gosto de desenhar, pôr as cores bonitas.

CH – O que mais gostas de desenhar? Porquê?

TV – Monstros, dinossauros e outras coisas que eu gosto.

CH – Achas que desenhas bem ou mal? Porquê?

TV – Bem, porque eu não desenho assim a alta velocidade eu desenho um bocadinho devagar.

CH – O que é que precisas para fazeres um desenho?

TV – Precisamos de alguns coisas que utilizamos para pintar, pinceis, canetas, lápis.

CH – Achas que é importante desenhar? Porquê?

TV – Sim, porque eu disse aos meus pais um dia que isso é trabalho também.

CH – Fazes desenhos no jardim de infância? Quando?

TV – Sim, quando quero.

CH – O que dizem as educadores dos teus desenhos? E os teus amigos?

TV – São giros e os meus amigos que estão giros.

CH – Fazes desenhos em casa? Quando?

TV – Sim, com materiais que tenho para pintar, quando quero desenhar.

CH – O que dizem os teus pais dos teus desenhos?

TV – Estão bons, gosto, gosto muito, estão muito giros, assim.

CH – Achas que aprendes quando fazes desenhos? Como?

TV – Sim, aprendo a desenhar muito bem.

ANEXO 20 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

Categoria	Subcategoria	Unidades de Sentido	Indicadores
O desenho e eu	Sentimentos das crianças ao desenhar	<p>Gosto, muito.</p> <p>Gosto, muito.</p> <p>Gosto, muito.</p> <p>(...) eu gosto porque é criativo</p> <p>Sim, muito.</p> <p>Sim, muito.</p> <p>Sim, muito.</p>	<p>A criança refere que quando desenha sente prazer e gosta muito do que faz.</p> <p>A criança refere que quando desenha sente prazer e gosta muito do que faz.</p> <p>A criança refere que quando desenha sente prazer devido a ser criativo e gosta muito do que faz.</p> <p>A criança refere que quando desenha sente prazer e gosta muito do que faz.</p> <p>A criança refere que quando desenha sente prazer e gosta muito do que faz.</p> <p>A criança refere que quando desenha sente prazer e gosta muito do que faz.</p>
	Características dos desenhos das crianças	<p>(...) faço desenhos bonitos.</p> <p>(...) gosto dos meus desenhos sempre, quase, quase sempre.</p> <p>(...) os desenhos ficam muito giros como eu desenho.</p>	<p>A criança considera que faz desenhos bonitos e na maior parte das vezes gosta dos desenhos que faz.</p> <p>A criança considera que os desenhos dela são muito giros e que antes de desenhar pensa no que vai reproduzir.</p>

		<p>(...) eu penso na minha cabeça um desenho muito giro.</p> <p>(...) queremos desenhar o que nós quisermos e é muito criativo.</p> <p>(...) os meus desenhos eu uso a minha imaginação.</p> <p>(...) penso na minha cabeça.</p> <p>(...) pôr cores bonitas.</p> <p>(...) eu não desenho assim a alta velocidade eu desenho um bocadinho devagar.</p>	<p>A criança considera que a desenhar usa a criatividade e a imaginação.</p> <p>A criança quando desenha pensa primeiro no que vai desenhar.</p> <p>A criança considera que a desenhar usa cores bonitas e que se desenhar devagar desenha bem.</p>
	<p>Materiais que as crianças utilizam</p>	<p>Muitas coisas, pincéis, lápis, canetas, muitas coisas.</p> <p>Canetas, afiadeira (...), mais nada.</p> <p>Uma folhas e canetas.</p> <p>Canetas.</p> <p>De canetas e também de folhas</p> <p>(...) pincéis, canetas, lápis.</p>	<p>A criança considera que para desenhar é preciso muita coisa como, pincéis, lápis, canetas.</p> <p>A criança considera que para desenhar precisa de canetas e afiadeiras.</p> <p>A criança considera que para desenhar precisa de folhas e canetas.</p> <p>A criança considera que para desenhar precisa de canetas.</p> <p>A criança considera que para desenhar</p>

			<p>precisa de canetas e folhas.</p> <p>A criança considera que para desenhar precisa de pincéis, canetas e lápis.</p>
	Os interesses das crianças no desenho	<p>Desenhos (...)</p> <p>Desenhos dos incríveis porque eles são super heróis (...).</p> <p>(...) Monstros</p> <p>Animais</p> <p>Monstros, dinossauros e outras coisas que eu gosto.</p>	<p>A criança demonstra interesses em apenas desenhar.</p> <p>A criança demonstra interesse em desenhar super heróis mais especificamente os incríveis.</p> <p>A criança demonstra interesse em desenhar monstros.</p> <p>A criança demonstra interesse em desenhar animais.</p> <p>A criança demonstra interesse em desenhar monstros, dinossauros e outras coisas.</p>
A importância do desenho	A importância dos desenhos para a criança	<p>Não, mas eu gosto. Quer dizer, é mais ou menos, porque desenhar faz bem aos dedos.</p> <p>É porque faz bem às mãos.</p> <p>É. Porque assim nós sabemos coisas e podemos também falar dos outros (...) assim podemos saber o que é que é ou</p>	<p>A criança considera que é mais ou menos importante o desenho porque faz bem aos dedos (motricidade).</p> <p>A criança considera que o desenho é importante porque faz bem às mãos (motricidade.)</p> <p>A criança considera que o desenho é importante porque se</p>

		<p>podemos fazer um jogo.</p> <p>Não, não é obrigatório.</p> <p>Por acaso sim. Por causa que desenhar é fixe.</p> <p>Sim, porque eu disse aos meus pais um dia que isso é trabalho também.</p>	<p>pode comunicar e fazer jogos com ele.</p> <p>A criança considera que o desenho não é importante porque não é obrigatório.</p> <p>A criança considera que o desenho é importante porque gosta de o fazer.</p> <p>A criança considera que o desenho é importante porque atenta que este também é um trabalho.</p>
O desenho no jardim de infância	O desenho na sala de atividades	<p>Sim (...)</p> <p>Sim (...)</p> <p>Eu acho que sim, quando as educadoras nos deixam (...) quando chego à escola.</p> <p>Sim, de manhã e à tarde, quando me apetece.</p> <p>Sim, todos os dias.</p> <p>Sim, quando quero.</p>	<p>A criança refere que faz desenhos no jardim de infância.</p> <p>A criança refere que faz desenhos no jardim de infância.</p> <p>A criança refere que faz desenhos no jardim de infância quando chega à escola e quando as educadoras deixam.</p> <p>A criança refere que faz desenhos no jardim de infância quando quer, a qualquer altura do seu dia.</p> <p>A criança refere que faz desenhos no jardim de infância.</p> <p>A criança refere que faz desenhos no</p>


			jardim de infância quando quer.
	O desenho nos momentos livres	(...) em vez de ir brincar, às vezes vou desenhar, mas desenhar também é brincar (...) quando é hora de ir brincar, depois de fazer trabalhos.	A criança refere que faz desenhos no jardim de infância nos momentos livres e refere que brincar também é desenhar. A criança refere que faz desenhos no jardim de infância nos momentos livres e depois de fazer os trabalhos orientados.
	O desenho nos momentos orientados	(...) quando fazemos trabalhos (...)	A criança refere que faz desenhos orientados no jardim de infância quando fazem trabalhos.
	Feedback das educadoras acerca do desenho da criança	(...) que estão bonitos. Que são giros. (...) para fazer mais coisas ou assim (...) gosto muito e que está giro. (...) tá giro. Está fixe (...) São giros (...)	A criança refere que as educadoras acham bonitos os seus desenhos. A criança refere que as educadoras acham giros os seus desenhos. A criança refere que as educadoras acham que deve fazer mais coisas nos seus desenhos, no entanto gostam e são giros. A criança refere que as educadoras acham que os seus desenhos são giros. A criança refere que as educadoras gostam dos seus desenhos.

			A criança refere que as educadoras acham que os seus desenhos são giros.
	Feedback dos amigos acerca do desenho da criança	<p>(...) eles não são bonitos porque eles não acham.</p> <p>(...) giros.</p> <p>(...) gostam.</p> <p>(...) tá giro.</p> <p>(...) tá fixe.</p> <p>(...) estão giros.</p>	<p>A criança considera que os seus amigos não acham bonitos os seus desenhos</p> <p>A criança considera que os seus amigos acham os seus desenhos giros.</p> <p>A criança considera que os seus amigos gostam dos seus desenhos.</p> <p>A criança considera que os seus amigos acham giro os seus desenhos.</p> <p>A criança considera que os seus amigos gostam dos seus desenhos.</p> <p>A criança considera que os seus amigos acham giros os seus desenhos.</p>
O desenho e a família	O desenho em casa	<p>(...) às vezes. É sempre quando é domingo (...)</p> <p>Sim, depois da hora de descansar.</p> <p>Faço depois de fazer todas as tarefas (...) quando estou quase a ir para a hora da cama.</p>	<p>A criança refere que por vezes faz desenhos em casa, mas apenas ao domingo.</p> <p>A criança refere que faz desenhos em casa depois de descansar.</p> <p>A criança refere que faz desenhos em casa depois de fazer todas as tarefas e quando</p>

		<p>Sim, (...), no fim de semana.</p> <p>Sim, alguns dias.</p> <p>Sim (...) quando quero desenhar.</p>	<p>está quase a ir para a cama.</p> <p>A criança refere que faz desenhos em casa ao fim de semana.</p> <p>A criança refere que às vezes faz desenhos em casa.</p> <p>A criança refere que faz desenhos em casa quando quer.</p>
	Feedback dos pais acerca do desenho da criança	<p>(...) são giros</p> <p>Tá muito giro, boa.</p> <p>Bonitos.</p> <p>Muito fixes.</p> <p>Estão bons, gosto, gosto muito, estão muito giros (...)</p>	<p>A criança considera que os pais acham que os seus desenhos são giros.</p> <p>A criança considera que os pais acham os seus desenhos giros.</p> <p>A criança considera que os pais acham os seus desenhos bonitos.</p> <p>A criança considera que os pais gostam dos seus desenhos.</p> <p>A criança considera que os pais gostam muito dos seus desenhos e que são giros.</p>
O desenho e a aprendizagem		<p>[aprender quando se faz desenhos]</p> <p>Aprendo a desenhar melhor.</p> <p>Sim (...) não sei</p> <p>Aprendo que, que é muito criativo (...)</p>	<p>A criança considera que quando desenha aprende a desenhar melhor.</p> <p>A criança considera que aprende quando desenha, mas não sabe explicar como.</p>


		<p>Sim, não sei.</p> <p>Sim, porque acho que eu penso na minha cabeça.</p> <p>Sim, aprendo a desenhar muito bem.</p>	<p>A criança considera que aprende quando desenha através da criatividade.</p> <p>A criança considera que aprende quando desenha, mas não sabe explicar como.</p> <p>A criança considera que aprende quando desenha através do pensamento.</p> <p>A criança considera que aprende quando desenha e, através da repetição deste melhora o seu desenho.</p>
--	--	--	---

ANEXO 21 – ANÁLISE 1 DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS


<u>Título:</u> A minha casa	
<u>Autor:</u> S	<u>Data:</u> 10 de maio de 2021
<u>Contexto:</u> Momento livre	
<u>Desenho:</u>	<u>Comentário da criança:</u>
	<p>“Vou desenhar a minha casa quando tiver saudades da minha casa vou ali ver”.</p> <p>“Isto é a relva” (desenhando com a cor verde), “agora o telhado” (desenhando com preto), “agora vou fazer a minha mesa da sala” (pegou na caneta azul).</p> <p>“(…) é assim a minha casa (…) eu já decoro as minhas casas. Eu tenho três casas, uma que tem uma adega, uma que eu fico lá sempre e uma que já não me lembro. (…) a minha casa é azul sabias? Uma parte da minha casa é azul”.</p> <p>“Desenhei uma mesa (…) uma pessoa sentada na mesa (…) uma chaminé (…) um quarto (…) um sofá”.</p>
<u>Análise das aprendizagens:</u>	
<p>Existe uma partilha lógica dos elementos que o desenho apresenta, a criança demonstra noção espacial quando desenha a relva na parte inferior da folha, manifesta as suas ideias na criação que faz “Vou desenhar a minha casa” (A1 - Criança S, 2021), reproduz uma memória “quando tiver saudades da minha casa vou ali ver” (A1 - Criança S, 2021), utiliza materiais e situações do quotidiano recorrendo a diferentes tipos de linguagem</p>	

(o desenho), demonstra prazer em utilizar e analisar diferentes tipo de linguagem plástica, como podemos verificar nas cores, nas linhas, nas manchas e nas formas, representa plasticamente vivências individuais “(...)é assim a minha casa (...)” (A1 - Criança S, 2021), insere intencionalmente elementos visuais para representar o que quer “Desenhei uma mesa (...) uma pessoa sentada (...) uma chaminé (...) um quarto (...) um sofá.” (A1 - Criança S, 2021). Através do comentário da criança, esta relata acontecimentos mostrando desenvolvimento não só na clareza do discurso como no respeito pelo seguimento de acontecimentos, identifica na contagem “uma (...) uma (...) uma (...)” (A1 - Criança S, 2021) que a quantidade total correspondente ao número do termos que disse “três casas” e apresenta uma manifestação do património cultural “tem uma adega” (A1 - Criança S, 2021).


ANEXO 22 – ANÁLISE 2 DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

<u>Título:</u> Família e o animal	
<u>Autor:</u> S	<u>Data:</u> 10 de maio de 2021
<u>Contexto:</u> Momento livre	
<u>Desenho:</u> 	<u>Comentário da criança:</u> “Estou a desenhar pessoas e também vou desenhar uma mesa porque essas pessoas vão-se sentar na mesa”. “O meu pai, a minha mãe, os meus avós (...) esse tipo de pessoas. Ah! E também vou desenhar um T-Rex (...) porque eu gosto de desenhar T-Rexes. Vou desenhar primeiro montanhas, vou desenhar uma coisa a sair da boca dele (...) acho que vai sair ranho da boca dele (...)”.
<u>Análise das aprendizagens:</u> Neste desenho, a criança apresenta os seus gostos e preferências “eu gosto de desenhar T-Rexes” (A2 - Criança S, 2021), demonstra prazer na exploração e na utilização do desenho como meio de se expressar, nas suas produções plásticas utiliza elementos visuais, como as cores, as linhas e as formas de modo intencional para representar o que esta quer transmitir. Exibe as suas ideias e saber, descreve o que vai reproduzindo não só na clareza do discurso como no seguimento da sua produção. Refere os graus de parentesco das pessoas que representa, identifica partes de corpo “da boca dele” (A2 - Criança S, 2021), conhece diferentes tipos de animais, neste caso uma espécie de dinossauro “T-Rex” e antecipa e dita as suas ideias sobre o que pensa que vai acontecer “acho que vai sair ranho da boca dele (...)” (A2 - Criança S, 2021).	


ANEXO 23 – ANÁLISE 3 DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

<u>Título:</u> Dinossauros	
<u>Autor:</u> TV	<u>Data:</u> 11 de maio de 2021
<u>Contexto:</u> Momento livre	
<u>Desenho:</u> 	<u>Comentário da criança:</u> “Eu vou desenhar (...) Ah sim! A minha espécie de dinossauros favorita... o alaussauro”. “Ele é carnívoro e mau... rrraaaauuuuu” “Vou desenhar agora um (pensativo) microraptor (...) ele tem penas brilhantes como um pavão e tem asas brilhantes (...) o microraptor é do tamanho de um pombo. (...) sabia que os dinossauros eram do tamanho de uma galinha?”.
<u>Análise das aprendizagens:</u> A criança através destes dois desenhos e tendo em consideração o comentário que esta faz a ele é capaz dar uma explicação e de partilhar o que descobriu e/ou aprendeu “sabias que os dinossauros eram do tamanho de uma galinha?” (A3 - Criança TV, 2021), demonstra prazer em explorar e utilizar o desenho, representa e até recria animais, neste caso dinossauros, apresenta o seu gosto e preferência por estes “A minha espécie de dinossauros favorita” (A3 - Criança TV, 2021) e utiliza elementos visuais como a forma e as linhas de um modo intencional e a cor de modo espontâneo para representar o animal. Ainda, expõe as suas ideias e saberes “ele tem penas brilhantes como um pavão e tem asas brilhantes (...) o microraptor é do tamanho de um pombo.” (A3 - Criança TV, 2021), reconhece diferentes tipos de dinossauros “alaussauro (...) microraptor (...)” (A3 - Criança TV, 2021) diferenciando-os e vendo as suas diferenças em termos de características “ele tem penas brilhantes como um pavão (...) é do tamanho de um pombo.” (A3 - Criança TV, 2021) e modos de vida “Ele é carnívoro e mau” (A3 - Criança TV, 2021).	


ANEXO 24 – ANÁLISE 4 DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

<u>Título:</u> Figura humana	
<u>Autor:</u> C	<u>Data:</u> 11 de maio de 2021
<u>Contexto:</u> Momento livre	
<u>Desenho:</u> 	<u>Comentário da criança:</u> “Estou a desenhar eu e depois vou desenhar a minha mãe e o meu pai (...) eu penso na minha cabeça, penso nos desenhos que vou fazer.” Nota: A criança, neste momento, contou quantos dedos tinha para depois os desenhar.
<u>Análise das aprendizagens:</u> A criança, através deste desenho e tendo em conta o comentário, demonstra ter autoconhecimento dela própria, identificando as suas características individuais, demonstra ter prazer na exploração e na utilização do desenho, recorrendo assim, a diferentes linguagens plásticas, como a forma, a linha, a mancha e a cor de um modo intencional, representa e recria plasticamente pessoas e expõe as suas ideias e saberes. Usa a correspondência termo a termo para contar quantos dedos tem em cada mão para no fim os desenhar e demonstra curiosidade em experimentar suportes riscadores para fazer o seu desenho. A criança, ainda, apresenta os graus de parentesco da família mais próxima “(...) depois vou desenhar a minha mãe e o meu pai (...)” (A4 – Criança C, 2021) e reconhece e identifica partes do seu corpo, como podemos verificar no desenho.	

ANEXO 25 – ANÁLISE 5 DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

<u>Título:</u> Figura humana	
<u>Autor:</u> B	<u>Data:</u> 17 de maio de 2021
<u>Contexto:</u> Momento livre	
<u>Desenho:</u> 	<u>Comentário da criança:</u> [O que estás a desenhar] “Por acaso não sei”. [Quem é? – apontando para a menina do lado esquerdo] “Por acaso só sei quem é ela (...) sou eu (...) a outra menina não sei quem é”.
<u>Análise das aprendizagens:</u> A criança, através do seu desenho bem como do seu comentário, apresenta e recria plasticamente pessoas, reconhece algumas das suas características individuais (autoconhecimento) e semelhanças e diferenças com as características de outros, reconhece partes do corpo, demonstra prazer na exploração e na utilização do desenho recorrendo a diversos elementos da linguagem plástica, como a cor, a linha, a forma e a mancha de um modo intencional e expõe as suas ideias.	

ANEXO 26– ANÁLISE 6 DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS


<u>Título:</u> O meu livro	
<u>Autor:</u> C	<u>Data:</u> 18 de maio de 2021
<u>Contexto:</u> Momento livre	
<u>Desenho:</u> 	<u>Comentário da criança:</u> [O que é que estás a fazer?] “Estou a fazer um retrato para fazer um coração.” [Porque é que estás a fazer isso?] “É para escrever o meu nome” [Porque é que estás a fazer um coração?] “Porque estou a fazer um coração, um coração mais nada, um coração é um coração (...) um coração é assim, mas pode ser de outra maneira também não tenho a certeza”. (Quando acabou o desenho dobrou a folha a meio) [Porque é que estás a dobrar a folha a meio?] “Porque eu quero que fique um livro”. [O que estás a desenhar na capa do teu livro?] “Estou-ma fazer a mim”.




Análise das aprendizagens:

A criança, através do seu desenho e comentário, demonstra evidenciar as suas características individuais (autoconhecimento) “Estou-me fazer a mim” (A6 - Criança C, 2021), sentir prazer nos seus trabalhos e nas suas evoluções (gostando de mostrar e falar do que fez) e na exploração e utilização do desenho recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica, como a cor, a linha, a forma e a mancha de uma forma intencional. Exibe as suas ideias e saber e, ainda, identifica, diferenciando, funções específicas para o uso da escrita pois, a criança quando escreveu usa letras da escrita “É para escrever o meu nome” (A6 - Criança C, 2021). É possível compreender através do desenho e do comentário que a criança utilizou o seu desenho com o objetivo de lhe dar uma finalidade, neste caso, um livro “Porque eu quero que fique um livro” (A6 - Criança C, 2021).


ANEXO 27 – ANÁLISE 7 DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

<u>Título:</u> Mão biônica	
<u>Autor:</u> G	<u>Data:</u> 18 de maio de 2021
<u>Contexto:</u> Momento livre. A criança neste dia, andou a fazer pesquisas sobre robôs devido ao projeto em que ele estava inserido e descobriram que existiam mãos biônicas.	
<u>Desenho:</u> 	<u>Comentário da criança:</u> [O que é isso que fizeste e colocaste na tua mão?] “É uma mão biônica (...) fiz isto, porque eu sou do grupo dos robôs” [Para que serve a mão biônica?] “É para ajudar as pessoas que não têm mão, colocam esta mão robô na mão delas e assim já ficam com uma.”
<u>Análise das aprendizagens:</u> A criança, através do seu desenho e do seu comentário, apresenta satisfação nas suas produções e progressos, gostando de mostrar o que fez, o que aprendeu e descobriu “mão biônica” (A7 - Criança G, 2021), demonstra interesse e gosto por aprender, utilizando, assim, as novas aprendizagens que vai adquirindo, explica e partilha o que descobriu e o que aprendeu, mostra que tem prazer em explorar o desenho recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica, como a linha, a cor, a mancha e a forma de um modo intencional, exhibe as suas ideias e saberes “É para ajudar as pessoas que não têm mão, colocam esta mão robô na mão delas e assim já ficam com uma.” (A7 - Criança G, 2021), apresenta curiosidade e interesse pelo mundo que a rodeia e manifesta as suas ideias sobre o que acontece.	

ANEXO 28 – ANÁLISE 8 DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

<u>Título:</u> Desenho surpresa	
<u>Autor:</u> T	<u>Data:</u> 18 de maio de 2021
<u>Contexto:</u> Momento livre	
<u>Desenho:</u> 	<u>Comentário da criança:</u> [O que é que estás a desenhar?] “Não estás a perceber? Aquilo assim (dobrando o desenho). Aqui dentro to a desenhar uma bolacha, uma nuvem, um elefante, estas não sei, é uma letra e um coração e aqui desenhei uma pessoa de aniversário”. “É tipo um fantoche (...) Quando nós abrimos parece coisas que ... que tã dentro do corpo (...) E quando se faz isso ... é só ... é só tu dobrares. Fazes assim. Há esta forma ou atã sobrares assim no meio e dobrares assim e assim (...) é um desenho surpresa.”
<u>Análise das aprendizagens:</u> A criança, através do seu desenho e do comentário, demonstra partilhar o que descobriu e/ou aprendeu expressando as suas ideias para criar um método de apresentação do desenho que criou “É tipo um fantoche (...) Quando nós abrimos parece coisas que (...) que tá dentro do corpo (...) é um desenho surpresa” (A8 – criança T, 2021), apresenta gosto na exploração e na utilização do desenho, recorrendo a componentes da linguagem plástica como a cor, a linha, a forma e a macha de modo intencional. A criança também representa plasticamente as suas vivências, exhibe as suas ideias e saberes e distingue a escrita do desenho utilizando formas tipo letras “estas não sei, é uma letra” (A8 – criança T, 2021).	

ANEXO 29 – ANÁLISE 9 DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

<u>Titulo:</u> Figura humana	
<u>Autor:</u> TV	<u>Data:</u> 18 de maio de 2021
<u>Contexto:</u> Momento livre	
<u>Desenho:</u> 	<u>Comentário da criança:</u> [O que estás a desenhar?] “Umhas pernas (...) é um corpo ou a minha camisola.” (desenhou o braço e a mão e contou quantos dedos tinha desenhado para ver se os tinha todos. Desenhou o pescoço, a cara e o cabelo. Depois de desenhar, recortou a sua figura humana e colou-a numa folha branca).
<u>Análise das aprendizagens:</u> A criança, através do seu desenho e do comentário, demonstra autoconhecimento nomeando as suas características individuais, prazer em explorar e utilizar o desenho utilizando constituintes da linguagem plástica como a cor, a forma e a linha de um modo intencional, representa plasticamente uma pessoa, que neste caso é ela, exhibe os seus saberes e as suas ideias, utiliza a ligação termo a termo para contar os dedos das suas mãos com a finalidade de os representar no seu desenho e consegue mencionar partes do seu corpo “Umhas pernas (...)” (A9 - Criança TV, 2021), bem como, do seu vestuário “(...) a minha camisola” (A9 - Criança TV, 2021).	