



Nicole Sofia Pires dos Santos
N.º 140139025

**A Expressão Gráfico-Plástica em
Creche e Jardim de Infância**

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Escola Superior de Educação de Setúbal

Dezembro 2016

Versão Final



A Expressão Gráfico-Plástica em Creche e Jardim de Infância

Relatório do Projeto de Investigação apresentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Candidata: Nicole Sofia Pires dos Santos, N.º 140139025

Orientador: Professor Especialista Fernando Alberto Pinho Alves

Presidente: Professora Doutora Maria do Rosário Rodrigues

Arguente: Professor Doutor João Paulo Rodrigues Pires

Dezembro 2016

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu namorado, Adolfo Pestana, toda a paciência, amor e compreensão que demonstrou. Por ter acreditado sempre em mim, encorajando-me sempre que precisei e dando-me forças para seguir em frente, quando pensei que não conseguia completar esta fase da minha vida. Por tudo isso te agradeço.

À minha família, especialmente aos meus pais, Carla Santos e Paulo Santos, por todo o apoio prestado, pelo seu incentivo e amor incondicional. Por todos os sacrifícios que fizeram para que eu pudesse completar este sonho e por serem o meu eterno porto seguro.

Aos meus sogros, António Nunes e Ermelinda Nunes, por estarem presentes nos momentos de insegurança, exaustão e satisfação.

A todos vocês agradeço. São um pilar fundamental na minha vida.

À minha grande amiga, Andreia Lopes. Apoiaste-me sempre que precisei de um ombro amigo e, portanto foste muito importante ao longo deste percurso. Partilhamos muitas experiências juntas e sem ti, esta conclusão também não seria possível.

Às crianças, onde estagiei, porque sem elas este estudo não seria exequível.

Às Educadoras Cooperantes que me ajudaram ao longo do estágio e que partilharam os seus saberes e conhecimentos. Sempre se mostraram compreensivas e tentaram ajudar o máximo que conseguiram. São estas experiências que nos ajudam a crescer e a descobrir a nossa identidade enquanto futuras profissionais.

Ao Professor Fernando Pinho, docente da Escola Superior de Educação de Setúbal, pelo apoio prestado, sabedoria e conhecimentos transmitidos ao longo do Projeto.

Resumo

O projeto de investigação intitulado “*A Expressão Gráfico-Plástica em Creche e Jardim de Infância*”, tem como objetivo compreender a importância da expressão gráfico-plástica no desenvolvimento da criança, qual o papel do Educador para a sua valorização e como aplicam a área das expressões na construção do currículo, como atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança entre os 12 meses e os 6 anos.

O projeto teve como principal objetivo averiguar as práticas que as Educadoras Cooperantes têm relativamente à expressão gráfico-plástica, uma vez que nos contextos de Creche e Jardim de Infância verificaram-se algumas práticas que mereciam reflexão. Desta forma é dado a conhecer os pressupostos teóricos da investigação, articulando com a prática experienciada em cada contexto de estágio. Resta salientar que os dois contextos de estágio foram realizados em locais distintos e verificou-se que a problemática era transversal a esses mesmos contextos. Assim, durante os dois momentos de estágio, foram recolhidas informações e realizadas intervenções, de forma a compreender as dinâmicas e as práticas das Educadoras Cooperantes, com posterior síntese crítica e reflexiva.

Este projeto de investigação tem como base a metodologia qualitativa de investigação-ação, incidindo no paradigma interpretativo, uma vez que procura entender um caso, de acordo com as motivações, necessidades e comportamento dos participantes. Deste modo, este tipo de investigação pretende indagar os procedimentos de análise e interpretar as informações recolhidas em contexto de Creche e de Jardim de Infância. Na realização do projeto foram utilizados dispositivos e procedimentos de recolha de informação, nomeadamente a observação participante com recurso ao registo escrito (notas de campo), registo fotográfico e análise documental.

Palavras-chave: Expressão Gráfico-Plástica Infantil; Desenho Infantil; Educação de Infância; Creche; Jardim de Infância

Abstract

“The graphic-plastic expression in a Nursery and Kindergarten” research project serves the purpose of understanding the importance of the graphic-plastic expression in a child’s upbringing, what role the Educator should assume in the child’s enhancement and how the field of expressions is applied in the making of the curriculum as a key activity for the development of children aged between 12 months and 6 years.

The project had as a primary objective to check on the practises taken by the Cooperating Educators concerning the graphic-plastic expression, as in a nursery and kindergarten context some situations have occurred which deserved a reflection. So, the theoretical principles of the investigation are shown, alongside and combining with the practices experienced at every stage of the internships. One must also stress that both internships were held in two different places and it was verified that the issue was transverse to both of them. Therefore, data has been gathered and interventions have been conducted during the two internships in order to understand the dynamics and the practises adopted by the Cooperating Educators, leading to a subsequent critical and reflective synthesis.

This research project is based on the Action-Research qualitative methodology and focuses on the interpretative paradigm, as it seeks to understand a case by the participants’ motivations, needs and behaviour. Thus, this type of research aims to investigate the analysis procedures and interpret the information collected in the context of Nursery and Kindergarten. Some devices and data-gathering procedures have been used in the making of this project, namely the active observation with the complement of written record (fieldnotes), photos and documental analysis.

Key-words: Childhood Graphic-Plastic Expression; Design; Childhood Education; Nursery; Kindergarten

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Introdução	1
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência	6
1.1. A Educação Artística no Currículo da Educação Pré-Escolar.....	7
1.2. Expressão Gráfico-Plástica e a Criança.....	9
1.2.1. Perspetiva de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain.....	11
1.2.2. Perspetiva de Piaget e os Estádios do Desenvolvimento Cognitivo.....	13
1.3. Criatividade e Educação Estética na Infância.....	14
1.4. O Papel do Educador	15
Capítulo II – Metodologia do Estudo.....	18
2.1. Paradigma Interpretativo e Investigação Qualitativa.....	19
2.2. Investigação-Ação	21
2.3. Descrição dos Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação.....	23
2.3.1. Observação Direta e Participante	24
2.3.2. Notas de Campo	25
2.3.3. Registo Fotográfico	26
2.3.4. Pesquisa Documental.....	26
Capítulo III – Descrição dos Contextos Educativos	28
3.1. Contexto de Creche	29
3.1.1 Relacionamento com a Educadora	29
3.1.2 Caraterização da Instituição A – Creche	29
3.1.3. Caraterização da Sala e Grupo de Crianças.....	31

3.1.4. Organização e Dinâmica do Espaço e Materiais	32
3.1.5. Organização e Dinâmica do Tempo	33
3.1.6. Equipa Pedagógica	34
3.2. Contexto de Jardim de Infância	35
3.2.1. Relacionamento com a Educadora	35
3.2.2. Caracterização da Instituição B – Jardim de Infância	35
3.3.3. Caracterização do Grupo de Crianças	36
3.3.4. Organização e Dinâmica do Espaço	37
3.3.5. Organização e Dinâmica do Tempo	40
3.3.6. Equipa Educativa.....	41
Capítulo IV – Apresentação e Interpretação da Intervenção.....	42
4.1. Apresentação e Interpretação da Intervenção em Creche.....	43
4.1.1. Intervenção “As minhas primeiras garatujas”	45
4.2. Apresentação e Interpretação da Intervenção em Jardim de Infância	50
4.2.1. Intervenção – Elaboração de uma tela recriando a pintura de Miró.....	54
Capítulo V – Considerações Finais	61
Bibliografia.....	67
Apêndices.....	73
Apêndice I – Planta da Sala Lilás (CR).....	74
Apêndice II – Planta Sala Azul (JI).....	75
Apêndice III – Planificação “As minhas primeiras garatujas”.....	76
Apêndice IV – Registo fotográfico da atividade realizada em CR	77
Apêndice V – Planificação “Elaboração de uma tela recriando a pintura de Miró”.....	79
Apêndice VI – Registo fotográfico da atividade realizada em JI.....	83
Anexos.....	87
Anexo I – Organograma da Instituição A – Creche	88
Anexo II - Rotina da Sala Lilás	89

Anexo III – Caraterização do espaço Sala Azul	90
Anexo IV – Rotina da Sala Azul	94

Quadro de Acrónimos

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

CR - Creche

Introdução

De acordo com o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito da Unidade Curricular de Estágio em Jardim de Infância, é requerida a elaboração de um projeto de investigação que vise articular as aprendizagens adquiridas ao longo do curso com a intervenção pedagógica desenvolvida nos dois contextos de estágio, nomeadamente em Creche e Jardim de Infância.

De forma a manter o anonimato das instituições onde decorreram os estágios, estas irão ser denominados, ao longo do presente projeto de investigação, por Instituição A – Creche – e Instituição B – Jardim de Infância. Os nomes das Educadoras Cooperantes e das crianças presentes no estudos também irão ser omitidos.

A escolha do tema “A Expressão Gráfico-Plástica em Creche e Jardim de Infância”, surgiu das minhas observações realizadas, primeiramente, em contexto de Creche, onde constatei que as crianças ainda não tinham iniciado o desenho livre. Uma vez que sempre tive um grande interesse pessoal pelo tema, o facto de ter verificado que as crianças ainda não tinham tido contacto com materiais de expressão gráfico-plástica, motivou-me para desenvolver o projeto em questão. Assim, nas primeiras reflexões conjuntas com a Educadora de Creche questioneei-a, de forma a tentar compreender o porquê das crianças não desenvolverem atividades de expressão, não tendo, no entanto, obtido nenhuma resposta concreta. Numa das nossas conversas informais, a Educadora referiu que “(...) as crianças são muito pequenas e nestas idades não faço atividades ligadas às expressões porque não temos materiais e o grupo em questão é demasiado complicado (...) portam-se mal (...)” (Educadora Creche, outubro 2014).

Desta forma, propus uma intervenção pedagógica nesta área, para que as crianças tivessem o seu primeiro contacto com a expressão gráfico-plástica. Esta proposta levou algumas semanas até à sua validação, uma vez que a Educadora estava reticente face às minhas intencionalidades pedagógicas e, portanto, tivemos que refletir e negociar a intervenção. Durante as reflexões conjuntas, sempre que a intervenção era negociada, a Educadora respondia sempre que “Isto não vai resultar, mas podemos fazer para veres” (Educadora Creche, outubro 2014).

No que concerne ao segundo local de estágio realizado em Jardim de Infância, também observei alguns aspetos relacionados com a área das expressões que mereciam alguma reflexão. A Educadora de Jardim de Infância valorizava bastante a área das expressões e o ensino da arte nestas idades, no entanto queria que as crianças fossem

perfeccionistas nas suas produções, o que nem sempre se verificava. Neste sentido, a escola e, principalmente, os Educadores devem apoiar a expressão gráfica nas crianças, orientando-as e estimulando-as, de forma a que estas desenvolvam as competências necessárias nesta área.

De acordo com Ana Salvador (1988:73) citando Piaget:

“A educação artística deve ser, antes de mais, a educação da espontaneidade estética e desta capacidade de criação cuja presença a criança já manifesta; e muito mais que qualquer outra forma de educação, não pode contentar-se com a transmissão e aceitação passiva de uma verdade ou de um ideal completamente elaborados: a beleza, como a verdade, não tem valor se não é recriada pelo sujeito que a procura”.

Desta forma, uma vez que a situação problema era transversal aos dois contextos de estágio, tornou-se pertinente a escolha do tema em questão, pois pretendo refletir sobre a forma como as Educadoras, presentes no estudo, encaram a expressão gráfico-plástica, analisando as suas práticas, para poder dar resposta a algumas das minhas preocupações enquanto futura Educadora de Infância – a desvalorização e inconsistência relativamente à expressão gráfico-plástica.

Assim, definida a situação-problema tornou-se fundamental constituir a questão de investigação, que ficou assente no seguinte pressuposto:

Como intervir de forma a potenciar a expressão gráfico-plástica infantil e a sua valorização por parte das Educadoras?

De acordo com Afonso (2005:53) “O problema ou questão de partida deve ser subsequentemente aprofundado através da definição de questões específicas ou eixos de análise, a partir dos quais se pode organizar solidamente o programa de pesquisa, com a clarificação do âmbito da investigação”. Assim, para conseguir desenvolver a situação-problema e responder à questão que gere este projeto foram formulados os seguintes objetivos de investigação:

- **Compreender a importância da expressão gráfico-plástica na construção do pensamento e desenvolvimento da criança;**
- **Conhecer os estádios de desenvolvimentos da expressão gráfica;**
- **Desenvolver e aprofundar a sensibilidade estética;**

- **Proporcionar o contacto com diferentes formas de expressão gráfico-plástica;**
- **Refletir sobre as práticas das Educadoras Cooperantes face à sua formação inicial.**

De forma a refletir sobre os aspetos anteriormente enunciados, posterior recolha e interpretação da informação, surge a presente investigação que se encontra organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, é apresentado o quadro teórico de referência, onde fundamento a importância da expressão gráfico-plástica infantil e abordo alguns aspetos pertinentes para a sua promoção e otimização, na primeira e segunda infância; enuncio as etapas do desenvolvimento gráfico, fazendo referência a autores que teorizam a expressão gráfica infantil. Abordo o papel do Educador no desenvolvimento de atividades que promovam a expressão gráfico-plástica e a importância que a área das expressões tem no desenvolvimento da criança.

No segundo capítulo, faço referência à metodologia de estudo da investigação que assenta no paradigma interpretativo, sendo orientado por uma metodologia qualitativa, nomeadamente a investigação-ação. Posteriormente, apresento os dispositivos e procedimentos de recolha de informação e, por último, o processo de tratamento e análise documental.

Em relação ao terceiro capítulo, descrevo o meu relacionamento com as Educadoras Cooperantes; os contextos de estágio onde desenvolvi a investigação, caracterizando os grupos de crianças; as próprias Educadoras e os espaços das salas.

No quarto capítulo constam as minhas intervenções desenvolvidas em ambos os contextos de estágio, de forma a potenciar a expressão gráfico-plástica na primeira e segunda infância. Descrevo, pormenorizadamente, cada uma das minhas intervenções realizadas com as crianças, e a forma como as desenvolvi, refletindo de forma crítica a minha intervenção.

Por último, no quinto capítulo, apresento as minhas considerações finais, onde pretendo refletir sobre o percurso realizado nos estágios de Creche e de Jardim de Infância. Pretendo refletir e analisar as minhas limitações e dificuldades sentidas no desenrolar do projeto e a forma como as tentei ultrapassar. Procuo também refletir

sobre as minhas aprendizagens enquanto futura Educadora, que considera tão importante a Área da Expressões no currículo da primeira e segunda infância.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

Este capítulo tem como objetivo abordar as perspectivas teóricas face à expressão gráfico-plástica, mais concretamente a importância da arte e do desenho na educação de infância e o papel do Educador no desenvolvimento de atividades que promovam a expressão gráfico-plástica e a importância para o desenvolvimento da criança.

1.1. A Educação Artística no Currículo da Educação Pré-Escolar

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:56) a área das expressões visa dar resposta à expressão social e coletiva, “(...) fornecendo suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura de descoberta de soluções e exploração de diferentes mundos (...)”, podendo criar oportunidades de exploração de técnicas e materiais diversificados, bem como de recriação de produções artísticas, contemplando obras de artes e apreciando o belo. Desta forma,

“A educação estética, partindo do contexto educativo da educação pré-escolar, estará presente no contacto com diferentes formas de expressão artística que serão meios de educação da sensibilidade. O contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações” (Ministério da Educação, 1997:55).

Neste sentido, a educação artística pode ser vista como uma produção cultural que tem a estrutura das linguagens e, como tal, manifesta o modo de vida de um povo e é o resultado de um processo criador que tem a sua razão de ser na história desse povo. O acesso à sua leitura requer, em consequência disso, uma interpretação de códigos específicos, próprios de cada cultura. Na compreensão destes códigos específicos, não podemos deixar de lado a obra de arte em si mesma, pois esta é um grande recurso pedagógico. Desta forma, pode-se dizer que as artes assumem uma grande importância na educação, uma vez que segundo Sousa (2003:75)

“A ausência ou insuficiência de uma Educação com horizontes culturais e artísticos, deixa ficar de lado exactamente o que proporciona prazer e alegria, levando à construção de atitudes de vida baseadas em valores materialistas, mesquinhos e economicistas, em vez de levar a valores de natureza moral e espiritual”.

Assim, é efetivamente importante que a criança desde cedo contacte com as diversas formas de expressão artística, pois estas situações são fulcrais ao nível do desenvolvimento da personalidade, da sua identidade cultural e pessoal, das suas aptidões criativas e na compreensão do mundo. A criança ao contactar com diversos materiais dá-lhe grande liberdade, satisfação e prazer, ajudando-a a tornar-se num

adulto mais completo e muito mais sensível. Por este motivo, as expressões artísticas são vistas como uma das principais formas que a criança encontra desde cedo para se exprimir e para comunicar com o mundo. Cada criança observa a realidade para depois, de forma pessoal, transmitir a sua interpretação. É aqui que reside a importância de se explorarem diversas técnicas de expressão artísticas, pois elas serão meios que ajudarão a criança a exprimir-se. Devido a este facto, as atividades de expressão artística devem merecer bastante atenção por parte de todos os intervenientes na educação da criança, pois é através destas atividades que ocorrem experiências inteligentes e reflexíveis, praticadas com emoção, prazer e seriedade. Desta forma, uma educação artística tem todos os seus objetivos direcionados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade, mas não só, a educação artística também se debruça nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras, dando a todas elas o mesmo grau de importância. A questão da importância de existir educação artística nos currículos escolares é algo que, desde a Antiguidade, já muitos filósofos e pedagogos falavam, designadamente Platão, Aristóteles e Rousseau.

Na opinião de Read, (2001:91) “(...) a arte deve ser a base de toda a educação [pois permite oferecer à criança] (...) não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo”.

Enfatizando a teoria de Read sobre “A Educação pela Arte”, este apresenta-nos um modelo metodológico educacional, não com o intuito de ensinar a arte, mas utilizá-la como meio para promover a educação. Assim, “A Educação pela Arte não tende a formar profissionais, a pôr as crianças ao serviço da arte, mas sim a arte ao serviço das crianças” (Idem, p.80).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, no âmbito das Expressões Artísticas, esta refere que é importante “(...) desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança (...) imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (art.º 5.º da Secção I). No entanto, a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, também enfatiza que é imprescindível “(...) desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compressão do mundo” (Lei 5/97).

Posto isto, a infância é uma época de descobertas, aventuras e magia para as crianças. É nesta fase que elas terão os primeiros contactos com as linguagens da arte, cabendo ao Educador valorizar os conhecimentos e a criatividade que elas trazem para a sala e compreender a importância existente no acto de elas explorarem, pesquisarem e criarem coisas novas. Neste sentido, a arte não deve ser vista somente como um meio de proporcionar prazer às crianças, trabalhar a coordenação motora ou para enfeitar a sala. Esta deve ser vista e trabalhada como algo muito importante e que contribui também para a educação do olhar da criança, ajudando-a a ampliar as suas leituras do mundo.

De acordo com Prosser (2012:31) “Na educação, a arte além de ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento da criança, é um meio de o Educador poder conhecer e compreender melhor o seu aluno e ajudá-lo no seu percurso”. E quanto mais cedo iniciar esta ajuda, mais benéfica é para a criança. Por este motivo, é de extrema relevância que o Educador tome consciência da importância de “trabalhar” as artes, pois irá possibilitar à criança o desenvolvimento de aprendizagens significativas, além de alimentarem a curiosidade da criança e fomentarem o desenvolvimento do seu espírito crítico.

1.2. Expressão Gráfico-Plástica e a Criança

“As manifestações artísticas, por meio do desenho, iniciadas nos primeiros anos de vida fazem parte de um processo de representação, onde a criança comunica e expressa os seus pensamentos e sentimentos do mundo que a rodeia” Hanauer (2011:2).

O desenho é a primeira representação gráfica utilizada pela criança, sendo uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano. É uma das formas que a criança tem para comunicar com os outros e com o mundo que a rodeia, sendo um acto espontâneo e desenvolvido de livre vontade. A criança desenha pelo prazer que isso transmite, sendo a expressão gráfica importante para o seu desenvolvimento. De acordo com Rideau (1997:147):

“Todas as crianças começam a desenhar espontaneamente. Desenham-se a si e ao mundo que conhecem. Portanto, o desenho é uma expressão própria da criança, servindo para se exprimir uma vez que [em idade pré-escolar] as

crianças ainda não se conseguem exprimir livremente através da linguagem oral”.

No entanto, nem sempre os desenhos das crianças foram valorizados. Até ao século XVIII a criança era considerada como um adulto em miniatura, um ser imperfeito e, portanto sem qualquer tipo de valor. Foi apenas com Rousseau que se começou a debater a educação natural do ser humano, preocupando-se com o desenvolvimento e as necessidades específicas da criança, uma vez que possuem características próprias e precisam de tratamento diferenciado. Segundo Rousseau, “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens”.¹ Desta forma, assiste-se, então, a um novo rumo da educação da criança e como esta é vista pela sociedade.

Além de Rousseau, Pestalozzi (1946) também contribuiu bastante para a valorização da criança, uma vez que concebia a educação como um processo que deve seguir a própria natureza da criança, bem como a sua personalidade e bondade inata, defendendo um ensino promotor de desenvolvimento das capacidades humanas. A base do método de ensino foi a percepção sensorial onde este nos diz que “(...) a intuição da natureza é o único fundamento próprio e verdadeiro da instrução humana, porque é o único alicerce do conhecimento humano” (Pestalozzi, 1946:63). Assim, a percepção sensorial é vista como um processo ativo onde o Educador deve desenvolver os sentidos das crianças, oferecendo experiências múltiplas de observação e contacto com a natureza, surgindo desta forma a valorização das atividades manuais, bem como o incentivo ao desenho livre.

No entanto, só a partir do século XIX surgiu o interesse pelo desenho infantil, aparecendo os primeiros estudos sobre o tema, em que diversos autores aprofundaram o tema em questão e contribuíram para a compressão da expressão gráfica infantil, nomeadamente Lowenfeld, Piaget e Rudolf Arhnhheim.

Na perspetiva de Salvador (1988:13), o desenho para a criança “(...) é um jogo e diverte-se como ele como quando brinca com as suas bonecas ou automóveis”. Reforça também, salientando que “(...) por meio do desenho, a criança joga, mas joga partindo

¹ Citação retirada dos excertos do livro *Emílio* na Unidade Curricular *Dimensões Socio-Históricas da Educação*

do zero, criando ela própria as personagens e o ambiente, não precisa transformar nada, busca no seu íntimo e traça-o no papel”.

De acordo com o mesmo autor (Idem, p.8) “(...) o desenho infantil reflecte o desenvolvimento maturativo da criança (...) Aqui se inclui tanto o intelectual como o afectivo, partes da personalidade do sujeito que não evoluem independentemente uma da outra, antes estão fortemente inter-relacionadas”. Desta forma, para analisar o desenvolvimento das capacidades das crianças é importante que o Educador conheça o processo geral de desenvolvimento gráfico das crianças, de forma a saber reconhecer as características gerais patentes nos seus desenhos, sem criticar ou tecer elogios que possam prejudicar outras crianças.

Piaget contribuiu bastante no que concerne ao desenvolvimento da criança, uma vez que propôs a existência de quatro estádios de desenvolvimento cognitivo do ser humano: Sensório-motor; Pré-operatório; Operatório concreto e Operatório formal; onde vários autores, baseando-se nestes estádios, abordaram o desenvolvimento gráfico das crianças, enunciando as suas características.

Concluindo, “Ainda que as crianças passem por estas etapas em idades semelhantes, não há dois indivíduos que façam uma evolução idêntica. Não são fases estreitamente delimitadas, pois às vezes sobrepõem-se, pois se avança ou se retrocede no processo. Variam no momento do aparecimento, na duração e inclusivamente na clareza com que se manifestam (...)” (Salvador, 1988:43).

1.2.1. Perspetiva de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain

Segundo Brittain e Lowenfeld (1977) o desenvolvimento das garatujas transpõe várias fases, no qual os desenhos das crianças iniciam-se com rabiscos desordenados e vão evoluindo para desenhos que são reconhecíveis por qualquer pessoa. Assim, as garatujas compreendem três fases principais: garatujas desordenadas; garatujas controladas e garatujas com atribuição de nomes.

Garatuja desordenada, nesta primeira fase que se verifica a partir dos 18 meses, os primeiros traços produzidos são realizados ao acaso, sem controlo e ordem, conforme as suas possibilidades motoras, uma vez que as crianças ainda não possuem um bom controlo motor e o pulso e os dedos são utilizados para controlar o instrumento de

desenho. Nesta fase, a criança não consegue representar objetos e, muitas vezes não olha para a folha enquanto desenha, não respeitando o contorno da sua superfície. Apenas se interessa pelo prazer de riscar.

Garatuja controlada, nesta fase a criança começa a descobrir que existe uma relação entre os seus movimentos e os traços que produz. Nesta altura a criança adquire o controlo óculo-manual, uma vez que começa a controlar visualmente aquilo que produz. Começam a surgir os traços repetidos e as primeiras formas fechadas.

A terceira fase, diz respeito à atribuição de nome às garatujas, a criança já consegue identificar as suas produções, ocorrendo uma transformação no pensamento da criança, iniciando-se o jogo simbólico. Apesar das produções serem irreconhecíveis para os adultos e não terem qualquer significado, a criança sabe o que desenhou ou o que pretende desenhar e consegue ligar os traços do seu desenho ao mundo à sua volta. Assim, qualquer traço ou rabisco que a criança faça quer representar algo e tem sempre significado, uma vez que a criança já estabelece a relação entre o desenho, o pensamento e a realidade. A criança começa a respeitar melhor os limites da folha e começam a aparecer as primeiras tentativas de desenhar o ser humano.

Na Fase Pré-Esquemática, que ocorre a partir dos 3 anos, surgem linhas retas e formas arredondadas que as crianças associam à representação de pessoas ou animais que conhecem. Por volta dos 4 anos, dá-se, também, a evolução progressiva da representação do ser humano, aparecendo novos símbolos no seu desenho. Normalmente não se distingue a cabeça, que é representado através de um círculo, do tronco, composto por duas linhas verticais, e o espaço é todo ocupado pelos olhos, nariz e boca. Devido ao grau de maturidade das crianças, algumas figuras humanas são desenhadas sem braços e pernas; enquanto outras já conseguem desenhar com mais pormenor, nomeadamente as mãos e os dedos e começam a aparecer objetos e animais, como árvores, sóis, casas com janelas, portas e telhados (a partir dos 5 anos).

Na Fase Esquemática, que ocorre geralmente a partir dos 7 anos, a criança descobre as relações entre a cor e o objeto e consegue compreender termos de relação (maior, menor, direita, esquerda, alto, baixo) entre as situações reais e os objetos desenhados. A criança passa a dar realismo ao seu desenho, utilizando bastante formas geométricas e a diferenciar os sexos, através das representações das roupas e cabelos.

1.2.2. Perspetiva de Piaget e os Estádios do Desenvolvimento Cognitivo

Segundo Piaget (1973) o desenvolvimento cognitivo é um processo ativo e interativo, em que o sujeito interage continuamente com o meio envolvente, tendo este um papel ativo na construção do seu conhecimento e desenvolvimento. Desta forma, a evolução do desenho da criança passa por etapas que caracterizam a maneira da criança se situar no mundo.

Estádio Sensório Motor (0-2 anos), neste estágio as crianças baseiam-se nas sensações e nos movimentos, ou seja, o mundo que existe é apenas o que a criança vê, ouve e sente. A partir dos 8 meses, as crianças, adquirem a noção de permanência do objeto e, progressivamente vão sendo capazes de agir intencionalmente sobre um objeto. No final do estágio, surge a capacidade de representação mental, ou seja, a criança já é capaz de estabelecer relações entre os objetos e a ação que pretende executar. O pensamento dá lugar a uma ação interiorizada.

Segundo Post & Hohmann (2011:43) “Para os bebés e as crianças na fase sensório-motora, o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem. O emergente sentido de si próprios enquanto actores e fazedores está fortemente ligado ao desenvolvimento da capacidade de controlar os seus movimentos, de comunicar através da linguagem, do gesto e da acção, de manipular objectos com facilidade, e de deslocar-se de um sítio para o outro”.

Estádio Pré-Operatório (2-7 anos), neste estágio a criança já adquiriu a função simbólica e a capacidade de representação mental, no entanto ainda não opera mentalmente os objetos. Encontra-se presente, também, o egocentrismo intelectual, onde a criança acha que o mundo foi criado para si e não consegue perceber o ponto de vista do outro. O animismo e o pensamento mágico também fazem parte deste estágio. A criança atribui intenções, pensamentos, emoções e comportamentos dos humanos a seres inanimados e a realidade é aquilo que ela sonha e deseja. Desta forma, este estágio é caracterizado pelo desenvolvimento da capacidade de representação. Assim, segundo Piaget (1973) nesta fase inicial, predomina no desenho a assimilação, isto é, o objeto é modificado em função da significação que lhe é atribuída. “Na continuidade do processo de desenvolvimento, o movimento de acomodação vai prevalecendo, ou seja, vai havendo cada vez mais aproximação ao real (...)” (Idem, p.53).

1.3. Criatividade e Educação Estética na Infância

“Sentir, perceber, fantasiar, imaginar, representar, fazem parte do universo infantil e acompanham o ser humano por toda a vida” (Ferraz e Fusari, 1999:56).

De acordo com Souza (2005:83) “A criatividade é definida como a capacidade de pensar de forma diferente das outras pessoas”. Assim, deve-se dar ênfase à capacidade imaginativa que a criança tem para expressar as suas próprias ideias, uma vez que “A arte de uma criança é o seu próprio reflexo”, (Idem, p.84) pois permite detetar alterações no seu comportamento ou na sua forma de estar e pensar. Assim, a educação estética deve partir essencialmente de casa, onde a criança tem o primeiro contacto com o mundo que a rodeia. No entanto, a maioria das famílias não valoriza o papel das artes na educação, muitas vezes por não terem conhecimentos suficientes sobre o tema em questão, verificando-se críticas sucessivas aos desenhos e aos trabalhos artísticos das crianças. Assim, para desenvolver a educação estética nas crianças é essencial “(...) o contacto com diferentes meios de educação para a sensibilidade (...) contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura [permitindo-lhes] apreciar a beleza em diferentes contextos e situações” (Ministério da Educação, 1997:55).

De acordo com o pensamento construtivista de Vygotsky (1987) o conhecimento dá-se a partir da ação que o sujeito desenvolve com o meio envolvente. A criança quando nasce, integra a história de um povo e a sua cultura. Assim, a arte não é mais do que uma “(...) actividade social, humana, que pressupõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios” (Idem, p.85). É de ressaltar, ainda, a importância que Vygotsky nos dá sobre a importância da imaginação, da fantasia e da criatividade, uma vez que estas estão relacionadas entre si, “(...) podendo ser estimuladas por meio das diversas linguagens artísticas” (Idem, p.86).

Segundo Lowenfeld (1997:17) “A arte não serve unicamente, como válvula de escape emocional, mas também funciona como fonte permanente de satisfação para a criança, graças à qual esta organiza os seus pensamentos e sentimentos, utilizando os materiais criadores. Essa capacidade de organização transforma o caos em ordem e dá significado àquilo que não tinha sentido”.

Tal como enfatiza Arnheim (2002:156) “A vida mental das crianças é intimamente ligada à sua experiência sensorial. Para a mente jovem as coisas são como parecem, como soam, como se movimentam, como cheiram (...) e sem dúvida que as crianças vêem mais do que desenham”. Portanto, na arte, o que é representado não é o objeto, mas a interpretação que o artista, neste caso a criança, atribui ao momento desenhado. Neste sentido, pode-se dizer que “O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores; o que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, que nos é significativo” (Pillar, 1984:36).

1.4. O Papel do Educador

“(…) ensinar é uma arte. Apesar de haver muitas competências inerentes ao acto de ensinar, tal como muitas competências estão nos esforços dos artistas, as decisões que se devem tomar sobre quando e como combinar tais competências, o saber como fazer esta combinação, não é um saber técnico. Não há dúvida que pode ser aprendido, mas também vem das crenças subjacentes e paixões do [educador] sobre as crianças e o mundo” (Walsh, cit por Serra, 2002:73).

Todas as atividades plásticas são consideradas “(...) situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considere acabado” (ME, 1997:61). No entanto, continuam-se a verificar alguns erros por parte dos adultos uma vez que estes reprimem muitas vezes os impulsos das crianças.

Segundo autores já referenciados, o Educador deve deixar a criança expressar-se livremente, independentemente de concordar ou não com a sua produção artística. Mais importante do que avaliar a produção da criança, é tentar perceber se ela está a adquirir os conhecimentos necessários à sua formação pessoal e social. No entanto, compete ao Educador estimular “(...) construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor” (ME, 1997:61). Nas crianças, o desenvolvimento da competência artística ocorre nos primeiros anos de vida, de forma natural e espontânea, devendo o Educador centrar-se em apoiar o processo natural da criança, respondendo às suas iniciativas e intensificando a sua ação educativa.

Desta forma, a experimentação das diferentes formas de produzir arte assume um papel importante no desenvolvimento da criança e, conseqüentemente no seu processo criativo, uma vez que este processo é o reflexo das suas experiências pessoais em constante interação com o meio.

Neste sentido, o Educador tem de ter consciência das potencialidades educativas da Arte e ter os conhecimentos necessários sobre o desenvolvimento da expressão gráfica e plástica das crianças. Para além disso, o Educador tem de cortar com a ideia de que as artes apenas servem para entreter as crianças nos momentos de expressão livre, e virar a sua ação pedagógica e, conseqüentemente, as suas intencionalidades para a promoção da Arte em idade pré-escolar. Sabemos, no entanto, que nem todas as crianças são iguais e que não podemos trabalhar de igual forma perante todos os grupos que nos aparecem e, por isso é que o planeamento da ação pedagógica é tão importante, uma vez que o Educador através das recolhas que efetuou irá adequar a sua planificação e, posteriormente a sua ação de acordo com as características, interesses e necessidades de cada criança. Neste sentido, “(...) a planificação é considerada um processo que corresponde a um conjunto de ações pensadas previamente que vão permitir ao profissional colocar em prática as suas intencionalidades educativas [sendo] considerada um instrumento cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” (Dias & Rodrigues, 2013:219). Relativamente à ação, esta traduz-se na capacidade que o Educador tem em realizar as suas intencionalidades educativas tendo em conta as crianças e as situações que podem ocorrer num determinado momento. Desta forma, torna-se necessário “(...) gerir o currículo em contexto, tomando opções e estruturando o trabalho e os saberes numa ação que tenha como horizonte a aprendizagem das crianças” (Ludovico, 2007 citado por Fernandes, 2009:17).

De acordo com a escala de empenhamento do adulto de Laevers, a ação do educador deve centrar-se em três dimensões fundamentais: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. Sensibilidade para com os sentimentos e interesses pessoais da criança; autonomia para que a criança tenha liberdade nas suas escolhas, experiências e ideias; e, por fim, a estimulação necessária que a criança precisa por parte do Educador. (Oliveira-Formosinho, 2000:160-162)

De acordo com Sousa (2003:83) o Educador deve ter uma “(...) pedagogia atenta às virtualidades da criança, [de forma] a possibilitar-lhes, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrocham numa actividade

lúdica, [proporcionando] (...) uma abertura para a criatividade”. Neste sentido, o Educador deve dar liberdade suficiente à criança para que esta se expresse de acordo com a sua fase de desenvolvimento e experiências adquiridas. Lowenfeld e Brittain (1977) defendem que o Educador deve ter o cuidado na forma como se manifesta em relação às produções das crianças, para que não as desmotive e inferiorize. Infelizmente, o que se verifica é que nem todos os Educadores são sensíveis, uns por não terem conhecimentos suficientes e outros por terem uma formação inadequada na área das expressões, verificando-se muitas vezes a sua penalização no que se refere às produções das crianças. Assistimos, desta forma, por um lado os Educadores a criticarem os desenhos e as criações artísticas das criança e, por outro, lado a fornecerem moldes de desenhos para que as crianças imitem, com o intuito de ficar aprazível aos olhos de quem vê. Podemos concluir, que estas situações dificultam a expressão espontânea das crianças, pois “As restrições colocados (...) levam muitas vezes a um corte radical na capacidade criadora da criança, perdendo esta a auto-confiança que possuía até ali, pois sente que os seus trabalhos são alvo de críticas e que não poderão mais expressar-se livremente” (Ferreira, 2009:60).

Capítulo II – Metodologia do Estudo²

Neste capítulo faço referência à metodologia de estudo no qual incide o presente relatório de investigação, abordando o paradigma interpretativo e a metodologia qualitativa, nomeadamente a investigação-ação. Posteriormente, apresento os dispositivos e procedimentos de recolha de informação e, por último, o processo de tratamento e análise documental.

² Este capítulo foi baseado nos produtos académicos da Unidade Curricular *Seminário de Investigação e de Projeto*

2.1. Paradigma Interpretativo e Investigação Qualitativa

Em primeiro lugar, importa salientar que o presente estudo incide nas práticas das Educadoras Cooperantes no que concerne à expressão gráfico-plástica e a sua valorização para a construção e desenvolvimento do pensamento da criança. Como tal, para este projeto de investigação, pretendi recolher informações para compreender melhor a temática do estudo em questão.

Neste sentido, o paradigma interpretativo é o que melhor se enquadra no estudo em questão, uma vez que tenta compreender uma determinada situação observada, com vista à sua modificação e melhoria. Segundo Bogdan e Biklen (1994:52) “Um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”. Neste sentido, segundo estes mesmos autores:

“Os dados recolhidos são qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...) e privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Idem, p.16).

Segundo Lessard-Hébert et al, (2012:39) o paradigma interpretativo exige uma investigação que abrange “(...) o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento” (Citado por Erikson, 1986:127).

De acordo com Aires (2011:18) este considera o paradigma interpretativo como um “(...) conjunto de crenças que orientam a acção”.

Walsh et al (2002:1038) citando Jacob (1998) conferem três atribuídos à investigação interpretativa, considerando que “(...) a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido [e ainda] a centralidade da relação entre o investigador e o sujeito ao longo do processo de investigação”.

Os investigadores qualitativos “(...) estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram

significativamente daquilo que se passa na sua ausência (...)", tendo como principal objetivo compreender o comportamento humano e os fatores que estão por detrás da sua prática (Bogdan e Biklen, 1994:70)

Segundo os mesmos autores (Idem, pp. 47-48) a investigação qualitativa assenta em cinco características fundamentais:

- "A fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" (Idem, p.47). Assim, o investigador observa e recolhe os dados sobre os participantes no seu contexto habitual, de forma a encontrar neste a situação-problema educativa que lhe permita desenvolver uma investigação-ação;

- "A investigação qualitativa é descritiva" (Idem, p.48), ou seja, os dados são recolhidos por anotações, quer escrita quer por imagem, que descrevem o que o investigador observa, com rigor e pormenor;

- "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (Idem, p. 48). No que diz respeito ao foco de interesse dos investigadores, é normal que o interesse e a curiosidade surjam em primeiro lugar do que propriamente o resultado, pois tende-se a questionar as Educadores Cooperantes de forma a que nos esclareçam sobre determinados processos ou metodologias;

- "Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, isto é, um investigador ao (...) elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direcção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados" (Idem, p.50);

- "O significado é de importância vital na abordagem qualitativa" (Idem, p.50), uma vez que o principal objetivo dos investigadores é compreender o significado das práticas dos sujeitos envolvidos no estudo. (Idem, p.50)

Relativamente à metodologia de investigação-ação, esta é a metodologia que os professores mais recorrem por ser uma metodologia mais participante. Assim, a prática é completada com uma reflexão sobre o que foi realizado/observado, permitindo assim perceber os pontos positivos e negativos da mesma. (Coutinho et al, 2009:358) Desta forma, o papel do estudante como investigador é bastante importante, na medida em que este observa cada detalhe e é capaz de refletir sobre ele, uma vez que o investigador ao estar num determinado local fora do seu meio usual tem uma visão e perceção diferente das pessoas que compõem geralmente um determinado local.

Citando Aires (2011:13/14) a investigação qualitativa “(...) permite recorrer a variadas metodologias e não a uma só especificamente o que possibilita que os investigadores utilizem várias técnicas de recolha de informação [nomeadamente] observação, textos históricos, (...) que descrevam rotinas e significados na vida das pessoas. Desta forma, as interações que se estabelecem entre pessoas, em contextos de educação, permite que os produtos das investigações sejam “(...) criações ricas, densas, reflexivas dos fenómenos em análise [tornando este processo] uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projecto de pesquisa” (Idem, p.14).

Esta metodologia de investigação tem várias etapas. A primeira é a identificação e construção de um quadro que ajude a delinear a situação-problema. Esta parte de uma situação real onde são elaboradas as condições desejáveis para essa situação. A segunda etapa refere-se à recolha de dados através da observação. Enquanto que na terceira etapa o investigador prepara um plano de intervenção com as estratégias, atividades, recursos e respetivos objetivos, e executa esse plano. A quarta e última etapa é a avaliação do processo.

Coutinho et al, (2009:360) vieram reforçar mais tarde que estas etapas desenrolam-se num “(...) processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a acção e a reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior”.

2.2. Investigação-Ação

Segundo Bogdan e Biklen (1994:300) A investigação-ação baseia-se “(...) nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação”.

Coutinho et al (2009:362) referem que “O que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Ação, é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais”.

Sanches (2005:129) refere que a investigação-ação é utilizada como estratégia formativa de professores e educadores, facilitando a sua formação reflexiva, promovendo o seu posicionamento investigativo face à sua prática. Esta mesma autora refere ainda as vantagens da utilização da investigação-ação como estratégia de formação de professores:

“A dinâmica cíclica da acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica”.

De acordo com Coutinho et al (2009:362/363), recorrendo a diversos autores, destacam as diversas características da investigação-ação:

- “Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa”;
- “Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A acção tem de estar ligada à mudança”;
- “Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte”;
- “Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho (...) mas também, actuam como agentes de mudança”;
- “Auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos”.

Deste modo, fazer investigação-ação envolve planear, atuar, observar e refletir de forma crítica sobre o que se faz no dia-a-dia, com o propósito de introduzir melhorias nas práticas. (Coutinho et al, 2009:356)

Para concluir, podemos afirmar que a investigação-ação produz conhecimento, uma vez que o investigador ao observar e ao estar no local de estudo questiona e põe em causa as práticas utilizadas de forma a poder refletir sobre a ação. Este ato de refletir, “(...) assume no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho et al, 2009:358).

2.3. Descrição dos Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação

“Para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer acto de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (Coutinho et al, 2009:373).

Assim, no que diz respeito aos procedimentos de recolha e tratamento de informação, estes foram recolhidos e analisados ao longo dos estágios de Creche e de Jardim de Infância e basearam-se nas observações participantes; notas de campo; registos fotográficos e conversas informais realizadas com as Educadoras Cooperantes. No entanto, estes procedimentos irão ser mencionados individualmente de forma a clarificar os aspetos pertinentes, inerente ao desenvolvimento do Projeto de Investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:205)

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático (...) de materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

Depois de recolhida a informação, e antes de iniciar o trabalho, apercebi-me que havia de facto muito material e que se tornou complicado, ao início, uma vez que comecei por me perder no meio de tanta informação e não sabia por onde começar.

Analisar e interpretar as informações é de facto um processo bastante moroso que requer uma grande reflexão. Assim, de acordo com Coutinho et al (2009:373) o investigador:

“(...) tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria acção ou intervenção, no sentido de ver como mais distanciamento os efeitos da sua prática (...) tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspectos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase de reflexão”.

Bell (1997:158) refere que “(...) na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem (...) para não generalizar com base em dados insuficientes”.

2.3.1. Observação Direta e Participante

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008:1996):

“Os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos (...) Neste sentido, o investigador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados”.

Segundo, Máximo-Esteves (2008:87) a “(...) observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto (...) ajuda a compreender os contextos, as pessoas que se nele se movimentam e as suas interacções”.

Bogdan e Biklen (1994:90) referem que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos, pois permite que o investigador observe as crianças no seu contexto natural contribuindo para uma compreensão das suas ações. Assim, podemos inferir que a observação é uma técnica fundamental e indispensável na Educação.

No que concerne ao trabalho que é desenvolvido em Creche e Jardim de Infância, a observação é uma parte fundamental para o Educador pois permite conhecer a criança individualmente. Assim, “(...) observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional (...)” (Parente, 2012:6). Através da observação, e posterior registo, o Educador fica com evidências e pode refletir mais tarde sobre determinado acontecimento. Desta forma, existem variados tipos de registo que o Educador pode utilizar, nomeadamente o registo fotográfico; o registo vídeo; as breves anotações; as narrativas e ainda as produções realizadas pelas crianças, de forma a adequar as suas propostas de acordo com o nível de desenvolvimento e interesse da criança. Neste sentido, não basta apenas observar. O processo de observação “(...) envolve a análise, interpretação e uma reflexão cuidada sobre as diversas evidências acumuladas; este é o primeiro passo para transformar o processo de observação em documentação pedagógica” (Parente, 2012:8).

2.3.2. Notas de Campo

As notas de campo são um instrumento de recolha bastante importante, uma vez que acompanham a observação participante e permitem a descrição das situações vivenciadas nos contextos de estágio, ajudando no tratamento e compreensão da informação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994:150) as notas de campo são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Desta forma, torna-se necessário que o investigador rediga notas de campo detalhadas para poder obter uma conclusão do que foi observado e descrito. Neste sentido, segundo estes mesmos autores, as notas de campo podem ser de dois tipos de materiais, nomeadamente o material descritivo “(...) em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas (...)” (Idem, p.150); e o material reflexivo em que o principal objetivo “(...) é apreender mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Idem, p.150).

Desta forma, as notas de campo permitiram-me registar detalhadamente momentos informais com as crianças e, mesmo com a própria equipa educativa.

2.3.3. Registo Fotográfico

Segundo Bogdan e Biklen (1994:183) a fotografia “(...) está intimamente ligada à investigação qualitativa. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente”.

Segundo estes mesmos autores, as fotografias mostram-nos imagens factuais e são um bom elemento de observação, uma vez que nos remetem para detalhes que podem ser facilmente descurados. Assim as fotografias são “(...) um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para reflectir” (Idem, p.189).

Neste sentido, “(...) embora as fotos possam não provar nada de forma conclusiva, quando usadas em conjunção com outros dados podem adicionar-se a uma pilha crescente de provas” (Idem, p.186).

Durante os estágios realizados tive a possibilidade de fotografar diversos momentos importantes, nomeadamente no que diz respeito à minha intervenção realizada em ambos os contextos.

2.3.4. Pesquisa Documental

A análise documental foi outro dos procedimentos utilizados na investigação. Ao nível da Creche tive a possibilidade de consultar o Projeto Educativo da Instituição. No entanto não me foi facultado o Projeto Pedagógico de Sala, uma vez que ainda não tinha sido elaborado. Ao nível do Jardim de Infância consultei o Projeto Educativo do Agrupamento bem como o Projeto Curricular de Turma. Deste modo, a análise documental permitiu-me recolher e analisar a informação relativamente à constituição e compreensão de cada instituição, ficando a conhecer as suas crenças, valores e objetivos, além de conhecer melhor os respetivos grupos de crianças e as práticas das Educadoras Cooperantes. Assim, tal como preconizam, Walsh, Tobin & Graue (2002:1055) evidenciando o que já foi descrito, “(...) a análise documental centra-se na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto”.

De acordo com Afonso (2005:88) a pesquisa documental consiste “(...) na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”.

Posto isto, resta salientar que para os procedimentos de recolha de informação não foram realizadas entrevistas com as Educadoras Cooperantes, uma vez que as dúvidas surgidas, ao longo dos estágios, foram sendo debatidas e esclarecidas através de conversas informais e reflexões conjuntas. Desta forma, achamos não ser pertinente o desenvolvimento de entrevistas, visto já ter todo o material que necessitava para o desenvolvimento do Projeto de Investigação.

Capítulo III – Descrição dos Contextos Educativos³

Neste capítulo, apresento os contextos de estágio onde desenvolvi a investigação, caracterizando os grupos de crianças; as Educadoras Cooperantes e os espaços das salas. A duração de cada estágio foi de 10 semanas e, durante essas semanas, permaneci 7h por dia em cada sala. Em Creche permanecia as 7h dentro da sala, não fazendo intervalo para almoço, enquanto que no Jardim de Infância permanecia 3h de manhã e 3h à tarde, com 1h de almoço.

Decidi elaborar um capítulo à parte, com a descrição dos contextos, uma vez que, para mim, fazia mais sentido, para conseguir delimitar o trabalho de investigação.

³ Este capítulo foi baseado nos produtos académicos da Unidade Curricular de *Estágio de Creche e Estágio de Jardim de Infância*

3.1. Contexto de Creche

3.1.1 Relacionamento com a Educadora

Quando entrei pela primeira vez na instituição tinha os meus receios e não me sentia à vontade para expor as minhas dúvidas, talvez por ser um pouco reservada e tímida, pelo que o meu relacionamento com a Educadora foi evoluindo até termos uma grande cumplicidade. A Educadora, ao longo do estágio, mostrou-se sempre disponível para me auxiliar e colaborar em tudo o que fosse possível, pelo que me senti, cada vez mais à vontade para expor as minhas dúvidas e incertezas. Assim, o nosso relacionamento estagiária-educadora baseou-se na partilha, respeito, cooperação e entreajuda. Assim, muito do que aprendi em Creche deveu-se à Educadora, uma vez que eu apenas possuía os conhecimentos teóricos e não detinha prática suficiente em certos momentos da rotina da sala, pelo que esta tentava sempre auxiliar-me sobre alguns aspetos pertinentes, tendo sido o estágio um momento de grande aprendizagem.

As reflexões cooperadas e conversas informais eram realizadas todos os dias, durante a hora de almoço e a hora da sesta, onde a Educadora fornecia documentos importantes e livros pertinentes, nos quais baseava a sua prática pedagógica. Nesse tempo, debatíamos aspetos importantes que tinham ocorrido durante o dia, ou simplesmente serviam para tirar dúvidas que iam surgindo.

No que se refere às planificações que tinha de realizar em Creche, esta foi a parte mais sensível no estágio, uma vez que a Educadora disponibilizou apenas as últimas semanas do ano para a sua elaboração, pelo que dificultou um pouco a intervenção e os resultados que desejava obter, tendo ficado um pouco aquém do esperado.

3.1.2 Caracterização da Instituição A – Creche

A instituição onde efetuei o primeiro momento de estágio em Creche, está sediada em Setúbal. Trata-se de uma IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social – criada em novembro de 1976. Funciona todos os dias úteis das 07:30h às 19:00h, ao longo de todos os meses do ano, exceto em alguns feriados previstos no regulamento interno da instituição. No equipamento são prestados serviços de âmbito pedagógico e disponibilizadas oportunidades no acesso à aprendizagem, contando com

o apoio da Equipa de Intervenção Precoce do Ministério da Educação e Equipa de Intervenção da APPACDM de Setúbal, no apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A instituição é composta por 3 salas de Creche – 1º berçário; 2º berçário e 3º berçário –; 3 salas de Jardim de Infância e 1 sala de CATL. Frequentando a instituição cerca de 126 crianças.

O espaço físico é considerado pela instituição como preponderante ao desenvolvimento da criança. Assim, o espaço é organizado de forma a suplantar as necessidades e os interesses das crianças, proporcionando liberdade e segurança. O espaço interior é dividido em quatro áreas: Área da Administração (Hall de Entrada, Secretária e Gabinete da Coordenação); Área do Pessoal (Sala do Pessoal, Instalações Sanitárias, Recepção dos Produtos); Área de Uso das Crianças (3 Salas de Creche, 3 Salas de Jardim de Infância, 1 Sala de CATL, 2 Arrecadações de Material Pedagógico, Instalações Sanitárias, 1 Refeitório e um Dormitório); Área de Serviços Gerais (Cozinha, Copa, Lavandaria, Dispensa de Material de Limpeza e Dispensa para Géneros Alimentares).

O espaço exterior era variado e com grande amplitude, passível de serem organizadas diversas atividades relacionadas com competências a adquirir. É notório o contacto com a natureza, com imensas zonas verdes, sendo utilizadas atualmente pelas valências uma zona de areia, um campo de futebol e uma zona de equipamentos infantis (Baloioço, Casinha, Barras, entre outros).

Relativamente aos recursos humanos, a instituição conta com 12 Auxiliares de Ação Educativa, 5 Educadoras, 1 Animadora Sociocultural, 1 Responsável de Sala, 3 Auxiliares de Serviços Gerais e 1 Escriturária.⁴

A gestão de toda a instituição pressupõe um processo contínuo de estruturação de objetivos, estratégias e atividades baseando-se na eficácia, eficiência e equidade. Todas as tarefas estão interligadas, em tempos e locais que se cruzam consoante as necessidades e contextos, num ambiente de partilha de aprendizagens, obedecendo sempre a quatro princípios deveras importantes: Planear, Organizar, Dirigir e Controlar.

⁴ Anexo I – Organograma da Instituição A

Caraterizando a instituição no que concerne ao seu contexto socioeconómico, esta recebia preferencialmente crianças de famílias de classe média e média alta. Contudo, a crise e as suas consequências vieram alterar esse cenário, havendo algumas desistências devido ao desemprego dos pais e surgindo mensalidades cada vez mais baixas, estando a instituição atualmente a dar resposta à classe média e média baixa.

3.1.3. Caraterização da Sala e Grupo de Crianças

O estágio teve incidência numa das três salas de Creche, onde acompanhei crianças de 1 aos 2 anos de idade. A Sala era composta por 16 crianças, 10 meninos e 6 meninas. Destas 16 crianças, só 4 crianças entraram pela primeira vez em Creche, tendo as restantes crianças feito a passagem conjunta do 1.º berçário para o 2.º berçário, “(...) o que transmite uma grande estabilidade, coesão e consistência a nível do grupo” (Projeto de Sala, 2014:6).

De um modo geral, as crianças que frequentavam a sala Lilás provinham de famílias de classe média e classe média baixa, sendo todas elas residentes na cidade de Setúbal ou arredores. Relativamente à situação familiar das crianças, estas encontravam-se inseridas em condições biparentais, havendo apenas uma criança que se encontrava numa situação monoparental.

A maior parte das crianças deste grupo nasceu no ano de 2013, havendo apenas duas crianças que nasceram no ano de 2012 e, portanto, chegavam a ter onze meses de diferença entre si. Apesar da faixa etária da sala, existia uma grande discrepância entre as crianças que a compõem, uma vez que a sala era constituída por crianças que já tinham um desenvolvimento motor e intelectual bastante alargado para a sala em que se encontram, enquanto outras crianças ainda tinham o seu desenvolvimento bastante limitado, permanecendo em espreguiçadeiras e tendo pouco contacto com o restante grupo de pares. Desta forma, as crianças com mais de 2 anos já deveriam ter transitado para a sala seguinte. Contudo, a falta de vagas limitou o acesso e tiveram de permanecer mais um ano letivo na mesma sala. No entanto, “(...) a existência de um grupo de crianças com diferentes idades pode apresentar grandes potencialidades para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças mais novas” (Azeres e Colaço, 2014:115).

3.1.4. Organização e Dinâmica do Espaço e Materiais

A organização da sala e dos materiais exercem um papel fulcral no processo de desenvolvimento da criança, permitindo a descoberta e exploração do mundo que a rodeia. Desta forma, o modelo curricular utilizado pela Educadora de Creche tem influência no modo como esta organiza os espaços. Assim, “(...) pensar na organização dos espaços como uma dimensão de qualidade é permitir que as crianças os explorem numa relação de interacção contínua, de troca de saberes entre os pares, de partilhas e de liberdade de ir e vir” (Moura, 2009:14). Deste modo, cabe aos Educadores saberem utilizar esse espaço corretamente, organizando-o de forma a que as crianças desenvolvam diversas competências ao nível intelectual, cognitivo e social.

Relativamente à sua dimensão e organização⁵, a Sala Lilás é uma sala retangular composta por três móveis de arrumação – dois destinados às crianças e um destinado aos adultos. É uma sala bastante arejada e que tem bastante luz natural. Deste modo, “É importante que o espaço tenha muitas janelas acessíveis para as crianças poderem espreitar o mundo exterior, que geralmente acham cativante” (Post & Hohmann, 2011:118). A sala foi equipada para que os materiais estivessem todos ao redor das paredes, deixando o espaço do meio livre e descongestionado, para que as crianças se pudessem movimentar e brincar. Desta forma,

“Um centro aberto deixa as crianças verem quais são as actividades disponíveis na sala. As crianças também conseguem chegar facilmente onde desejam. Conseguem ver o educador do outro lado da sala e este consegue ver e responder a qualquer criança que precisa de atenção. Um centro aberto possibilita a flexibilidade máxima e deixa que as crianças circulem pelas diferentes áreas” (Post & Hohmann, 2011:105).

Em relação aos dois móveis existentes para as crianças, estes encontravam-se à sua altura e indicavam as áreas existentes na sala. O facto dos móveis estarem ao nível da criança “(...) dá-lhe um sentido de pertença e de controlo” (Post & Hohmann, 2011: 109). Assim, as crianças andavam livremente pela sala e sabiam gerir os materiais à sua maneira, uma vez que todos os objetos se encontravam à sua disposição.

⁵ Apêndice I – Planta da Sala Lilás

Assim, neste sentido, pode-se afirmar que “(...) a visão da criança sobre o espaço não é a mesma do adulto. A noção do espaço na criança vai sendo construída a partir da sua percepção e manipulação do espaço prático, por meio dos sentidos e dos próprios movimentos corporais. Progressivamente ela vai apreendendo um espaço único e objetivo no qual os objectos e ela própria estão incluídos e inter-relacionados” (Moura, 2009:19).

No que concerne à escolha dos materiais por parte da Educadora, penso que a sala Lilás tenha pouca quantidade e diversidade de materiais, com reflexo para as crianças na sua pouca estimulação e desenvolvimento. A maior parte dos brinquedos estavam partidos ou danificados, não fazendo o efeito pretendido. Esta questão foi debatida com a Educadora, uma vez que a instituição não tinha possibilidades económicas para adquirir novos materiais e, portanto, muitos deles eram oferecidos pelas crianças que frequentavam a instituição ou então, eram as próprias Educadoras a trazer de casa.

Para concluir, “Os espaços devem ser da e para a criança, para que por meio deles, os pequenos possam aprender e desenvolver-se em todas as suas dimensões humanas. Cabe, pois, ao [educador] a correta utilização de tais espaços, e a oferta de atividades que propiciem aprendizagens significativas, permeadas pelo lúdico e que respeitem as especificidades infantis” (Moura, 2009:28).

3.1.5. Organização e Dinâmica do Tempo

A rotina da sala Lilás⁶ foi elaborada no princípio do ano letivo e pensada de acordo com as necessidades e ritmos de cada criança. Assim, de acordo com o número de crianças que iam surgindo e, posterior funcionamento do mesmo, surgiu a necessidade de se adaptar essa rotina. Segundo Oliveira-Formosinho (2007:69) “(...) criar uma rotina é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas”.

Apesar das atividades livres ocorrerem dentro de um contexto social, o que se verificava é que muitas crianças ainda não conseguiam estabelecer relações com os seus pares e, portanto tendiam a desenvolver atividades solitariamente, apesar de estarem a

⁶ Anexo II – Momentos da rotina da Sala Lilás

brincar ao lado de outras crianças. Importa ainda referir que na sala existiam bebés que ainda não se deslocavam ou que rastejavam e gatinhavam pouco e, portanto existia um espaço destinado a estas crianças – colchão encostado à parede com almofadas – onde podiam brincar. Portanto, as crianças “Fazem tudo isto ao seu próprio ritmo, de acordo com os seus interesses e competências individuais” (Post & Hohmann, 2011:250).

Durante esta parte da rotina podiam também surgir as atividades planificadas pela Educadora. Estas atividades apenas eram desenvolvidas nas semanas em que a equipa pedagógica entrava até às 9h30, uma vez que toda a equipa estaria presente para auxiliar na atividade, além de possuírem mais tempo para desenvolvê-la.

3.1.6. Equipa Pedagógica

A Equipa Pedagógica era composta pela Educadora Cooperante, licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal. A Educadora terminou a sua formação no ano 2002/2003, fazendo 14 anos de serviço. Na instituição sempre trabalhou na valência de Creche, alternando cada ano letivo, entre 1.º berçário, 2.º berçário e Sala Parque. A Educadora possui um horário fixo das 9:00h às 17:00h, com 1h de almoço.

Relativamente às Auxiliares de Ação Educativa, a sala Lilás era composta por duas auxiliares. Ambas possuem um horário rotativo. A sala Lilás contava ainda com o apoio de mais uma auxiliar, dos serviços de limpeza, que servia de apoio à restante valência nas horas das refeições.

No que concerne à prática pedagógica da Educadora, a sala Lilás realiza o seu trabalho de acordo com o modelo curricular *High-Scope*,

“Sendo um modelo curricular apoiado nas teorias construtivistas de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento, [onde a educadora se identifica] com a organização espacial e temporal (rotinas; disposição da sala e materiais); com características de domínio pedagógico (interação adulto-criança; observação da criança; registos...) e com a base de pensamento de todo este currículo, que defende que as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias” (Projeto de Sala, 2015:13).

3.2. Contexto de Jardim de Infância

3.2.1. Relacionamento com a Educadora

A minha relação com a Educadora de Jardim de Infância foi pautada por algumas dificuldades, nomeadamente no que concerne aos ajustes de horário, o que acabou por limitar o nosso processo comunicativo. Não há dúvidas que para haver uma aprendizagem significativa é necessário que haja o envolvimento de ambas as partes no processo ensino aprendizagem, pois assim, cria-se um vínculo entre professor e aluno, indispensável para a realização de um bom estágio (Silva & Peres, 2012:5) Neste sentido, senti que não estava a ter uma boa prestação ao longo do estágio, porque por mais que tentasse evoluir e aprender com os meus próprios erros, esses erros não eram validados como uma aprendizagem mas antes como uma falha de quem está a dar os primeiros passos na área da educação.

Relativamente às conversas informais e às reflexões cooperadas, estas praticamente não existiram, pelo que dificultou bastante a minha prática e senti que não desenvolvi o meu potencial no Jardim de Infância. Muitas das dúvidas conseguia tirar no meio de algumas pausas que iam surgindo ao longo do dia ou então, não tinha outra opção, que não questionar a auxiliar da sala.

No que toca ao planeamento das minhas atividades com as crianças, eu debatia o planeamento com a Educadora, uma semana antes de o colocar em prática e ficava validado. No entanto, muitas vezes esse planeamento era alterado na própria altura pela Educadora ou simplesmente deixava de haver planeamento porque a Educadora afirmava que as crianças não estavam interessadas no planeamento e que eu tinha de conseguir ter a perspicácia suficiente para o conseguir alterar na hora, caso contrário era a Educadora a dar continuidade ao planeamento.

3.2.2. Caracterização da Instituição B – Jardim de Infância

O segundo contexto de estágio foi realizado numa instituição pública, sediada no Montijo. É uma escola de construção recente, estando em funcionamento desde 2010. No que concerne ao Jardim de Infância este tem capacidade para 78 crianças e é composto por três salas – Sala Azul; Sala Verde e Sala Amarela. Relativamente aos

recursos humanos, o Jardim de Infância é composto por 3 Educadoras de Infância; 3 Assistentes Operacionais e 1 Animadora Sociocultural.

No que concerne ao Projeto Educativo da instituição, este apresenta como principais objetivos: “(a) Melhorar qualidade das aprendizagens e práticas educativas; (b) Criar mecanismos de avaliação e autorregulação; (c) Melhorar qualidade das aprendizagens e práticas educativas; (d) Fomentar comunicação educativa; (e) Promover articulação organizacional, pedagógica e científica entre ciclos de ensino de agrupamento; (f) Desenvolver cidadania e valores: cooperação e responsabilidade”.⁷

3.3.3. Caraterização do Grupo de Crianças

O presente estágio teve incidência numa das três salas de Jardim de Infância, nomeadamente a Sala Azul, onde acompanhei crianças dos 3 aos 6 anos de idade. A sala era formada por 24 crianças – 12 meninas e 12 meninos.

Apesar de, na sua generalidade, ser um grupo bastante autónomo e dinâmico, ressalto, no entanto, a impaciência e os problemas de comportamento que algumas crianças apresentavam, o que tornava um pouco difícil de gerir e trabalhar. Eram crianças com diferentes interesses e, por vezes, era difícil conseguir que todas as crianças estivessem interessadas nas mesmas atividades. Talvez o desinteresse manifestado prendia-se com o facto de as crianças estarem sempre a trabalhar, principalmente nas mesas. Apesar de aprenderem de forma lúdica, havia muita pressão para com as crianças devido à continuidade educativa que se estabelecia entre os níveis de ensino (Pré-escolar e 1CEB) e, portanto, as crianças dentro do pré-escolar desenvolviam atividades, denominadas por “tarefas” onde era inferido o que a criança já dominava. Estas “tarefas” duravam uma hora e as crianças tinham de estar sentadas, durante todo esse tempo, sem poderem falar e brincar com os demais colegas. Assim, num contexto de igualdade de oportunidades, as OCEPE (1997:28) enfatizam que:

“Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...) É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte

⁷ Projeto Curricular de Turma 2014/2015

(...) em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo [de modo a] facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (ME, 1997:28).

3.3.4. Organização e Dinâmica do Espaço

A Sala, onde foi realizado o estágio, no que diz respeito à organização do ambiente educativo⁸ é uma sala bastante pequena para a quantidade de crianças que acolhia e, portanto foi um entrave relativamente à organização dos espaços e materiais. Como tal, a sala sofreu algumas alterações ao longo do ano letivo e foi sempre pensada de forma a desenvolver a autonomia e a ação da criança, tendo sido organizada de modo a possibilitar o livre acesso a todos os materiais, tendo por base a criação de oportunidades de experimentação e de descobertas. De acordo com Zabalza (1998:262):

“Seja qual foi a organização da sala (...) será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua actividade autónoma, a acção compartilhada em grupo. De qualquer forma, o [educador] deve ter consciência de que uma determinada estrutura da sala, favorece determinadas actividades”.

A sala está rodeada de janelas, importante por possibilitar uma maior observação da envolvente exterior, exercendo assim um fascínio sobre as crianças, em momentos de algum ruído excessivo e determinadas movimentações nesse espaço exterior. Pelo efeito que produziam nas crianças, dificilmente se mantinha a sua atenção concentrada na execução das atividades realizadas na sala. O facto de esta sala estar rodeada de janelas implicava assim a existência de poucas paredes e, como tal, pouco espaço disponível para afixar os trabalhos das crianças nessas paredes, resultando que a sala tenha pouca cor e um ambiente pouco personalizado pelo grupo de crianças.

A sala era composta por nove áreas distintas de modo a possibilitar diferentes aprendizagens, tendo sempre em atenção as necessidades e interesses do grupo.⁹ A organização da sala por áreas é indispensável para a dinâmica do grupo, uma vez que vai permitir uma maior autonomia e responsabilidade por parte das crianças para que

⁸ Apêndice II – Planta da Sala Azul

⁹ Anexo III – Caracterização da Sala Azul

possam “(...) ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo de controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann e Weikart, 2009:163).

Área dos jogos de chão e construção corresponde à área maior da sala. É uma área que requer uma grande quantidade de espaço livre para as crianças puderem construir à vontade sem que haja interferência de terceiras. Nesta área as crianças “(...) separam coisas, voltam a reuni-las, encaixam, encolhem, emparelham, comparam, constroem modelos” (Hohmann, Banet, Weikart, 1979:65).

Área da pintura e área da plasticina é constituída por um cavalete e integra material variado para o efeito, permitindo desenvolver a motricidade fina e a criatividade. É uma área bastante utilizada pelas crianças. É um espaço em que as crianças “(...) enquanto amassam, mexem, enrolam, cortam, furam, torcem e dobram materiais (...) aprendem a criar e a observar mudanças” (Hohmann, Banet, Weikart, 1979:60).

Área da biblioteca é um espaço acolhedor onde existe um expositor de livros, onde estes se encontram arrumados e onde se visualiza facilmente as capas dos livros. O facto de as capas estarem à mostra permite “(...) às crianças ver mais depressa o que têm à sua disposição do que se estivessem arrumados de maneira convencional, só com as lombadas à mostra” (Hohmann, Banet, Weikart, 1979:66).

Área da casinha é composta por uma mesa redonda com quatro bancos; uma cama; um espelho; duas bancadas alusivas à cozinha e vários utensílios e acessórios. É uma área onde as crianças desempenham diversos papéis sociais a partir da imitação que fazem dos adultos. Esta “(...) imitação através da recriação de experiências imaginárias constituem, precisamente, meios de experimentação da linguagem que propiciam condições para a criança se ensinar a si mesma” (Silva, 2011:89).

Área da garagem é uma área constituída por um único bloco de carrinhos, sendo pouco utilizada pelas crianças. É considerada uma área barulhenta, e o facto de ter ficado no canto oposto da área da casinha também não contribuiu para a diminuição do ruído. Estas duas áreas são consideradas áreas complementares, pelo que “(...) o desempenho de papéis se prolonga com frequência da área da casa para a área da garagem, [portanto] a localização perto daquela incentiva esse processo com um

mínimo de perturbação para as crianças que trabalham noutras áreas” (Hohmann, Bannet, Weikart, 1979:54).

Área do Computador é composta por dois computadores, no entanto a Educadora não valorizava as atividades de TIC, uma vez que *o software* não era o mais adequado para o desenvolvimento de atividades e, portanto era uma área pouco utilizada pelas crianças, pelo menos enquanto estive presente. Contudo, como as TIC fazem parte das planificações de departamento, achou-se pertinente a criação desta área de forma a que as crianças tivessem contacto e explorassem as potencialidades do computador. Portanto, o potencial das TIC não diz apenas respeito ao conhecimento sobre o computador, programas ou recursos digitais, mas potenciar e proporcionar “(...) às crianças melhores e mais ricas experiências de aprendizagem, valorizando as relações e interações que as crianças estabelecem entre diferentes sistemas sociais com características específicas” (ME, 2010:1).

Áreas dos jogos de mesa, nesta área os jogos estão arrumados por graus de dificuldade através de símbolos que as crianças conhecem mas nem sempre respeitam. É uma área composta por diversos puzzles, jogos simples e materiais lúdicos. A área dos jogos é a área bastante solicitada pelas crianças e que normalmente gostam de trabalhar a par com os outros colegas, resolvendo puzzles em conjunto.

Área do recorte é pouco solicitada pelas crianças e a maior parte das vezes é utilizada para atividades que solicitem este tipo de intervenção. No entanto, muitas crianças “(...) usam tesoura pelo simples satisfação de cortar” (Hohmann & Weikart, 2009:199).

As áreas da sala estão delimitadas com armários baixos, estando bem definidos os limites correspondentes a cada área, o que faz com que cada criança consiga visualizar o que os colegas estão a desenvolver em cada uma delas. Cada armário é composto por várias caixas de arrumação que estão devidamente “etiquetadas”, não no próprio sentido da palavras mas por as crianças saberem a que caixa corresponde determinado material. Desta forma, as crianças não precisavam de solicitar ajuda uma vez que “(...) a independência em relação ao adulto é sobretudo para a criança (...), um caminho de autonomia” (Oliveira-Formosinho, 2013:67). Além disso, os armários e os materiais encontravam-se à altura e à disposição das crianças, não necessitando da ajuda do adulto. Relativamente à quantidade de materiais, a sala está bem equipada e têm

materiais suficientes para que as crianças possam brincar em simultâneo. Os materiais da sala são todos de compra e, portanto não existem *materiais de desperdício*, excepto os que se utilizam para realizar atividades de expressão plástica. Esses mesmos materiais foram pensados de acordo com as crianças e as suas características, e a sala está equipada com bastantes materiais lúdicos e didáticos, uma vez que a Educadora é a favor dos materiais que estimulem o desenvolvimento da criança.

O espaço de exterior é provido de uma vasta área de espaços verdes, campo de jogos e espaço lúdico. O parque infantil é composto por um escorrega; dois baloiços e brinquedos de baloiçar. As crianças neste espaço “(...) são livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas, andar de baloiço, subir escorregas” (Hohmann e Weikart, 2009:212). Proporcionando ao adulto a observação e a interação com o grupo num contexto descontraído.

3.3.5. Organização e Dinâmica do Tempo

A rotina da sala era baseada no modelo curricular *High Scope* e encontrava-se estruturada em sete momentos distintos. A implementação da rotina na sala proporciona à criança a segurança indispensável para o seu desenvolvimento cognitivo e para a promoção de competências sociais. Desta forma, entende-se que “(...) a rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann e Weikart, 2009:8). A criança ao saber a sequência da rotina pode organizar o seu tempo e as suas atividades de forma independente, uma vez que sabe o que a espera. “O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia” (Zabalza, 1998:52).

No entanto, esta rotina tinha algumas limitações por não estar estabelecida de uma forma quotidiana e não existir um planeamento instituído, de forma a comprovar as horas e tipo de intervenção realizadas, que se apresenta contraproducente para a rotina da sala. Contudo, pude verificar ao longo de estágio semelhanças que iam ocorrendo de forma cíclica durante alguns dias e concebi a tabela dos momentos da rotina¹⁰ que vai ao encontro do que era a rotina na sala, mas com algumas limitações e condicionamentos por diversos fatores, nomeadamente solicitações circundantes, por

¹⁰ Anexo IV – Momentos da rotina da Sala Azul

estarmos inseridos numa escola dinâmica. Praticamente todos os dias havia atividades ao nível do Agrupamento e, portanto, as crianças do pré-escolar participavam nas atividades que eram propostas, afetando, em certa parte, o trabalho que era desenvolvido dentro da sala. Por esse motivo, a rotina da Educadora era bastante flexível em certos momentos.

3.3.6. Equipa Educativa

A Equipa Pedagógica era constituída pela Educadora Cooperante e por uma Assistente Operacional. A Educadora é detentora de dois cursos académicos – Bacharelato em Educação de Infância e Licenciatura em Administração Escolar e Administração Educacional –, pela Escola Superior de Educação de Viseu e a Assistente possui o curso de Auxiliar de Ação Educativa. A Educadora é ainda Coordenadora do Departamento de Educação Pré-Escolar, ao nível do agrupamento de escolas, tendo iniciado as suas funções no ano de 2013, que vigoram até ao ano de 2017.

No que concerne ao funcionamento da equipa pedagógica da sala, as reuniões formais não existiam devido à excessiva carga horária da Educadora, o que impossibilitava as reuniões fora do período escolar.

No que diz respeito às práticas pedagógicas da Educadora, constatamos que esta não se rege apenas por um único modelo pedagógico, ou seja, podemos concluir que é uma Educadora eclética, no entanto, muitas vezes enfatizava o modelo *High Scope*, por considerar que a criança aprende pela ação e tem liberdade para escolher atividades do seu interesse. Baseia-se, portanto no desenvolvimento natural das crianças, onde “(...) a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos” (Hohmann e Weikart, 2009: 20).

O papel do Educador é fornecer ambientes ricos em aprendizagens, fornecendo-lhes materiais apelativos e adequados, de forma a que as crianças façam as suas descobertas de forma autónoma e espontânea e ajudando-as “(...) a reflectir sobre essas experiências através de perguntas que estimulem a reflexão” (Spodeck e Brown, 2002:207).

Capítulo IV – Apresentação e Interpretação da Intervenção

Neste capítulo constam as minhas intervenções desenvolvidas em ambos os contextos de estágio de forma a potenciar a expressão gráfica na primeira e segunda infância. Descrevo, pormenorizadamente, cada uma das minhas intervenções pedagógicas realizadas com as crianças, e a forma como as desenvolvi, refletindo de forma crítica sobre a minha intervenção.

4.1. Apresentação e Interpretação da Intervenção em Creche

O primeiro momento de estágio, como já foi referido anteriormente, foi realizado em contexto de Creche. Neste sentido, quando tomei conhecimento da sala onde ia estagiar fiquei um pouco apreensiva uma vez que nunca tinha estagiado em Creche. Assim, no primeiro dia, quando me deparei com crianças de 1 e 2 anos de idade, fiquei com alguns receios porque associei que nestas idades as crianças não faziam nada, nem realizavam atividades. Contudo, ao longo do estágio, mais propriamente nas primeiras semanas, apercebi-me que estava errada, pois a base da educação em Creche são os afetos e todos os cuidados prestados às crianças.

Desta forma, “O currículo em creche envolve essencialmente o brincar e as várias oportunidades de exploração e experimentação diversificada que desafiam e amplificam o mundo da criança” (Portugal, 2000:53).

No que diz respeito à adaptação das crianças à minha presença, foi fácil apesar de algumas imporem limites relativamente à minha aproximação, uma vez que era considerada uma pessoa estranha na sala e não estavam habituados à minha presença. No entanto, ao fim do segundo dia as crianças já se sentiam seguras e confiantes, o que possibilitou uma maior interação e desempenho das minhas funções. Fazendo referência ao grupo de crianças, um dos aspetos que me intrigou na sala foi o seu tamanho, uma vez que a sala era composta por 16 crianças e era bastante complicado fazer um acompanhamento personalizado a cada uma delas, sendo, por vezes, difícil ir ao encontro das suas necessidades e capacidades do grupo.

De acordo com o grupo em questão, também foi um pouco difícil conseguir desenvolver atividades em que todos estivessem interessados, uma vez que as crianças não se encontravam todas no mesmo estágio de desenvolvimento e, portanto não tinham os mesmos interesses. Assim, tentei direcionar as minhas atividades para o tema do projeto de sala – “Lá vão um... Lá vão dois... Cinco sentidos a explorar” – de forma a promover experiências sensoriais, tão importantes nestas idades. De acordo com Portugal, (1998:198)

“(...) os interesses e capacidades das crianças durante os 3 primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é

possível oferecer actividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória. O educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido”.

Desta forma, não basta fazer actividades. Para isso, “O educador para preparar ou propor determinadas actividades tem de conhecer bem as competências das crianças e aquilo que elas já serão capazes de fazer com pequenas ajudas, colocando andaimes e estruturando a acção com base na participação conjunta” (Carvalho, 2005:139 citando Bruner 1984 e Rogoff, 1993)

Assim, para desenvolver a atividade alusiva ao tema do Projeto de Investigação, de acordo com a problemática que tinha sido observada, decidi intervir de forma a que as crianças tivessem contacto com materiais riscadores e pudessem iniciar as suas primeiras garatujas. Posto isto, selecionei os dois últimos dias do estágio (15 e 16 de dezembro de 2014) para poder aplicá-la, uma vez que a Educadora só me disponibilizou o último mês do ano para desenvolver as minhas atividades, o que tornou a minha observação e aplicação um pouco limitadas, pois gostaria de ter participado em mais atividades relacionadas com este projeto.

Posso dizer que também não foi fácil conseguir desenvolver este tipo de atividade porque, como referido ao longo do relatório, a Educadora não tinha uma opinião coincidente com a minha, por considerar que as crianças ainda não estavam preparadas para este género de atividades, porque eram demasiado pequenas e o grupo em questão também não era favorável ao desenvolvimento da mesma, por haver muitos conflitos. Esta situação foi analisada bastantes vezes nas nossas conversas informais e, para testarmos se realmente funcionava ou não atividades na área da expressão gráfico-plástica, a Educadora concordou com a aplicação da intervenção “As minhas primeiras garatujas”. Esta intervenção foi baseada na necessidade de compreender e conhecer as fases do desenho infantil e a sua relação com o desenvolvimento da criança, uma vez que

“(…) é importante [para o Educador] saber que o desenho é a manifestação de necessidades vitais pelas quais a criança terá que passar, ou seja, conhecer e agir sobre o mundo e comunicar-se com este mundo (...) É

compreender, ainda, que a observação é um dos meios que o educador poderá utilizar na construção desse aprendizado para fazer desabrochar na criança um olhar sensível e pensante” (Novaes & Neves, 2004:105).

4.1.1. Intervenção “As minhas primeiras garatujas”

Detetada a situação problema em Creche e posterior agendamento da atividade, pretendi dar início às garatujas das crianças desenvolvendo a atividade “As minhas primeiras garatujas”¹¹. Esta atividade desenvolveu-se em grande grupo, durante dois dias, sempre no período da manhã. Contou apenas com a presença de 12 crianças, uma vez que o resto das crianças estavam a faltar por estarem doentes. No entanto, isso não foi impeditivo para se poder realizar a atividade.

O facto de estarem poucas crianças presentes contribuiu para que os adultos prestassem mais atenção a cada criança e conseguissem interagir com estas de forma individual. O facto das crianças, com esta atividade, desenvolverem a sua expressão gráfica, fez-me pensar que seria importante haver materiais em quantidade suficiente para as possíveis 16 crianças na sala. Assim, a quantidade e a diversidade de material foi um aspeto a ter em conta uma vez que

“Constitui um aspecto relevante no desenrolar de uma actividade, abrindo oportunidades de inventar e descobrir outras formas de manipulação e flexibilizando a amplitude da exploração (...) Para além da diversidade de materiais, a quantidade disponível dos mesmos é também um factor a considerar, já que interfere tanto nas interações criança-material quanto nas interações criança-criança” (Carvalho, 2005:153).

Desta forma, antes de iniciar a atividade expliquei às crianças que iríamos fazer uma atividade que consistia em pintar papel de cenário com lápis próprios para o efeito. Assim, comecei por desenvolver a atividade, espalhando três folhas de papel de cenário pelo chão, para que as crianças tivessem papel suficiente e pudessem desenhar descontraidamente e sem limitações. Posteriormente, decidi espalhar por cima das folhas os lápis de cera, de modo a haver lápis e cores suficientes.

¹¹ Apêndice III – Planificação “Iniciação às garatujas”

Inicialmente a reação da maior parte das crianças, principalmente as mais pequenas, foi de espanto e surpresa, uma vez que não sabiam para que servia o lápis de cor e tiveram de ser incentivadas e estimuladas para que entendessem a intencionalidade.

Relativamente a esta situação registei as seguintes notas de campo, onde tecerei alguns comentários:

Episódio 1: “As crianças estavam todas a olhar para mim, enquanto colocava todos os materiais no chão. Comecei a chamá-las e a mostrar os materiais. Muitas crianças aproximaram-se, principalmente as mais velhas. Enquanto colocava o papel no chão, as crianças mais pequenas, que estavam mais distantes na sala, começaram a gatinhar e a andar. Chegando perto do papel, sentavam-se e começavam a rasgá-lo”.

(Notas de campo, 15 de dezembro de 2014)

No que toca às crianças mais velhas, estas reagiram bastante bem e estavam entusiasmadas, começando por dar início às garatujas. As crianças tinham total liberdade para se puderem movimentar entre os diferentes papéis de cenário colocados no chão. Desta forma havia crianças que faziam garatujas em todos os papéis, enquanto outras crianças escolhiam apenas um papel e permaneciam ali até ao fim da atividade. Neste sentido, as crianças procediam à sua expressão gráfica da maneira que mais lhe agradava – sentavam-se em cima da folha; deitavam-se no chão; permaneciam de pé e de cócoras.¹²

Episódio 2: “L. (24 meses) parece conhecer os materiais que tem à sua frente. Senta-se em cima do papel, pega num lápis e começa a desenhar. Faz pequenos rabiscos. Levanta-se. Dirige-se a outro pedaço de papel, deita-se no chão e começa a fazer mais rabiscos. Olha para mim e diz “É meu” e aponta para o que desenhou na folha”.

(Notas de campo, 15 de dezembro de 2014)

Este episódio, mostra que a criança já tinha conhecimento dos materiais que estavam à sua frente e para que serviam. Não teve qualquer dificuldade em pegar nos lápis e começar a desenhar. Sabia as cores dos lápis, nomeadamente o verde; amarelo; rosa e azul. Posso deduzir, que talvez tenha tido a primeira experiência gráfica em casa,

¹² Apêndice IV – Fotografias das crianças a realizarem a atividade das garatujas

uma vez que na sala essa experiência não teria sido possível pois, segundo a Educadora, nunca contactaram com materiais riscadores, uma vez que estavam guardados no armário desta.

Episódio 3: “R. (15 meses) não percebe bem para que servem os materiais dispostos no chão, mas olha para L. (24 meses) e repara no que está a fazer. Vai ter com L. e tira-lhe o lápis da mão e começa a manipular o lápis, como L estava a fazer. Vê que também consegue fazer o mesmo que L e que o lápis é capaz de produzir cor. Mas olha intrigado para o lápis. Começa a rabiscar no chão, mas vê que não produz cor. Volta a rabiscar no papel e vê os rabiscos a formarem-se novamente na folha. Dá uma gargalhada”.

(Notas de campo, 15 de dezembro de 2014)

Neste episódio, temos a sensação que a criança não tem conhecimento dos materiais ao seu dispor e nem sabe para que servem, mas o facto de ter estado a observar a L. a manipular o lápis e a ver o que fazia, apercebeu-se que talvez também conseguisse produzir alguma coisa. No entanto, apesar de estarem muitos lápis espalhados pelo papel de cenário, a criança agarrou precisamente no lápis da L., talvez por pensar que só com aquele lápis era capaz de produzir algo.

No desenrolar da atividade, os adultos adotaram uma atitude de observador participante, uma vez que interagíamos com as crianças sempre que estas pediam ou que necessitassem. Desta forma, consegui observar todas as crianças e a forma como estas pegavam nos lápis ou interagiam. Assim, durante a atividade, algumas crianças mais pequenas mostraram pouco interesse e limitavam-se a fazer empilhamentos e enfiamentos com os lápis, uma vez que descobriram que estes cabiam dentro de determinados objetos.

Episódio 4: “D. (13 meses) segurava no lápis com ar de espanto. Colocava na boca. Mordia. Batia com o lápis no chão. Agarrou num bloco que tinha ao pé de si. Olhou para o bloco e para o lápis. Tentou enfiar o lápis lá dentro”.

(Notas de campo, 15 de dezembro de 2014)

Episódio 5: “M. (15 meses) com a mão direita pega no lápis amarelo. Mandou-o para o chão. De seguida, com a mão esquerda pega no lápis azul. Abana a mão e ri. Olha para o lápis, descobre que tem um buraco na parte de baixo. Mete o dedo. Agarra

noutro lápis. Começa a mexer no lápis e a tentar juntar os dois. Vira para um lado, vira para o outro. Consegue encaixar um lápis no outro. Olha para mim e ri”.

(Notas de campo, 15 de dezembro de 2014)

Episódio 6: “J. (22 meses) Agarra em vários lápis e começa a correr pela sala. Deixa cair os lápis, apanha um a um. Dirige-se ao papel, tenta apanhar mais uns quantos mas não consegue. Vai-se embora, com quatro lápis na mão. Senta-se a um canto na sala a brincar com os lápis. Deixa os lápis no chão e vai buscar uma caixa com buracos. Faz passar os lápis pelos buracos”.

(Notas de campo, 15 de dezembro de 2014)

Neste excerto de episódios, reparamos que as crianças mais pequenas entretinham-se a brincar com os lápis, descobrindo novas potencialidades de os usar. Apesar de não mostrarem interesse na atividade, exploraram os materiais como quiseram, e tornou-se um momento diferente para eles, porque contactaram com materiais diferentes do usual e, apesar de não saberem para que serviam, arranjaram alternativas.

Episódio 7: “A. (18 meses) senta-se ao pé da Educadora, em cima do papel. Pega num lápis e começa a movimentá-lo pelo papel, no entanto não sai cor. A Educadora pega num lápis e começa a fazer círculos na folha, incentivando a A. a rabiscar. A. fica a olhar para os círculos no papel e vai lá com a mão. A Educadora agarra na mão de A. e com o lápis começa a desenhar. A Educadora larga a mão de A. e começa a fazer os seus próprios desenhos no papel. Desenha uma flor; uma menina e um boneco de neve”.

Relativamente a esta observação tenho algumas dúvidas, na medida em que não sei se será correto esse tipo de incentivo, uma vez que a Educadora fez vários desenhos no papel que supostamente eram para as crianças. Por um lado compreendo o facto de tentar incentivar a criança, para esta perceber a potencialidade do lápis, no entanto, o uso excessivo para a sua demonstração acabou por interferir um pouco no trabalho que estava a ser desenvolvido porque as crianças queriam que a Educadora desenhasse por elas. E, portanto, as intencionalidades educativas que tinha desenvolvido para a atividade acabaram por sair um pouco aquém do resultado esperado, porque a atividade

perdeu o interesse a partir desse momento. De acordo com Noaves e Neves (2004:106) “Para o adulto, o desenho tem que ser idêntico ao objeto. Já para a criança, o desenho, para ser parecido com o objeto, deve conter todos os elementos reais do objeto, mesmo invisíveis para os outros. Assim, a criança desenha de acordo com um modelo interno: a imagem que sabe do objeto que vê”.

Episódio 8: “As crianças que estavam sentadas e de cócoras a tentar desenhar, levantaram-se todas e foram ter com a Educadora. Davam os lápis à Educadora e apontavam para o papel, como se estivessem à espera que a Educadora desenhasse”.

Relativamente ao tempo de exploração da atividade, as crianças tiveram total liberdade para a explorar os materiais e durante o tempo que desejassem. Desta forma, a atividade teve a duração de 20 minutos, altura em que as crianças se começaram a interessar por outras atividades e começaram a dispersar.

No que toca ao segundo dia de atividade, as crianças estavam mais recetivas uma vez que já sabiam o que tinham de fazer. Em comparação com o primeiro dia da atividade, as crianças comportaram-se de igual modo e adotaram as mesmas estratégias de posicionamento em relação à sua expressão gráfica. No entanto, como em qualquer atividade existem conflitos e esta não podia deixar de ser exceção. Em relação aos materiais para esta atividade, deduzi desde o início que os lápis de cera iriam ser alvo de conflitos e, portanto, tentei comprar lápis em quantidade suficiente para as crianças da sala. Assim, optei por ter cerca de quarenta lápis para que cada criança pudesse escolher a cor e a quantidade que pretendiam. No entanto, apesar de ter sido uma boa estratégia, algumas crianças começaram a querer ter posse de todos os lápis, que originou situações conflituosas.

Resta ainda salientar, que enquanto no primeiro dia da atividade estavam presentes 12 crianças, no segundo dia estavam presentes apenas 7 crianças. Desta forma, o facto de termos poucas crianças nesses dias fez com que o adulto tivesse maior disponibilidade para interagir e observar cada criança detalhadamente.

Uma vez que a fase das garatujas se inicia na fase sensório-motor, entre 1 e os 2 anos, como já foi referido anteriormente no projeto, achei essencial e pertinente a sua exploração, pois as crianças nunca tiveram contacto com materiais riscadores e,

portanto, a sua expressão gráfica era pouco desenvolvida ou quase nula. Nesta fase as crianças sentem grande prazer em desenhar, apesar de ainda não saberem representar qualquer figura. Desta forma, a expressão gráfica por parte das crianças deve ser valorizada na educação pré-escolar e o mais cedo possível, pela sensação e criatividade que desperta.

De acordo com Santos (2013:75), “Nas crianças, o desenho é uma forma de ultrapassar determinadas barreiras, é um instrumento de comunicação e de expressão individual”. Assim, através dos rabiscos e dos traços as crianças exprimem as suas necessidades e interpretações acerca do mundo.

4.2. Apresentação e Interpretação da Intervenção em Jardim de Infância

No segundo momento de estágio realizado em Jardim de Infância, estava um pouco apreensiva com a instituição por estar inserida numa escola integrada e ter uma dinâmica bastante complexa, onde havia uma continuidade educativa entre os diversos níveis de ensino e onde se tinha de realizar muitas atividades ao nível do agrupamento de escolas.

Este foi um dos grandes entraves à minha intervenção, uma vez que a Educadora ao ser Coordenadora do Departamento de Educação Pré-Escolar da instituição, tinha múltiplas tarefas a desempenhar, o que fazia com que fosse difícil conciliar os nossos horários. No entanto, isso ficou registado nas reflexões cooperadas e com a Orientadora do estágio. Desta forma, antes de iniciar a planificação da intervenção¹³ que queria realizar, debati com a Educadora, durante as nossas conversas informais que decorriam durante a hora de almoço, sobre a melhor forma de abordar os conteúdos a trabalhar, quais seriam as minhas intencionalidades e a estipulação dos dias a trabalhar.

Devido à dinâmica da instituição ser completamente diferente da Creche, precisei de algum tempo para me adaptar à nova realidade porque não havia uma rotina estável e coerente, o que me levou a ter dificuldades em compreender a rotina da sala nos primeiros dias. Numa das primeiras conversas informais que tive com a Educadora, fui logo alertada para a dinâmica da instituição e as implicações que isso tinha para a

¹³ Apêndice V - Planificação “Elaboração de uma tela recriando a pintura de Miró”

sala em questão, uma vez que a Educadora tinha de controlar as múltiplas solicitações que vinham do exterior e, muitas vezes, perdia-se o fio condutor de determinadas atividades para se dar início a novos projetos vindos do exterior.

De acordo com a Educadora, em conversas informais, o facto de a escola ser dinâmica e o trabalho estar sempre a ser interrompido, origina que as crianças sejam bastante enérgicas, o que dificulta por vezes o trabalho desenvolvido na sala. Tendo em conta que estive perante um grupo bastante heterogéneo, entre os 3 e os 6 anos, não foi fácil desenvolver atividades, pois tinha de ter em conta a diferenciação pedagógica. Assim, é importante que o adulto conheça o grupo em geral e cada criança em particular, de forma a “(...) que sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes e que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (ME, 1997:25). Pois, o objetivo da diferenciação pedagógica é que todas as crianças “(...) cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes que todos precisam na vida pessoal e social” (Roldão, 1999:53).

Relativamente ao tema do projeto de investigação, ao longo das semanas de estágio, reparei que tinha bastante material e que a escolha do tema parecia acertada, apesar da situação observada em Creche ser um pouco diferente da de Jardim de Infância. Neste caso, a Educadora valorizava bastante a área das expressões, tendo diversos materiais na sala e incentivando as crianças a irem para a Área das Pinturas e da Plasticina. Uma das situações observadas foi em relação à prenda para o Dia do Pai, em que as crianças tinham de fazer um desenho para oferecer. Neste sentido, a Educadora distribuiu em cada mesa, lápis de cor; canetas de cor e folhas brancas tamanho A4. Nestas folhas as crianças teriam de desenhar a representação do pai.

Enquanto desenhavam, eu e a Educadora passávamos pelas respetivas mesas para observar o que as crianças desenhavam. Havia crianças que já sabiam desenhar a representação do corpo humano, fazendo o nariz; os olhos, a boca; os braços e as pernas, nas proporções corretas. Outras crianças ainda demonstravam dificuldade em fazer representações humanas e esqueciam-se de determinados pormenores, que para mim eram um pouco irrelevantes.

Vejamos as seguintes notas de campo, tecendo alguns comentários:

Episódio 1: “A Educadora (dirige-se a T. (5 anos) e questiona o seu desenho) – Achas que o teu pai se parece com isso? Com essa idade ainda não sabes desenhar,

pareces um bebé. Os bebés é que desenham assim. Olha lá para o desenho da J. achas que está parecido ao teu?

(T. (5 anos) olha para o desenho de J (5 anos) e sem perceber muito bem o que se estava a passar, não responde.)

Educadora volta a questionar a criança – O que é que te falta no desenho? Olha lá para o desenho do J. e responde-me.

T. volta a olhar para o desenho de J, e responde – Nariz e orelhas

Educadora – Ah bom! Estava difícil! Faz o favor de completar o desenho, que isso não é nada. E mete sobrancelhas no boneco. Já viste alguém sem sobrancelhas?”

Quanto à situação observada, as crianças não aprendem a desenhar todas da mesma maneira e não se encontram todas no mesmo estágio de desenvolvimento, no que concerne à expressão gráfica. Penso que temos de estar atentas a esse pormenor, para tentar perceber e compreender o mundo da criança. O facto de a criança não ter desenhado o nariz e as orelhas, não quer dizer que não saiba desenhar, simplesmente ainda não adquiriu a noção de realismo. Penso que a atitude correta, neste caso, seria perguntar à criança se achava que o desenho estava completo ou se faltavam pormenores, sem fazer comparações. Segundo Rousseau “(...) se a criança se engana, não deveis corrigir os seus erros; esperai que ela esteja em estado de os ver e de os corrigir por si” (Gonçalves, 1976:15 citando Rousseau).

Desta forma, aconteceu o mesmo com outra criança e no qual fiz a minha intervenção:

Episódio 2: M. (4 anos) – “Nicole já terminei o desenho do pai”.

Estagiária Nicole – “O teu desenho está muito bonito. Mas tens a certeza que já terminaste?”

M. (4 anos) – “Já. Já fiz o pai e pintei”.

Estagiária Nicole – “E tens a certeza que não falta nada no desenho do pai? Olha lá para mim e para o teu desenho. Vê lá se a cara está completa”.

M. (4 anos) olha para mim e para o desenho e responde – “Ah! Tens razão, esqueci-me do nariz. Obrigada, Nicole”.

Relativamente a esta intervenção devemos apreciar com mérito os trabalhos das crianças, pois estão a mostrar a sua própria experiência e a forma como se comunicam com o mundo, através do desenho. Devemos dar total liberdade à criança para ela se expressar e não condicioná-la a determinados estereótipos que reprimem verdadeiramente a nossa criatividade, uma vez que através do desenho é possível analisar o carácter da criança, a sua personalidade, temperamento e carências.

Ainda na situação dos desenhos para o Dia do Pai, houve uma situação, em que a atitude demonstrada pela Educadora face ao desenho da criança não foi a mais correta, uma vez que “Cada desenho tem uma história, um significado pessoal que, muitas vezes, o adulto interpreta de modo diferente. Devemos lembrar que a visão da criança é diferente da visão do adulto (...)” (Novaes & Neves, 2004:105), pelo que quando este interpreta uma produção infantil de modo erróneo, pode conduzir a uma inibição, da parte da criança, da sua capacidade criadora.

Episódio 3: Educadora – “Oh I. tu estás a brincar comigo? Ainda não acabaste o desenho? Já toda a gente acabou e tu ainda aqui estás? (...) Achas que isto está em condições? Por acaso o teu pai tem cabelo verde? E tem a cara amarela? E usa óculos?”

I. (5 anos) volta-se para a Educadora e responde com um ar muito triste – Usa óculos, sim.

Educadora – I. tu não brinques comigo! Não usa nada óculos. (Pega no desenho da criança e rasga à frente das crianças, obrigando-o a fazer outro)”

Neste caso, temos uma situação algo delicada. A Educadora discriminou o desenho da criança por este não cumprir com os seus padrões de beleza e por considerar que o pai da criança não usava óculos. Não sabemos, de facto, se é verdade ou não, mas o pai até podia utilizar óculos em casa ou então ser fruto da imaginação da criança. No entanto, em ambos os aspetos, Vygotsky (1987:127) refere a existência de um *certo grau de abstracção*, isto porque na postura da criança que desenha, esta reproduz os conteúdos da sua memória. Há que compreender que para a criança “(...) raramente existe uma relação entre a cor escolhida, para pintar um objecto, e o objecto representado. Um homem pode ser vermelho, azul, verde ou amarelo (...)” (Lowenfeld-Brittain, 1977:147).

Concluindo as observações realizadas em contexto de Jardim de Infância, segue a minha intervenção direcionada para o ensino das artes e da expressão gráfico-plástica.

4.2.1. Intervenção – Elaboração de uma tela recriando a pintura de Miró¹⁴

No segundo momento de estágio, devido às situações observadas no Jardim de Infância e de acordo com a planificação de abril do Departamento da Educação Pré-Escolar – “Ao encontro do belo, bonito e assim, assim... ou feio porque eu gosto” – optei por trabalhar a educação estética com as crianças. A intervenção foi realizada durante 3 dias, (13, 14 e 15 de abril de 2015), durante o período da manhã e da tarde, dividida em várias fases.

Fase I

Tendo em conta que as crianças estavam a iniciar a educação estética e já tinham trabalhado o livro *O Lobo que queria ser Artista*, que fazia referência a diversas formas de arte, nomeadamente a pintura e a escultura, decidi pegar nos conhecimentos que as crianças já tinham e começar a iniciar a fase do meu projeto. Desta forma, aproveitei o momento do acolhimento para questionar as crianças, perguntando o que tinham aprendido com o livro que a Educadora tinha lido. Assim, no desenrolar da conversa com as crianças surgiu a seguinte questão para dar continuidade ao trabalho que se tinha desenvolvido:

Estagiária Nicole – “O que é um Artista?”

M. (4 anos) – “Um Artista é uma pessoa como muito talento.”

(...)

Estagiária Nicole – “E que tipos de Artistas vocês conhecem e que falava no livro?”

M. (4 anos) – “Pintor, Escultor, Cantor, Ator.”

(...)

Estagiária Nicole – “Acham que toda a gente pode ser um Artista e que todos temos talento?”

¹⁴ Apêndice VI – Elaboração de uma tela recriando a pintura de Miró

(As opiniões das crianças dividem-se. Umas dizem que sim, outras dizem que não e algumas permanecem caladas)

T. (6 anos) – “Nem toda a gente pode ser um Artista, porque não sabemos fazer todos a mesma coisa.”

C. (5 anos) – “Pois... Por exemplo eu sei pintar e a S. já não sabe, pinta tudo fora do risco.”

(...)

(Nota de Campo, 13 de abril de 2015)

Depois da conversa introdutória com as crianças, expliquei que nos íamos centrar apenas nos pintores e questionei se conheciam alguns pintores famosos, ao que algumas crianças, principalmente as mais velhas, responderam que conheciam o Van Gogh porque a Educadora já tinha trabalhado o ano passado aquele pintor. Assim, continuei a dar continuidade ao tema, falando de Van Gogh e introduzindo outros pintores, nomeadamente Miró e Picasso. Enquanto falava com as crianças, fui mostrando várias fotografias de cada artista e falando um pouco da sua história. Uma vez que as crianças estavam a mostrar grande interesse no assunto, fui buscar três volumes de livros de cada um dos artistas e comecei a mostrar as suas obras. Primeiro, comecei por abrir o livro alusivo ao Miró e fui desfolhando o livro e conversando sobre as obras que estavam impressas. Parei em diversas obras, as mais conhecidas, e questionei as crianças:

Estagiária Nicole – “O que acham que está aqui desenhado?”

R. (3 anos) – “Um pássaro com a boca aberta.”

M. (4 anos) – “Não é nada um pássaro. Não vês que é um lobo com cara de triste.”

(as crianças começam todas a rir e a olhar para o quadro)

A. (4 anos) – “Eu acho que é uma flor.”

(....)

Estagiária Nicole – “E tu J., o que achas que é? O que é que vês?”

(Olha para mim sem saber o que responder)

J. (5 anos) – “Não sei... Não consigo perceber o que está aí desenhado.”

Estagiária Nicole – “Não faz mal não saberes o que está aqui desenhado. E o mais engraçado é que nós podemos olhar todos para este quadro e vemos coisas diferentes (...) Porque acham que isso acontece?”

L. (4 anos) – “Porque nós somos diferentes e vemos coisas diferentes uns dos outros (...) E não temos que rir uns dos outros”.

(Notas de Campo, 13 de abril de 2015)

Depois desta conversa, e porque as crianças mais novas estavam a ficar impacientes, pois estavam a mostrar interesse em fazer outras coisas, decidi avançar no planeamento referindo que ia dividir as crianças em pequenos grupos. Enquanto umas iam acabar as atividades que estavam pendentes do dia anterior, outras iam trabalhar com a Educadora, uma vez que estava a decorrer na escola um projeto a nível do agrupamento, alusivo à primavera, e teriam de concluí-lo até ao final da semana. As restantes crianças, que mostraram mais interesse, iriam fazer uma atividade comigo, ficando, assim, cada adulto responsável por uma determinada atividade, de modo a haver diferenciação pedagógica. Contudo, pensei que as crianças aguentassem mais tempo e tinha planeado o recreio para mais tarde, não sendo isso possível e decidi que seria melhor interromper o que estava a fazer seguindo o interesse das crianças, que naquela altura queriam brincar e libertar as energias, antes da hora de almoço. Neste sentido, na parte da manhã, não consegui fazer metade do que estava planeado, sentindo-me um pouco desanimada e pensei, em alguns momentos, que não seria capaz de desenvolver a minha planificação. No entanto, isto fez-me ver que “(...) a melhor forma de pensar é pela reflexão uma vez que o pensamento reflexivo, permite tornar uma situação mais clara, através de um encadeamento ordenado de ideias com vista a um fim comum” (Silva, 2011:24). Portanto, o facto de ter pensado no que tinha acontecido fez-me perceber que nem sempre temos tudo controlado e que o grupo interfere muito com as atividades que se pretendem fazer, fazendo-me perceber que o interesse e o ritmo das crianças é determinante para o desenrolar de qualquer planificação.

Na parte da tarde, quando voltámos do almoço, as crianças já estavam mais calmas e consegui fazer o que estava planificado para aquele dia. Assim, depois de

almoçarem e de brincarem no recreio, fomos todos para a sala, onde reuni o grande grupo na zona do tapete e comecei por abordar, novamente, o Miró. Neste sentido, comecei por questioná-las se se lembravam do que tínhamos falado de manhã, dando tempo para que as crianças consolidassem as suas ideias. Foi um momento de partilha de ideias e de conhecimentos. Depois da conversa sobre o pintor e os seus quadros, decidi levar as crianças com mais idade para junto do computador, para que estas explorassem melhor as obras do pintor em questão. Assim, enquanto as crianças estavam sentadas nas cadeiras, em frente ao computador, escrevi o nome do pintor no motor de pesquisa e apareceu a sua vasta obra de pinturas. A partir daí as crianças tiveram total liberdade para explorá-las. Uma vez que, também, estávamos na Primavera, questionei as crianças qual seria a pintura ideal de Miró para representar a Primavera, para que pudessem recriá-la. Assim, após a visualização das imagens, escolheram um quadro de Miró – *The Garden*. Após esta identificação, observação e exploração, questionei as crianças sobre as cores que o pintor utilizou para pintar o quadro; quais foram as cores predominantes e que formas geométricas estavam representadas no quadro, tentando desta forma abordar o sentido estético do quadro.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:61) “As interações proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes”, uma vez que na expressão gráfico-plástica é possível narrar histórias e acontecimentos, sendo uma forma de expressão e comunicação.

Posto isto, uma vez que já tinha os materiais colocados em cima das mesas, nomeadamente tela; tintas de várias cores; pincéis de vários tamanhos; lápis; borracha; figuras geométricas e imagem do quadro, solicitei para que as crianças se reunissem à volta da mesa para procederem à criação do quadro. No entanto, como as crianças estavam muito entusiasmadas, querendo todas desenhar e pintar ao mesmo tempo, tive de solucionar o problema dizendo que todas iam participar de igual modo e que tinham de esperar que um amigo terminasse para poderem intervir. Assim, enquanto umas crianças pintavam a tela; outras desenhavam e algumas ajudavam os restantes amigos.

As atividades realizadas na parte da tarde, na minha opinião, correram bem apesar de a Educadora referir que as crianças fizeram muito barulho e que teria de mediar esse comportamento. No entanto, penso que o barulho que fizeram foi normal para as atividades que estavam a decorrer, uma vez que as crianças precisam de falar, de

se expressar e de se mexer, o que origina um ruído maior na sala, não vendo isso como um aspeto negativo.

Fase II

No dia seguinte, terça-feira de manhã, realizei o acolhimento normalmente com conversas rotineiras; marcação do quadro das presenças e do tempo; partilha de trabalhos elaborados pelas crianças e canção dos bons dias. De seguida, as crianças iriam escolher as áreas a brincar uma vez que, como era dia de Psicomotricidade, não queria que as crianças retomassem a atividade e tivessem que parar, passados poucos minutos, pois a aula de Psicomotricidade tinha início às 11h e término às 12h. Assim, desta forma, só consegui realizar o resto da planificação da parte da tarde.

Depois de almoço reuni-me com as crianças na zona do tapete, onde relembrei o que tínhamos feito no dia anterior. Como da parte da tarde a Educadora faz a hora do conto, decidi que era pertinente proceder à leitura do livro *O quadro mais bonito do mundo*, dando continuidade ao que estava a ser abordado, uma vez que o livro era alusivo ao pintor Miró; às suas obras e técnicas utilizadas. As crianças ouviram-me atentamente e, ao longo da leitura, ia colocando questões de modo a suscitar a sua curiosidade. Terminada a leitura, dividi novamente as crianças por grupos de trabalho, no entanto, muitas crianças, que no dia anterior não mostraram interesse na atividade, quiseram juntar-se ao grupo que estava a trabalhar Miró. Quanto a mim, não houve qualquer problema e até achei interessante o facto de algumas crianças terem-se juntado a nós, principalmente as crianças mais pequenas. Desta forma, as crianças reuniram-se novamente na mesa, com os materiais do dia anterior. Como estavam mais crianças que no dia anterior, e não havia materiais suficientes para todos, pedi a algumas crianças que fossem buscar os respetivos materiais, dando tarefas a cada uma delas. No entanto, apesar de estarem mais crianças a elaborar o quadro que no dia anterior, penso que tenha corrido bastante bem, porque estavam todas entretidas a mexer nos materiais e a redescobrir a imagem do quadro em questão, não dando assim pelo tempo passar.

Apesar de não querer intervir na elaboração do quadro, algumas crianças solicitaram a minha ajuda, pelo que tentei mediar e solucionar alguns problemas que surgiram. Contudo, as crianças tinham total liberdade para se exprimirem e elaborarem o quadro conforme a sua visão e capacidade de expressão.

Fase III

Na quarta-feira de manhã as atividades foram desenvolvidas conforme idealizara, pelo que me senti mais segura e confiante no momento do acolhimento. O acolhimento decorreu como planeado e após o seu término as crianças foram para o exterior brincar, regressando posteriormente à sala para concluírem as atividades dos dias anteriores. Na parte da tarde, normalmente, a Educadora realiza atividades de Expressão Musical com as crianças e, portanto, pretendi seguir a rotina existente na sala. Planeei assim atividades que ligassem a Expressão Plástica com a Expressão Musical, uma vez que estávamos a abordar os artistas e as suas profissões, portanto, a meu ver, era uma atividade pertinente e que, supostamente, iria ter adesão. No entanto, apesar da Educadora saber da minha planificação e concordado com a minha proposta, à última da hora interveio e sugeriu que as crianças acabassem as atividades que tinham pendentes, uma vez que não fazia sentido as crianças começarem as atividades e não as concluírem. Portanto, segui a orientação da Educadora, sem perceber de facto o que era para fazer. A Educadora referiu que temos de ser capazes de adaptar as nossas práticas ao estado emocional das crianças e saber improvisar no momento certo. No entanto, apesar de se ter solucionado o problema, considerei que foi um momento de aprendizagem, pois “O [aluno], deverá ser capaz de analisar as suas práticas, consciencializando as possíveis falhas e lacunas para, em consequência, encontrar novas formas de agir, no sentido da sua progressiva melhoria e desenvolvimento (...) Assim, sempre que se reflecte sobre a prática, o conhecimento amplia-se, analisa-se, reestrutura-se e adquirem-se novos conhecimentos que podem vir a ser úteis em situações futuras” (Silva, 2011:24).

Portanto, uma vez que não foi possível realizar a atividade que tinha planeado, decidi apenas colocar as músicas no computador, para ficar um ambiente calmo e, de certa forma, acolhedor, para proceder ao término do quadro que estava quase concluído. Assim, as crianças conseguiram acabar o quadro da parte da tarde, sendo a minha ideia inicial que as crianças, posteriormente, apresentassem o seu trabalho aos amigos, referindo o que aprenderam, o que gostaram mais de fazer e o que gostaram menos, fazendo assim uma breve apresentação do trabalho desenvolvido. No entanto, isso não foi possível pois a Educadora indicou não haver tempo para essa apresentação e era preferível pendurar logo o quadro, dando assim por terminada a minha planificação com as crianças.

Gostava ainda de salientar que me senti um pouco inquieta na planificação deste grupo, uma vez que é um grupo de crianças mais agitado que o habitual e, dado encontrar-me familiarizada com crianças mais sossegadas, fez-me sentir receio de estar perante este grupo e não conseguir geri-lo. No desenrolar das atividades, nomeadamente da recriação do quadro, apesar de ter estado a trabalhar com as crianças de 5 e 6 anos por estarem mais motivadas, havia crianças mais novas que estavam interessadas em observar o trabalho que estava a ser desenvolvido e queriam participar no quadro. O facto de serem mais novas não foi impedimento para a realização desta atividade, uma vez que tiveram oportunidade de pintar e desenhar.

Como referido anteriormente, nem sempre a dinâmica da escola facilitava o planeamento das atividades, apesar de ter tudo estipulado e em concordância com a Educadora. Acredito que não tenha sido propositado, uma vez que a Educadora em determinadas situações queria ajudar e optava por intervir da forma que achava mais adequado.

Contudo, não considero esta intervenção como uma experiência negativa, porque não o foi, uma vez que consegui realizar a maior parte das atividades que estavam planeadas, mas o facto de ter havido muitos imprevistos fez com que tenha sido uma aprendizagem bastante gratificante, porque possibilitou-me refletir sobre determinados aspetos, que noutra circunstância não aconteceriam, pois “(...) a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, na medida em que implica o questionamento permanente de si mesmo e das práticas” (Silva,2011:27 cit Alarcão e Roldão, 2008:30). Portanto, o facto de intervir e planificar proporcionou-me um alargamento de conhecimentos que efetivamente não possuía. Só planificando e intervindo é que poderemos melhorar as nossas práticas pelo que, o facto de estarmos expostas ao imprevisto, faz com que adquiramos experiência para solucionar os eventuais problemas que surjam, adequando a nossa prática para encontrar as soluções mais ajustadas aos diversos tipos de problemas.

Para concluir, na reunião de pais, onde estive presente, a Educadora enfatizou o excelente trabalho que estava a realizar com as crianças, mostrando aos pais o quadro que as crianças tinham desenvolvido comigo. Muitos pais já sabiam o que estava a ser trabalhado na sala, porque a maior parte das crianças, em casa, contaram o que estavam a fazer, mostrando-se muito entusiasmados. Os pais ao verem a obra dos filhos, além de gostarem muito, teceram ainda vários elogios, quer ao quadro quer à equipa da sala.

Capítulo V – Considerações Finais

Neste último capítulo pretendo refletir sobre o percurso realizado nos estágios de Creche e de Jardim de Infância. Pretendo refletir e analisar as minhas limitações e dificuldades sentidas no desenrolar do projeto e a forma como as tentei ultrapassar. Procuo também refletir sobre as minhas aprendizagens enquanto futura Educadora, que considera tão importante a Área da Expressões no currículo da primeira e segunda infância.

No que toca aos estágios realizados em Creche e Jardim de Infância, é no contacto com esses contextos que adquirimos a prática e os conhecimentos necessários à nossa futura profissão. Assim, de acordo com Mesquita-Pires (2008:4-5), os estágios pedagógicos constituem

“O primeiro contacto com o saber profissional específico que se desenvolve na confluência dos saberes teóricos e das competências de natureza técnica, pedagógica e ético-deontológica. É durante este período que os educadores-estagiários têm a possibilidade de perceber os esquemas, valores, normas e atitudes próprias da profissão, e que irão constituir um momento fundamental no processo socializador que estabelecerá as bases na construção da identidade profissional” (Portugal, 2002:102).

Relativamente ao estágio em Creche, sempre tive grandes expectativas, apesar do meu receio por nunca ter tido contacto com crianças de Creche. Apesar deste receio, quando soube que ia ficar numa sala de 2.º berçário, imaginei-me a fazer uma série de atividades de estimulação e exploração sensorial, tão importantes nestas idades. No entanto, no decorrer do estágio, apercebi-me que iria ter algumas dificuldades em realizar atividades porque a Educadora apenas disponibilizou as primeiras duas semanas de dezembro para poder executá-las, estando quase a terminar o estágio. Isto limitou-me um pouco, porque tive pouco tempo para observar as crianças, no que se refere à melhoria de práticas a adotar face à situação problema observada, tornando-se difícil a obtenção de conclusões aprofundadas. Contudo, quanto às práticas da Educadora Cooperante, face à expressão gráfico-plástica, penso que tenha conseguido mudar algo porque a Educadora ficou bastante satisfeita com o trabalho desenvolvido e mencionou que iria, daqui em diante, optar por trabalhar a área das expressões nestas idades.

No que concerne ao estágio em Jardim de Infância, encontrei várias dificuldades no que respeita à minha intervenção. A Educadora, apesar de ter validado as minhas planificações, não me deu total liberdade para intervir e, quando o fazia, interrompia

constantemente o que eu estava a fazer, sobrepondo-se às minhas intervenções, pelo que também tive grande dificuldade em gerir o grupo, dado que houve períodos em que não me consegui integrar tão bem quanto desejava. De acordo com (Matias & Vasconcelos, 2010:21) para haver uma boa relação entre Educador-Estagiário é necessário que haja “(...) diálogo, colaboração, clareza e abertura da comunicação (...)”.

“Este tipo de comunicação que acontece no seio de uma relação de supervisão parece ser o elemento que contribui na maioria das vezes para o sucesso da formação. Uma comunicação clara, aberta, baseada em expectativas positivas, respeito e confiança, flui livremente em ambas as direções (...) [permitindo] o estabelecimento de uma base de confiança” (Portugal, 2002:102).

Segundo, Guedes (2011:17) “O educador cooperante tem um grande impacto, através das condições, oportunidades, orientação e modelo de prática profissional que oferece e constitui para o formando”. No entanto, o facto de a Educadora convocar para as nossas conversas o seu já longo tempo de serviço, acabou por ser inibidor para a minha intervenção.

Outra dificuldade sentida foi precisamente com as notas de campo. Como nunca tinha realizado observações em Creche, foi complicado escrever e ao mesmo tempo prestar atenção ao que as crianças faziam. Tive assim receio de não dar a devida atenção ao grupo ou perder vivências importantes de algumas crianças, uma vez que nestas idades as crianças pedem muito a nossa atenção e temos de estar atentas às suas necessidades, portanto deveria ter optado por registar as informações por outros meios, para me conseguir libertar dessas restrições. Em relação às notas de campo em Jardim de Infância, por vezes tornava-se complicado registar o que estava a observar, devido à agitação que havia em certos momentos de atividades, pelo que a Educadora tinha necessidade de intervir constantemente e tornava-se difícil ministrar o registo das notas de campo com a atenção dispensada às crianças. Desta forma, muitas das minhas notas de campo foram escritas posteriormente, quando conseguia arranjar tempo, o que dificultou o registo dessas minhas observações, optando assim por não colocar algumas notas de campo por subsistirem dúvidas sobre a sua exatidão. Agora, que reflito sobre o assunto teria sido pertinente, da minha parte, se tivesse pensado numa alternativa, nomeadamente o registo áudio. Assim, o registo áudio aliado às minhas notas de campo

teria sido proveitoso nos momentos de incerteza. No entanto, são estes atos de refletir que nos ajudam a melhorar as nossas práticas enquanto investigadores e saber, futuramente, que recursos utilizar de uma forma mais adequada ao estudo em questão.

Apesar do tema do projeto de investigação estar definido desde o estágio de Creche, o trabalho no estágio seguinte tornou-se, porém, um pouco difícil sobretudo devido a algumas falhas de comunicação, perante aquilo que pretendia observar e intervir nesse estágio, ficando assim a minha intervenção um pouco aquém do que seria expectável. No entanto, apesar da minha incerteza e apreensão, por estar perante Educadoras com anos de experiência, consegui ultrapassar as dificuldades e limitações sentidas.

O tema inicial do projeto de investigação não era este, mas sim “A Expressão Gráfica em Creche e Jardim de Infância: Conceções e Práticas das Educadoras”, no entanto, ao longo da elaboração do projeto de investigação fui-me apercebendo da necessidade de o alterar, pois faltavam-me dados relativamente às conceções das Educadoras, uma vez que ficaram muitas reflexões inconclusivas por carecerem de respostas.

No entanto, um dos aspetos que considerei importante e que facilitaram a elaboração do projeto foram as reflexões, ao longo do estágio, com a Educadora de Creche e os Coordenadores de Estágio. Já as reflexões com a Educadora de Jardim de Infância, se tivéssemos tido mais tempo para trocarmos opiniões e aprofundarmos conhecimento, teria sido mais proveitoso porque teria aprendido mais. Assim, ficaram algumas práticas por refletir. Contudo, as reflexões com os Coordenadores de estágio foram essenciais para mim, nomeadamente em Jardim de Infância, porque permitiram-me desabafar e partilhar muitas experiências, ajudando-me na interpretação dos dados recolhidos.

Podemos inferir que a parte da investigação e a interpretação dos seus dados, “(...) é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática, cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (Máximo-Esteves, 2008:20 citando McKernan, 1998). Desta forma, foi o que tentei fazer com o tema deste projeto de investigação.

Relativamente à formação inicial das Educadoras Cooperantes, ambas tiraram o curso de Educação de Infância numa Escola Superior de Educação. A Educadora de

Creche formou-se no ano de 2004 e a Educadora de Jardim de Infância formou-se no ano de 1982. Nestas escolas sempre tiveram disciplinas ligadas às áreas das Expressões, durante os respetivos anos de formação.

De acordo com Fróis, (2000:204) este refere que embora exista um interesse crescente sobre a Arte na Educação, verifica-se falta de investigação, que oriente as práticas das atividades de ensino e de aprendizagem. O mesmo autor também refere a inexistência de dinâmicas de interação com realidades de Educação Estética e Artística proporcionadas pelas Escolas Superior de Educação aos seus alunos em formação inicial.

Assim, enquanto a Educadora de Jardim de Infância pesquisava novas formas de expressão gráfico-plástica para desenvolver com as crianças e tinha grandes conhecimentos sobre a história da arte, pois era um tema que tinha bastante interesse para esta; já a Educadora de Creche limitava-se às planificações básicas de imitação de atividades, pois era uma área que não dominava suficientemente bem e tinha algumas dificuldades em encontrar atividades diversificadas, pelo que esta solicitava sempre as minhas planificações, uma vez que gostava das minhas atividades e nunca tinha visto em sala nenhuma.

Portanto, penso que contribuí para uma possível mudança de algumas práticas da Educadora de Creche perante a expressão gráfico-plástica, pois até me felicitou pelo facto de a atividade ter sido muito bem dinamizada e que, apesar de as crianças serem pequenas, não poderia ter corrido melhor, afirmando que no próximo ano letivo iria realizar a minha atividade.

É relevante evidenciar que o projeto de investigação não ficou como idealizei, pois não pretendia alcançar respostas conclusivas, uma vez que o estudo apenas se refere a dois contextos específicos, a duas Educadoras e a dois grupos distintos.

Relativamente aos autores referenciados ao longo do projeto, optei por referir apenas alguns por considerar que foram os que mais contribuíram para o tema em estudo. No que concerne às etapas de desenvolvimento gráfico, achei pertinente abordá-las uma vez que, durante o estudo em questão, as Educadoras não conseguiram mostrar evidências sobre os seus conhecimentos dos parâmetros de análise, apenas observavam as suas evoluções e o sentido estético.

Posto isto, o desenvolvimento do projeto revelou-se extremamente importante ao contribuir para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura Educadora de Infância, pois “Os educadores estagiários são embebidos nas experiências da prática, de forma gradual, com o objectivo de construir/reconstruir competências pessoais e profissionais” (Matias & Vasconcelos, 2010:20). Portanto, isto permitiu-me aprofundar as conceções inerentes à expressão gráfico-plástica e o modo como as Educadoras presentes no estudo desenvolviam atividades ligadas às expressões.

Compreendi que ser Educador é saber lidar com o inesperado e com as dificuldades que nos surgem, é ter sempre uma alternativa, é saber improvisar quando algo não corre bem, é saber respeitar as crianças, sabendo que cada uma é única e tem o seu jeito peculiar de aprender e brincar. É saber ser criança em corpo de adulto. E mais importante que tudo, é preciso saber amar a profissão.

Bibliografia

Livros

Afonso, N. (2005) *Investigação Naturalista em Educação: Um guião prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

Aires, L. (2011) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Arnheim, R. (2002) *Arte e Percepção Visual. Uma Psicologia da Visão Criadora*. Pioneira Edição.

Bell, J. (1997) *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bobgan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Fróis, J. et al (2000) *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, E. (1976) *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Editora.

Hohmann, M., Weikart, D. P. (2009) *Educar a Criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1979) *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2012). *Investigação Qualitativa-Fundamentos e Práticas* (5ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1977) *O Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo.

Máximo-Esteves, L. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (2010) *Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar*. Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007) *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 3.ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pestalozzi, J. H. (1946) *Antologia de Pestalozzi*.
- Piaget, J. (1973) *A Formação do Símbolo da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pillar, D. (1984) *Desenho e Construção de Conhecimento na Criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras aprendizagens*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prosser, E. (2012) *Ensino de Artes*. IESDE Brasil S.A. Curitiba
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Publicações. S.A
- Read, H. (2001) *Educação pela Arte*. Edições 70.
- Rideau, A. (1997) *Conheça o seu filho*. Lisboa: Ática
- Salvador, A. (1988) *Conhecer a Criança Através do Desenho*. Porto: Porto Editora.
- Serra, M. (2004) *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo de Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Spodeck, B. (2002) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stern, A. (1974) *Uma Nova Competência da Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Telmo, I. C. (2006) *Linguagem Gráfica Infantil*. Setúbal: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Vygotsky, L.S. (1987) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, E. (2002). *A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância*. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Documentos | Revistas | Artigos

Azeres, M. & Colaço, S. (2014) *A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche*. Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação.

Carvalho, M. (2005) *Efeitos da estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças em creche*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.

Coutinho, C., & al. (2009) *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Psicologia, Educação e Cultura. (p. 355-380)

Dias, I. S. & Rodrigues, E. (2013) *A planificação em creche: evidências da prática (Portugal)*. V. 17, N° 32 (pp.154-169).

Fernandes, I.M. (2009) *O contributo da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. A qualidade educativa na Educação Pré-Escolar. Um estudo exploratório*. Dissertação Mestrado – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Ferraz, M. H. & Fusari, M. F. (1999) *Metodologia do Ensino da Arte*. 2.ª Edição (p.136)

Ferreira, S. (2009) *A abordagem da Obra de Arte, em sala de aula, no Jardim-de-Infância, com crianças de 5/6 anos*. (Tese de Mestrado) Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas Artes.

Guedes, I. (2011) *Funções da Educadora Cooperante no Processo de Supervisão da Prática Pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa

Hanauer, F. (2011) *Riscos e Rabiscos – O Desenho na Educação Infantil*. Revista de Educação do IDEAU. Vol.6. N.º 13.

Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010) *Aprender a ser Educador de Infância: O Processo de Supervisão na Formação Inicial*. Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional. Vol X N.º 1

Moreira, I. & Teixeira, S. (2009) *Currículo e Avaliação em Creche*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Moura, M. (2009) *Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade*. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação.

Novaes, E. & Neves, L. (2004) *A Criança e o Desenho Infantil. A sensibilidade do educador mediante uma produção artística infantil*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 2

Oliveira-Formosinho, J. (2000) *A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto/criança*. In Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. Infância e Educação. Investigação e Práticas. (pp. 153-173)

Parente, C. (2012) *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. Casa do Trabalho.

Pillar, A. (1984) *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação.

Pinto, S. (2010) *Representação da Família sobre o Educador de Infância na Creche*. Universidade Fernando Pessoa. Porto.

Portugal, G. (1998) *Considerações acerca do alargamento da formação inicial dos educadores de infância a nível da creche – a formação psicológica*. Actas do I Colóquio Nacional de Psicologia da Educação (pp. 173-178)

Portugal, G. (2000) *Educação de bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas*. Infância e Educação, Revista do GEDEI. Porto: Porto Editora, (pp. 85-106)

Portugal, G. (2002) *Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1.º Ciclo) na Universidade de Aveiro*. Revista do GEDEI, 4, 98-104.

Projecto Educativo da Instituição A (2015)

Projeto Curricular de Turma (2015)

Roldão, M. C. (1999) *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sanches, I. (2005) Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. (p. 127-142)

Santos, S. (2013) *Estudo de Caso – A interpretação do desenho infantil*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Silva, M. (2011) *Da Prática Colaborativa e Reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância*. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação.

Silva, U. & Peres, T. (2012) *As Dificuldades no Relacionamento Professor Estagiário/Aluno: Uma barreira a se quebrar*. II Congresso de Educação – UEG/UnU Iporá.

Souza, M. (2005) *A Expressão Plástica Infantil com ênfase na História da Educação*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. *Revista HISTEDBR* (pp. 80-92)

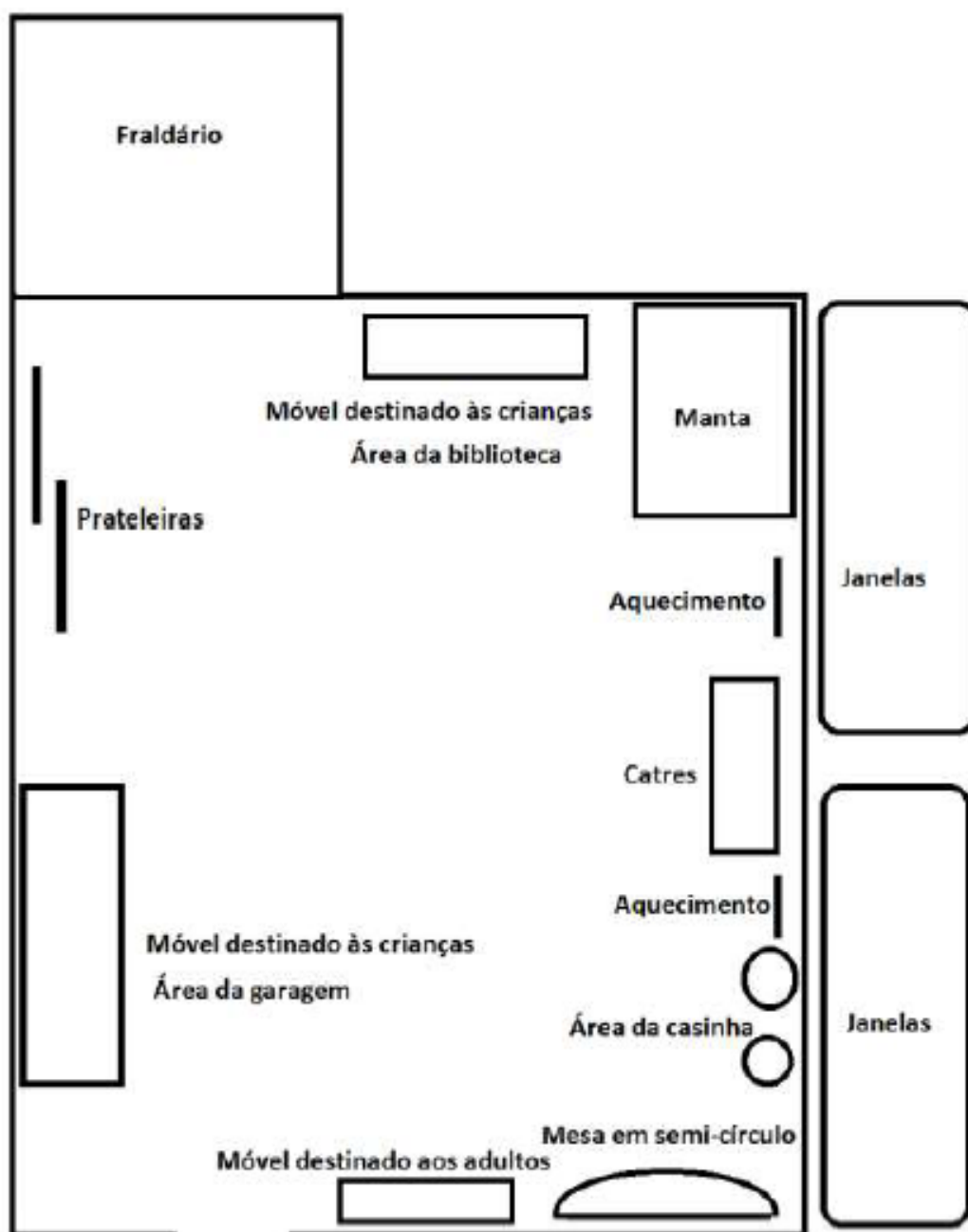
Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

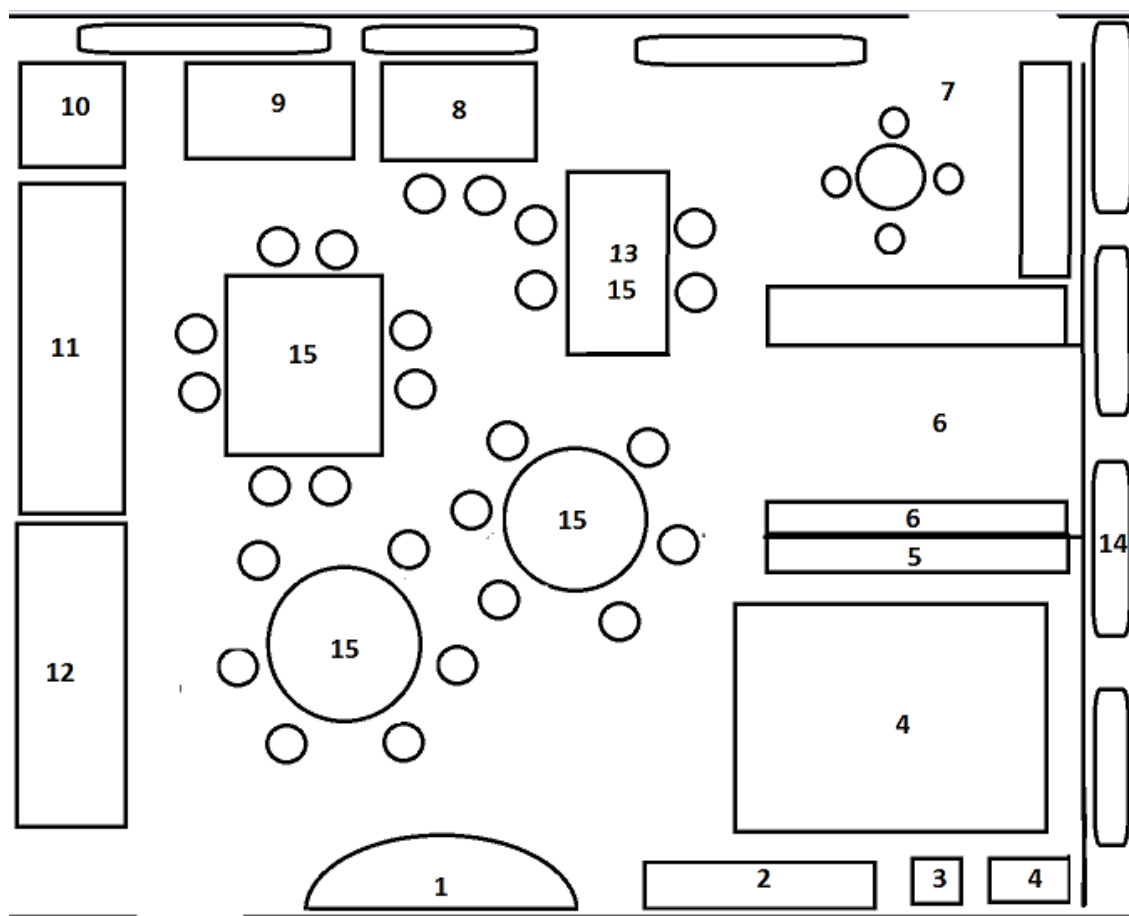
Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Apêndices

Apêndice I – Planta da Sala Lilás (CR)



Apêndice II – Planta Sala Azul (JI)



Legenda:

1 – Mesa semicircular que serve de apoio à Educadora;

2 – Quadro magnético;

3 – Área da garagem;

4 – Área dos jogos de chão e construção e zona de acolhimento;

5 – Área da plasticina e modelagem e móvel de arrumação;

6 – Área da biblioteca;

7 – Área da casinha;

8 – Área dos computadores;

9 – Área da pintura;

10 – Armário de arrumação;

11 – Bancada com lavatório;

12 – Área dos jogos de mesa;

13 – Área do recorte;

14 – Janelas;

15 – Mesas onde se realizam as actividades e a hora do lanche.

Apêndice III – Planificação “As minhas primeiras garatujas”

Planificação: <i>As minhas primeiras garatujas</i>	Data: 29 e 30 de dezembro de 2014	Período: Manhã
	Grupo de crianças: Grande grupo	Local: Sala Lilás

Pertinência: A fase das garatujas inicia-se na fase sensório-motor, entre 1 e os 2 anos. Nesta fase as crianças sentem grande prazer em desenhar, apesar de ainda não saberem representar a figura humana. Desta forma, a expressão gráfica por parte das crianças deve ser valorizada na educação pré-escolar e o mais cedo possível pela sensação e criatividade que desperta.

De acordo com Santos, *“Nas crianças, o desenho é uma forma de ultrapassar determinadas barreiras, é um instrumento de comunicação e de expressão individual”* (2013:75) Assim, através dos rabiscos e dos traços as crianças exprimem as suas necessidades e interpretações acerca do mundo. Desta forma, o adulto também tem um papel fundamental na forma como potencia e valoriza a expressão gráfica da criança.

Assim, tal como salienta Telmo *“Para que a criança desenvolva essa importante forma de comunicar é indispensável que os adultos que lidam com ela lhe forneçam materiais de expressão.”* (s/d:7)

Desta forma, irei tentar promover a iniciação à garatuja, facultando grandes espaços de suporte, nomeadamente folhas grandes e paredes livres. Segundo Telmo, *“O prazer de fazer movimentos e de ver que esses movimentos podem deixar marcas, leva-a a repeti-los. Se uma criança tiver um pincel com tinta ou um material riscador na mão, ela faz riscos e repete-os.”* (s/d:17)

Recursos Humanos: Equipa pedagógica, Estagiária e crianças.

Recursos Materiais: Papel de cenário e lápis de cera.

Intencionalidades: <ul style="list-style-type: none">- Favorecer o desenvolvimento da capacidade criativa;- Adquirir a destreza de coordenação visual e manual dos movimentos de precisão;- Iniciar a criança no conhecimento das cores.	Descrição: <p>Começar por explicar às crianças, de forma simples, o que irão realizar. Posto isto, colocar o papel de cenário no chão, juntamente com várias caixas contendo lápis de cera. Deixar as crianças explorarem livremente os materiais à sua disposição, sempre com o acompanhamento do adulto.</p>
---	---

Apêndice IV – Registo fotográfico da atividade realizada em CR





Apêndice V – Planificação “Elaboração de uma tela recriando a pintura de Miró”

Fase I – Primeiro dia (13 de abril de 2015)

Áreas de Conteúdo	Intencionalidades Pedagógicas	Procedimentos Metodológicos	Recursos	Tipo de atividade
Matemática e Expressão Plástica	<p>Fazer composições com figuras geométricas;</p> <p>Descrever objetos do seu meio ambiente utilizando os nomes de formas geométricas;</p> <p>Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão, nomeadamente modelagem;</p> <p>Identificar alguns elementos da comunicação visual na observação de formas geométricas (quadrado, rectângulo, triângulo, círculo).</p>	<p>Na parte da manhã decorre o Pré-Alicerces, com o grupo de crianças mais novas e, uma vez que o tema a trabalhar são as figuras geométricas, as crianças irão ser divididas por grupos de trabalho. Em cada mesa, as crianças irão fazer massa de modelar com a ajuda dos adultos e, posteriormente irão criar figuras geométricas a partir da massa de modelar.</p>	<p>Humanos: Educadora e Estagiária.</p> <p>Materiais: Detergente de cozinha; Farinha; Água e Corantes.</p>	Pequeno Grupo
Linguagem oral e Abordagem à Escrita Conhecimento do Mundo	<p>Fazer perguntas e responder demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;</p> <p>Descrever acontecimentos com a sequência apropriada;</p> <p>Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;</p> <p>Identificar informações sobre o passado expressas em linguagens diversas (fotografias, estátuas, pinturas...);</p> <p>Conhecer diversos pintores, incluindo as suas características pessoais e profissionais;</p> <p>Conhecer e identificar diversas obras de determinados pintores;</p> <p>Descrever o que vê em diferentes formatos visuais (arte, pintura, escultura...)</p>	<p>A Estagiária irá iniciar o tema dos artistas, abordando os vários tipos de artistas existentes (pintores, escultores, cantores...). Posteriormente, irá recorrer ao auxílio de livros e imagens sobre os diversos pintores (Van Gogh, Picasso, Miró...) e abordar as diferenças existentes entre esses pintores, referindo onde e quando nasceram; quando morreram; o que pintavam...</p> <p>Enquanto a estagiária aborda as pinturas, irá fazer perguntas sobre os quadros que as crianças estão a observar, nomeadamente – O que acham que está representado? Que cores utiliza? Quais as cores predominantes? Tentando abordar o sentido estético do quadro.</p> <p>Posteriormente, a estagiária irá reunir as crianças em frente ao computador, para poderem visualizar de forma mais nítida, os quadros de Miró e selecionar um quadro a trabalhar.</p>	<p>Humanos: Estagiária e Auxiliar.</p> <p>Materiais: Livros sobre pintores; Imagens de esculturas e pinturas; Imagens de diversos pintores; Computador</p>	Grande Grupo

Áreas de Conteúdo	Intencionalidades Pedagógicas	Procedimentos Metodológicos	Recursos	Tipo de atividade
Matemática e Expressão Plástica	<p>Identificar cores; formas geométricas; linhas curvas e retas;</p> <p>Produzir composições plásticas a partir de temas reais, utilizando materiais e técnicas que visualizou em outras criações;</p> <p>Comparar formas diversificadas de representação da figura humana;</p> <p>Produzir plasticamente, de um modelo mediado, a representação de obras;</p> <p>Desenvolver o sentido estético;</p> <p>Reconhecer a importância das artes plásticas;</p> <p>Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;</p> <p>Desenvolver a expressão e criatividade;</p> <p>Recriar imagens através de formas geométricas.</p>	<p>Parte da tarde:</p> <p>Após a identificação, observação e exploração da pintura de Miró a trabalhar, as crianças irão estar reunidas numa mesa para fazer a sua reprodução na tela. As crianças, com a ajuda da Estagiária, que servirá apenas para mediar, irão dar início à elaboração do quadro, recorrendo quando necessário à utilização das formas geométricas para fazer determinadas figuras. Apesar de estarem a recriar um quadro, as crianças irão ter total liberdade para se exprimir e elaborar as figuras do quadro conforme a sua visão e capacidade de expressão.</p>	<p>Humanos: Equipa pedagógica e Estagiária.</p> <p>Materiais: Tela; Tintas várias cores; Pincéis de diferentes tamanhos; Lápis; Borracha; imagem do quadro a trabalhar.</p>	Grande Grupo

Fase II – Segundo dia (14 de abril de 2015)

Áreas de Conteúdo	Intencionalidades Pedagógicas	Procedimentos Metodológicos	Recursos	Tipo de atividade
Linguagem oral e Abordagem à escrita	Ouvir histórias com atenção; Inculir o interesse pela leitura; Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreender a informação transmitida oralmente; Descrever acontecimentos, narrar histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens; Partilhar informação oralmente através de frases coerentes; Saber inventar acontecimentos numa narrativa, através das ilustrações.	Parte da manhã: A Estagiária irá proceder à leitura do livro “O quadro mais bonito do mundo”, alusivo ao pintor Miró; às suas obras e técnicas utilizadas, fazendo as crianças reflectirem sobre o que foi lido e incentivar ao conhecimento da vida e obra de Miró.	Humanos: Estagiária. Materiais: Livro “O quadro mais bonito do mundo”	Grande Grupo
Expressão Plástica	Desenvolver a expressão e a criatividade; Recriar imagens através de formas geométricas; Produzir plasticamente, de um modo mediado, a representação de obras.	Parte da tarde: As crianças encaminham-se para a mesa e, posteriormente irão dar continuidade ao quadro que estão a desenvolver.	Humanos: Equipa pedagógica e Estagiária. Materiais: Tela; Tintas várias cores; Pincéis de diferentes tamanhos; Lápis; Borracha; imagem do quadro a trabalhar.	Grande Grupo

Fase III – Terceiro dia (15 de abril de 2015)

Áreas de Conteúdo	Intencionalidades Pedagógicas	Procedimentos Metodológicos	Recursos	Tipo de atividade
Expressão Plástica	<p>Desenvolver a expressão e a criatividade;</p> <p>Recriar imagens através de formas geométricas;</p> <p>Produzir plasticamente, de um modo mediado, a representação de obras.</p>	<p>Parte da manhã:</p> <p>As crianças encaminham-se para a mesa e, posteriormente irão dar continuidade ao quadro que estão a desenvolver.</p>	<p>Humanos: Equipa pedagógica e Estagiária.</p> <p>Materiais: Tela; Tintas várias cores; Pincéis de diferentes tamanhos; Lápis; Borracha; imagem do quadro a trabalhar.</p>	Grande Grupo
Expressão Musical e Expressão Plástica	<p>Reconhecer auditivamente um repertório diversificado de canções e de músicas, gravadas de diferentes géneros, estilos e culturas;</p> <p>Comentar a música que ouve utilizando vocabulário musical;</p> <p>Sincronizar o movimento do corpo com a intensidade e com a pulsação de uma canção (forte/fraco; médio/rápido/lento);</p> <p>Desenvolver a expressão e a criatividade através do desenho;</p> <p>Representar vivências individuais através do desenho.</p>	<p>Parte da tarde:</p> <p>Uma vez que o tema a ser tratado, nesta planificação, diz respeito aos artistas, a Estagiária irá incidir nos cantores e no repertório diversificador de canções e músicas existentes, abordando diversos estilos musicais, nomeadamente Rock; Clássico; Pop.</p> <p>Posteriormente, as crianças irão dividir-se pelos seus grupos de mesa, onde estará colocada uma folha em cada lugar e diversos lápis de cera espalhados pela mesa. Seguidamente, colocarão a venda nos olhos e irão desenhar ao som da música, experienciando os sentimentos provocados por cada estilo musical.</p> <p>Para o repertório musical irei seleccionar as seguintes músicas:</p> <p>Vivaldi – Four seasons; Beethoven – Symphony N.º5; Carlos Santana – Maria Maria; Queen – WeWill Rock You; Lucenzo – Vem Dançar Kuduro.</p>	<p>Humanos: Equipa pedagógica e Estagiária.</p> <p>Materiais: Computador; Lápis de cera; Folhas de papel cavalinho e vendas.</p>	Grande Grupo

Apêndice VI – Registo fotográfico da atividade realizada em JI



Crianças a recriar a pintura do Miró através da observação da imagem no computador



Crianças a desenhar e pintar, de forma autónoma, a pintura do Miró



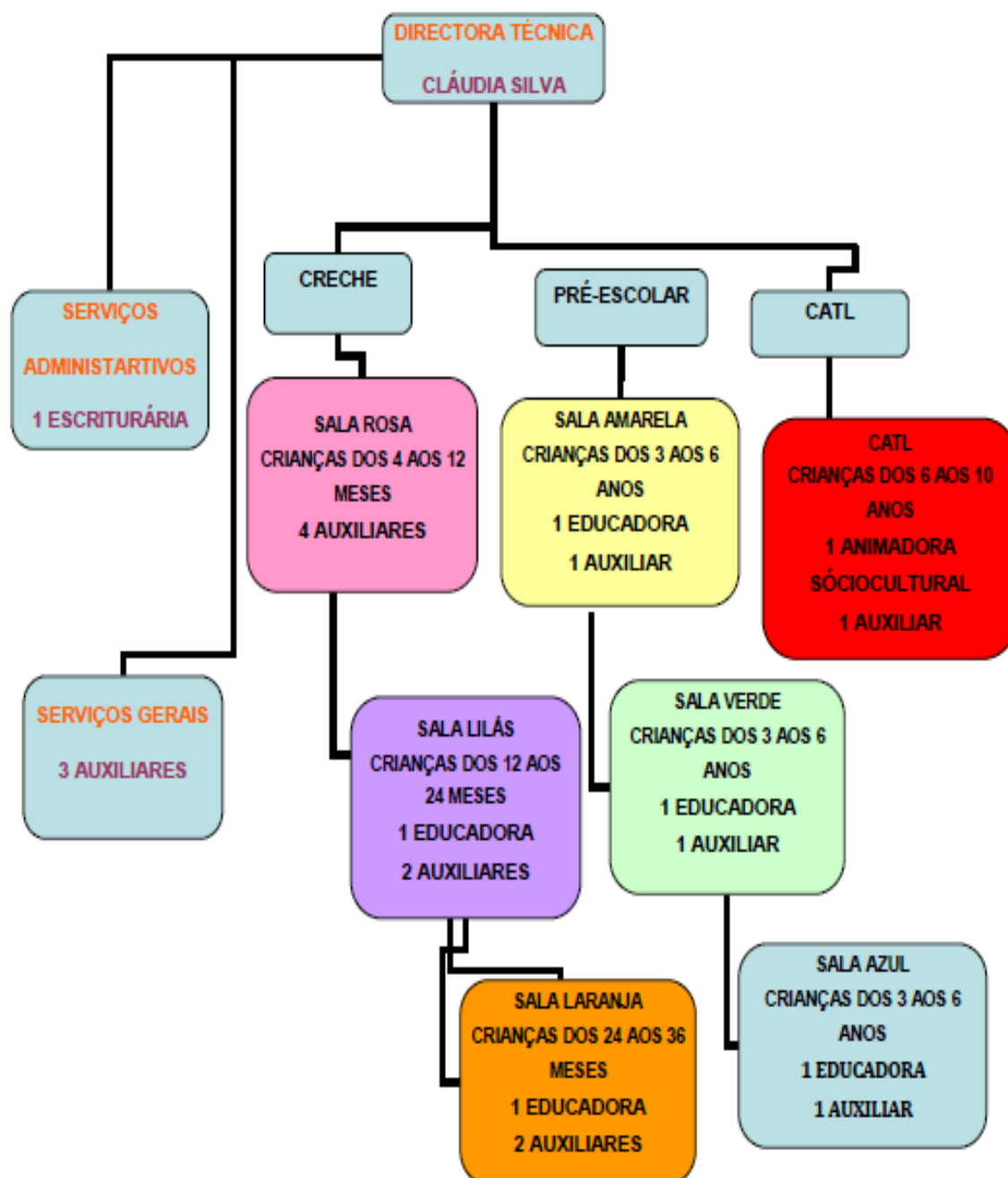


Finalização da tela

Anexos

Anexo I – Organograma da Instituição A – Creche

15



¹⁵ Projeto Educativo da Instituição 2014

Anexo II - Rotina da Sala Lilás

Horário	Momentos
07.30h	Acolhimento
09.00h/09.30h	Lanche da manhã
09.30h/10.45h	Atividades livres e/ou atividades planeadas
10.45h	Arrumação dos materiais da sala/Higiene
11.15h	Almoço
12.00h/12.30h	Repouso
15.00h	Arrumação das camas
15.30h	Lanche da tarde
15.30h/16.00h	Higiene, seguida de atividades livres e saídas
17.30h/18.00h	Lanche/reforço e saídas

Anexo III – Caracterização do espaço Sala Azul



Espaço central da sala



Espaço central da sala, onde se podem ver as áreas da pintura e do computador



Área das construções



Área da biblioteca



Área dos jogos



Corredor central de acesso à sala



Área da pintura e plasticina



Área da casinha

Anexo IV – Rotina da Sala Azul

Horário	Momentos
09.30h	Acolhimento. Planeamento de atividades
11.45h	Arrumar e Higiene
12.00h	Almoço
13.00 – 13.30h	Exterior
13.30h – 14.50h	Atividades/Jogos
15.00h	Lanche
15.30h	Saída
15.30 – 18.30	Prolongamento AAAF