

EDUCAÇÃO PELA ARTE: INTRODUÇÃO DE ARTESANATO COMO FORMA DE APRENDIZAGEM?

Sofia Raquel Dourado Sardico

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Por todo o amor incondicional e carinho, demonstrado desde sempre, agradeço à minha família.

Por todo o apoio e amor, tanto no bons quanto nos maus momentos, e principalmente nos momentos de “stress”, agradeço ao Gabriel.

Pela verdadeira amizade de muitos anos, agradeço à Soraia e à Andreia.

Por todo o apoio incondicional e trabalho de uma verdadeira equipa, agradeço à instituição que me acolheu no decorrer da PPS II, bem como à Flávia e à Priscila que demonstraram o sentimento de empatia e verdadeira amizade.

Por todo o apoio demonstrado e força para “seguir em frente”, agradeço à professora Ana Simões.

É com profunda gratidão a todos, que termino mais um ciclo tão especial da minha vida!

RESUMO

O presente relatório, elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), tem o propósito de analisar, de forma crítica e reflexiva, todo o percurso realizado e vivenciado em contexto de Jardim de Infância, durante um período de aproximadamente quatro meses. Ao longo do mesmo, são reunidas evidências da prática pedagógica, sendo também apresentada uma investigação, de carácter experimental, cujo objetivo é dar a conhecer como o Artesanato tradicional, que se encontra numa região do Alentejo e recorre ao barro como principal matéria-prima para conceção das obras artesanais, pode contribuir para o conhecimento cultural de um grupo de crianças, através da realização de um trabalho por projeto acerca do tema. Pretende também contribuir para a perceção de como as atividades inerentes a este projeto podem potenciar a estimulação da educação artística nestas crianças.

Para a recolha de dados, foi realizada a observação direta, com anotações em notas de campo referentes a diversas situações e um diário individual – e observação indireta – suportes visuais e audiovisuais realizados no decorrer das atividades do projeto. Procedeu-se à análise desses dados, de carácter qualitativo, que permitiram chegar a algumas conclusões: i) as crianças do grupo adquiriram conhecimento cultural através do contacto com artesãos e os seus utensílios artesanais, quer fisicamente, quer através da observação de vídeos e/ou fotografias; ii) desenvolveram a expressão artística através de diversas atividades que foram ocorrendo ao longo do projeto, na medida em que adquiriram conhecimentos de técnicas artísticas que foram depois aplicadas noutras atividades fora do contexto do mesmo; iii) o trabalho realizado contribuiu para o aumento da capacidade de reutilização de materiais e iv) promoveu o desenvolvimento do domínio da matemática e da linguagem oral e escrita.

Palavras-chave: crianças; artesanato, trabalho por projeto, cultura, expressão artística

ABSTRACT

The present academic report, developed within Supervised Professional Practice II, has the purpose of analysing, in a critical and reflective way, about the undergone journey experienced in the context of Kindergarten, during approximately four months. Throughout the study are presented evidences of the pedagogical practice, as well as an experimental investigation, with the objective of exposing how the traditional Handicraft, that can be found in the region of Alentejo (Portugal), which makes use of clay as its main source for the creation of art pieces, can contribute to the cultural knowledge of a group of children, by doing a study about the theme. It also means to contribute for the perception of how the activities, inherent to the project, can harness the stimulation of artistic education in these children. The data gathering was done through direct observation, with the support of a journal with field notes, as well as indirect observation – audio-visual recordings of the project activities. This was proceeded by data analysis, in a qualitative way, that allowed to achieve some conclusions: i) the children of the group obtained cultural knowledge through contact with the artisans and their artisanal tools, physically and through videos and photos; ii) developed their artistic expression through the many activities that went along the project, acquiring knowledge of artistic techniques that were applied later on other activities, made out of the project; iii) the work done contributed for the development of the children's ability to reuse different materials and iv) promoted the development of the mathematics domain and the written and oral language domain.

Keywords: children, handicraft, work project, culture, artistic expression

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	10
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	12
2.1. Meio envolvente e contexto socioeducativo.....	13
2.2. Equipa educativa e ambiente educativo.....	14
2.3. O grupo de crianças.....	16
2.4. Famílias das crianças	19
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	21
3.1. Intenções para a ação	22
3.1.1. Para com as crianças.....	22
3.1.2. Para com as famílias e a equipa educativa.....	23
3.2. Processo de intervenção em Jardim de Infância	24
4. AVALIAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO	39
4.1. Intenções para com as crianças.....	40
4.2. Para com a equipa educativa	41
4.3. Para com as famílias.....	41
5. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	43
5.1. Identificação da problemática	44
5.2. Revisão de literatura	45
5.3. Roteiro metodológico e ético	50
5.4. Apresentação e análise dos resultados	52
5.4.1. Conclusões da investigação.....	60
6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS.....	71
ANEXOS	75
ANEXO A. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA PPS II (documento noutra anexo, por razões de confidencialidade).....	76
ANEXO B. PORTEFÓLIO DA I. (documento noutra anexo, por razões de confidencialidade).....	77
ANEXO C. CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS	78

ANEXO D. COMUNICADO PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO.....	80
ANEXO E. FOTOGRAFIAS DO PROJETO DO BARRO.....	82
ANEXO F. FOTOGRAFIAS DA ATIVIDADE <i>POP-ART</i>.....	94
ANEXO G. ROTEIRO ÉTICO	96
ANEXO H. PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA I.	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Oleiro – avô Olivério.....	27
Figura 2. Loiça a secar ao sol	27
Figura 3. Forno de cerâmica	27
Figura 4. Loiça cozida.....	27
Figura 5. Chuva de ideias	28
Figura 6. Organização das fotografias e produções das crianças	29
Figura 7. Glossário.....	30
Figura 8. Pesquisa feita com a família	31
Figura 9. “Quadro-lastra”.....	32
Figura 10. Criança a fazer lastra	32
Figura 11. A minha mãe na sala de atividade	33
Figura 12. Lastras a entrarem no forno	33
Figura 13. Caixa para a lastra	34
Figura 14. Crianças a pintar com tinta feita de barro.....	34
Figura 15. Capa do livro do projeto do barro	35
Figura 16. Moldura e pintura da mesma.....	35
Figura 17. Desenho de pratos.....	53
Figura 18. Uma pecinha de barro.....	53
Figura 19. O oleiro e pecinhas de barro	53

LISTA DE ABREVIATURAS

CERCI	Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
PC	Projeto Curricular
PS	Projeto de Sala

1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório de investigação insere-se no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (PPS II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Tem como principal objetivo demonstrar e refletir sobre o percurso realizado no decorrer da PPS II, em que, para além da prática, se realizou uma investigação na valência de Jardim de Infância, a qual dá nome a este relatório.

No que se refere à organização do presente trabalho, primeiramente, será feita uma **caraterização da ação educativa contextualizada** em que foi realizada a PPS II, tendo em conta uma análise ao meio envolvente e ao contexto socioeducativo, à equipa educativa e ao ambiente educativo, ao grupo de crianças, bem como às suas famílias.

De seguida, realiza-se uma **análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância**, em que serão apresentadas as intenções para essa mesma intervenção, englobando intenções delineadas para com o grupo de crianças, para com as suas famílias, bem como para com a equipa educativa, no qual se incluem também as atividades que foram realizadas durante o decorrer da PPSII: o como e o porquê da realização das atividades propostas. Posto isto, será demonstrada a **avaliação das intenções para a ação**.

Seguidamente, no quinto capítulo, é apresentada a **investigação em Jardim de Infância**, realizada com o grupo de crianças – ***Educação pela Arte: introdução de artesanato como forma de aprendizagem?***.

Esta investigação vai ao encontro de como o barro e o Artesanato que lhe é inerente, poderá contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de um grupo de crianças em Jardim de Infância, durante o decorrer de um projeto. Depois, será apresentada a identificação da problemática emergente e a revisão de literatura sobre mesma, bem como o roteiro metodológico e ético que delineou a investigação. Por fim, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos.

Num sexto e último capítulo do relatório, será discutida a **construção da profissionalidade docente como futura educadora de infância**, nas valências de Creche e Jardim de Infância, em constante aprendizagem e reflexão.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, será caracterizada a ação educativa na qual se realizou a PPS II, contextualizando-a. Serão tomadas em consideração as caracterizações do meio envolvente, bem como do contexto socioeducativo, a caracterização da equipa e do ambiente educativo, o grupo de crianças e as suas famílias, fazendo um paralelismo entre a consulta do Projeto Educativo da instituição e o Projeto de Sala.

2.1. Meio envolvente e contexto socioeducativo

A instituição em que foi realizada a PPS II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada numa freguesia de Lisboa. Esta é caracterizada por um parque habitacional bastante diversificado, predominando habitações antigas que contrastam com edifícios modernos e remodelados, e ainda condomínios de luxo, estando também envolvida por comércio e serviços (lojas, cafés, bancos, mercados, etc.), um jardim botânico e um palácio.

Em 2004, a instituição mudou para uma nova sede, com as valências de creche e jardim de infância, sem berçário e Atividades de Tempos livres (ATL). Em 2006, funcionava já com berçário, mas sem ATL. No presente ano letivo, 2019/2020, a instituição funciona com 5 salas da valência de creche: uma sala de berçário, duas salas de 1 ano, duas salas de 2 anos; e 3 salas da valência de pré-escolar com grupos heterogéneos, entre os 3 e 6 anos. De salientar que a maioria das crianças se desloca de carro para a instituição, como pude observar e após conversa informal com a educadora cooperante, o que condiciona um pouco o acesso à mesma, em determinadas horas da manhã e da tarde, pois é um local de grande passagem de viaturas particulares e transportes públicos.

Tendo por base o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), tem como principal missão dar voz à criança, criando um ambiente e uma gestão que promove na criança e no grupo a interiorização de valores pessoais, sociais e de práticas de cidadania, desenvolvendo nas crianças os sentimentos de solidariedade, autonomia e liberdade. Funciona, ainda com um projeto inerente às diversas linguagens de Arte (Expressão plástica, Expressão musical e Expressão dramática), realçando a criatividade e a expressão da criança como elemento fundamental para a construção da sua identidade e para o seu desenvolvimento harmonioso, em todos os sentidos. É ainda importante referir que as crianças são avaliadas tendo por base os diferentes parâmetros das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva

et. al., 2016), como foi possível observar no término do 1º período; são também elaborados Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), que permitem a avaliação individual de cada criança, promovendo diversos objetivos individuais para o desenvolvimento das mesmas.

É uma instituição caracterizada por uma interação significativa com a comunidade envolvente, nomeadamente a participação de elementos de uma Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade (CERCI) à sexta-feira, nas salas de pré-escolar. Os elementos da mesma interagem com as crianças, o que proporciona a existência de um trabalho colaborativo, permitindo dar respostas sociais eficazes, assegurando os cuidados necessários e potenciando uma educação de qualidade às crianças que a frequentam.

É importante referir que existe uma *boa* articulação entre a instituição cooperante e a família na partilha de informações, o que “(...) ajuda a tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança” (Parente, 2012, p. 6), valorizando e promovendo interações familiares ao longo do ano em múltiplas atividades e/ou reuniões, festas sazonais, como foi possível observar no dia do magusto de S. Martinho, por exemplo, e na participação direta e/ou indireta nos projetos de sala: “A educadora enviou um *email* aos pais das crianças para que estes participassem no projeto do azeite, com aquilo que considerassem necessário, de forma a enriquecer o projeto” (nota de campo do dia 8 de outubro de 2019).

2.2. Equipa educativa e ambiente educativo

A equipa educativa da sala é constituída por dois elementos principais: uma educadora e uma auxiliar, à qual se junta, quando necessário, uma auxiliar de serviços gerais, que é polivalente, dando resposta às necessidades da instituição, quer na valência de creche, quer em pré-escolar. Esta equipa trabalha em conjunto pelo quarto ano consecutivo, sendo que trabalham na instituição há aproximadamente 30 anos, o que confere um elevado grau de consciência, responsabilização, conhecimento e postura profissional, o que se traduz numa mais valia para a mesma.

Cabe à educadora a organização do ambiente educativo, ainda que em parceria com a auxiliar, que demonstra também autonomia em organizar o mesmo quando a educadora não está presente na sala. O mesmo se verifica em relação à rotina diária.

São realizadas reuniões de educadoras e de auxiliares, aproximadamente uma vez por mês, para tratar de diversos assuntos da instituição que, posteriormente, são partilhados com a restante equipa educativa, incluindo a estagiária, durante o decorrer da PPS II.

É importante referir que uma das finalidades do MEM vai ao encontro de um trabalho cooperativo constante, na medida em que “consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente” (Folque, 2014, p.51), pois há a

necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais, de modo a permitir que professores e alunos tenham poder de tomar decisões e de instituir regras de grupo, através de um processo de cooperação e de permanente reinstituição, o que inclui o envolvimento activo do grupo em problemas sociais e valores políticos (Folque, 2014, p.51).

Estas dinâmicas cooperativas permitem um trabalho em equipa de reflexão constante que fomenta mudanças nas práticas de todos os intervenientes.

Para além da equipa educativa da sala, existem ainda outros adultos que contactam frequentemente com as crianças, fazendo parte da restante equipa da instituição, funcionando esta, como um espaço de partilha: a professora de expressão musical, a professora de expressão dramática (“Corpo que fala”), a professora responsável pela animação de histórias (“Chuva de histórias”), o professor de expressão motora que, muitas vezes, realiza as atividades no espaço da sala quando o espaço exterior não pode ser utilizado, a professora de artes plásticas, a diretora da instituição e a coordenadora da valência de pré-escolar, entre outros adultos que trabalham na instituição (como as cozinheiras, as auxiliares de limpeza, os responsáveis da secretaria, bem como as educadoras e auxiliares da valência de creche).

No que se refere à sala de atividades onde decorreu a PPS II, esta possui materiais adequados à faixa etária das crianças, sendo que está organizada por áreas, em que são visíveis diversas atividades que vão sendo realizadas pelas crianças, de forma espontânea ou planeadas. Estas áreas são: a oficina da escrita que engloba textos e comunicações das crianças, fazendo parte do modelo curricular MEM; a área das construções, onde também se encontra a área de organização e pilotagem, em que as crianças se reúnem em grande grupo e onde são visíveis alguns instrumentos

de pilotagem do MEM, como o quadro de registo de presenças, o mapa das idades, o diário semanal, o quadro dos responsáveis, etc.; a área polivalente, onde as crianças brincam livremente construindo jogos, fazendo desenhos, etc.; a área do laboratório da matemática, em que estão expostos os registos das atividades referentes a este tema; a área do faz de conta; o laboratório das ciências e experiências, onde são visíveis diversos materiais naturais, para exploração, observação e registo, como diversas cascas de árvore, pinhas, um aquário, folhas secas e germinação de sementes; a área das artes plásticas e ainda a biblioteca, com uma área relativa às novas tecnologias, onde as crianças, em conjunto com um adulto, pesquisam no computador. De salientar que o espaço do recreio também é um importante “laboratório natural”, uma vez que as crianças recorrem, várias vezes durante o dia ao mesmo para, por exemplo, irem regar a horta e/ou recolher materiais naturais, bem como brincar livremente no horário para tal.

Esta organização da sala de atividades vai ao encontro do modelo MEM, na medida em que se dispõem várias áreas pela sala (devidamente identificadas como foi acima descrito) em que se encontram recursos alusivos a tais áreas, fazendo com se proporcione “um ambiente funcional que permitia a interação entre as várias áreas, para haver uma complementaridade entre elas” (Folque, 2014, p.171).

Exterior ao espaço da sala, existe um refeitório, em que duas crianças responsáveis do dia (por sala) organizam e distribuem as cadeiras da cor da sua sala pelas mesas; uma cozinha (copa), a que as crianças responsáveis pela distribuição da fruta recorrem diariamente para recolher a mesma e, no espaço do recreio, existe ainda uma sala chamada de “aquário” (por ter grandes janelas de vidro que remetem para o espaço exterior), onde são realizadas diversas atividades e um atelier de artes plásticas, onde são desenvolvidas diversas atividades referentes a este domínio.

2.3. O grupo de crianças

O grupo de crianças com quem intervimos é um grupo heterogéneo, formado por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, do qual fazem parte 12 meninas e 13 meninos. Dezasseis crianças já estavam no grupo no ano letivo anterior e as restantes nove vieram de dois grupos diferentes da valência de creche da instituição.

De salientar que existe uma criança no grupo com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que é integrada em todas as atividades que se realizam. Inicialmente, colocou-se a hipótese de esta criança ter *Perturbação de Espectro do Autismo*, pois apresentava alguns comportamentos relacionados aos sintomas referentes aos critérios necessários para o diagnóstico desta perturbação, como dificuldade na interação social, comportamentos repetitivos em relação a objetos e incapacidade em estabelecer contacto visual. No entanto, a criança rapidamente desenvolvia as capacidades que descrevi anteriormente, não havendo possibilidade de chegar a um diagnóstico conclusivo (durante o decorrer da PPSII). Como referido, a criança era integrada em todas as atividades, pois

os processos de diferenciação pedagógica na sala de aula, potencializados ainda com o planeamento de estratégias e actividades orientadas para as características de apreensão da informação de determinadas crianças, beneficiam ainda largamente os alunos com dificuldades de aprendizagem (Madureira & Leite, 2010, p. 110).

Esta situação pode ter contribuído para uma melhoria nas dificuldades sentidas pela criança e, conseqüentemente, uma atenuação dos seus sintomas, reforçando assim a importância da inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no aumento das competências durante o curso de desenvolvimento das mesmas. Um exemplo prático desta integração pode ser identificado na seguinte nota de campo:

Para realizar a atividade do quadro de barro com P.: fui ter com P. ao tapete, onde este estava. Coloquei a lastra de barro no chão, e este logo se mostrou interessado. Como P. gosta muito de carros e estava a brincar com um jogo de encaixes, de carros de madeira, coloquei um carro de madeira sob a lastra, carimbando o barro. P. logo quis descobrir o que estava a ser feito e continuou ele próprio a carimbar. Depois, com um palito, desenhou no seu quadro de barro: "*Já está, Sofia*" (nota de campo de dia 21 de novembro de 2019).

Este é um grupo em que é visível uma heterogeneidade ao nível da psicomotricidade, competências sociais e competências linguísticas, mas em que é visível o espírito de ajuda das crianças mais velhas para com as mais novas: "G. (5 anos) ajuda C. (3 anos) a vestir a bata e a apertar os botões" (nota de campo

do dia 6 de novembro de 2019). Esta heterogeneidade é fundamental para as aprendizagens entre pares, pois

os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio (Folque, 2014, p.97).

É um grupo *curioso e observador*, revelando uma curiosidade natural e afinada por temas ligados ao planeta terra, à natureza e aos animais, assim como pelo “mundo” das histórias, bem como uma *forte* curiosidade pela leitura e pela escrita. Revela ainda, mais propriamente as crianças de 3 anos, alguma fragilidade em relação à partilha de objetos e na autonomia no decorrer da satisfação das necessidades básicas (como comer autonomamente, ir à casa de banho sem pedir ajuda, etc). São evidentes, na generalidade do grupo, algumas fragilidades ao nível do cumprimento de regras da sala. É visível, ainda, o grande interesse das crianças na partilha de novidades que trazem de casa para demonstrarem ao restante grupo, existindo grandes momentos de partilha de “saberes” e comunicação dos mesmos, em grande grupo. De acordo com Folque (2014), estes momentos são considerados “essenciais para a promoção das finalidades do modelo do MEM e constituem uma parte significativa da rotina diária do grupo” (p. 100), pois

podem criar um espaço para o debate em grupo e para tomar decisões, em que são expressas e tidas em conta as diferentes opiniões e construídos novos significados, criando uma comunidade cooperativa em que é partilhada a responsabilidade de cada um pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os outros (*ibidem*, p. 101).

No que diz respeito à rotina diária do grupo, este entra na sala pelas 9.00h (pois até às 9h, o mesmo fica noutra sala do jardim de infância) fazendo atividades livres, planeadas ou dedicando algum tempo a atividades dos projetos decorrentes. Por volta das 11.15h, comem a fruta e, depois, vão para o recreio. Às 12 horas, almoçam e, depois, as crianças de três anos têm a hora de descanso, das 13 horas às 15 horas. Antes do lanche, por volta das 15.30h, é realizado um momento no tapete, em que há espaço para a partilha de comunicações ou algo que seja importante ou do interesse

das crianças (Tempo de comunicações). Perto das 16 horas, lancham e vão para o recreio. Durante o decorrer da semana têm, ainda, diferentes sessões de atividades relativas à área da Expressão e Comunicação, incidindo nos domínios da Educação Física e da Educação Artística. Estas sessões fazem parte do “Tempo de Atividades”. Estes “Tempos” da rotina do grupo são característicos do MEM, uma vez que este coloca como hipótese o facto de darem “um contributo específico para as vertentes que caracterizam a aprendizagem de qualidade” (Folque, 2014, p. 110).

2.4. Famílias das crianças

Esta caracterização foi realizada tendo por base a consulta do Projeto de Sala (PS) e a observação direta realizada. O contexto familiar em que a criança se insere é um ponto que merece especial atenção, uma vez que é importante compreender o sistema em que a criança está inserida e como aquele funciona. Assim, é importante ter em conta esses fatores para que seja possível adequar as propostas pedagógicas às características específicas das crianças. Tendo por base o PS, foi possível constatar que a maioria das crianças (22) vive em famílias estruturadas (pai e mãe), sendo que se observou uma relação próxima com outros familiares, nomeadamente os avós que, muitas vezes, vão levar as crianças ao JI, no início do dia, ou buscar, no final do dia. São famílias *participativas*, empenhando-se na vida dos/as seus/suas educandos/as, demonstrando interesse pelas propostas ou pelos projetos decorrentes: “A mãe de H., foi à sala contar uma história. Ao longo da história, interagiu com o grupo, perguntando as letras que estavam no livro e incentivando à repetição de frases.” (nota de campo de 21 de novembro de 2019).

Esta participação é fundamental para que não só as crianças, como também as suas famílias se sintam integradas na vida pré-escolar, pois

se a família da criança perceber que é escutada, que a sua presença é importante e a sua participação é fundamental, haverá uma entrega muito maior ao jardim de infância, com maior prazer e valorização, pois sente que a sua opinião conta e que participa realmente na concretização de algo e não são apenas meros espectadores (Salvador, 2013, p. 13).

As caracterizações realizadas contribuíram, através de um processo de descrição interligado com fundamentação teórica, para a perceção de como o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa, o ambiente educativo, o grupo de

crianças e as suas famílias atuavam no contexto em que foi realizada a PPS II e contribuíam para tal. Isto auxilia no capítulo seguinte em que, para uma integrada cooperação, foram delineadas intenções para a respetiva ação educativa para com a equipa educativa, o grupo de crianças e as respetivas famílias.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

3.1.1. Para com as crianças

De acordo com Silva, et.al. (2016, p. 8),

num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si.

Ao articular este excerto com a caracterização do grupo de crianças feita anteriormente, foram definidas intenções para a ação educativa para com as crianças, tendo em conta as principais potencialidades e fragilidades relativas ao grupo. Uma das primeiras intenções foi **i) promover ações diárias de partilha de rotinas e procedimentos pelas crianças mais crescidas para com as mais novas**, para que se transmitam conhecimentos que favorecem naturalmente todas as crianças envolvidas. Esta intenção vai ao encontro da definição de *Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)* de Vygotsky, na medida em que as crianças encontram um apoio mútuo fomentando uma “participação conjunta lado a lado” (Folque, 2004, p. 73).

Como segunda intenção e tendo em conta que o grupo revela alguma fragilidade em relação ao cumprimento das regras da sala, foi necessário **ii) favorecer a tomada de consciência da necessidade do cumprimento das mesmas para o bom funcionamento do todo**, de forma a transmitir às crianças um sentimento de segurança, tranquilidade e motivação para o desenvolvimento de aprendizagens, pois “quando os educadores interagem para chamar a atenção para o que é aprendido e como é aprendido, as crianças não só aprendem melhor, como também desenvolvem uma maior consciência dos processos de aprendizagem” (Folque, 2004, p. 91).

Como terceira intenção, foi indispensável **iii) promover a autonomia das crianças mais novas**, consolidando com as de 4 e 5 anos, para que, progressivamente, se desenvolva assim o sentimento de livre-arbítrio em relação às atividades que querem desenvolver, à capacidade de gestão do espaço e materiais e uma maior consciência do seu papel social dentro do grupo, desenvolvendo-se progressivamente. Citando Pereira e Rosa (2015),

o facto de deixarmos as crianças serem autónomas e autores e atores da sua aprendizagem faz com que estas compreendam as atitudes que podem ter, bem como as consequências que determinados comportamentos acarretam. E, ao proporcionarmos o espaço necessário para as crianças participarem na organização da vida escolar, estamos a promover um “sistema de treino democrático” (Niza, 2007, p. 140), o qual consideramos essencial para o sucesso das intenções pensadas para a ação educativa” (p. 212).

Por último, defini uma quarta intenção: **iv) promover desafios estimulantes às crianças**, partindo do seu percurso de aprendizagens formais e não formais e dos seus interesses promovendo, assim, aprendizagens significativas ao nível da consciência social e cidadania, assim como aprendizagens de desenvolvimento cognitivo e afetivo. É através de desafios estimulantes de interações com outras crianças e/ou com adultos, que as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo estas características indissociáveis fundamentais no processo de evolução das crianças.

De forma a integrar o modelo MEM que é utilizado na instituição, pretende-se também realçar o papel do grupo tendo em conta a sua heterogeneidade, como fator determinante do desenvolvimento intelectual, moral e cívico, respondendo às questões do dia a dia da criança, para que, assim, descubram o mundo. Desta forma, existe uma organização de tarefas partilhadas entre crianças, tendo em conta os diversos instrumentos de pilotagem do MEM (mapa de atividades, mapa dos responsáveis e tarefas, diário, etc.) que levam à cooperação, comunicação e tomada de decisões e responsabilidades. Estes são “instrumentos do grupo que dão espaço à expressão individual (“Diário”), planos e avaliações (“Diário” e “Mapa de Atividades”) e responsabilidade individual no grupo (“Mapa das Tarefas”), permitindo assim a pilotagem quer da aprendizagem, quer dos sucessos e dificuldades do grupo.” (Folque, 2014, p.371).

3.1.2. Para com as famílias e a equipa educativa

Tendo em consideração a caracterização das famílias realizada anteriormente, foi necessário **i) promover interações significativas com as famílias**, fomentando trocas culturais e experiências diferenciadas num clima de confiança e segurança e **ii) fomentar a participação das famílias na vida ativa da sala de atividades**, através da participação em projetos e atividades, por exemplo, pois que

o planeamento de estratégias diversificadas permitirá que todos participem. Se há pais/famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, etc., para os que não podem vir à sala serão encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar, garantindo que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias (Silva et.al., 2016, p. 28).

Concordando com Graça (2007), é cada vez mais necessária a troca de experiências e a partilha de responsabilidades para com a família na vida ativa do pré-escolar, pois as crianças dependem muito dessa partilha e das comunicações, para o seu desenvolvimento e adaptações harmoniosas com o meio, pois

uma cultura de participação estimula a responsabilidade de todos no acto educativo, melhora o ambiente escolar, melhora o trabalho do professor e muda a visão que a família tem da escola e próprio professor como profissional (p. 26).

Para com a equipa educativa, foi indispensável **i) valorizar a articulação e comunicação entre os elementos da mesma**, pois “a participação no planeamento (...) de outros profissionais que trabalham com o mesmo grupo de crianças é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros olhares sobre a aprendizagem das crianças” (Silva et.al., 2016, p. 16).

É fundamental o “intercâmbio e o envolvimento de todos os intervenientes no acto educativo” (Graça, 2007, p. 26) para que se estabeleçam objetivos comuns que promovem o respeito e a ligação entre todos, o que traz benefícios para as crianças. A articulação e a comunicação entre os elementos da equipa tornam-se essenciais, na medida em que se cria um elo de ligação entre os intervenientes, o que desenvolve o sentimento de segurança e a partilha de comunicações que favorecem o todo.

3.2. Processo de intervenção em Jardim de Infância

Todo o processo de intervenção no jardim de infância foi vivido e experienciado através de atividades planeadas e de outras que surgiram espontaneamente, muitas vezes sugeridas pelas próprias crianças, indo sempre ao encontro dos seus interesses. Foram tidas em conta, também, todas as planificações mensais da instituição e as

planificações semanais realizadas pela educadora cooperante, de forma a que todas se realizassem, em harmonia, não se sobrepondo umas às outras. Apresentam-se, de seguida, as principais atividades realizadas e os principais momentos que considero relevantes e que caracterizaram todo o processo de intervenção. No que diz respeito ao **Projeto das azeitonas e do azeite**, aquando da minha entrada no JI, em outubro de 2019, o grupo, em conjunto com a equipa da sala, estava a realizar um projeto intitulado: **“O Projeto das azeitonas e do azeite”**. Desde cedo, fui integrada no projeto, potencializando novas atividades para que as crianças adquirissem conhecimentos acerca do tema. Numa primeira atividade que realizei com as crianças, foi feita uma prova de azeitonas verdes e azeitonas pretas, em grande grupo, no tapete, distribuindo uma azeitona de cada qualidade a cada criança. Foram guardados os caroços das azeitonas para, posteriormente, se fazer uma atividade de germinação, atividade esta que consistiu em (já com as crianças dispersas pelas áreas, após o momento de grande grupo) ir buscar terra ao recreio e colocar num frasco de vidro com alguns caroços de azeitona. Estes frascos foram colocados perto da janela da sala para poderem apanhar sol e serem regados e assim, ao longo de algum tempo, se poder observar e registar o que acontecia. Estas observações ficaram registadas num quadro de germinação, em que era visível a data da observação, o registo escrito e o registo em imagem, através de desenhos elaborados pelas crianças.

Uma outra atividade que foi realizada incidiu no domínio da matemática, a qual consistiu em formar grupos (quem gostou das azeitonas, quem não gostou e quem não provou). As quatro crianças (de 3, 4 e 5 anos), que participaram nesta atividade, colaram três pedaços de lã, representando os três grupos explicitados anteriormente, numa folha de papel *craft* previamente preparado. Dentro dos grupos, colaram pedaços de papel de várias cores (três cores diferentes), também previamente cortados. Como estratégia de integração das diferentes faixas etárias das crianças e percebendo as potencialidades de cada criança, fui adaptando a atividade em forma de jogo, de forma a tornar a atividade mais compreensível:

Ainda na reunião da manhã, desenvolvi uma atividade de prova de azeitonas, em grande grupo, no tapete. Dei duas azeitonas a cada criança, e apontámos, numa folha, quem tinha gostado, quem não tinha gostado e quem não quis provar. Posteriormente, num cartaz com L., A., A., e L. colámos, em conjunto, pedaços de lã, formando conjuntos, à

qual juntaram, dentro, pedaços de papel correspondentes ao número de meninos que tínhamos apontado anteriormente (identificados com “*smiles*”). As crianças contaram e L. e A. escreveram, identificando corretamente, os números correspondentes a cada conjunto. (excerto de nota de campo de dia 14 de outubro de 2019).

Ainda correspondendo ao projeto das azeitonas e tendo em conta que o grupo de crianças, de um modo geral, tinha interesse pelos fenómenos da Natureza, foi realizada outra atividade, em pequeno grupo, que consistiu na construção de uma oliveira: com cascas de árvore, que se encontravam no recreio e alguns ramos de oliveira que as famílias levaram para a sala. Interligando o interesse pela Natureza, as artes plásticas e a matemática, as crianças colaram as cascas de árvore, sob orientação, formando um tronco em forma de quadrado e, por cima do tronco, colaram os ramos de oliveira, ao qual juntaram pequenas “dedadas pretas” representando azeitonas.

Em outubro e tendo em conta que se aproximava o dia de *Halloween* que é comemorado pela instituição, procurei uma história que fosse ao encontro desta temática. A história lida ia ao encontro dos principais medos que as crianças sentem, em determinados momentos, apelando sempre à calma. Tendo em conta a história e os medos, realizei, ainda em grande grupo, uma atividade de meditação. Esta atividade teve como principal objetivo tranquilizar as crianças e ensinar algumas “técnicas de proteção” contra os principais medos que estas poderiam sentir, para que estas se sentissem *seguras* e *protegidas*. Referindo, ainda, a época do *Halloween*, saliento que existiu um trabalho com a equipa educativa (não só a equipa da sala, mas também toda a restante equipa da instituição), para a organização de uma festa, no dia em que se comemorou esta data. Esta cooperação incidiu na preparação da festa, organizando os materiais necessários à sua realização.

O “**Projeto do barro**” foi realizado a partir dos interesses das crianças em quererem saber mais acerca da Natureza e materiais naturais, e tendo em conta que se interessam pelas “cozinhas de lama” (um projeto iniciado pela instituição), decidi levar para a sala do JI um pedaço de barro para que as crianças o explorassem livremente. Expliquei que o barro é terra, ou seja, é um material natural, como a lama, fazendo uma interligação entre o que as crianças já conheciam (a lama das cozinhas de lama); as crianças depararam-se com a comparação de barro (argila) à lama. Daqui, nasceu,

então, um novo projeto intitulado “**Projeto do barro...da terra à peça**”. A partir desse momento, começaram a surgir algumas dúvidas: “L. – o barro é como a lama? Mas como? (excerto de nota de campo de dia 29 de outubro de 2019); H.- *Dá para fazer muitas coisas com o barro?* (excerto de nota de campo de dia 29 de outubro de 2019) J.- *Existe barro de outras cores?* (excerto de nota de campo de dia 29 de outubro de 2019), formando uma chuva de ideias inicial. Considerando esta chuva de ideias inicial, levei para a sala algumas fotografias do meu avô (explicitando o seu nome – *Olivério*, fazendo uma analogia com o projeto paralelo das azeitonas e do azeite. As crianças imediatamente compararam o nome do meu avô a “oliveira”), oleiro, a fazer peças na roda de oleiro (cf. Figura 1), a loiça a secar ao sol (cf. Figura 2), o forno onde a loiça é cozida (cf. Figura 3) e, por fim, a loiça já cozida e pronta a utilizar (cf. Figura 4), surgindo, assim, mais algumas dúvidas acerca deste material.

Figura 1
Oleiro – “avô Olivério”



Figura 2
Loiça a secar ao sol

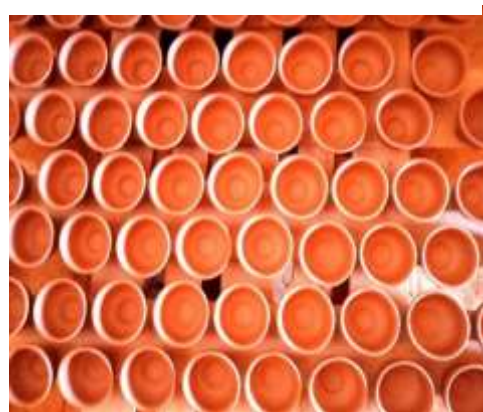


Figura 3
Forno de cerâmica

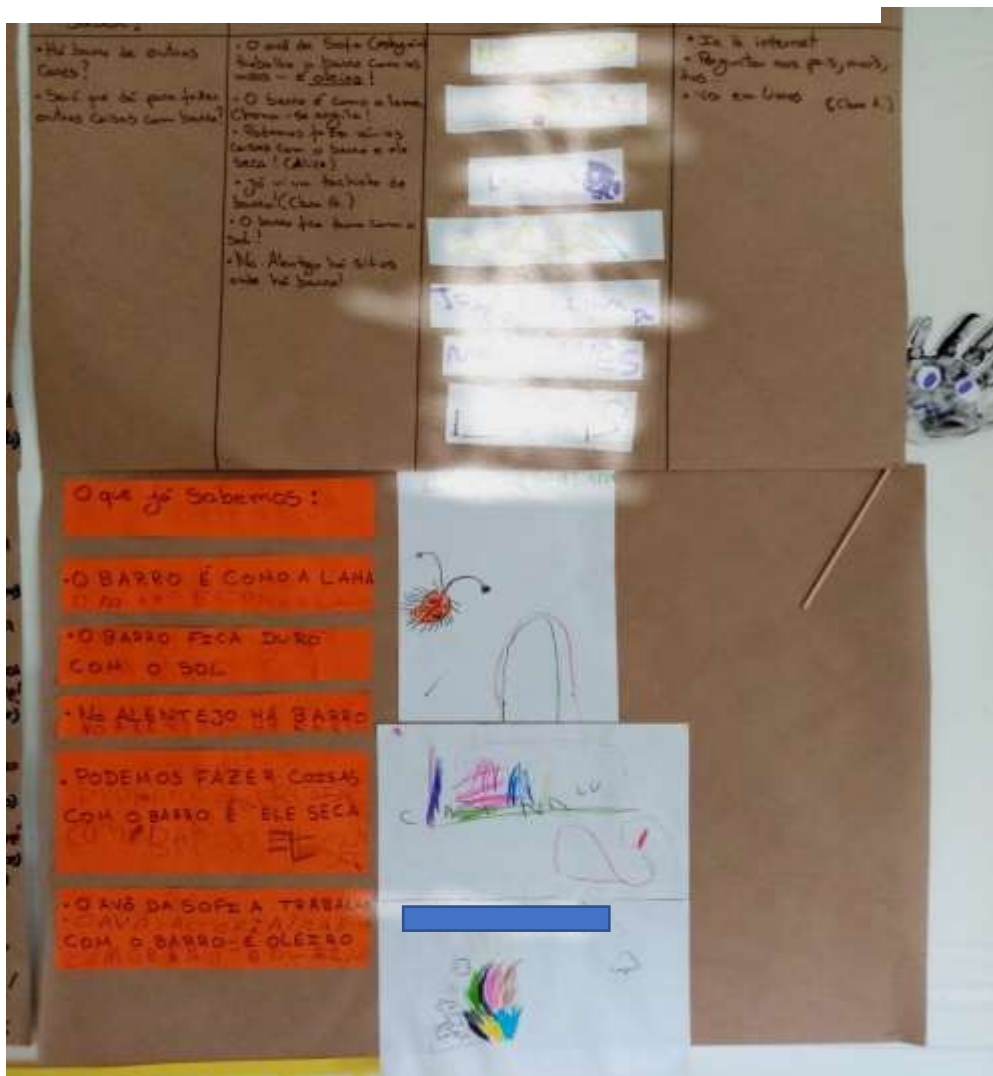


Figura 4
Loiça cozida



Seguiu-se a elaboração de uma chuva de ideias com as crianças em grande grupo, na área de acolhimento (tapete), como se pode verificar na figura 5, sobre o que as crianças queriam saber (ao longo do projeto, foram surgindo outras dúvidas), para este novo projeto, o que já sabiam (após ter mostrado as fotografias), quem fez o projeto (as crianças escreveram o seu nome com recurso aos cartões que continham a sua identificação, num pedaço de papel que foi recortado, – esta atividade foi feita em pequeno grupo, como estratégia) e como seria feita a pesquisa deste projeto.

Figura 3
Chuva de ideias



Depois desta chuva de ideias inicial, foi necessário organizar a informação com as crianças, para que pudéssemos começar a fase de desenvolvimento e pesquisa para o projeto. Durante esta fase de desenvolvimento, interligaram-se todas as áreas de conteúdo subjacentes à educação pré-escolar (cf. OCEPE, Silva et. al., 2016).

Começámos, então, por organizar as fotografias que foram mostradas, numa sequência numérica, até 5 (5 fotografias) – o oleiro começa a idealizar a peça, que faz na sua roda (1 e 2), depois a loiça seca ao sol (3). Posteriormente é pintada, ou não, e vai para o forno (4) e, por fim, é cozida e fica “brilhante”, devido ao vidro (5). Esta atividade também foi realizada em pequeno grupo, com 3 crianças que se demonstraram interessadas nas fotografias e sua sequência. A produção está presente na figura 6.

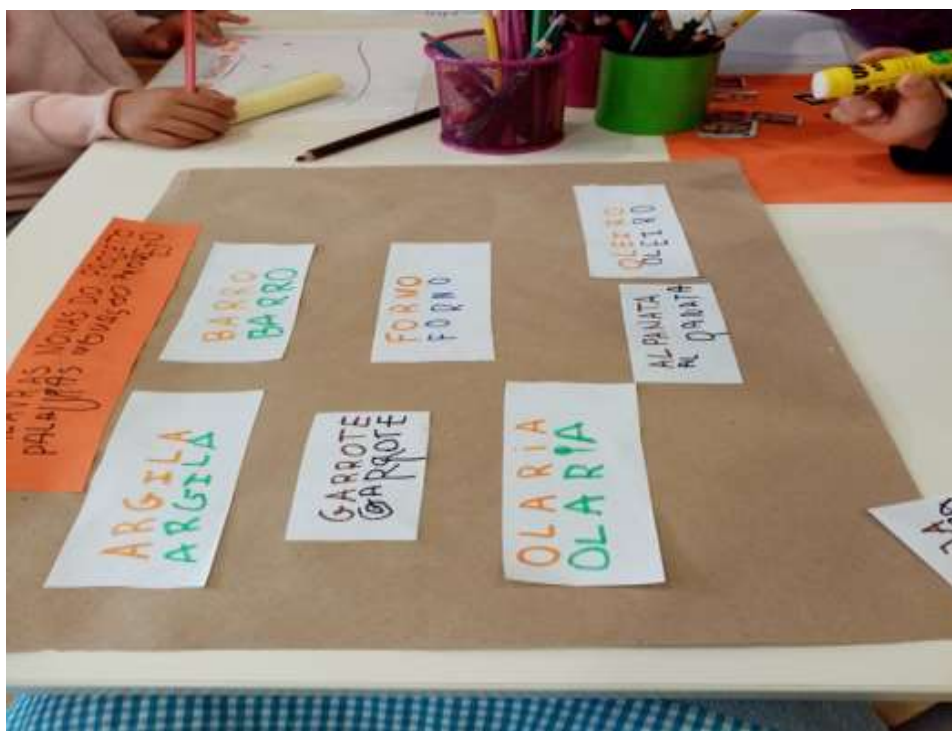
Figura 4
Organização das fotografias e produções das crianças



Esta sequência e a chuva de ideias inicial mostradas anteriormente foram expostas num sítio estratégico para que estivessem à vista das crianças. Algumas crianças quiseram demonstrar, em desenhos, aquilo que tinham aprendido acerca da olaria (cf. Figura 6).

Passado algum tempo, levei para o JI um vídeo do oleiro a fazer uma peça na roda e os instrumentos reais que este utiliza para as fabricar. Esta atividade foi feita em grande grupo, na área de acolhimento, sendo o vídeo mostrado numa tela, para que todas as crianças pudessem ver. Primeiramente, foi mostrado o vídeo do início ao fim, pelo que começaram a surgir, de imediato, algumas questões: “C.- O oleiro está a fazer uma jarriinha para pôr flores. O que é que ele tem nas mãos?” (excerto de nota de campo de 13 de novembro de 2019). Posto isto, o vídeo foi mostrado, sendo parado na sequência dos acontecimentos (à medida que o oleiro utilizava um novo instrumento de trabalho, o vídeo era parado e era mostrado o instrumento real que este estava a utilizar no momento). Depois, foi feito o registo da visualização do vídeo, através de texto e desenhos, formando, assim também, um glossário de palavras novas acerca da olaria, sendo que as crianças participaram em todo o processo, desde a escrita e escolha das cores, à colagem das palavras na folha de papel *craft* (cf. figura 7).

Figura 5
Glossário



Após a emissão de um comunicado que foi enviado às famílias (cf. Anexo D) também as crianças começaram a trazer para a sala informações acerca da olaria: várias técnicas que se podiam realizar com o barro, diferentes cores de barro, como se pode ver na figura 8.

Figura 6

Pesquisa feita com a família



Surgiu, depois, uma atividade de exploração do barro com a técnica da bola e da lastra. Tendo em conta que se aproximava a época do Natal, considerei pertinente partilhar com a educadora a ideia de realizar uma prenda de Natal que as crianças levariam para casa. Aproveitando a pesquisa que o G. fez em casa com os seus pais e que foi comunicada na área de acolhimento, as crianças, em pequeno grupo, começaram novamente a explorar o barro, mas, desta vez, com a técnica da bola e da lastra. Iniciei o processo, fazendo pequenas bolas de barro com as mãos, ao qual se seguiram as produções de bolas pelas crianças.

Para estas técnicas, foi necessário o prévio planeamento do material - água, barro e o rolo de massa para alisar o barro. Foi realizada uma comparação entre as bolas maiores e as mais pequenas, formando conjuntos. Estas bolas foram aproveitadas

para realizar um quadro (com a técnica da lastra), ficando suspensas num fio. (cf. Figura 9).

Figura 7

"Quadro-lastra"



Saliento que, no decorrer desta atividade, algumas crianças conseguiram realizar as suas próprias lastras, através da observação de como era realizada (uma bola de barro, que se espalmava com as mãos e que, de seguida, era esticada com o rolo) (cf. Figura 10).

Figura 8

Criança a fazer lastra



Após esta atividade, considerei essencial que as crianças conhecessem a minha família, para além do meu avô, que já tinha sido apresentado como oleiro. Então, num momento de grande grupo, na área do tapete, foi comunicado que a minha mãe iria à

sala buscar os quadros realizados pelas crianças, para levar para a olaria, para serem cozidos no forno, no Alentejo (cf. Figura 11), equipamento este que as crianças já tinham visto em fotografias. Face ao exposto, mostrei fotografias às crianças das suas peças de barro a irem para o forno (cf. Figura 12).

Figura 9

A minha mãe na sala de atividades



Figura 10

Lastras a irem para o forno



As peças foram levadas para a sala depois de cozidas e foram entregues às crianças (em cada processo ou atividade realizada pelas crianças, estas registavam e comunicavam ao grupo, em momentos no tapete). De salientar que, em cooperação com a equipa educativa e grupo de crianças, foi construída uma caixa, para guardar a peça, como presente de Natal. (cf. Figura 13 na página seguinte).

Na sequência deste processo, considerei fundamental demonstrar uma experiência às crianças: o barro na água dissolve-se, formando uma espécie de tinta! Agora, com o grupo disposto no tapete, em grande roda e com o apoio de duas crianças, fomos buscar pedaços de barro e mexemos com um pincel. O grupo logo reparou que se formou uma espécie de tinta natural. Depois desta experiência, coloquei uma música com andamentos rápidos e lentos. Foram distribuídos pincéis e as crianças realizavam movimentos rápidos ou lentos, com os braços, consoante o andamento da música. Depois, foi disposto uma folha de papel de cenário na área de acolhimento (tapete) para

que as crianças pudessem pintar ao som da música e seus andamentos, fazendo movimentos rápidos ou lentos (cf. Figura 14).

Figura 13
Caixa para a lastra



Figura 14
Crianças a pintar com a tinta feita de barro



Esta produção presente na figura 14 foi reaproveitada para fazer a capa do livro do projeto (que contém todas as produções do mesmo, como se pode verificar na figura 15 (na página seguinte), bem como para uma moldura que ficou exposta em torno do local onde estava situado o projeto, na parede da sala de atividades (cf. Figura 16, na página seguinte).

Por último, mas não menos importante para o **“Projeto do barro...da terra à peça”**, foi organizada, em conjunto com a equipa educativa da sala e a diretora do Jardim de infância, uma visita à *Aldeia Típica José Franco*, no Sobreiro de Mafra, bem como a uma olaria que se encontra sediada no mesmo local. Quando chegámos à aldeia, uma senhora, responsável pela olaria, guiou-nos até à mesma. As crianças iam passando pela aldeia, interagindo com a população, e reparando que as casas eram diferentes das suas: *“M.- Estas casas têm muitas cores, não são como a minha.”* (nota de campo de dia 17 de janeiro). Quando chegamos à olaria, as crianças puderam ver na realidade aquilo que tinham visto apenas em fotografias (o oleiro a utilizar os seus instrumentos, (cf. Figura 20, Anexo E, p.83), a loiça a secar ao sol, (cf. Figura 21, Anexo E, p. 83). Ao longo da visita à olaria e à *aldeia típica* (cf. Figura 22, Anexo E, p. 84),

houve o cuidado de explicar às crianças quem foi José Franco: um ceramista que construiu aquela aldeia, bem como as diferenças entre uma aldeia e uma cidade, proporcionando conhecimento e comparando realidades diferentes das que as crianças estavam familiarizadas.

Na fase final do “**Projeto do barro...da terra à peça**”, foi feita, em grande grupo, a comunicação do mesmo. Para tal e tendo em conta que era a última semana da PPS II, o projeto apenas foi comunicado internamente, na sala de atividades, o que não foi previsto, pois o plano inicial era partilhar o projeto com as outras salas do jardim de infância. Foram organizados, em conjunto com as crianças, os principais “acontecimentos” do desenvolvimento do projeto) com algumas crianças de 4 e 5 anos que quiseram participar, pois as crianças de 3 anos encontravam-se na hora de descanso. A comunicação foi realizada num momento de grande grupo, no tapete: Foi pedido às crianças que quiseram apresentar, para virem para junto de mim, dando-lhes um lugar de relevância, enquanto explicávamos, em conjunto, cada um dos acontecimentos do projeto ao restante grupo.

Saliento que no capítulo da apresentação e discussão dos resultados da investigação realizada, as atividades deste projeto serão minuciosamente analisadas.

Figura 15
Capa do livro do projeto do barro



Figura 16
Moldura e pintura da mesma



Ainda no âmbito da intervenção realizada em contexto de JI e tendo em conta o interesse das crianças em atividades de escrita e o seu potencial criativo, considere

interessante realizar uma atividade, ligada às artes plásticas, que envolvesse a escrita dos nomes das crianças para que, com o decorrer do tempo, estas se fossem apropriando do seu significado. Para tal, mostrei ao grande grupo diversas imagens de quadros *Pop Art*, que remetiam para imagens de embalagens (cf. Figura 45, Anexo F, p. 95). Para esta atividade, foi pedida a colaboração das famílias e da equipa da sala - para que levassem para a sala embalagens de cartão, revistas e rótulos de embalagens. Posteriormente, as crianças colaram 3 pedaços de papel, de cores diferentes numa folha, de forma a criar um fundo “Pop Art” (cf. Figura 46, Anexo F, p.95). Com os materiais que as famílias e a equipa foram levando para a sala, em pequenos grupos, as crianças recortaram as letras alusivas ao seu nome próprio. Esta parte da atividade foi feita individualmente, pois foram necessárias estratégias diferentes para que cada uma das crianças descobrisse as letras do seu nome. Posto isto, num pedaço de papel branco, colaram as diferentes letras do seu nome (cf. Figura 47, Anexo F, p.95) e recortaram ainda imagens e figuras com valor sentimental, formando um quadro “*Pop Art*” com significado pessoal. Estes quadros foram expostos na área da Oficina da Escrita.

Foi realizada uma atividade de expressão motora, a pedido do professor responsável por esta área, de forma a integrar conhecimentos acerca da mesma. Para tal, em conjunto com as duas colegas estagiárias da valência de pré-escolar presentes na instituição, organizámos uma sessão de expressão motora que, posteriormente, foi dinamizada por cada uma no espaço exterior. A sessão durou cerca de 30 minutos. Iniciou com um jogo de aquecimento, conhecido como jogo das estátuas, em que era colocada uma música e quando era pausada, as crianças representavam estátuas de animais à sua escolha. Posteriormente, foi realizado o “jogo dos arcos”: quando batia uma palma, dois meninos ou duas meninas teriam que entrar num arco e quando batia duas palmas, apenas uma parte do corpo entrava no arco (ex: um pé, um braço, dois pés...). Os arcos estavam dispostos por todo o espaço que incluía relva. Desta forma proporcionava-se o conhecimento dos números, a tomada de consciência e o domínio do próprio corpo, pois quando as crianças entravam nos arcos, era feita uma pequena reflexão em grupo (Ex: “*Quantos braços estão no arco? Vamos contar?*”). Por último, foi realizado um jogo intitulado “casa arrumada”, que consistiu em dividir o grupo em duas equipas (as crianças escolheram as equipas, de forma harmoniosa e calma): o espaço foi dividido por uma corda, ficando um lado para cada equipa, e cada equipa tinha o mesmo número de bolas de papel no seu lado. O objetivo era atirar as bolas de papel

para o campo oposto, com o intuito de ficar com o menor número de bolas no próprio campo. Neste jogo senti alguma dificuldade em gerir o grupo, pois após alguma reflexão, reparei que algumas crianças ficaram confusas acerca dos grupos em que estavam inseridas, indo para o campo adversário. A sessão terminaria com um “retorno à calma”, com exercícios de relaxamento, mas tal não foi possível, pois aproximava-se a hora do almoço. Durante esta sessão, bem como nas outras sessões de expressão motora observadas e participadas, foram perceptíveis os diferentes “níveis” de desenvolvimento motor das crianças, existindo grande diversidade.

Numa atividade conjunta entre as três estagiárias da PPS II e após reflexão com as educadoras, ficou decidido que iríamos apresentar um pequeno teatro na festa de Natal da instituição. Para tal, eu e as colegas estagiárias reunimo-nos em diversos momentos após o horário do estágio para decidir como iria ser apresentado o teatro. Decidimos, então, apresentar uma abordagem ao livro “A maior flor do mundo”, de José Saramago, com algumas adaptações. No dia da festa de Natal, houve o cuidado da preparação de todo o material necessário, sendo disposto de forma estratégica no refeitório (pois este era o espaço mais apropriado para tal), com a colaboração de educadoras e auxiliares que, desde cedo, se disponibilizaram para colaborar. O teatro foi apresentado e, de uma forma geral, todas as crianças das salas de pré-escolar, bem como a restante comunidade escolar, se mostraram *recetivas* e *entusiasmadas* com este evento. Após o teatro, foi proporcionada uma troca de presentes entre as crianças que, dispostas em roda e à vez, foram buscar um presente.

Em todas as saídas à comunidade envolvente e/ou visitas a diversos locais que foram proporcionadas pela instituição, houve o cuidado de contarem connosco, estagiárias. Para estas visitas, em conjunto com a equipa da sala, era realizada uma comunicação em grande grupo, antes da saída, apelando à calma e harmonia para que as crianças tomassem consciência dos seus direitos e deveres e eram distribuídos os colares com a identificação da instituição. O grupo era dividido em pares: uma criança de 5 ou 4 anos com uma de 3 anos, para que se proporcionasse um espírito de entreajuda e cooperação entre as mesmas. No decorrer das visitas, foi necessária uma particular atenção às crianças e às suas comunicações, de forma a podermos responder às mesmas da forma mais adequada. No final da visita, quando possível e em momentos de grande grupo, já na sala de atividades, realizava-se uma conversa em forma de reflexão, acerca do que as crianças vivenciaram: o que mais gostaram ou menos gostaram e, posteriormente, as crianças registavam, em forma de desenhos

acompanhados de pequenas frases (escritas pela equipa e reproduzidas pelas crianças, se assim o escolhessem), as suas comunicações.

4. AVALIAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, será apresentada, de uma forma geral, a forma como as intenções para a ação definidas anteriormente foram avaliadas, tendo em conta as mesmas e todas as aprendizagens subjacentes.

4.1. Intenções para com as crianças

Citando a primeira intenção, **i) promover ações diárias de partilha de rotinas e procedimentos pelas crianças mais crescidas para com as mais novas**, esta foi avaliada através de diversas atividades, como por exemplo, os momentos de partilha em grande grupo que foram proporcionados às crianças, em que as crianças mais crescidas partilhavam “saberes” de casa, como acontecimentos individuais importantes, materiais que levavam para a sala e demonstravam ao restante grupo ou, ainda, no incentivo, por parte da equipa da sala (incluindo a estagiária) à partilha desses mesmos materiais. Esta situação proporcionou a troca de conhecimentos que favoreceram todo o grupo de crianças.

Tendo por base a segunda intenção, relativa à **ii) promoção da tomada de consciência da necessidade do cumprimento das regras da sala para o bom funcionamento do todo**, foi transmitido, em todas as atividades, um clima de confiança às crianças, para que estas se sentissem *seguras* e *motivadas*, tranquilizando-as sempre que necessário, fazendo um apelo ao cumprimento das regras da sala, que iam ao encontro da transmissão de harmonia de umas crianças para com as outras (não correr na sala, partilhar os materiais, apelar à calma, etc.). Esta intenção vai ao encontro da terceira intenção, na medida em que se ia **iii) promovendo a autonomia das crianças mais novas**, de 3 anos, apelando à harmonia, exemplificada anteriormente, através de exemplos dados pelas crianças de 4 e 5 anos, não fazendo comparações, mas sim exemplificando situações. Desta forma, as crianças mais novas foram desenvolvendo o seu livre arbítrio em relação às atividades que queriam escolher, conseguindo gerir o espaço e os materiais, o que se revelou numa maior consciência do seu papel social dentro do grupo.

No que diz respeito à última intenção para com o grupo que vai ao encontro da **iv) promoção de desafios estimulantes às crianças**, esta foi, na minha perspetiva, a intenção mais bem concretizada, pois em todo o decorrer da PPS II, foram sempre tidos em conta os interesses das crianças para o desenvolvimento dos projetos e atividades inerentes a estes. Partindo sempre das suas aprendizagens formais e não formais, as

crianças foram tomando consciência a nível social, o que contribuiu para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Destaco, ainda, que foi elaborado um portefólio individual de uma criança do grupo (cf. Anexo B Portefólio da I.), com base nos seguintes objetivos: **i) Desenvolver atividades com a criança de acordo com os seus principais interesses e ii) Promover a capacidade de comunicação da criança para com outras crianças do grupo, desenvolvendo assim a sua autoconfiança.** Foi, também, considerado um pedido de autorização ao encarregado de educação da criança. (cf. Anexo H, p.98).

4.2. Para com a equipa educativa

Relativamente à intenção que foi delineada para com a equipa educativa, que ia ao encontro da articulação com os membros da mesma, esta foi concretizada através do trabalho colaborativo em todos os projetos decorrentes, existindo uma cooperação mútua, tanto nos projetos que envolviam a equipa da sala, como nos projetos da instituição. Exemplificando alguns destes projetos decorrentes, que já foram explicitados no ponto 3.2 do presente relatório, foi evidente a cooperação entre todos os elementos, tanto nas visitas que foram feitas à comunidade envolvente, como no trabalho interno da instituição.

Tal cooperação foi ao encontro dos pressupostos da intenção, que desenvolveram o sentimento de partilha e de comunicação entre os elementos constituintes da equipa, pois “No MEM as aprendizagens são marcadas por um sentido social muito activo, as aprendizagens só ganham sentido quando são comunicadas, partilhadas e reconstruídas com a participação de todos” (Gaião, 2007, p. 80).

4.3. Para com as famílias

Para com as famílias das crianças do grupo em questão e tendo em conta as intenções que defini – **i) promover interações significativas com as famílias e ii) fomentar a participação das famílias na vida ativa da sala de atividades,** foram observáveis as trocas e partilhas de experiências, através de conversas informais com os membros da família que, por exemplo, iam levar as suas crianças à sala. Foram apresentadas atividades às famílias, sempre num clima que lhes transmitisse confiança e segurança e que fomentasse a sua cooperação, para que os pudesse envolver nos projetos decorrentes (cf. Anexo C, p. 126).

Com a participação numa reunião que foi realizada no final do 1.º período do ano letivo em questão, houve a oportunidade de comunicar aos encarregados de educação o trabalho desenvolvido no decorrer da PPS II pois, de acordo com as *OCEPE*,

as reuniões de pais/famílias são um meio de participação coletiva em que o/a educador/a partilha as suas intenções educativas, o processo a desenvolver e/ou desenvolvido com o grupo, assim como envolve as famílias na elaboração do projeto curricular do grupo. Este envolvimento facilita a participação dos pais/famílias e a sua compreensão do trabalho pedagógico que se realiza na educação pré-escolar (Silva et. al., 2016, p. 29).

5. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, apresenta-se a revisão de literatura realizada, a metodologia utilizada para a presente investigação, devidamente fundamentada, bem como o roteiro ético da mesma. Apresentam-se, também os resultados obtidos e a sua análise.

5.1. Identificação da problemática

Tendo em conta o interesse demonstrado pelas crianças no desenrolar do “**Projeto do barro...da terra à peça**”, descrito anteriormente, surgiu uma problemática, a qual está interligada com o título do presente relatório de investigação em Jardim de Infância: “**Educação pela arte: introdução de artesanato como forma de aprendizagem?**” Neste sentido, foi definida a questão de partida: ***de que forma a realização de atividades com recurso ao barro, uma das dimensões do artesanato, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças?*** Para dar resposta a esta questão de investigação, foram definidos os seguintes objetivos: **i) contribuir para a perceção de como o artesanato pode contribuir para o desenvolvimento cultural das crianças e ii) perceber como o artesanato pode contribuir para a estimulação da expressão artística através do barro.**

Partindo do pressuposto que a Arte está presente em tudo o que nos rodeia, esta revela-se em diversos ambientes, de uma forma muito rica e variada, sendo possível observá-la em obras de arte ou mesmo em imagens ou elementos do dia-a-dia. Como afirma Steiner (1964, citado por Antunes, 2014, p. 8), fazendo alusão a uma perspetiva de Arte através da Antroposofia:

Art is eternal; its forms change. And if in everything artistic there is some relationship to the spiritual, you will understand that with the artistic we place ourselves, creatively or through enjoyment, in the spiritual world. (...) A person may be an artist in complete loneliness. Yet he cannot become one without bringing, by means of his creation, something spiritual into the world, so that it lives in the spirituality of the world. If one forgets this basic connection, art becomes non-art. (...) To create artistically is possible only if the work has a relationship to the world.

5.2. Revisão de literatura

À luz da Antroposofia, numa perspetiva da educação do *método Waldorf* iniciado por *Steiner*, a Arte está diretamente ligada com o ser humano: “ainda antes do Homem se considerar Homem, relatando as pinturas rupestres do período pré-histórico.” (Antunes, 2014, p. 7), o que remete para a Arte como uma necessidade de comunicação e de expressão com o meio envolvente.

No que se refere ao Artesanato propriamente dito, este corresponde a uma forma de expressão através da Arte, remetendo-nos para uma técnica manual utilizada para criar objetos a partir de uma matéria-prima natural (Napoli, 2015).

Com efeito, o Artesanato apresentava-se como forma de dar resposta às necessidades básicas da população, como por exemplo o recurso a peças de barro para uso pessoal, como forma de preservar alimentos ou cozinhá-los. Com o passar do tempo, esta perspetiva de artesanato utilitário foi-se perdendo, dando lugar à industrialização (Ford, 1999).

Segundo Santos et al. (2011), existem na atualidade diversos artistas a explorarem as diversidades do barro nas suas criações, pelo que se torna crucial promover, desde cedo, o contacto com o barro por parte das crianças, como forma de expressão daquilo que nos é inato – a expressão e a comunicação, pois

não se trata de produzir algo só para se alcançar resultados, pode sim haver resultados, mas o mais importante são as experiências vividas em cada situação, o processo que se constrói e o prazer consciente de usar os sentidos (não esquecendo também a intuição), experimentar suas capacidades, percepções, desejos, limites; e sensibilizar-se com o belo (Santos et al. 2015, p. 35413).

Conforme Bucho (2011), o contacto com o barro proporciona uma visão sonhadora que permite viajar para o mundo interior, o que desperta emoções e sentimentos que muitas vezes são difíceis de expressar. É através do contacto com o material que se mantém um diálogo de aceitação e cumplicidade, uma “permuta onde a actividade expressiva se revela de fundamental importância e que não vem só da nossa parte, mas sim do barro também” (p. 66).

Concordando com Gameiro (2013), a educação pré-escolar deve proporcionar às crianças momentos fantásticos que desenvolvam a sua livre expressão. Sendo assim, o barro pode proporcionar vivências fascinantes na arte da criação e expressividade, uma vez que com a sua experimentação o processo criativo vai sendo desenvolvido, levando à construção do pensamento divergente, enquanto se faz uso da motricidade e se percebe o mundo envolvente. As produções das crianças, criadas em liberdade, revelam muito do seu mundo interior o que, numa perspectiva de educação, é fundamental para o conhecimento de si mesmas. Por exemplo, ao modelarem o barro, as crianças

podem reduzir seres e coisas à medida da sua figuração plástica, num jogo que reúne ou funde dois modos de atenção: concentração do mundo na imagem materializada e concentração do corpo sensível às opções gestuais e imagéticas (p.36).

Deste modo, a criança vai-se apropriando, através do “fazer, desfazer e refazer” das suas próprias conceções e expressões individuais através da experiência com o barro.

Na perspectiva de Santos (2019), educadora que atua com o modelo MEM na sua sala, nos últimos anos têm-se verificado uma desconsideração pelas Artes cada vez mais perceptível no que se refere ao Ensino Básico, o qual não se verifica na Educação Pré-Escolar, pois este “ainda é o nível escolar que mais valoriza a componente artística e de um modo bastante completo” (p. 73). No MEM, a educação artística é principalmente intermediada pelo educador, “sendo que o mais importante é o processo de criação e não o resultado final” (*ibidem*, p. 74). Vygotsky considerou que os elementos artísticos “podem ser concebidos na infância, e que têm como fim a promoção do desenvolvimento do sentido estético.” (*ibidem*, p. 74) remetendo, então, a educação estética para o “ensino de técnicas que tornam possível o alargamento da oportunidade de entender e experienciar as obras de arte, unindo a criança à experiência de toda a humanidade” (*ibidem*, p. 74). Sendo assim, Santos (2019, p. 75) defende que o educador, através de processos conscientes, pode aprofundar o inconsciente das crianças, de modo a organizar processos que vão ao encontro da Arte, por exemplo através de projetos interligados com o tema ou de um “tempo para as artes”, incluído no diário semanal, visto que no MEM a organização da sala de

atividades é dividida por áreas, incluindo um atelier de Artes Plásticas. Neste sentido, o ensino das artes na educação Pré-Escolar faz-se com recurso a três aspetos principais: “a criação, a apreciação e a execução” (p.106). Este ponto de vista é considerado no MEM, na medida em que primeiro é dado espaço às crianças para explorarem e executarem técnicas artísticas que lhes são ensinadas pelo educador, aprendendo, também, a apreciar obras de artistas e/ou dos colegas (por exemplo, através dos tempos de comunicações) “e por fim criam algo novo utilizando o conhecimento de que se apoderaram” (*ibidem*, p. 106).

Fazendo uma alusão à *Educação Artística* na Educação Pré-Escolar, de acordo com as *OCEPE* (Silva et al., 2016, p. 48), uma abordagem à *Educação Artística* deve envolver a articulação de estratégias que possibilitem à criança o progressivo conhecimento de técnicas através da “exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções.”, bem como o desenvolvimento de “formas de expressividade, (...) integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar (...)”, dando especial relevância ao direito da criança em ter acesso à Arte e à Cultura. Desta forma, torna-se relevante o papel do barro em si, dando às crianças o acesso a este material que, através da sua exploração, permite desenvolver “a imaginação e as possibilidades de criação (...)” (Silva et al., 2016, p. 49).

Uma forma que proporciona a interligação da educação artística, neste caso, o Artesanato utilizando o barro com o pré-escolar, é a metodologia de trabalho por projeto, como foi referido anteriormente por Santos (2019), pois de acordo com Bruner (1960), “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (*In Vasconcelos et al.*, 2012, p. 8). Este tipo de metodologia que foi direcionado para a presente investigação foi uma forma de conseguir transparecer conhecimentos individuais (as minhas vivências próprias acerca do Artesanato) para com o grupo de crianças,

lembrando-se que uma sociedade só aprende a valorizar sua cultura e sua arte se esta for vivenciada desde a mais tenra idade, tornando-se empiricamente, parte da vida. Nesse sentido, cabe à

Educação Infantil divulgá-la e difundi-la (Santos et al., 2015, p. 35413).

No que diz respeito a Portugal, mais concretamente à relevância da Educação Artística em contexto escolar, foi criado um programa de Educação Artística e Estética, que atua desde 2010, com o intuito de promover a Arte como fator fundamental na educação escolar, bem como a sua especial importância no desenvolvimento do ser humano. A Equipa de Educação Artística, funcionalmente integrada na Direção Geral de Educação, tem como finalidade a concretização de vários pressupostos que incluem: i) a criação de um plano interventivo que formalize os princípios teóricos das distintas formas de arte no contexto educativo; ii) o desenvolvimento de estudos e de propostas que orientem a educação artística; iii) permitir a criação de dinâmicas entre instituições culturais e as escolas, de forma a facilitar o acesso educativo aos seus diferentes programas; iv) empreender a formação artística dos profissionais de educação, em todos os níveis, consoante o desenvolvimento curricular; v) indicar quais os recursos pedagógicos necessários de modo a proporcionar uma melhor aprendizagem artística em todos os níveis da educação (Direção Geral de Educação, 2020).

Foi criado, também, o Programa de Educação Estética e Artística em contexto escolar que pretende desenvolver a cultura e as artes no ambiente escolar, através de um dinamismo entre instituições de cultura e as escolas, cuja finalidade assenta na integração das diferentes formas de arte em contexto escolar. Desta forma, procura promover o gosto pela arte, tanto nas crianças, como nos professores e nas famílias, com o intuito de fomentar hábitos culturais e de valorização da Arte pela sua importância nas diversas vertentes do conhecimento (Direção Geral de Educação, 2020).

No panorama nacional e de uma forma geral, de acordo com várias opiniões e corroborando Augusto (2017), o ensino da Educação Artística é ainda condicionado por vertentes políticas. Muitas têm sido as reflexões acerca do papel das Artes na escola, pois “[o]s projectos artísticos em contexto educativo não devem ser considerados uma mera ferramenta de ocupação ou expressão, mas um elemento poderoso de construção numa sociedade que precisa de pessoas livres, críticas e criativas” (Xavier, 2010, pp. 4-5, citado por Augusto,

2017, p.27). Muitos dos modelos de ensino mais tradicionais que continuam presentes na atualidade limitam este pensamento em relação à Educação Artística e, “se o que queremos é o aumento da capacidade autónoma e de pensamento dos estudantes” (Augusto, 2017, p. 29), torna-se redutor restringir o desenvolvimento proporcionado por este tipo de educação.

O que é pretendido, em relação à Educação Artística, é um real desenvolvimento do indivíduo, neste caso, a criança em si, pois esta área faz com que se desenvolvam “capacidades e competências cognitivas e metacognitivas” (*ibidem*, p.30). Neste sentido, há que elaborar “projetos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades, onde as escolas se inserem.” (Eça. 2010, p. 138, citado por Augusto, 2017, p. 30). De forma conclusiva, é importante refletir acerca da Educação Artística na vertente da Educação, uma vez que há a “necessidade urgente de esclarecimento, atenção e intervenção quanto à área da EA” (Augusto, 2017, p. 93), de forma a que “se possam abrir muitos caminhos para um futuro diferente” (*ibidem*, p. 93).

5.3. Roteiro metodológico e ético

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), numa pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a “fonte”, de onde são recolhidos os dados e o pesquisador é visto como um “instrumento-chave”.

Para Campos (2000),

a presença do pesquisador, no ambiente onde se envolve a pesquisa, é de extrema importância, à medida que o fenómeno estudado só é compreendido de maneira abrangente, se observado no contexto onde ocorre, visto que o mesmo sofre ação direta desse ambiente. O pesquisador qualitativo cria deliberadamente espaço para o aparecimento de conteúdos e aspetos não previstos inicialmente (...). No ambiente natural, dentro do método qualitativo de pesquisa, o pesquisador não coleta dados somente, mas serve como instrumento através do qual os dados são coletados (p. 2).

A metodologia de investigação utilizada neste estudo é de natureza qualitativa, se bem que, de acordo com Stake (1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010), “(...) a distinção de métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos” (p. 52).

No que diz respeito ao tipo de estudo desta metodologia qualitativa, este é um **estudo de caso exploratório**, pois houve a necessidade de explorar uma situação que ainda parece não estar bem definida. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), este tipo de estudo tem “a natureza da investigação (...), o seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante” (p. 52).

Como tal, foi importante ter alguns pontos de referência prévios relativos ao Artesanato na educação pré-escolar, para que a problemática pudesse ser investigada, indo ao encontro de características que o artesanato (através da representação do barro, neste caso específico) tem. Tendo como referência principal uma investigação realizada no ano de 2015 por um grupo de trabalho da

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)¹, a presente investigação tem os seguintes objetivos: **i) contribuir para a percepção de como o artesanato pode contribuir para o desenvolvimento cultural das crianças e ii) perceber como o artesanato pode contribuir para a estimulação da expressão artística através do barro.**

Para o presente estudo, participaram todas as crianças do grupo em que foi realizada a PPS II, num total de 25.

Como técnicas de recolha de dados, optei pela **observação direta**, através da elaboração de um diário individual e de notas de campo, pois que, de acordo com Meirinhos e Osório (2010), este é um bom instrumento de reflexão e recolha de dados, dado que “é o local onde permanecem “com vida” os dados, os sentimentos e as experiências da investigação” (p. 62). Com efeito,

o diário é a expressão diacrónica do percurso da investigação que mostra não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento; recolhe informação do próprio investigador/a y capta a investigação em situação” (Vázquez & Angulo, 2003, p. 39, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

Foram também utilizadas as análises dos **registos fotográficos e videográficos** e, ainda, algumas análises de atividades do projeto realizado com as crianças. Rodrigues e Lopes (2020) defendem que que o registo fotográfico é um aliado à recolha de informação para investigação, pois pode ser incluído no conjunto de dados a recolher e analisar, mostrando que “as imagens são elementos ricos para a recuperação de informação.” (p. 241). Isto inclui também o registo videográfico. Este tipo de registos são grandes aliados da investigação, capacitando a possibilidade de salvaguardar vários momentos, fazendo com que sejam percebidos como um “órgão de comunicação” (*ibidem*, p.243), fomentando a linguagem visual e sendo “autênticos portadores de materialidade e recursos de

¹ Cf Santos, M. F. B., Farias, M. C. W. T., Alves, M. D. F., Silva, S. A. & Rocha, I. L. (2015). A ARTE E O ARTESANATO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação*.

expressão capazes de mediar a comunicação entre um emissor e um recetor” (Rodrigues & Lopes, 2020, p. 243).

No que diz respeito ao **roteiro ético**, não existindo um consentimento formal de forma escrita, foi dado o consentimento formal pelos encarregados de educação de forma verbal, após a minha comunicação da investigação e os seus objetivos no decorrer de uma reunião de pais. Houve, também, o consentimento informado por parte da equipa educativa. Nos registos fotográfico e videográfico, foi sempre tido em conta o não aparecimento dos rostos das crianças, no sentido de respeitar o seu anonimato (Cf. Anexo G. Roteiro Ético, p. 97), referente ao roteiro ético tido em conta para a presente investigação, bem como para toda a PPS II.

5.4. Apresentação e análise dos resultados

Foi, principalmente, através de fotografias e vídeos que foram partilhados em vários momentos no decorrer do projeto que as crianças puderam visualizar o trabalho que era realizado numa olaria em S. Pedro do Corval, olaria esta que pertence à minha família, na qual experienciei a minha infância e trabalho como artesã. Desta forma, considerei importante passar este conhecimento ao grupo de crianças com quem intervimos no âmbito da PPS em JI, para que este percebesse a dinâmica de uma olaria tradicional, dando assim o acesso a este meio cultural que, muitas vezes, é esquecido, mas que tanto enriquece a cultura do nosso país e proporciona conhecimento cultural nas crianças.

Para levar em conta os objetivos da investigação, considerei essencial fazer uma análise de algumas atividades que se realizaram no decorrer do **“Projeto do barro...da terra à peça”**, evidenciando a pertinência e relevância do mesmo. Foram também tidas em conta as análises das fotografias das produções das crianças.

Nas atividades de exploração do barro e sequência de fotografias da olaria, na primeira atividade (que deu início ao projeto tendo em conta o que já foi descrito no ponto 5.1, em que o projeto surgiu do interesse das crianças em quererem saber mais acerca do mundo natural), foi explicado ao grupo que o barro é como a lama: um tipo de terra que se encontra na Natureza, com a visualização de um pedaço de barro. A partir daqui, foi realizada uma exploração

de fotografias que, de uma forma geral e inicial, permitiu às crianças ter acesso ao processo de realização de uma peça, desde que esta era apenas um pedaço de barro, até à peça final, passando por vários processos (realização na roda, secagem ao sol, pintura da peça e cozedura). Foi explicada cada uma das fases mostrando fotografias:

Nas primeira e segunda fotografias, as crianças tiveram contacto com a figura de um oleiro, que inicia o processo com um pedaço de barro que coloca na roda: Sofia: *“Este senhor é o avô da Sofia, que é oleiro (acentuando esta palavra). O oleiro é um senhor que faz coisas com barro, numa roda!”* (nota retirada do diário individual);

Na terceira fotografia, podem-se visualizar as peças a secar ao sol: Sofia: *“Depois de serem feitas, as peças são secas ao sol, para depois se poderem pintar”.* (nota retirada do diário individual)

Na quarta fotografia, as crianças tiveram contacto com o forno de cerâmica onde as peças são cozidas: Sofia: *“Este é um forno especial, onde as peças são cozidas. Não é um forno como os das nossas casas. É um forno de cerâmica!”* (nota retirada do diário individual).

Na quinta fotografia, observam-se as peças já cozidas: Sofia: *“Depois, as peças saem do forno já cozidas e brilhantes”.*

Passada esta explicação inicial, com um grupo de 3 crianças que quiseram participar, colámos as fotografias num pedaço de papel *craft* e foi feita com as crianças uma legenda de cada fotografia, tendo em conta o que tinha sido explicado (Cf. Fig. 6, página 29). Houve outras três crianças que quiseram, também, desenhar algo que tivesse a ver com a olaria, como se pode observar nas figuras seguintes:

Figura 17
Desenho de pratos



Figura 18
Uma peça de barro



Figura 19
O oleiro e peças de barro



Depois, foi realizada uma primeira exploração livre do barro. Seguiram-se ao longo do projeto mais explorações livres do barro. Numa primeira análise, tendo em conta as atividades em que as crianças exploraram o barro livremente, foi perceptível o seu interesse em manipular o recurso: amassando, construindo e reconstruindo algo dos seus interesses (cf. Figuras 23 e 24, Anexo E, p. 84). As principais observações verificadas vão ao encontro da construção de esferas e cubos (cf. Figuras 25 e 26, Anexo E, pp. 84-85). Algumas crianças contaram, também, quantas pontas tinham as suas estrelas: “L., ainda, criou uma lastra em que desenhou uma estrela, contando as suas pontas, num total de 8.” (excerto de nota de campo de dia 19/11/2019) (cf. fotografia 27, Anexo E, p. 85). Desta forma, foi perceptível o “sentido de matemática” nas crianças, indo ao encontro de uma curiosidade natural acerca da mesma, que se proporcionou através da experiência com o barro. Algumas crianças também reproduziram letras dos seus nomes próprios: “C. enquanto manipulava o barro com as mãos, refletiu acerca do que estava a realizar e concluiu que fez as letras do seu nome próprio.” (nota de campo de dia 24/10/2019), o que remete para uma abordagem à consciência da palavra, que foi realizada de forma criativa e que proporcionou a integração da aprendizagem das letras do nome próprio da criança.

Numa outra exploração livre de barro, construí pequenos cestos com as crianças: uma pequena bola que é esmagada no seu centro (quase que como um orifício). Tal remeteu, depois, para a reprodução de pequenos cestos, numa outra atividade feita posteriormente não com barro, mas com a modelagem de massa para biscoitos, em que estas construíram, livremente, pequenos cestos. (cf. Figura 28, Anexo E, p. 85). Analisando esta exploração, as crianças recriaram os cestos, pois parece que já tinham apreendido esta técnica artesanal com barro que tinha sido demonstrada anteriormente.

No que se refere à **atividade do vídeo do oleiro e demonstração dos materiais que o oleiro utiliza para fazer as peças**, foi mostrado um vídeo do “avô Olivério”, o oleiro da olaria apresentada, a fazer uma peça na roda, com os seus instrumentos próprios (cf. Figura 29, Anexo E, p. 85). Em grande grupo, na área de acolhimento, foi montado um placard com projetor, para que as crianças visualizassem, da melhor forma possível, o vídeo apresentado. As crianças, dispostas em frente ao placard, observaram com atenção o vídeo, que foi reproduzido uma primeira vez sem paragens, observando o oleiro e o seu

processo artístico de trabalho. Posto isto, o vídeo foi pausado em diversos momentos, para que as crianças se apercebessem do processo de construção de uma peça e dos materiais usados pelo oleiro, levantando questões.

A primeira “pausa” incidiu no momento em que o oleiro estava a usar as mãos no barro: “Sofia: *já repararam que o oleiro está a usar as mãos para fazer crescer a peça? O que acham que ele está a fazer?* L. respondeu: “*Ele mete as mãos no barro e puxa*”. L.: “*Eu acho que ele está a fazer uma jarrinha para pôr flores ou água!*” (nota de campo de dia 13 de novembro de 2019).

De seguida, foi mostrada a alpanata, a esponja e o teque que o oleiro usava para alisar a peça de barro e o garrote, para cortar a peça no final – Aqui, enquanto o vídeo era pausado nos momentos em que o oleiro utilizava cada um dos utensílios, foi mostrado o utensílio fisicamente: as crianças tocaram, sentiram a textura, manusearam e perceberam a utilidade de cada um dos materiais.

Algumas crianças, após a visualização do vídeo, quiseram desenhar o oleiro a trabalhar na roda e cada um dos utensílios, como se pode ver nas fotografias 30 e 31 (cf. Anexo E p. 86). No processo dos desenhos, as crianças disseram o nome de cada utensílio, quando perguntei o que tinham desenhado: “C.: *“Esta é a alpanata, este o garrote, e este a esponja”* (apontando para cada um dos desenhos). V.: *“desenhei o oleiro e a roda”* (excerto da nota de campo de dia 13 de novembro de 2019)

Analisando esta atividade, as crianças tiveram contacto com os materiais que o oleiro utiliza para fazer as suas peças, bem como com a expressão artística do mesmo. Neste sentido, ao observarem o oleiro e manusearem, sentiram a textura dos materiais e, depois, ao quererem desenhar aquilo que tinham observado e ainda comunicado aquilo que viram, considero que as crianças tomaram conhecimento acerca do tema desta atividade.

Na atividade das lastras, as crianças, em pequenos grupos, realizaram desenhos em lastras de barro. Foi disposto o material na mesa, como estratégia para chamar a atenção do grupo: o garrote para cortar o barro, que imediatamente as crianças associaram ao nome, pois já tinham tido contacto com este material em atividades anteriores; um rolo de massa, para alisar o barro; um pequeno cartão, como forma para se colocar por cima da lastra e se recortar à medida e uma faca de metal, para recortar em volta da forma. Imediatamente algumas crianças vieram ter comigo, curiosas acerca do material: “C.: *Sofia, vamos mexer*

no barro? Sofia: *hoje vamos fazer uma coisa especial com o barro... vamos fazer lastras!*” (excerto de nota de campo de dia 19 de novembro de 2019). Expliquei que as lastras correspondiam a “pequenos quadros” que iriam levar para casa, no Natal. Observando atentamente como se faziam as lastras: uma pequena bola na mão que depois era espalmada e passada com o rolo da massa na mesa, as crianças quiseram começar a produzir as próprias lastras. Quando a lastra estava feita, as crianças desenharam livremente nas mesmas, de forma minuciosa, com um palito grande (cf. Figura 32, Anexo E, p. 87). Foi perceptível a sua criatividade nos desenhos que inseriram neste material, aquando das perguntas que eram feitas no decorrer dos seus desenhos: “Sofia: *Queres contar-me a história que está na tua lastra?* G.: *Desenhei uma casa com um sol, para as pessoas que moram na casa verem*” (nota de campo de dia 20 de novembro de 2019) (cf. Figura 33, Anexo E, p.87).

A partir da atividade anterior em que foi demonstrada a sequência de fotografias e da atividade em que as crianças visualizaram o vídeo do oleiro a trabalhar na roda, as crianças tiveram contacto com a expressão artística de um oleiro, que começa por idealizar uma peça mentalmente, e depois faz a sua reprodução na roda. Tal parece ter contribuído para esta atividade em que as crianças criaram lastras de barro e desenharam sobre elas, na medida em que as crianças tiveram primeiramente que idealizar o seu desenho e depois pô-lo em prática, expressando assim as suas idealizações nos desenhos realizados, parecendo que houve uma inspiração através daquilo que já tinham visualizado anteriormente.

Quanto à atividade **pintura com barro**, iniciou-se com uma experiência em que as crianças colocaram barro em água, para que formasse tinta. Ao som de música com andamentos rápidos e lentos, as crianças pegaram em pincéis e fizeram movimentos rápidos e lentos pintando por todo o papel de cenário. Este papel de cenário resultou numa produção que foi aplicada, após uma reflexão com as crianças, para a capa do livro do projeto (cf. Figura 15, p. 35) e para uma moldura que ficou exposta em volta do projeto (quando este estava exposto na parede da sala). Também nesta moldura, as crianças desenharam livremente (cf. Figura 16, p. 35).

Analisando esta atividade, as crianças tomaram conhecimento de uma tinta natural que se pode formar com o barro. Ao perceberem este acontecimento,

aprenderam que usando essa mesma tinta natural podem livremente pintar com tons de castanho. Com a reflexão acerca do que se poderia fazer com a produção final pintada no papel de cenário “gigante” (cf. Figura 34, Anexo E, p. 88), descobriram que é possível transformar as suas produções em algo diferente: uma capa de um livro e uma moldura.

Na atividade **máquinas da olaria**, após duas crianças terem desenhado máquinas alusivas a uma olaria (cf. Figura 35, Anexo E, p.88), no decorrer do projeto, surgiu uma dúvida: *será que existem máquinas nas olarias para trabalhar o barro?* Tinha surgido, assim, uma nova dúvida que merecia resposta. Com recurso ao computador, duas crianças (L. e G.) visualizaram fotografias de quatro máquinas presentes na olaria que tinha sido demonstrada (a olaria do avô Olivério). “L. perguntou: *Sofia, para que serve isto?*”, apontando para a máquina que mais lhe chamou à atenção (nota de campo de dia 14/01/2020). Antes que a resposta concreta fosse dada, era perguntado às crianças qual era a utilidade que julgavam que a máquina tinha: “Sofia: *O que achas desta máquina?*” A G. respondeu: *É o forno especial para cozer o barro!* Sofia: *Boa G., é isso mesmo!* (nota de campo de dia 14/01/2020). G. já sabia a utilidade do “forno especial”, pois já tinha apreendido este saber, aquando do contacto com esta fotografia no decorrer da primeira atividade. O mesmo foi feito para as restantes 3 máquinas. Após a visualização, fui com as crianças imprimir as 4 fotografias à secretaria, de modo a realizar uma partilha de informações e comunicação com os responsáveis da secretaria. Chegando à sala de atividades, recortámos, em conjunto, as fotografias e colámo-las em papel *craft*, dispondo as fotografias para que pudessemos escrever a sua identificação e utilidade (cf. Figura 36, Anexo E, p. 89). Após a colagem e escrita, já com a folha do projeto completa, refletimos, mais uma vez, acerca da utilidade de cada uma das máquinas: ex: L.: *Esta máquina é para o barro entrar por aqui e, depois, sai por aqui sem ar* (nota de campo de dia 14/01/2020).

Analisando este resultado, as duas crianças tomaram conhecimento acerca das máquinas da olaria, fazendo reflexões e compartilhando as suas experiências com as senhoras da secretaria. Desta forma, existiram diálogos que são essenciais para o desenvolvimento da expressão artística, na medida em que se expressa e analisa aquilo que se vê (as fotografias das máquinas) e se partilha a informação com os outros.

Na **visita realizada a uma olaria no Sobreiro de Mafra**, as crianças viram peças a secar ao sol, no exterior da mesma. Entrando na olaria, tiveram contacto com um oleiro que lhes explicou a peça que estava a idealizar e, posteriormente, produziu na roda (cf. Figura 38, Anexo E, p.90). Atentamente, as crianças visualizaram e ouviram todo o processo e puderam observar o que já tinham visualizado em vídeo e fotografias. Com a restante visita, que seguiu pela *Aldeia Típica José Franco*, as crianças tiveram acesso às várias figuras de barro que lá se encontravam (cf. Figura 37, Anexo E, p. 89). Puderam observar, ainda, a modelagem de uma flor e o seu processo, quando explicado por um senhor que estava presente na loja da aldeia (cf. Figura 39, Anexo E, p. 90).

Esta visita foi enriquecedora, na medida em que as crianças puderam observar diferentes miniaturas de barro e tiveram contacto com um oleiro, na sua olaria e ofício, e ainda com um modelador de barro, possibilitando a troca de informações com os mesmos e, conseqüentemente, a integração de aprendizagens através da observação, bem como a apreensão das diversas aplicabilidades das técnicas aprendidas em contexto de JI. Aperceberam-se, assim, que se podem realizar trabalhos diferentes com o barro.

Na **comunicação do projeto**, as crianças de 4 e 5 anos que escolheram apresentar o mesmo, comunicaram as diferentes atividades, que foram realizadas, para o restante grupo:

“- L. e G. comunicaram a sequência de fotografias: L.: *Aqui é o oleiro a fazer uma bola com as mãos e depois põe na roda para fazer muitas coisas.*

G: *As coisas vão secar para o sol e, depois, vão para o forno.*

Sofia: *E, depois, quando saem do forno?*

G: *Ficam cozidas e brilhantes.*

- G. e C., comunicaram os utensílios que o oleiro usa para fazer as peças na roda. G. e C. estavam um pouco *tímidas*, então eu ia fazendo perguntas:

Sofia: *Então o que é isto que eu tenho aqui na mão? É uma Al...*

Todos: *Alpanata!*

C: *E há o garrote para cortar o barro e a esponja.*

Sofia: *Mas ainda falta mais um que aprendemos, que está aqui na minha mão...e é feito de uma cana!*

I. que estava sentada no tapete a observar com muita atenção disse logo que era o teque.

- G. e V. comunicaram as palavras novas que tínhamos descoberto acerca do Artesanato. G., autonomamente, conseguiu identificar as palavras, quando eu apontava para cada uma delas. V. contou as palavras e concluiu que eram 9.

- L. e C. comunicaram as máquinas:

C: *Esta é a roda do avô da Sofia.*

Sofia: *Então, e o avô da Sofia trabalha com barro...é o quê?*

Todos: *Oleiro!*

Sofia: *Aqui em baixo está uma máquina com esponjas...serve para quê?*

A. pensou um momento...: *Então... é para limpar as coisas!*

Sofia: *Boa, muito bem, A.!*

Depois, foi a vez de T.: *O barro entra por aqui e, depois, sai por aqui sem ar.*

Sofia: *Chama-se máquina para amassar (dando destaque a esta palavra) o barro!*

T: *Sim, amassar!*

C.: *Esta é o forno. Os nossos quadros foram lá para dentro cozer.*

Sofia: *Pois foi. Depois saíram muito duros, não foi?! Muito bem!*

-E. comunicou a visita à olaria e à Aldeia José Franco:

E: *Vimos o oleiro a fazer coisas na roda e muitos potinhos a secar.*

Sofia: *E vimos casas diferentes, não foi?*

E: *As casas tinham muitas cores. E vimos coisas que o oleiro fez na aldeia.*

Sofia: *Sim, o Sr. José Franco construiu muitas coisas de barro naquela aldeia. Ele era oleiro, e gostava tanto de barro, que decidiu construir uma aldeia com muitas coisas de barro! E vimos mais um senhor, que estava a fazer uma coisa que tinha um pauzinho...alguém se lembra?"*

H. que estava sentado no tapete imediatamente se lembrou e disse que tínhamos visto um senhor a fazer uma flor de barro (nota de campo de dia 22 de janeiro de 2020) (cf. Figuras 40-44, Anexo E, pp. 91-93).

Através da comunicação do projeto, é possível concluir que as crianças tomaram conhecimento acerca da cultura de uma forma de artesanato, a olaria, por meio da observação dos oleiros e seus materiais e das máquinas que se utilizam na olaria. Adquiriram também conhecimento acerca das fases referentes ao processo de criação de uma peça artesanal, que eles próprios tiveram

oportunidade de experienciar, assim como da utilização de diferentes técnicas de modelagem.

5.4.1. Conclusões da investigação

As atividades realizadas no contexto do projeto do barro, explicitadas no ponto anterior, permitem retirar diversas conclusões, não só relacionadas com os dois conteúdos referidos nos objetivos da presente investigação, mas também com outros domínios da aprendizagem, nomeadamente a matemática, a linguagem oral e a abordagem escrita.

De acordo com Bucho (2011),

a argila é um material que por si só convida à manipulação e desperta o estímulo das potencialidades criadoras, latentes em todo o ser, pela plasticidade, maneabilidade, flexibilidade e adaptabilidade. Quando a matéria se encontra nas nossas mãos e o desejo se transforma em imagens, estas vão-se fazendo, vão-se construindo e desconstruindo de forma livre, espontânea e imaginária. Trata-se de uma matéria natural, matéria-prima (...) à qual se permite controlar e dar a forma que se deseja através da modelagem. Permite imprimir e dar forma aos nossos sentimentos e emoções (p. 50).

Após a observação das diversas fotografias e no decorrer das atividades de exploração livre, as crianças demonstraram grande interesse na manipulação do barro devido à sua plasticidade, que possibilita a execução de várias construções e/ou esculturas, amassando-o e dando-lhe forma, exprimindo os seus desejos e embutindo nessas criações as suas emoções e/ou sentimentos que necessitavam ser expressados. Como foi referido na análise de uma atividade e exploração livre do barro, uma das crianças reproduziu algumas letras do seu nome, o que remete para a afirmação de Silva et al. (2016) quando explica que “Começando a perceber as normas de codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras (o seu nome, (...) palavras (...), etc.)” (p. 70), apoiando o pensamento de que a criança expressa os seus desejos através da arte.

Outro contributo da expressão livre - utilizando o barro como mediador, foi o desenvolvimento do domínio da matemática, nomeadamente a construção do pensamento espacial, associado à geometria. Bucho (2011, p. 54) associa o barro a uma forma de expressão que utiliza linguagem tridimensional, já que adiciona qualidades como a profundidade, a textura, o volume, a proporção e a plasticidade na representação artística. Silva et. al (2016, p.79), referem que a partir da manipulação de objetos que ocupam um espaço, a criança desenvolve a consciência de noções como “longe” e “perto”, “dentro” e “fora”, “aberto” e “fechado” e “em cima” e “em baixo”. Assim, é possível entender que a manipulação do barro potencializa o desenvolvimento das noções anteriormente apresentadas, fundamentais no reconhecimento e representação de diferentes formas geométricas por parte das crianças (Silva et al, 2016, p. 80).

Conforme Silva et. al (2016), na abordagem à *Educação Artística*, é fundamental “apropriar-se de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções.” (p. 48), o que vai ao encontro das atividades anteriormente referidas. Assim, as crianças tiveram oportunidade de conhecer diferentes técnicas, não só por meio da observação do processo criativo do oleiro— desde a idealização da peça à sua conceção – através do vídeo, mas também através da exploração do material em questão e da experimentação livre, transferindo essas mesmas aprendizagens na posterior elaboração das lastras (o amassar, não só com as mãos, mas também com o rolo; o corte em formato geométrico com auxílio de uma forma retangular; e o traçado, utilizando um pau de espetada, na realização da ilustração gravada na lastra).

Outro ponto fulcral, de acordo com Silva et. al (2016), relativamente à *Educação Artística*, é permitir o acesso ao ensaio de “formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar” (p. 48). Foi possível observar a conquista desta capacidade de reprodução de uma técnica noutra material, reinventando o conceito original na atividade em que foram criados pequenos cestos de massa para biscoitos, visto que a técnica de criação de cestos havia sido introduzida e integrada numa atividade anterior, de exploração livre com o barro. Desta forma verifica-se a relação e integração de técnicas, por parte das

crianças, bem como a utilização de diferentes materiais e, conseqüentemente, diferentes meios de expressão (o barro e a massa para biscoitos).

Indo ao encontro da perspectiva de Santos et.al (2015),

conclui-se que fazer arte traduz-se como um elo do mundo interior com o mundo exterior. A subjetividade se faz presente no fazer artístico embelezando a vida e a alma de quem a vivencia e a produz. A arte contribui significativamente para o desenvolvimento infantil, pois as crianças criam arte e recriam-se pela arte, que liberta os sonhos e a vida (p. 35420).

Esta afirmação fundamenta as aprendizagens realizadas pelas crianças, como foi o exemplo das suas criações nas explorações com o barro e nos desenhos das suas lastras, que permitiu, de acordo com Santos et. al. (2011, p. 541), a atribuição de uma nova significação aos materiais e refletir acerca da subjetividade dos mesmos, afastando-se um pouco do pensamento concreto e potencializando uma nova experiência artística para as crianças. Reforçando esta afirmação, a atividade de pintura com barro, permitiu às crianças testemunhar uma aplicação alternativa do mesmo material, que de um elemento palpável, cujo objetivo era a escultura e modelagem, se tornou uma substância líquida com uma finalidade diferente, a pintura. O facto de o papel de cenário pintado pelo grupo ter sido reutilizado como a capa do livro de projeto e para uma moldura também possibilitou a evolução do pensamento subjetivo das crianças, afastando-as do pensamento concreto.

No que diz respeito ao desenvolvimento cultural do grupo, Silva et. al (2016) referem que

a capacidade de criar e apreciar é ainda alargada através do *contacto* e *observação* de diferentes modalidades das artes visuais (pintura, escultura, fotografia, cartaz, banda desenhada, filme, etc.) em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos e outros *centros de cultura*), permitindo à criança a inserção na cultura do mundo a que pertence. A utilização dos recursos da comunidade e a rentabilização de outras possibilidades de deslocação serão complementadas

através da utilização de catálogos, de livros, da internet, de *fotografias*, de *gravações*, etc (p. 50).

Também Santos et. al (2015, p. 35419) advogam que “a arte proporciona um encantamento nas suas variadas formas e o contato cotidiano com as linguagens artísticas possibilitam novos saberes” e que “o contato com o artesanato possibilita o surgimento de um sentimento de apreciação, valorização e reconhecimento, aproximando-a da produção cultural do seu povo.”

O primeiro contacto do grupo com este tipo de artesanato, a olaria, deu-se através de uma exploração de fotografias que explicavam todo o processo de realização de uma peça de cerâmica artesanal e ilustravam o artesão que as concebe, fornecendo-lhes assim informações acerca de um setor cultural que poderia ser desconhecido para muitos, permitindo o alargamento da sua cultura geral e o interesse na cultura do país. A exposição ao vídeo onde o oleiro criava a peça, apresentando o processo criativo e todos os utensílios utilizados na conceção da peça, bem como o contacto com esses mesmos utensílios, também despertou a curiosidade das crianças, potencializando assim o seu interesse pelo artesanato e, conseqüentemente, pela cultura, levando a um enriquecimento cultural das mesmas.

Segundo Silva et al. (2016), o contacto com a obra de artistas é essencial, na medida em que possibilita o desenvolvimento da capacidade de observação, interpretação e reflexão através da exposição dos seus sentimentos pessoais e da própria visão crítica, fomentando a capacidade de compreender múltiplas interpretações. Desta forma, a visita à *Olaria e Aldeia Típica José Franco* proporcionou um contacto direto das crianças com artesãos reais, o que possibilitou a observação direta de todo o processo de criação artesanal que tinham visualizado anteriormente através de suportes visuais e audiovisuais, bem como técnicas de modelagem do barro. Também permitiu o diálogo entre o grupo e os artesãos, aumentando assim a integração das informações antes apreendidas, bem como a capacidade de reflexão e espírito crítico.

Todos estes aspetos tornaram-se visíveis na posterior comunicação do projeto, onde as crianças transmitiram os saberes aprendidos durante todo o decorrer do **Projeto do barro... da terra à peça**. Assim, é possível concluir que o grupo enriqueceu, de alguma forma, o seu conhecimento cultural,

proporcionado através do contacto com o barro e o Artesanato, desenvolvendo assim a sua expressão artística, pois “a arte e a vida são indissociáveis” (Silva, et al, 2016, p. 49).

6. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

Em todo o processo vivido na área da educação pré-escolar, tanto na creche como no jardim de infância, tive a oportunidade de experienciar dois contextos diferentes, mas que seguiam o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

No primeiro caso, em contexto de creche, pude vivenciar a função de educadora-estagiária numa sala de berçário, com 10 crianças entre os 7 e 16 meses. Foi (é) fundamental o trabalho em equipa, na medida em que, para dar resposta a todas as crianças em berçário, tanto o educador como a restante equipa, e concordando com Pinho et. al (2013), têm que desenvolver competências para que “através de um ambiente educativo rico e estimulante (...) interagindo com as crianças e participando nas suas atividades e brincadeiras” (p. 116) seja possível dar resposta às suas necessidades. Desta forma, elaborei reflexões acerca de cada criança presente no grupo, para dar resposta a cada uma individualmente, ocorrendo, também, aos seus cuidados básicos, que têm de ser respondidos no tempo devido. Segundo Delgado e Silva (2012), existe ainda a ideia de que os bebés são apenas sujeitos passivos, o que não se verificou no contexto em que intervim, pois eram dadas oportunidades às crianças para explorarem o espaço à sua volta (tanto na sala de atividades, como no exterior) e diversos materiais adequados às suas faixas etárias, com os quais interagiam ativa e livremente, em constantes explorações e novas descobertas. Foram proporcionadas várias explorações livres, incluindo atividades, não com o intuito de “trabalhar com as crianças ou distraí-las” (Pinho, Cró & Dias, 2013, p. 117), mas sim proporcionar o seu desenvolvimento em vários níveis psicomotores relacionais, emocionais (entre outros domínios), pois

novos conhecimentos nos domínios da Psicologia, da Pedagogia, da Sociologia e das Neurociências atestam que desde o início os bebés pensam, observam e raciocinam, constroem “modelos mentais” sobre o mundo que os rodeia que vão sendo refinados à medida que realizam novas experiências (Parente, 2012, p. 5).

Esta visão faz com que “nós, adultos [superemos] muitos binarismos e dicotomias que nos constituíram enquanto pessoas e que ainda marcam nossas relações com as crianças” (Delgado e Silva, 2012, s.p), modificando a nossa perceção acerca dos bebés. Neste sentido, o MEM em creche, mesmo na sala de berçário, é visto como um “processo de humanização onde, através da interação com os outros em atividades culturais, nos apropriamos da herança cultural e dos seus instrumentos,

contribuindo para novas criações” (Folque, Bettencourt & Ricardo, ano, p. 18), o que possibilita a apropriação de concepções diferentes das que conhecia, contribuindo para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora.

No que diz respeito ao contexto de Jardim de infância, este encontra-se relacionado com a creche, pois as crianças são um *continuum* de aprendizagens e experiências que devem ser proporcionadas desde cedo, pois que o trabalho desenvolvido em contexto de educação de infância

deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focalizar nas suas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levam ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança. De facto, interações que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre os adultos e as crianças e as suas famílias (Parente, 2012. p. 5).

Analisando agora o meu percurso em contexto de Jardim de Infância, considero as práticas do MEM favoráveis à vida pré-escolar, para dar um novo significado de *educação* aos educadores. Considero o trabalho por projeto essencial, na medida em que neste contexto, experienciei vários momentos que, de alguma forma, contribuíram para o conhecimento e aprendizagem das crianças, não só acerca dos temas a desenvolver nos projetos, mas também em relação umas às outras e à equipa que com elas os desenvolve, tornando-se, assim, e como defendem Vasconcelos et.al (2012), um contexto de “trabalho” que promove o desenvolvimento relacional, na medida em que as crianças se tornam “recurso” umas das outras, assim como o educador “se torna um recurso e orienta as crianças no sentido de encontrarem outros *recursos* de que necessitam para a prossecução dos seus projetos.” (p. 13). Assim, são fomentadas, também, relações de proximidade e afeto entre todos, na medida em que se vai promovendo a *Zona de Desenvolvimento Próximo*, iniciado por Vygotsky. Consequentemente, também o *modelo Reggio Emilia* afirma que, quanto mais amplas forem as possibilidades oferecidas às crianças, mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências, prosseguindo por também explicar que as crianças constroem um significado para suas experiências de forma autónoma, sendo o papel do adulto ativar essas competências que potencializam a construção de

significados. Através disto, os indivíduos acabarão por perceber as “forças e capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão...” (Vasconcelos et.al. 2012, p. 12).

Concluindo, em todo o pré-escolar, é crucial o papel do educador como mediador e apoiante das descobertas das crianças, em constante reflexão acerca da sua ação pedagógica. Referindo Donaldson (1978, p. 23, citado por Vasconcelos et.al, 2012),

a essência da arte do professor reside em decidir que ajuda é necessária numa determinada circunstância e como é que esta pode ser melhor oferecida. Torna-se claro que, para tal, não há uma fórmula definida. Mas talvez algo de útil possa ser dito sobre as formas de ajuda que poderão ter mais valor (p. 12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

Concluído todo o processo de realização do presente relatório, considero que a sua realização proporcionou uma consciencialização acerca da importância da sua redação. Primeiramente, possibilitou a caracterização de uma ação educativa, devidamente contextualizada, bem como a perceção do funcionamento da instituição, onde foi realizada a PPSII, do grupo de crianças, com o qual tive oportunidade de intervir, de toda a equipa educativa presente na instituição e, por fim, das famílias das crianças, em contexto educativo. Do mesmo modo, permitiu a realização de uma análise cujo objetivo assentava numa reflexão acerca da avaliação das intenções, delineadas de acordo com as caracterizações definidas na ação educativa, anteriormente mencionada, dando resposta tanto ao grupo de crianças, como às suas famílias e à equipa educativa.

Com o surgimento de uma problemática para a investigação, foi possível refletir acerca de um assunto que não se encontra totalmente definido, o artesanato na educação pré-escolar, pelo que espero ter contribuído para a perceção de como este integrante da cultura pode influenciar positivamente o desenvolvimento cultural das crianças, assim como a estimulação da expressão artística através da argila, através de um trabalho de projeto.

Por último, a elaboração da reflexão acerca da profissionalidade docente, como educadora de infância nos contextos em que intervimos, possibilitou o aumento de conhecimento acerca dos princípios e fundamentos apreendidos ao longo dos dois estágios, proporcionando ainda uma integração desses mesmos conhecimentos complementados através de outros, decorrentes da pesquisa. Todos estes fatores contribuíram para o desenvolvimento e amplificação da minha própria prática de ação educativa como futura educadora, bem como a mudança de algumas conceções pré-adquiridas relativas à educação.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Almeida, L. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*, 32(2). 173-186. Consultado em <https://doi.org/10.14417/ap.868>
- Augusto, A., I., (2017). A Educação Artística em Portugal (2006-2016): Estruturas curriculares e sistemas de apoios como espelho das políticas educativas. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório da RCIPL. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/8432>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Bucho, J. L. C. (2011). *As Terapias Expressivas e o Barro: Veículo de Auto-Conhecimento, Criatividade e Expressão* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. Consultado em <http://hdl.handle.net/10284/2260>
- Campos, C. (2000) Metodologia Qualitativa e Método Clínico-Qualitativo: Um Panorama Geral de seus conceitos e fundamentos. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 2 (1), s.p.
- Delgado, A. C. C. & Silva, F. V. (2012). BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NAS PROGRAMAÇÕES DO MÊS DA CRIANÇA: ENTRE A PROTEÇÃO, CONTROLE E PARTICIPAÇÃO CONQUISTADA. In *IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região do Sul*. Universidade de Caxias.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6). 13-34.
- Ford, R. (1999, novembro). Apreciação do artesanato e educação infantil. *Proposições*, 10 (3), 84-93.
- Gaião, G. A. (2007). *Relação Educativa Escola - Família: Opiniões de Educadores de Infância do Movimento da Escola Moderna* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia – Repositório da Universidade do Algarve. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.1/571>

- Gameiro, A. (2013). Linguagens plásticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 100, pp. (36-37).
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER - revista de educação* 2(2), pp (49-65).
doi:10.34620/eduser.v2i2.24
- Movimento da Escola Moderna (2020, maio). <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>
Consultado a 27 de maio de 2020.
- Napoli, L. (2015). Cerâmica: a mais antiga das indústrias. *Anicer*,
<https://www.anicer.com.br/revista-anicer/revista-96/historia/>
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade
- Pereira, S. & Rosa, M. (2015). A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no Jardim de Infância. In Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa (Ed.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (pp. 208-218). Escola Superior de Educação.
- Pinho, A. M., Cró, M. L., & Dias, M. L. V. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1). 109-125. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_6
- Rodrigues, J., Teixeira Lopes, C. (2020). A utilização e tratamento de documentos fotográficos em projetos de investigação: o caso do Generation.Mobi. En J. Tramullas, P. Garrido-Picazo y G. Marco-Cuenca (eds.) *Actas del IV Congreso ISKO España y Portugal 2019* (pp. 241-252).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3738431>

- Salvador, V. (2013). *Participação e envolvimento das famílias no jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Sapientia – Repositório da Universidade do Algarve. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.1/6916>
- Santos, A., I., M., (2019). *A Educação Artística no Movimento Escola Moderna: (im)possibilidades de um currículo das artes na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado em <http://hdl.handle.net/10451/38409>
- Santos, M. A., Monteiro, A. & Lopes, C. P. (2012). PONTES DE BARRO: CONTATO ENTRE ARTE, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO. In V. A. Filho, A. Penteado & D. E. Santos (Eds.) *II Encontro Regional sobre Formação de Professores para o Ensino de Arte e I Encontro Nacional de Formação Docente em Artes: Desfronreamentos* (pp. 521-545). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Santos, M. F. B., Farias, M. C. W. T., Alves, M. D. F., Silva, S. A. & Rocha, I. L. (2015). A ARTE E O ARTESANATO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação*. Consultado a 17 de maio de 2020 em <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=ARTE+E+O+ARTESANATO+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL&edicao=2015&autor=&area=>
- Silva, L. I., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureira, C., Castro, C., Menau J., Sousa, O.,... Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A. PORTEFÓLIO
INDIVIDUAL DA PPS II
(documento noutro anexo,
por razões de
confidencialidade)

ANEXO B. PORTEFÓLIO DA I.
(documento noutro anexo,
por razões de
confidencialidade)

ANEXO C. CARTA DE
APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

Olá, famílias dos meninos da ...,

Sou a Sofia Sardico, aluna estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa e, neste momento, estou a realizar um estágio curricular, referente ao 2º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, com a duração de aproximadamente 4 meses. Espero que estas crianças aprendam em conjunto comigo, assim como tenho a certeza de que aprenderei muito com elas, contribuindo para uma evolução mútua.

ANEXO D. COMUNICADO PARA
A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO

Projeto do barro...da terra à peça

Olá a todas as famílias! Como sabem, estamos, neste momento, a realizar um projeto com o tema “**Projeto do barro...da terra à peça**”, em que realizamos várias atividades alusivas ao barro e à olaria, na sala Gostaria muito, então, de pedir a vossa participação, da forma que poderem (pesquisas, etc.), para enriquecermos, juntos, este projeto que estamos a desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento das crianças!

Muito obrigada pela vossa atenção, e espero que, em conjunto, façamos evoluir cada vez mais este projeto!

A estagiária:

Sofia Sardico

ANEXO E. FOTOGRAFIAS DO
PROJETO DO BARRO

Figura 20

Oleiro da olaria visitada



Figura 21

Loiça a secar ao sol



Figura 22
Visita à Aldeia Típica José Franco



Figura 23
Criança amassando o barro



Figura 24
Criança a construir



Figura 25
Esferas construídas pelas crianças



Figura 26
Cubos contruídos pelas crianças



Figura 27
Lastra com estrela de 8 pontas



Figura 28
Cesto construído



Figura 29
Utensílios do Oleiro



Figura 30

Desenho do oleiro e da roda do oleiro

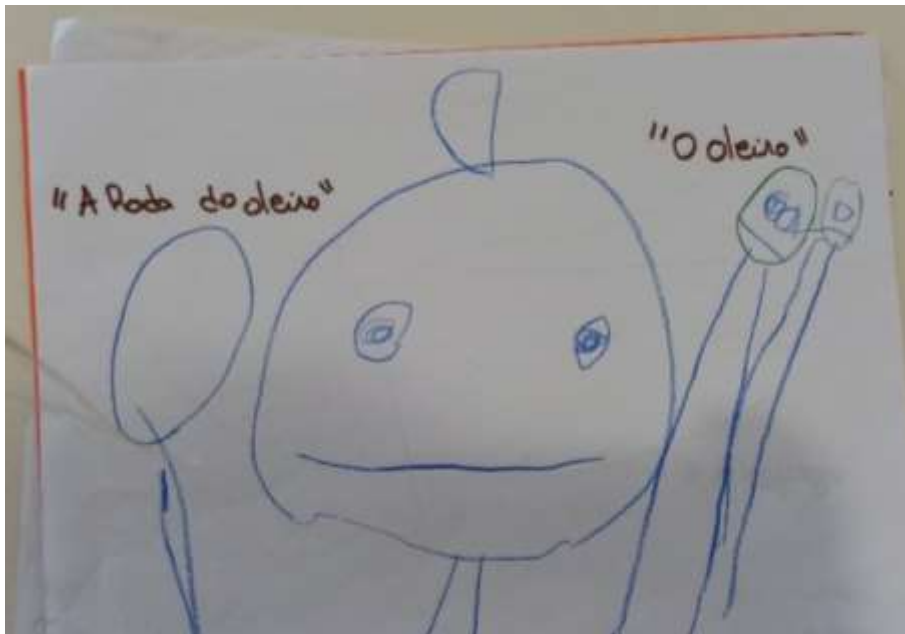


Figura 31

Desenho dos utensílios do oleiro



Figura 32
Desenho livre na lastra



Figura 33
Produto final de uma lastra



Figura 34
Papel de cenário "gigante"



Figura 35
Desenhos das máquinas da Olaria



Figura 36
Máquinas reais da Olaria

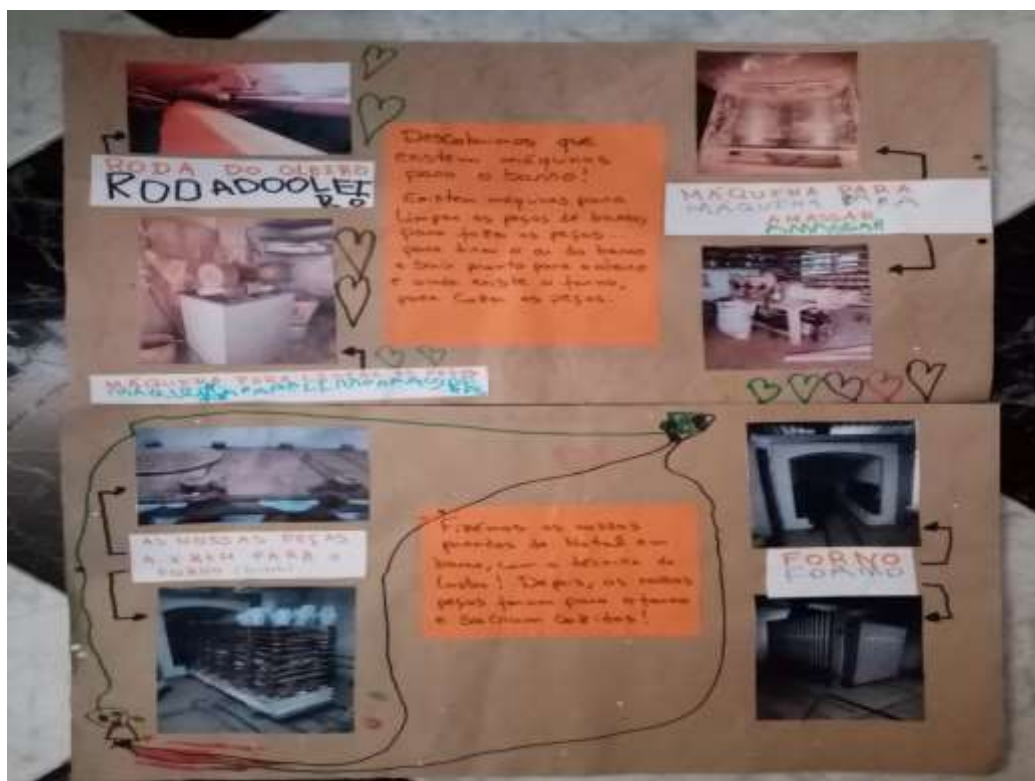


Figura 37
Figuras de barro presentes na Aldeia José Franco



Figura 38
Observação e diálogo com um oleiro



Figura 39
Observação e diálogo com um artesão



Figura 40

Comunicação do projeto – processo de criação de uma peça



Figura 41

Comunicação do projeto – utensílios do oleiro



Figura 42

Comunicação do projeto – glossário das palavras do projeto



Figura 43

Comunicação do projeto – máquinas da Olaria

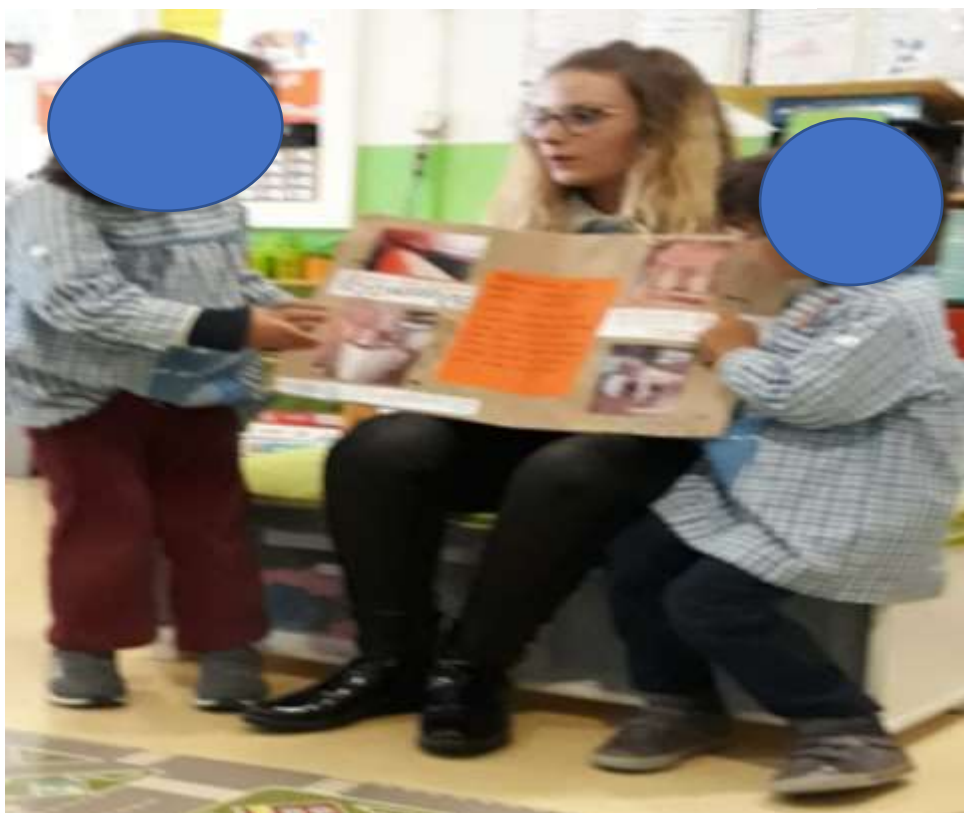


Figura 44

Comunicação do projeto – visita à Aldeia Típica José Franco



ANEXO F. FOTOGRAFIAS DA
ATIVIDADE *POP-ART*

Figura 45

Pop-art



Figura 46

Colagem do fundo de inspiração Pop-art



Figura 47

Colagem das letras do nome



ANEXO G. ROTEIRO ÉTICO

Ao realizar uma investigação, qualquer profissional, e neste caso o profissional de educação, deve ser cuidadoso, especialmente na fase de recolha e tratamento dos dados, de forma a respeitar todos os implícitos na mesma. Para tal, ao longo de toda a PPS II, neste caso, relativamente à investigação, realizei um roteiro ético, baseado na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011) e nos princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011). Tentando cruzá-los, demarquei alguns princípios, como futura profissional na área da educação, que delinearam a minha investigação, sendo eles: (i) “Respeitar cada criança... os colegas de profissão e as famílias” (APEI, 2011), sempre comunicando a todos os implicados, os objetivos da investigação, através de conversas informais, garantindo a confidencialidade e autorização de todos os intervenientes. Também as crianças ficaram a saber os objetivos da investigação, pois foram comunicados no decorrer do “Projeto do barro...da terra à peça”. Tive sempre em conta a privacidade de cada criança, respeitando a sua confidencialidade na recolha e tratamento dos dados. Toda a realização dos registos videográficos e fotográficos foi informada à equipa educativa e às famílias das crianças, explicitando-lhes quais os pontos-chave da investigação e o processo, o que me fez (ii) “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, 2011), pois durante todo o decorrer da PPS II a comunicação foi essencial e, especialmente durante esta investigação, tentei partilhar e melhorar alguns aspetos da intervenção com a equipa educativa.

Esta investigação permitiu, ainda, e reforçando o que foi dito anteriormente, (iii) “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (APEI, 2011), informando os envolvidos sobre o decorrer da pesquisa para a investigação, relatando, também, em conversas informais (nos momentos de chegada ou partida das crianças) algumas conclusões acerca das atividades experienciadas no decorrer do projeto.

ANEXO H. PEDIDO DE
AUTORIZAÇÃO AO
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO
PARA A ELABORAÇÃO DO
PORTEFÓLIO DA I.

Pedido de autorização para a elaboração de um portefólio individual

No âmbito do 2º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar, que estou a frequentar na Escola Superior de Educação de Lisboa, estou a realizar um estágio curricular, na sala verde, que contribui para a minha investigação, incluída no relatório final do mestrado. Para tal, precisarei de investigar e avaliar uma criança, elaborando um portefólio do desenvolvimento e aprendizagem da mesma, englobando comportamentos em relação a outras crianças e adultos, interação com materiais, situações desencadeadas por iniciativa e atividades realizadas por esta. Gostaria, então, de solicitar, se possível, a sua autorização, para poder fotografar alguns momentos e tarefas realizados pela I. Saliento que o portefólio será entregue ao encarregado de educação da I. no final do estágio.

Eu _____, encarregado/a de educação de I..., **autorizo/não autorizo (riscar uma das opções e deixar a pretendida)** a recolha de dados e informação fotográfica da minha educanda, para fins académicos.

Assinatura:

Muito obrigada pela atenção,

Sofia Sardico