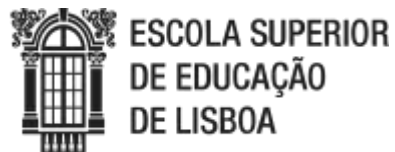


A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DE ATIVIDADES RELATIVAS ÀS ARTES VISUAIS NA ATITUDE DAS CRIANÇAS

Vitória Catarina Rosa Carreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017



A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DE ATIVIDADES RELATIVAS ÀS ARTES VISUAIS NA ATITUDE DAS CRIANÇAS

Vitória Catarina Rosa Carreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Rita Brito

2017

AGRADECIMENTOS

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe” Clarice Lispector (s.d.)

Antes de mais quero agradecer à minha mãe, por todo o apoio e esperança que me deu durante esta caminhada. Pelas palavras meigas, carinhosas e motivadoras que todos os dias me davam força e consolavam.

Ao meu avô pela preocupação constante em que nada me faltasse, pelo apoio e dedicação.

À minha tia e primas por todo o apoio que me deram e pela força e confiança que depositaram em mim, fazendo-me acreditar que realmente tudo é possível, basta querermos e acreditarmos.

Ao Sr. Padre Magalhães por não me fazer esquecer da presença de Deus na minha vida, pela paciência, pelo apoio e preocupação.

À Diana, à Carolina, à Maria Inês e à Susana, por estarem lado a lado comigo neste processo tão importante da nossa vida. Por cada sorriso, por cada vitória, por cada choro, por cada palavra de esperança, por cada consolo. Simplesmente por estarem lá SEMPRE.

Às crianças, pela alegria contagiante que todos os dias me abraçavam e sorriam. Pela partilha, pela aprendizagem, pelo convívio e também por cada birra, por me fazerem crescer e acreditar que convosco me tornei uma pessoa melhor.

À equipa educativa que me acompanhou e orientou durante quatro meses. Obrigada, pelo apoio, pelo acolhimento, pela disponibilidade, pela boa disposição. Essencialmente por me ensinarem muito.

À orientadora de PPS, Professora Doutora Rita Brito, por me fazer refletir sobre a minha prática, pelos bons conselhos, pelo apoio e ajuda nesta etapa da minha formação.

RESUMO

O presente relatório visa caracterizar e refletir sobre a Prática Profissional Supervisionada II que desempenhei durante catorze semanas numa sala de jardim-de-infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Com este trabalho pretendo apresentar e refletir sobre a minha intervenção pedagógica, enquanto estagiária, e ainda evidenciar a problemática emergente que surgiu no âmbito da prática e que levou à concretização de uma investigação-ação.

Pretendo também apresentar as intencionalidades pedagógicas que orientaram a minha prática, quer com as crianças, com a equipa pedagógica e com as famílias e ainda os processos de avaliação que ocorreram durante toda a intervenção.

A minha investigação centrou-se na problemática: *As Artes Visuais como influenciadora do comportamento e a atitude das crianças*. Procurei assim perceber que influência tinham as Artes Visuais na adequação e melhoria do comportamento das crianças, visto este ser uma das suas grandes fragilidades.

Para operacionalizar a investigação optei pela metodologia qualitativa, onde recorri a algumas técnicas e respetivos instrumentos, baseados na observação e conversação, como as notas de campo, as grelhas de observação, a Escala de Envolvimento da Criança, os registos fotográficos, as entrevistas às crianças e o questionário à educadora. Com os dados recolhidos através destes instrumentos será feita uma triangulação, de modo a perceber qual a relação existente entre os dados provenientes das várias fontes, articulando-os.

Segundo essa articulação entende-se como principal resultado uma real influência da prática de atividades relativas às Artes Visuais na melhoria e moderação da atitude de algumas das crianças do grupo.

Palavras-chave: Jardim-de-infância, comportamento, artes visuais, artes, expressão.

ABSTRACT

This report aims to characterize and reflect on Supervised Professional Practice II that I performed for fourteen weeks in a kindergarten room, under the Master's in Pre-School Education.

With this work, I intend to present and reflect on my pedagogical intervention, as a trainee, and also to highlight the emergent problematic that emerged within the scope of the practice and that led to the accomplishment of an action research.

I also intend to present the pedagogical intentions that guided my practice, both with the children, with the pedagogical team and with the families, as well as with the evaluation processes that took place throughout the intervention.

My research focused on the problematic: The Visual Arts as an influence of children's behavior and attitude. I thus sought to understand what influence the Visual Arts had on the adequacy and improvement of children's behavior, since this is one of their great weaknesses.

In order to operationalize the research I opted for the qualitative methodology, where I used some techniques and respective instruments based on observation and conversation, such as field notes, observation grids, Child Involvement Scale, photographic records, interviews with children and the questionnaire to the educator. With the data collected through these instruments, a triangulation will be made, in order to understand the relationship between the data coming from the various sources, articulating them.

According to this articulation it is understood as the main result a real influence of the practice of activities related to the Visual Arts in the improvement and moderation of the attitude of some of the children of the group.

Keywords: Kindergarten, behavior, visual arts, arts, expression.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização de uma Ação Educativa Contextualizada	2
1.1 Meio onde está inserido o contexto socioeducativo	2
1.2 Contexto Socioeducativo	2
1.3 Equipa Educativa.....	4
1.4 Ambiente Educativo	5
1.5 Grupo de Crianças.....	8
2. Análise Reflexiva da Intervenção em JI	10
2.1 Intenções para a ação	11
2.2 Processo de Intervenção da PPS em jardim-de-infância	17
2.3 Avaliação	23
3. Investigação em JI.....	25
3.1 Identificação e fundamentação da problemática – <i>As Artes Visuais como influenciadoras do Comportamento e atitude das Crianças</i>	25
3.2 Referencial Teórico – <i>As Artes Visuais como influenciadoras do Comportamento e atitude das Crianças</i>	27
3.3 Roteiro Ético e Metodológico	32
3.4 Apresentação e Discussão dos Dados	34
4. Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância em Contexto	47
5. Considerações Finais	51
Referências	54
Anexos	58

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Reconto de uma história com o apoio da “almofada contadora de histórias”.	15
<i>Figura 2.</i> Crianças a construir a maquete relativa ao Problema Matemático.	19
<i>Figura 3.</i> Crianças a pintar com esponjas e pentes.	20
<i>Figura 4.</i> Criança a explorar <i>digitinta</i> .	36
<i>Figura 5.</i> Crianças a decalcar folhas de árvores com lápis seco.	36
<i>Figura 6.</i> Y., P. e R. a explorar/manipular massa de moldar.	37
<i>Figura 7.</i> G.T. e L. a explorar/manipular barro.	38
<i>Figura 8.</i> L. (5 anos), a pintar no cavalete.	38
<i>Figura 9.</i> G. (3 anos) a realizar a sua estrela com palhinhas.	40
<i>Figura 10.</i> L. (5 anos) a explorar pela primeira vez a técnica de pintura com fita-cola.	40
<i>Figura 11.</i> L. (4 anos) a explorar pela primeira vez a técnica do berlinde.	41
<i>Figura 13.</i> Criança a explorar <i>massa mágica</i> .	41
<i>Figura 12.</i> Criança a explorar espuma nos vidros.	41
<i>Figura 14.</i> D. (3 anos) a pintar com a cor vermelha.	42
<i>Figura 15.</i> Crianças a “socarem” o barro.	42

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	9
-----------	---

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Questionário aplicado à EC.....	59
Anexo B. Planta da Sala de Atividades.....	62
Anexo C. Rotina Diária.....	63
Anexo D. Tabela de Caracterização das Crianças.....	64
Anexo E. Notas de Campo.....	65
Anexo F. Planificação a Médio Prazo Cedida Pelo Ministério da Educação.....	67
Anexo G. Folha de Apresentação.....	70
Anexo H. Entrevista Realizada às Crianças no Âmbito da Investigação.....	71
Anexo I. Questionário Preenchido pela EC no Âmbito da Investigação.....	73
Anexo J. Organização das Notas de Campo.....	75
Anexo K. Exemplo de Fotografias Captadas Durante a Realização de Actividades/Tarefas Relacionadas com as Artes Visuais.....	76
Anexo L. Roteiro Ético.....	78
Anexo M. Escala de Envolvimento da Criança.....	85
Anexo N. “As Cem Linguagens da Criança”.....	89
Anexo O. Portefólio de Estágio.....	90
Anexo P. Portefólio da Criança.....	304

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistentes Operacionais
EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
PPS	Prática Profissional Supervisionada

INTRODUÇÃO

Este relatório elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) culmina a intervenção realizada em contexto de jardim de infância (JI) durante um período de catorze semanas. Intervenção que ocorreu numa instituição pública, localizada num bairro social, com um grupo de vinte e três crianças (dezassete rapazes e seis raparigas) entre os três e os seis anos.

Com este relatório pretendo refletir sobre o desempenho da minha intervenção durante as catorze semanas de PPS II, apontando as intenções que a nortearam, e ainda apresentar e analisar a problemática emergente que teve origem no conhecimento do grupo e que despoletou numa investigação-ação. Isto porque, não só investiguei como também direcionei a minha ação e intervenção para a realização de atividades e tarefas relativas às Artes Visuais, na perspetiva de compreender que influência tinha esta forma de expressão na adequação e melhoria do comportamento e atitude da maioria das crianças, em que eram evidentes algumas fragilidades. Como refere Portugal (2000) a promoção do desenvolvimento positivo das crianças advém de um educador competente e consciente dos processos de desenvolvimento destas, pois compreende e reconhece as suas necessidades propondo diversas oportunidades de exploração.

No que diz respeito à estrutura do trabalho, este está organizado em cinco tópicos. No primeiro, *Caracterização de uma Ação educativa Contextualizada*, será feita a caracterização e reflexão do contexto onde desenvolvi a PPS II. No segundo, *Análise Reflexiva da Intervenção em JI*, serão identificadas e fundamentadas as intenções que delinee para a ação pedagógica e ainda explicitado todo o processo de intervenção da PPS II. No terceiro, *Investigação em Jardim-de-infância*, será identificada e fundamentada a problemática emergente da PPS II, analisados os dados obtidos a partir da investigação e ainda explicitados os princípios éticos e as opções metodológicas que regularam a minha prática. No quarto, *Construção da Profissionalidade Docente*, serão refletidas as aprendizagens que foram mais significativas no processo de construção da minha identidade profissional e pessoal e ainda analisado o percurso feito na PPS I e na PPS II. Por fim, no quinto tópico, *Considerações Finais*, será feita uma análise geral sobre todo o processo vivido ao longo da PPS II, inclusive serão refletidos os resultados obtidos com a investigação.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Para que seja possível fazer uma intervenção educativa e pedagógica adequada é necessário conhecer e caracterizar os contextos em que as crianças estão inseridas. Assim, ao longo deste tópico procurarei caracterizar, numa perspectiva reflexiva, o contexto na qual desenvolvi a Prática Profissional Supervisionada II.

1.1 Meio onde está inserido o contexto socioeducativo¹

O contexto educativo onde desenvolvi a Prática Profissional Supervisionada II, na valência de Jardim de Infância, situa-se na freguesia de Carnaxide (Outurela/Portela), concelho de Oeiras.

Inserire-se num bairro que foi estruturado para dar resposta à população que residia em bairros degradados e clandestinos naquela área e também em outras áreas degradadas do concelho. É constituído, na sua maioria, por população proveniente de classes sociais desfavorecidas, com grandes carências (económicas e sociais) e de diferentes origens (Africana, Cigana e Lusa).

Ao longo dos anos e mediante as necessidades da população, foi-se observando uma gradual expansão do bairro. Foram criadas infraestruturas e serviços como o Clube dos Jovens, a Ludoteca, a Associação de Moradores do Bairro 18 de Maio e o Posto de Prevenção e Segurança que vieram satisfizer essas mesmas necessidades.

Ainda nas imediações da Instituição existem outros serviços, mais abrangentes, tais como o Centro de Acolhimento de Crianças em risco – Casa do Parque -, o Pavilhão Polidesportivo, a Piscina de Outurela e Portela e algumas atividades comerciais (e. g. Ikea, Jumbo).

1.2 Contexto Socioeducativo²

O estabelecimento onde realizei a minha PPS II faz parte de um Agrupamento de Escolas e destina-se às valências de JI e 1º ciclo.

¹ Dados recolhidos através de observações, de conversas informais com a educadora cooperante e na consulta do Projeto Educativo do Agrupamento.

² Dados recolhidos com base no Projeto Educativo do Agrupamento, em conversas informais com a educadora cooperante e na entrevista realizada à “coordenadora” da instituição.

Em termos físicos, este estabelecimento é constituído por dois edifícios, um mais antigo (“Plano Centenário”) que é utilizado apenas pelo 1º ciclo (alunos, docentes e auxiliares) e outro mais recente utilizado pelo pré-escolar e 1º ciclo. Neste espaço mais recente, no r/c, encontram-se duas salas de pré-escolar, uma casa de banho destinada às crianças do JI, uma casa de banho destinada aos adultos, uma sala de professores, um ginásio (utilizado pelo JI e 1ºciclo), uma sala de reuniões e um refeitório. No 1º andar existe uma biblioteca (utilizada pelo JI e 1ºciclo), quatro salas de 1º ciclo e duas casas de banho (uma para rapazes e outra para raparigas).

Quanto ao espaço exterior, este é relativamente espaçoso, tendo em conta o número de crianças existente (de JI e 1º ciclo). É composto por um pátio de dimensões generosas onde as crianças brincam e convivem e por uma área destinada à jardinagem e ao cultivo que pode ser utilizada pelas duas valências (JI e 1ºciclo).

A instituição funciona entre as 9:00h e as 12:00h e as 13:00h e as 15:00h, onde as crianças estão em tempo letivo sobre a responsabilidade de uma educadora de infância e o apoio de uma assistente operacional. Neste estabelecimento não existe a componente de apoio à família (CAF), contudo uma das funcionárias disponibiliza-se, diariamente, para acolher as crianças a partir das 8:00h.

Em termos organizacionais, visto que esta instituição faz parte de um Agrupamento de Escolas, a direção é assegurada por uma Diretora e ainda dois órgãos, Conselho Geral e Conselho Pedagógico que auxiliam a Diretora no cargo das suas funções. Em termos documentais, estão disponíveis na Internet, no *site* do Agrupamento, o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo (PE), embora já se encontram desatualizados, pois o RI visa a data de 2012 e o PE 2012/2015 (estão em processo os novos documentos).

Importa ainda ressaltar o esforço que tem sido feito pelo Agrupamento para ampliar o espaço educativo. Desta feita foram criadas várias parcerias externas, “quer de apoio e interligação com a comunidade local, quer de cooperação com comunidades de âmbito nacional e europeu” (PE, 2012-2015, p.21). É exemplo o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Devido aos problemas sociais e económicos da população envolvente, em 2006/2007 o Agrupamento inseriu-se no Programa TEIP “numa perspetiva de promoção do sucesso educativo de todos os alunos, particularmente as crianças e jovens em risco de exclusão social e escolar, em contexto socioeducativo desfavorecido” (PE, 2012-2015,

p.4). Através deste programa é possível apoiar as populações mais carenciadas atenuando assim alguns dos seus problemas e necessidades.

1.3 Equipa Educativa

A sala das *Araras*³ recebe diariamente vinte e três crianças e uma equipa educativa (uma educadora e uma assistente operacional) que se formou pela primeira vez este ano letivo. A educadora cooperante (EC) manteve-se a mesma desde o ano transato, mas a assistente operacional (AO), está pela primeira vez a exercer funções nesta instituição, tendo estado oito anos a exercer funções noutra escola do Agrupamento.

Das conversas informais com a educadora e das observações que fui fazendo, percebi que a comunicação⁴ entre os elementos da equipa educativa da sala é efetuada, sobretudo, através de conversas diárias. Visto este ter sido o primeiro ano em que a equipa se formou, foi possível constatar, principalmente durante as primeiras semanas, um conhecimento progressivo e a criação de uma relação de confiança e de partilha de ideias, opiniões e decisões.

Importa salientar que para além da EC, que está sempre presente na sala, e da AO, é frequente também contarmos com a presença de outro elemento educativo, que faz parte do núcleo das assistentes operacionais. Este elemento exerce funções de vigilante e também de assistente, em vários momentos da rotina (intervalos no exterior, lanches, higiene) e sempre que necessário, tanto na sala das *Araras* como na outra sala de JI.

Outro aspeto bastante importante prende-se com o trabalho em equipa que é feito para lá das portas da sala de atividades. Esse trabalho é estabelecido com a outra sala de JI, através de uma intervenção educativa articulada entre as duas educadoras. Apesar das diferentes características de cada um dos grupos e das diferentes opções metodológicas das educadoras, é privilegiado o trabalho de planificação e reflexão em conjunto, desenvolvendo-se uma cadenciada continuidade educativa entre as duas salas. Também com o 1º ciclo existe articulação, tendo sido criadas parecerias entre os docentes. Isto para que todas as crianças sejam integradas no mesmo espaço e não somente dentro da sala como pertencentes a um

³ Nome fictício para proteção da identidade das crianças.

⁴ "Enquanto as crianças lanchavam (no período da tarde) a EC partilhou com a AO algumas questões relacionadas com a organização do espaço, que tinha sido modificado durante a manhã, pedindo-lhe a sua opinião." (Nota de campo, 2 de novembro de 2016, sala de atividades).

único grupo. “Quando o trabalho de equipa entre equipas ocorre, o centro infantil funciona como uma comunidade” (Post & Hohmann, 2004, p.306).

1.4 Ambiente Educativo⁵

“A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24). Quanto mais harmonioso for o ambiente, em todas as suas dimensões, maior vai ser a predisposição das crianças para aprender, para crescer e para socializar, quer entre si, quer com a equipa.

Neste seguimento, começo por abordar a organização do grupo de crianças da sala das *Araras* (grupo que acompanhei na PPS II). É um grupo que contempla crianças de diferentes idades (dos 3 aos 6 anos) e sexos e que por isso se encontram em diferentes estádios de desenvolvimento. Esta diferença tem revelado ser positiva na medida em que é promovida, pela EC e pela restante equipa educativa, a colaboração entre as crianças, especialmente das mais velhas para com as mais novas e também a partilha de saberes e aprendizagens⁶ entre elas. Neste campo, o trabalho em grande grupo e em pequenos grupos tem sido fundamental, uma vez que se está a contribuir para que as crianças confrontem as suas ideias, os seus saberes e também as suas dificuldades e fragilidades. Sobretudo, está a ser estimulado o trabalho em cooperação⁷.

Ainda no que se refere à organização do grupo, a EC teve a intenção e preocupação de promover momentos de participação do mesmo na vida democrática. Estes momentos ocorrem, maioritariamente, em grande grupo e têm como fundamento a criação de “situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, bem como de desenvolvimento do sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.25). Um destes momentos ocorre, habitualmente à sexta-feira, no período da tarde, para se avaliar a semana. Cada criança tem a oportunidade de referir o que mais e menos gostou de fazer durante a

5 Dados sistematizados com base em observações, em conversas informais com a EC e no questionário preenchido pela mesma (cf. Anexo A).

6 Enquanto estávamos no tapete o S.R (3 anos) começou a chamar a EC: «- Doutora! Doutora!» O B.R (6 anos) ao ouvi-lo chamou-o a atenção dizendo: «- Não é Doutora! É Professora Anabela!» Denota-se por parte das crianças mais velhas uma entreatajuda para com as mais novas, explicando-lhes determinadas regras ou informações específicas da sala” (Nota de campo, 4 de outubro de 2016, sala de atividades).

7 Na primeira semana de novembro foram estabelecidos grupos, compostos por duas crianças (uma mais velha e outra mais nova), para organizar e arrumar as várias áreas (espaços) da sala, assim como para apoiar a equipa educativa em determinadas tarefas (distribuição do lanche da manhã e do lanche da tarde). Esta foi uma das formas de promover nas crianças a responsabilização por determinadas tarefas e ao mesmo tempo a cooperação entre os pares.

semana e ainda de sugerir novas propostas. Igualmente comum têm sido os momentos mais individualizados da EC ou da AO com cada uma das crianças, principalmente, na realização de jogos de mesa e no apoio a atividades diversas, isto porque a “relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016,p.25).

No que diz respeito à organização do espaço, esta é “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26). Segundo a EC, as áreas da sala estão distribuídas pelo espaço de modo a que as crianças se possam constituir em pequenos grupos e possam optar pelas várias áreas, potenciando “autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, s.d., p.12). Para além das áreas, houve também a preocupação de organizar a sala criando amplitude quer visual quer espacial. Neste sentido, as áreas mencionadas e definidas pela EC (cf. Figura B1), encontram-se bem diferenciadas e reservadas a atividades específicas facilmente reconhecíveis pelas crianças. É exemplo a área da casa das bonecas; a área do tapete, destinada às reuniões de grande grupo e aos jogos de chão (construções e atividades no quadro de ardósia); a área da casa das bonecas pequena; a área da garagem; a área da biblioteca e do teatro; a área das artes visuais (cavalete e mesas); a área dos jogos de mesa e a área da escrita e das ciências. Todos os espaços estão devidamente identificados, quer com o nome da área, quer com a quantidade de crianças que nela podem brincar. Deste modo permite-se às crianças não só o reconhecimento das áreas como também o desenvolvimento da autonomia através das escolhas que fazem.

A organização do espaço não contempla apenas o espaço de sala, mas também outros espaços educativos que são regularmente utilizados pelas crianças. É o caso da área dos cabides, uma zona exterior à sala, onde as crianças são recebidas e acolhidas, todas as manhãs, pela EC e onde por vezes também realizam atividades de grande grupo em conjunto com a sala B⁸. Para além deste espaço, são ainda utilizados, com regularidade, o refeitório onde as crianças almoçam todos os dias, a biblioteca que tem ao dispor das crianças uma vasta gama de livros e ao dispor dos adultos materiais/ recursos para dinamizarem histórias e dramatizações e o ginásio

8 Na área dos cabide “Logo de manhã, às 9h quando as crianças vieram para dentro (da instituição) despir os casacos e tirar os lanches da mala, como é habitual, explicámos-lhes (eu e a EC) que iriam ter uma surpresa, que se estendia também à sala B. Com as crianças sentadas em meia-lua nas zonas dos cabides, eu e a minha colega, que está a estagiar na outra sala de JI preparamos uma mesa, com o “vulcão” (construído pela crianças na 3ªfeira) e com os ingredientes necessários para realizar a experiência” (Nota de campo, 28 de outubro de 2016, zona dos cabides).

também ele com variados materiais bastante úteis para as sessões de movimento e onde mensalmente se realizam as assembleias⁹ de escola.

O espaço exterior é outro dos espaços mais frequentados pelas crianças quer como complemento às atividades realizadas na sala, quer como espaço para brincadeiras nos tempos de intervalo. É um dos meios mais importantes, essencialmente porque permite e promove nas crianças a socialização, através das brincadeiras que realizam umas com as outras. Contudo não apresenta materiais ou brinquedos com que as crianças possam brincar, originando frequentemente situações de conflito.

Quanto aos materiais presentes na sala e em cada espaço, todos eles são adequados à faixa etária das crianças e ao seu desenvolvimento. Apresentam ainda um carácter lúdico, apelando e motivando as crianças para a sua exploração, conferindo-lhes múltiplas aprendizagens. Praticamente todos os materiais têm ainda a vantagem de poder ser explorados de forma autónoma e sem o apoio constante de um adulto. Como parte integrante da sala e dos corredores contíguos a esta, existem os placares em que são expostos, frequentemente, os trabalhos e registos realizados pelas crianças e também alguns instrumentos de regulação da vida do grupo como o mapa mensal das presenças e a roda do tempo.

No que se refere à organização do tempo, este "tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27). A essa sucessão de momentos diários atribui-se o nome de rotina. Através dela, as crianças vão se apercebendo da estrutura dos acontecimentos, conseguindo mais facilmente prever e antecipar o que se vai suceder.

Na sala das *Araras* a rotina diária (cf. Tabela C1) inicia-se com o acolhimento às 9:00h, na zona dos cabides (para despir casacos e pendurar as mochilas). Posteriormente, por volta das 9:15h, as crianças entram na sala acompanhadas da EC e da AO e são encaminhadas para a área do tapete, em que se aproveita para falar, em grande grupo, sobre algumas novidades que as crianças queiram partilhar e também para se organizar o dia e marcar as presenças num mapa mensal exposto nessa área (a marcação das presenças é orientada por duas crianças que são as responsáveis por essa tarefa). Seguidamente, dependendo de quanto

⁹ Estas assembleias ocorrem uma vez por mês e destinam-se a toda a população escolar (docentes, não docentes, alunos do 1º ciclo e crianças do JI). Nelas discutem-se temas do interesse geral de todos os participantes, fazem-se dinamizações de histórias, apresentações, etc.

tempo demorar este momento em grande grupo, as crianças poderão realizar alguma atividade ou prosseguir para a higiene e continuamente para o momento do lanche da manhã, que ocorre habitualmente às 10:15h. Após o lanche as crianças seguem para o intervalo, às 10:30h, no exterior, que é comum a todos os alunos do estabelecimento, EB1 e JI. Às 11:00h as crianças regressam à sala acompanhadas da EC e da AO e até às 11:45h ficam na sala a desenvolver atividades quer propostas pela educadora, quer pelas crianças ou a brincar livremente nas várias áreas que compõem a sala. Às 11:50h realiza-se o outro momento de higiene que antecipa o almoço e que decorre entre as 12:00h e as 13:00h. No período da tarde, que tem início às 13:00h quando as crianças voltam novamente à sala é dada continuidade às atividades da manhã, sendo que na maioria das vezes se privilegia o momento de livre escolha (brincar nas áreas). Às 14:15h passa-se para o momento de arrumação da sala (este momento é assumido pelos pares responsáveis por cada espaço sob o acompanhamento da educadora e da assistente operacional) e posteriormente para o momento de higiene e preparação para o lanche da tarde, que ocorre às 14:35h. Por fim, às 14:50h as crianças voltam a vestir os casacos e as mochilas e aguardam no hall de entrada da instituição pelos pais, que começam a chegar por volta das 15:00h, horário de saída e término da rotina diária da instituição.

Embora esta seja a rotina habitual por vezes existe a necessidade de se alterar algum momento. Principalmente no período da tarde por vezes existe a necessidade de se criar um momento em grande grupo, para se falar de algum acontecimento que tenha ocorrido ou até para acalmar as crianças que vêm muito agitadas do exterior.

O funcionamento e organização da sala e da rotina das crianças tem origem na reflexão que a educadora faz sobre as suas intenções educativas e sobre as características que observa do grupo. Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) "cada sala organiza-se "de forma a dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem de um determinado grupo de crianças" (p.23).

1.5 Grupo de Crianças

O grupo de crianças (cf. Tabela D1) com o qual desempenha a PPS II é constituído na sua totalidade por vinte e três crianças, sendo que dezassete são meninos e seis são meninas, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, distribuídos da seguinte forma (Tabela 1):

Tabela 1.

Distribuição do grupo de crianças por género e idade

	3 Anos	4 Anos	5 Anos	6 Anos	TOTAL
Meninos	4	5	7	1	17
Meninas	3	2	1	0	6
TOTAL	7	7	8	1	23

Nota: Informações obtidas através da consulta das inscrições das crianças.

Segundo as informações que obtive através de conversas informais com a EC, das vinte e três crianças, vinte e uma frequentam este jardim-de-infância pela primeira vez, o que significa que apenas duas crianças já frequentaram a sala das *Araras* em anos anteriores. Isto deve-se essencialmente ao facto de o grupo ser composto, na sua maioria, por crianças entre os três e quatro anos que estão este ano a dar início à educação pré-escolar (jardim-de-infância). Quanto às crianças mais velhas que entraram este ano para o grupo, todas elas transitaram de outros jardins de Infância.

No que respeita às características do grupo, a EC caracteriza-o como sendo um grupo que necessita de muito apoio, de atenção e estimulação, essencialmente, pelos motivos já apresentados anteriormente (consultar Tabela 1), ou seja, porque é um grupo maioritariamente composto por crianças de três e quatro anos, muitas delas sem terem frequentado a creche ou o pré-escolar em anos anteriores, e por isso mesmo necessitarem de estimulação, de incentivos¹⁰ (promoção de autoestima), de apoio e também de alguns limites e regras de como viver em sociedade e comunidade. Neste sentido, as crianças mais velhas (de cinco e seis anos), que evidenciam maior autonomia e independência, têm tido um papel importante na integração das mais novas, ajudando-as em determinadas tarefas ou situações e até mesmo na promoção e motivação para novas aprendizagens (Zona de Desenvolvimento Potencial). Considera-se “que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguia executar sozinha” (Folque, 2014, p.72).

Existe ainda um aspeto que caracteriza predominantemente o grupo e que se prende com as suas origens e culturas, que são diversas. A cultura/etnia cigana é sem dúvida a que mais prevalece, tal como a cultura africana (cabo-verdiana), o que de certa forma dificulta as interações entre as várias crianças do grupo e entre a equipa e

¹⁰ Consultar Anexo E. Notas de Campo - Nota de campo N.º1.

os familiares, no sentido de uma integração positiva. Isto porque existem atritos e rivalidades entre grupos étnicos, que são transportados para o interior da instituição.

O facto de as crianças estarem inseridas em culturas que frequentemente estão envolvidas em questões ilegais, que entram em conflitos com facilidade e que manifestam rivalidade com outras culturas despoleta nas crianças e fá-las crescer num ambiente de agressividade e discriminação. Este é um dos principais fatores que as leva a agredirem-se frequentemente (cf. *Reflexão Semanal de 24 a 28 outubro 2016* – Anexo O. Portefólio de Estágio), a despoletarem conflitos entre si e a manifestarem comportamentos e atitudes menos corretas e adequadas. É neste sentido que o grupo necessita de maior atenção.

Deste modo o grupo caracteriza-se também por ser pouco resiliente e cooperativo, denotando-se alguma ausência de comportamentos sociais (cf. Anexo E. Notas de Campo - Nota de campo N.º2). Este foi um dos motivos pelo qual foram criados grupos (pares) responsáveis pela arrumação de determinadas áreas/tarefas. Todavia esta ausência, de comportamentos sociais, poderá também estar relacionada com o que Papalia (2011) define como “o egocentrismo [que] é a incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio” (p.316).

A partir das observações que tenho feito, concluo que ao longo do tempo as crianças têm revelando estar cada vez mais integradas no grupo, nos espaços e também nas rotinas. Isto é, têm vindo a apropriar-se do ambiente e ao mesmo tempo ganho autonomia e à vontade para brincar, socializar e aprender (Consultar Anexo E. Notas de Campo - Nota de campo N.º3). O mesmo tem acontecido, no que concerne à relação estabelecida entre as crianças e os adultos de referência. Esta é uma relação que se caracteriza pela confiança bilateral, pelo apoio individualizado (desenvolvimento da autoestima) e por um processo de aprendizagem significativo.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

Neste ponto irei analisar reflexivamente a minha intervenção, tendo em conta as intenções que delinee para a ação, quer com as crianças, com as famílias e com a equipa. Irei também explicitar todo o processo de intervenção da PPS II e avaliá-lo.

2.1 Intenções para a ação¹¹

Desde que iniciei o estágio que pretendi dar continuidade a algumas das intencionalidades e objetivos concretizados na PPS I em creche, por considera-los transversais aos dois contextos. Estes objetivos fazem prevalecer as minhas crenças e valores enquanto futura profissional de educação e traduzem-se principalmente na forma como devemos olhar e entender as crianças, acreditando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2002). Isto porque o respeito pela identidade, individualidade e vontade de cada criança se configura mais importante do que qualquer aprendizagem. Esta é a base para que haja aprendizagem, assim como atribuir à criança um papel participativo no seu desenvolvimento confere à criança a oportunidade de ser ela própria, através de exploração e contacto com objetos, materiais, adultos e outras crianças, a adquirir novos conhecimentos e entendimentos (Hohmann & Weikart, 2004). É o “aprender a aprender que garante a capacidade de continuar a aprender ao longo da vida” (Folque, 2014, p.37). A par destes aspetos, considerei ainda fundamental estabelecer com as crianças uma relação de confiança, compreensão e afeto, através da participação nas suas rotinas, da escuta dos seus problemas e inquietações, da resposta às suas necessidades e interesses e do respeito pelos seus ritmos. Citando Brazelton e Greenspan (2006) “Toda a aprendizagem mesmo a dos limites e da organização, começa com carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (p.188).

A par destas intenções mais gerais, foi necessário pensar em intenções mais específicas e centradas para o contexto em questão (JI). Isto porque, ao longo da minha intervenção e integração no grupo fui constatando algumas das suas particularidades. Não só constatei como também me foram descritas pela EC que teve o cuidado e a preocupação de me elucidar sobre os aspetos mais característicos do grupo, sobretudo os aspetos que requeriam maior atenção e exploração. Tendo em conta essas mesmas características e também as intenções¹² que a educadora tinha para o grupo, tentei incluir-me e dar continuidade ao trabalho que já estava a ser desenvolvido na sala.

11 Para além das intenções aqui mencionadas formulei ainda algumas intenções para cada atividade dinamizada (nas planificações de cada atividade), como se pode consultar no Portfólio de Estágio – Anexo O.

12 Desde o início da PPS II que a EC me referiu que os seus objetivos e intenções para o grupo partiam na maioria das vezes da Planificação a Médio Prazo cedida pelo Ministério da Educação e Ciência para a educação Pré-Escolar (cf. Anexo F).

Neste sentido considere crucial fomentar atitudes e regras de respeito, de convivência e de partilha que promovessem a autonomia, a cooperação e a harmonia entre os pares, pelo facto de, tal como mencionado no ponto 1, grande parte das crianças despoletar conflitos com regularidade, manifestar comportamentos agressivos para com as outras crianças e serem pouco resilientes a adversidades e também pouco cooperativas. Ainda que os conflitos interpessoais sejam inevitáveis e não devam ser completamente eliminados, por serem relevantes para o desenvolvimento de competências sociais e morais, o importante é que a partir desses mesmos comportamentos as crianças aprendam a gerir os seus conflitos (com o apoio e mediação de adultos responsáveis) e tomem consciência da existência de regras de sociabilização e convivência em grupo – *saber estar* - (e. g. pedir e aceitar as desculpas dos seus pares e adultos, escutar e respeitar as opiniões e ideias dos seus pares e adultos, ajudar e apoiar os seus pares e partilhar brinquedos, objetos e brincadeiras, etc.). DeVries e Van sublinham que “O conflito interpessoal pode oferecer o contexto no qual as crianças tornam-se conscientes de que os outros têm sentimentos, idéias e desejos (p.90).

A par desta intenção, percebi que seria também importante dar continuidade a uma das intenções da EC, que era promover experiências de vida democrática. Uma vez que as crianças apresentavam algumas dificuldades em ouvir e respeitar as ideias e opiniões uma das outras, considere pertinente continuar a potenciar momentos de partilha e de valorização dos interesses e das diferenças de cada uma. Estas situações ocorreram por exemplo na reunião da manhã em grande grupo (acolhimento), e em outros momentos de reunião (e.g. depois dos intervalos, quando as crianças regressavam à sala) em que se privilegiava a discussão sobre assuntos da vida do grupo (e. g. escolha das áreas para brincar, divisão das tarefas a realizar pelas crianças) e a partilha e comunicação de opiniões e gostos entre as crianças (e. g. depois do conto de uma história expressar o que mais e menos gostou na história e qual a sua opinião relativamente a esta). Segundo Vasconcelos (2007) “O jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática” (p.112). Veja-se o exemplo:

“Hoje mudámos os responsáveis pelas diversas tarefas (e. g. arrumar a área da cada, arrumar a área da garagem, ajudar a distribuir os lanches, etc). Com as crianças sentadas no tapete, a educadora cooperante propôs-lhes mudarem de tarefas (responsabilidades). As crianças concordaram e a educadora começou a chamar um par de cada vez para escolher

a tarefa/responsabilidade que queria realizar. Este procedimento tem-se mostrado significativo, uma vez que as crianças cada vez mais percebem o que têm de fazer, qual a sua responsabilidade, assumindo-a com autonomia: No período da tarde, quando pedimos às crianças que arrumassem os brinquedos, o Raf. que estava a brincar nos jogos de chão, deixou o que estava a fazer e deslocou-se até à área da casa para a arrumar. Quando lá chegou começou a chamar a sua parceira de tarefas: - “Larissa, Larissa, anda, temos que arrumar a casa!” – disse o Raf. (28 de novembro de 2016, sala de atividades).

Outro procedimento que contribuiu de igual modo para a promoção de experiências democráticas foi a abordagem à Metodologia de Trabalho por Projeto. Assim referem Katz e Chard (2009) que durante o trabalho por projeto as crianças têm várias oportunidades para “prestarem atenção às ideias e perguntas dos colegas . . . para resolverem diferenças de opinião, para se entreeajudarem, para darem as suas próprias sugestões e exporem as suas ideias aos colegas com quem estão a trabalhar no projecto” (p.48).

Ainda neste seguimento foi minha intenção despertar a curiosidade e desenvolver aprendizagens e competências com base na Metodologia de Trabalho por Projeto. Tendo consciência que estava perante um grupo que escassamente questionava o mundo à sua volta, e que por isso era necessária a intervenção da educadora para estimular as crianças a refletir, a contestar e a questionar, a abordagem da Metodologia de Trabalho por Projeto revelou-se significativa e importante neste sentido. O facto de ser uma metodologia que “nasce” do interesse das crianças, e que se desenvolve com a sua participação e envolvimento, levou a que as crianças revelassem curiosidade e vontade em descobrir mais, em aprender mais (numa perspetiva holística) e ao mesmo tempo, de forma involuntária, a adquirir novas competências (em todas as dimensões – cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais).

Partindo dos conhecimentos que retive acerca das crianças e do que fui observando diariamente entendi que seria fundamental promover o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertença a um grupo. Isto porque, as crianças durante as suas produções manifestavam, com frequência, ser incapazes de as realizar, não por serem tarefas com elevado grau de exigência mas porque não se sentiam confiantes para as levar a cabo. Estas manifestações eram quase constantes principalmente no início do ano letivo.

“Enquanto faziam um desenho relativo à história Vamos Fazer Amigos, o L. chamou-me:
- “Eu não consigo fazer” – disse o L.
- “Tenho a certeza que consegues L. Eu vou-te ajudar. Diz-me lá o que tu queres desenhar”
– disse-lhe eu.

- “Quero desenhar a abóbora” - disse o L.
- “Ah boa, então e de que cor é a abóbora?” –
- “É cor-de-laranja”.
- “E é quadrada ou redonda, sabes? Ainda te lembras?” – disse-lhe eu.
- “Acho que é redonda!”
- “E achas muito bem é mesmo redonda! Agora que já te lembraste como é a abóbora já a podes desenhar”.

Depois de desenhar a abóbora, ficou a olhar para mim à espera que comentasse o seu desenho.

- “Está lindo L. parece mesmo uma abóbora. Mas olha, a abóbora não estava no ar, como os passarinhos pois não? Estava segura no quê?”

- “Ah já sei, estava nuns tronquinhos!”

- “Boa ainda te lembras, é isso mesmo, a abóbora estava pressa nos troncos. Faz lá então os tronquinhos.”

Depois de o incentivar e a ajudar a relembrar-se da história o L. continuou a fazer o desenho autonomamente, sem pedir o meu auxílio. Esta situação é decorrente, sempre que lhe é solicitado desenhar algo, diz que não consegue ou não sabe, necessitando de um estímulo e apoio” (Nota de campo, 12 de outubro 2016, sala de atividades).

Ao observarmos estes comportamentos, tanto eu como a EC percebemos que a nossa intervenção seria essencial, no sentido de motivar, encorajar e estimular as crianças e de as levar a adquirir sentimentos positivos acerca de si próprias. Foi assim importante valorizá-las, apoiá-las e respeitá-las na sua singularidade e individualidade, de modo a se sentirem livres para errar e para crescer num ambiente saudável. Também indispensável foi estabelecer com elas relações positivas e de compreensão, tornando-as emocionalmente mais fortes e conscientes das suas capacidades e dificuldades. Tal argumenta o Ministério da Educação (1997) que “O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (p.52).

Em função das conversas informais que tive com a EC e também das observações que fui fazendo, percebi que as crianças manifestavam um gosto particular pela exploração e realização de tarefas relacionadas com as Artes Visuais, sobretudo pela manipulação de massa de moldar, de tintas e de tudo o que implicasse exploração sensoriomotora. Ao longo do tempo fui entendendo (e a EC também me alertou para tal) que esta motivação das crianças para a exploração e realização de atividades artísticas se prendia com o facto de através delas conseguirem mais facilmente expressar e libertar as suas “energias”, inquietações e desejos (e. g. raiva, tristeza, alegria). Nas Artes Visuais as crianças viam a possibilidade de exteriorizar e reconstruir o seu mundo interior, estabelecendo uma comunicação com o meio (Oliveira & Santos, s. d. p.27).

Perante estes contributos decidi apostar na criação de momentos de expressão artística, sobretudo das Artes Visuais, como forma de melhorar e moderar o comportamento do grupo.

A descoberta gradual deste modo de expressão como uma “terapia” para as crianças e como forma de as ajudar a comunicar e integrar-se no mundo, fez com que quisesse descobrir mais, levando-me a investigar sobre este tema (cf. *Reflexão da Semana de 14 a 18 de novembro* – Anexo O. Portefólio de Estágio).

Tal como as Artes Visuais, também o conto de histórias evidenciou ter impacto no grupo. Foi sobretudo nestes momentos que as crianças mostraram uma maior concentração e atenção¹³, ficando quase sempre despertas para o que estava a ser dito ou dinamizado (cf. *Reflexão da semana de 10 a 14 de outubro* – Anexo O. Portefólio de Estágio). De tal modo que considerei importante promover momentos de leitura e dinamização de histórias, utilizando técnicas variadas.

Para além da atenção que despertava nas crianças, comecei a também perceber que tanto as crianças mais novas como as crianças mais velha mostravam compreender e memorizar o conteúdo das histórias, recontando-as de seguida, principalmente as crianças mais velhas, com quatro e cinco anos (cf. Figura 1). Esta predisposição das crianças para a audição de histórias aconteceu essencialmente, porque a Literatura Infantil lhes possibilita o contacto com a fantasia e com a imaginação. É este contacto com o mundo dos sonhos que os faz compreender melhor o mundo e a realidade. Assim referem Veloso e Riscado (citado por Ramos, 2007) que a Literatura Infantil se torna “ao mesmo tempo, o brinquedo que permite múltiplas explorações e infinitas descobertas; o segredo que desencadeia a



Figura 1. Reconto de uma história com o apoio da “almofada contadora de histórias”.

13 A título de exemplo, leia-se a nota de campo que evidencia o comportamento das crianças aquando da dinamização da história “Vamos Fazer Amigos”. Na sala de atividades, de manhã, com as crianças sentadas em roda, comecei a dinamização da história proferindo as “palavras mágicas” “Com pezinhos de lã nesta sala vou entrar. Está na hora das histórias vamos todos escutar”. As crianças ao perceberem que eu tinha uma caixa e um livro, muito rapidamente se sentaram e ficaram atentas ao que eu lhes estava a dizer. Também a lengalenga os fez acalmar e perceber que estava no momento de ouvir um história e que por isso tínhamos que estar em silêncio (uma das estratégias utilizadas para dizer a lengalenga foi falar em tom baixo e muito calmamente). Ao longo do conto da história as crianças evidenciaram estar com atenção e concentradas no que eu estava a dizer, nas ilustrações do livro e ainda nos animais de cartolina que fui colando no placar à medida que ia contando a história” (Nota de campo, 12 de outubro de 2016, sala de atividades).

imaginação e deixa vivenciar in mentis e de forma positiva tudo o que, na realidade, não é permitido e defensável” (p.168).

Relativamente às intenções que delineei para a intervenção com a equipa e com as famílias, estas foram pensadas na perspectiva de que “a educação de uma criança é um processo complexo, que necessita de envolver elevados níveis de apoio e solidariedade, partilha de ideias, pluralidade de visões e, sobretudo, diversas competências” (Spaggiari, citado por Araújo, 2013, p.66). Foi neste sentido que tive como intenção valorizar e respeitar as famílias nas suas diversas culturas e etnias. Uma vez que não consegui estabelecer contacto com as famílias (apenas com a mãe do B, para parceria na realização do portfólio), nem ter o seu envolvimento nas atividades por mim desenvolvidas, por motivos¹⁴ referentes à própria instituição, considerei que através das crianças e da minha postura para com elas conseguiria abranger as famílias. Isto é, ao respeitar e valorizar cada criança e a sua cultura (das vinte e três crianças do grupo a maioria são de etnia cigana e negra), assim como as indicações e as informações que foram chegando do contexto familiar, estava também, de certo modo, a respeitar as famílias e a colaborar com elas nas decisões e intenções que tinham para os seus educandos.

Porém, desde o início da intervenção que senti a necessidade e o dever de informar os pais da minha estada na sala das *Araras*. Para tal fiz um documento (cf. Anexo G), com toda a informação que pensei ser pertinente os pais saberem, nomeadamente quem eu era, o que fazia naquele local e quanto tempo iria permanecer. Por motivos relativos à própria instituição este documento nunca chegou ser enviado às famílias.

No que concerne à equipa pedagógica, foi fundamental estabelecer uma relação de cooperação e articulação com os agentes educativos que acompanham o grupo, pois, como refere Lino (2013) “O trabalho em equipa desenvolve-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem” (p.135). Foi essencialmente neste sentido, de trabalho em equipa, que desempenhei a PSS II, tendo em vista a minha integração no grupo, como membro pronto a cooperar e a ajudar em todos os momentos da rotina.

14 Na instituição onde desenvolvi a PSS II as famílias não são convidadas a entrar na mesma e por isso as crianças são recebidas e entregues ao portão, por uma auxiliar. Esta regra assenta em conflitos anteriormente existentes entre o pessoal da instituição e as famílias. Deste modo o contacto e a parceria com as famílias é muito escassa ou quase inexistente (segundo a EC, de ano para ano tem havido evolução) e por isso mesmo eu também não ter tido a possibilidade de contactar com elas, nem de as envolver na minha prática.

Assim durante as catorze semanas de PPS II foram debatidos pontos de vista, e trocadas ideias para desenvolver com o grupo, nas reuniões que fazíamos à sexta-feira para planificar a semana seguinte e mesmo ao longo da semana sempre que surgia uma oportunidade. Também importante foi partilhar, com a equipa, mais concretamente com a EC, as minhas questões, relativas às famílias, às dinâmicas da instituição e as minhas proposta e ideias para desenvolver com o grupo.

Esta partilha e troca de ideias permitiu a criação de momentos de reflexão conjunta, quer sobre o grupo de crianças, quer sobre a minha prática. Todo este processo contribui para o meu percurso de aprendizagem, levando-me a questionar e autoanalisar com frequência a minha ação e desempenho.

2.2 Processo de Intervenção da PPS em jardim-de-infância

O meu processo de intervenção da PPS foi demarcado com o objetivo de me integrar num grupo (crianças, equipa, famílias) que estava a iniciar um novo ano letivo e por isso a integrar-se e a apropriar-se de um conjunto de aspetos, como a rotina, os espaços, as pessoas, entre outros. Tal como estava a acontecer com as crianças e com a equipa também eu senti a necessidade de me apropriar destes vários aspetos, através da vivência dos mesmos e do questionamento dos intervenientes para que me sentisse o mais esclarecida e integrada possível. Todo o processo de integração foi facilitado pela equipa educativa me deu espaço e oportunidade para participar em todos os momentos da rotina e para intervir sempre que desejasse. O facto de a equipa me ter recebido e acolhido com uma total disponibilidade e simpatia foi fundamental para a minha integração, bem como a abertura do grupo de crianças, que desde o primeiro momento, permitiu a minha presença nas suas brincadeiras e conquistas (cf. *Reflexão da Semana de Observação – Anexo O. Portefólio de Estágio*).

Neste ritmo, aquando da primeira semana de estágio, vi iniciar a minha intervenção no grupo em vários momentos da rotina, não só com atividades estruturadas e planeadas mas essencialmente em momentos de transição em que era necessário encontrar estratégias para regular e “agarrar” o grupo (e.g. cantar, fazer gestos, fazer pequenos jogos de grupo). Da vivência desses momentos e pelas informações que me foram transmitidas pela EC, fui percebendo e constatando algumas das particularidades do grupo, as quais já pude mencionar mais atrás (e. g. maior incidência de rapazes com idades entre os três e os quatro anos, pouca

resiliência a contrariedades/adversidades, frequentes conflitos e atitudes agressivas entres os pares). Tendo consciência dessas especificidades entendi que a minha ação, em parceria com a EC, poderia passar por ajudar as crianças a ultrapassar ou melhorar algumas das suas dificuldades, na perspectiva de desenvolver “atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.37).

Deste modo comecei por pensar em algumas estratégias que pudessem contribuir para amenizar alguns dos comportamentos das crianças, consciencializando-as para a importância de respeitar, ajudar e ser solidário com o próximo. Foram lidas e dinamizadas histórias referentes ao tema da amizade e realizados alguns jogos, como a *Teia da Amizade*, com o objetivo de promover momentos de partilha e união entre as crianças. Com o passar do tempo entendi que estas estratégias apenas tinham tido impacto no momento em que foram concretizadas, pois as crianças continuavam a agredir-se umas às outras e a manifestar atitudes muito egocêntricas, principalmente as crianças mais novas que tinham completado três anos recentemente¹⁵. Assim tanto eu como a EC percebemos que a nossa ação teria de ser muito mais abrangente, teria então que ser um processo a longo prazo, mas constante e permanente.

Deste modo adequiei a minha ação na tentativa de promover mais momentos de grande grupo em que as crianças se pudessem expressar e partilhar entre elas os seus interesses e opiniões e também momentos em pequenos grupos (heterogéneos) com o objetivo de fomentar o “trabalho” cooperativo, solidário e de entreajuda. Foi exemplo o projeto em torno dos morcegos que teve como um dos objetivos promover a interação e a troca de conhecimentos e opiniões entre as crianças, sobretudo estimulá-las a interagir e comunicar com os seus pares. Também a construção da maquete relativa ao Problema Matemático de janeiro, veio criar oportunidades para as crianças interagirem e “trabalharem” em conjunto para um mesmo fim (cf. Figura 2), pois deste modo “as crianças começam a ter em conta diferentes pontos de vista e a aceitar que todos contribuem para o grupo com a sua participação individual” (Folque,

¹⁵ Excerto da Reflexão Semanal de 3 a 7 de outubro de 2016: “Das observações que fiz o que mais me despertou a atenção foi o tipo de brincadeiras e explorações que as crianças de três anos fazem comparativamente com as de cinco anos. Ou seja, observa-se uma grande diferença entre as crianças mais novas e as crianças mais velhas, o que é de todo expectável. Enquanto as crianças mais novas se isolam nas brincadeiras, por estarem ainda numa fase de onipotência (egocêntrica), manifestando grande dificuldade em partilhar e sobretudo em esperar e manter atenção em algo ou alguém, as crianças mais velhas (4/5 anos) já são capazes de cooperar, comunicar, interagir e brincar em pareceria”.

2014, p.62). A par destas dinâmicas ocorreram ao longo de todo o estágio, muitas outras, (e. g. jogos de grupo, sessões de música, de dança e de movimento) que tiveram como intuito a aprendizagem cooperada, ou seja, “o envolvimento de um grupo de crianças numa actividade com uma finalidade comum” (Folque, 2014, p.61), por ser produtivo no que diz respeito às competências cognitivas e sociais.



Figura 2. Crianças a construir a maquete relativa ao Problema Matemático.

Outra das estratégias adotadas foi tentar consciencializar as crianças para o autocontrolo. Isto é, sempre que assistia a momentos de conflitos entre as crianças e em que estas se agrediam, alertava-as para a importância de controlarem as suas ações, mais precisamente “ – *Tens que tomar contas das tuas mãos, dos teus pés e da tua cabeça, é assim que os crescidos fazem e tu já és crescido*” – referia-lhes várias vezes. Ao verbalizar estes aspetos, tinha como objetivo que as crianças de uma forma progressiva os interiorizassem e conseqüentemente, perante situações de maior adversidade se conseguissem controlar (resiliência). Com algumas crianças produziu resultados e por vezes até verbalizavam que tinham conseguido tomar conta das mãos quando estavam zangados, no entanto com outras, esta estratégia não foi pertinente e os comportamentos agressivos permaneceram.

Ainda no que se refere ao comportamento das crianças, foi-me transmitido pela EC, desde o início do estágio, que as Artes Visuais, ou mais precisamente a exploração de técnicas e materiais respeitantes a este subdomínio da Área de Expressão e Comunicação, têm bastante influência nas crianças, particularmente nas que apresentam maior instabilidade emocional, uma vez que se constitui como uma forma de expressarem os seus sentimentos e emoções. Por esse motivo era prática recorrente da EC proporcionar às crianças (nos momentos de escolha livre) o contacto com variados materiais manipuláveis, como o barro e a massa de moldar e ainda com a pintura no cavalete (cf. Figura 3). Ao observar as crianças durante esses momentos e após os mesmos comecei a perceber que para algumas a expressão plástica era realmente tranquilizante e que as deixava mais calmas. Com o tempo fui-me interessando cada vez mais por esta descoberta levando-me a querer saber mais e a

investigar sobre ela. Foi assim que surgiu o tema da minha investigação, que aprofundarei no Ponto 3.

As Artes Visuais ou a adequação de atividades a elas relacionadas configuraram-se assim como uma forma/estratégia para facilitar a livre expressão e



Figura 3. Crianças a pintar com esponjas e pentes. comunicação das crianças, para melhorar a sua capacidade de atenção e concentração, para promover o desenvolvimento das suas capacidades expressivas e criativas e ainda para enriquecer a sua autoestima. Isto porque, descobrem que são capazes de produzir algo que até então pensavam não conseguir.

Relativamente a este último aspeto, da autoestima, fui percebendo com o tempo que a maioria das crianças revelava muito pouca confiança nos seus trabalhos e em si próprias. Era frequente verbalizarem não serem capazes de realizar as dinâmicas desenvolvidas na sala e por vezes acabavam mesmo por recusar fazê-las. Inicialmente pensei estar a desenvolver dinâmicas um pouco complexas e de difícil resolução para as crianças, mas ao falar com a EC, esta esclareceu-me e fez-me entender que é recorrente as crianças manifestarem esses comportamentos, principalmente quando noutros contextos (e.g. familiar) desvalorizam os seus trabalhos e lhes transmitem o sentimento de incompetência. Diante desta situação foi fundamental promover às crianças o sentimento contrário, ou seja, elogiar os seus trabalhos e produções, incentivá-las e encorajá-las a realizá-los, permitindo-lhe assim ter confiança nos seus próprios pensamentos e atos (autoestima e autoconfiança).

Perante estas vicissitudes e outras que fui observando em cada semana, compreendi que o grupo necessitava de muita de estimulação, de incentivos, de fazer novas descobertas e de contactar com regras básicas de vivência em grupo. Assim, tanto eu como a EC, verificámos que era essencial intervir nesse sentido, ou seja, apoiar e transmitir às crianças alguns hábitos dos quais não estavam familiarizadas e que eram importantes para o seu desenvolvimento, nomeadamente despertar-lhes o gosto e o interesse por comunicar e dialogar com os pares e com os adultos os seus saberes e opiniões, por participar nas dinâmicas desenvolvidas e por respeitar e partilhar com os pares conhecimentos, objetos e brincadeiras. Neste seguimento tentei estar mais atenta às crianças e às suas intervenções, de modo a responder aos seus

interesses e necessidades, tentei escutar mais as crianças e atribuir-lhes “voz”, valorizando a expressão oral como forma de expor a sua individualidade, sobretudo em dinâmicas de grande grupo, assim como tentei promover atividades que possibilitassem o desenvolvimento de competências em todos os níveis: motor, social, emocional, cognitivo e linguístico. Do mesmo modo tentei interligar e articular todas as áreas do saber, na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem de forma holística, ou seja, em que todas as dimensões “se interligam e atuam em conjunto” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10).

Considerando estes aspetos fui também tendo em atenção os conhecimentos e interesses das crianças e o que estas já eram ou não capazes de fazer de modo a poder atuar na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), “em que o apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguia executar sozinha” (Folque, 2014, p.72). Para tal, tive o apoio da EC que me foi sempre informando das suas observações e constatações, de modo a podermos, em conjunto, definir os objetivos e intenções a concretizar em cada semana, mediante o que íamos observando das crianças e das suas necessidades.

No que diz respeito à organização do tempo, considero ter-me integrado, desde o início da PPS II, nas rotinas, respeitando os tempos institucionais, mas também os tempos pessoais de cada criança e nesse sentido foi necessário ajustar a realização de algumas tarefas/ atividades à disposição que o grupo ia apresentando ao longo do dia. Fui percebendo que existiam momentos mais propícios a determinadas atividades/tarefas e que por isso deveriam ser aproveitados. Por exemplo, no primeiro período da manhã até ao lanche privilegiavam-se as atividades de maior concentração e de desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas (e.g. conto, reconto e ilustração de histórias, texto livre, conversas em grande grupo, exploração de jogos lógico-matemáticos em grande grupo, em pequenos grupos e individual, sessões de movimento e sessões de música/dança). Essencialmente porque era neste período que as crianças evidenciavam maiores níveis de envolvimento e concentração nas atividades. Já no segundo momento da manhã privilegiavam-se os momentos de livre escolha ou aos jogos cooperativos em grande grupo (e.g. “*esconde esconde de baixo da manta*”, “*imita os animais*”, “*recria o que está no cartão*”, “*o lencinho vai na mão*”), dando oportunidade às crianças de brincarem. Quanto ao período da tarde privilegiava-se novamente as atividades de livre escolha e por vezes a realização de projetos ou a dramatização/dinamização de histórias na biblioteca escolar em conjunto

com a outra sala de jardim-de-infância (e algumas vezes com a colaboração/participação das assistentes operacionais).

Relativamente à organização do espaço, também ele foi sofrendo algumas alterações, tendo em vista o melhor aproveitamento do mesmo. Uma das minhas preocupações ao longo da PPS II foi pensar no espaço e nos materiais que o compõem como uma extensão das crianças, visto que o meio envolvente contribui em grande escala para a satisfação das crianças, para o seu conforto e conseqüentemente para a concretização de aprendizagens significativas. Assim argumentam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) que o/a educador/a impulsiona o “envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (p.11). Foi com este intuito que criei oportunidades para as crianças contactarem com outros espaços da instituição, que não só a sala de atividade, como por exemplo a biblioteca escolar com uma multiplicidade de livros disponíveis a todas as crianças e com recursos para a realização de dramatizações e dinamizações de histórias e ainda o ginásio também ele com variados materiais para utilizar nas sessões de movimento e onde se realizaram algumas sessões de música e dança. Outro dos espaços utilizados fora da sala de atividades foi a sala de reuniões disponível para a projeção de imagens, vídeos e o que se pretendia apresentar.

Quanto à escolha das áreas para brincar essa era uma prática diária. Todas as crianças tinham a oportunidade de escolher onde, com o quê e com quem brincar, sendo que algumas vezes foi necessário intervir e mediar algumas escolhas devido aos conflitos que se geravam. Contudo era sempre dada a oportunidade às crianças de fazerem as suas próprias escolhas e de tomarem as suas próprias decisões.

Todas as planificações semanais e de cada atividade constatarem precisamente alguns dos tópicos aqui tratados, pois foi sempre tendo como base o conhecimento e a avaliação das crianças que a cada semana planifiquei, em conjunto com a EC o que iríamos fazer na semana seguinte. Também a minha avaliação pessoal, algumas vezes realizada através das reflexões semanais, contribuiu para a realização das planificações e da melhoria da minha prática a cada semana, uma vez que a concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos no dia a dia da creche e do jardim de infância exige um/a profissional que está atento/a à criança e que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade

da resposta educativa . . . A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observações/Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11).

2.3 Avaliação

De acordo com Hill (citado por Parente, 2006) “A avaliação é um processo com potencial para beneficiar a criança individual e o currículo e deve ser realizada, com o objectivo último, de proporcionar informação útil e relevante que resulte em benefício da criança”.

Ao transpor para a minha prática o conceito de avaliação tal como Hill refere, foi necessário adequar alguns instrumentos de avaliação que me permitissem averiguar e analisar as aquisições e progressos das crianças. Como tal estruturei e preenchi grelhas de observação para as atividades relacionadas com as Artes Visuais (cf. *Grelhas de Observação* – Anexo O. Portefólio de Estágio), com indicadores distintos para cada atividade. Realizei uma reflexão temática (cf. *Reflexões Semanais* – Anexo O. Portefólio de Estágio) em cada semana de PPS II, registei diariamente as observações que fui fazendo (notas de campo), assim como registei fotograficamente, comportamentos, ações e brincadeiras das crianças e ainda fiz um portefólio de uma das crianças do grupo (cf. Anexo P. Portefólio do B.).

Segundo os dados obtidos através das grelhas de observação, dos registos fotográficos, dos registos diários (notas de campo), das reflexões e do portefólio da criança, denota-se a existência de uma evolução no que diz respeito ao *interesse*, *motivação* e *participação* das crianças nas atividades e tarefas dinamizadas. Com o tempo e a sua integração no grupo, no espaço e no tempo, as crianças foram também envolvendo-se cada vez mais nas propostas diárias, contribuindo para as mesmas. É de salientar que as dinâmicas que maior interesse despertaram no grupo se relacionaram com o domínio da Educação Artística (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música, Dança), talvez pelos motivos já discutidos anteriormente (instabilidade emocional). Como argumenta Lino (2013) “O contacto diário com diversas formas de expressão (...) favorece o desenvolvimento da capacidade crítica e permite à criança conseguir elevados níveis de representação e expressão” (p. 125).

Igualmente requisitados pelas crianças foram os momentos de livre escolha, em que a área da casa, a área da garagem e a área da pintura tiveram papel de destaque. Outra área que começou a motivar as crianças foi “o escritório do bolinhas”,

por ser uma área em que as crianças, a pares ou individualmente, podiam autonomamente utilizar o computador para transcrever palavras (do ficheiro das palavras/imagens). Esta era uma área frequentada essencialmente pelas crianças mais velhas (cinco e seis anos). “ – *Vitória podes-me ligar o computador, se faz favor? Eu e o F. vamos escrever*” (G.O, 5 anos).

Para além desta motivação progressiva em explorar e participar nas dinâmicas diárias, foi perceptível também o adequado e significativo progresso que as crianças foram fazendo ao longo da PSS II, quer em termos motores (coordenação motora), cognitivos (raciocínio, concentração, autonomia), linguísticos (linguagem, comunicação), emocionais (autorregulação) e sociais (partilha, entreatajuda, interiorização de regras).

De salientar é o facto de a avaliação ter decorrido ao longo de toda a PPS II, num processo contínuo e frequente e não apenas no término desta, pois, para além de me permitir avaliar as crianças, permitiu-me ainda perceber que impacto estava a ter a minha prática no grupo, podendo assim ajustar e adaptar a minha postura e o que estava a ser feito aos interesses e manifestações do mesmo. Como salienta Portugal (2012) o educador deve avaliar “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo” (p.594).

Do mesmo modo pude avaliar a concretização das intenções que delinee para ação, quer com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. De modo geral posso afirmar que estas foram concretizadas, tal como as que defini para desenvolver com as crianças em cada atividade. O facto de refletir diariamente a minha intervenção e de realizar semanalmente uma reflexão temática, permitiu-me avaliar e perceber se as intenções e os objetivos que fui traçando estavam ou não a ser alcançados. Citando Parente (2014) “A avaliação pode influenciar os conteúdos do currículo, os modos como se ensina, o que as crianças aprendem, como aprendem e, mais relevante ainda pode influenciar a sua atitude e disposição para a aprendizagem” (p.173).

Em suma, considero que a escolha dos instrumentos utilizados foi bastante benéfica, essencialmente na forma como me foram pondo ocorrente das conquistas e progressos das crianças. Tal aconteceu com a realização do portefólio do B., que me permitiu compreender e avaliar, em conjunto com ele, algumas das suas características, interesses e competências (já adquiridas e em aquisição), como “uma

imagem em movimento contínuo, identificando o percurso caminhado” (Silva & Sousa, s.d., p.1298).

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

Neste capítulo irei identificar e fundamentar a problemática que partiu da caracterização do grupo de crianças e que teve como consequência uma investigação que decorreu durante toda a PPS II. Irei também apresentar o roteiro metodológico e o roteiro ético, que orientou a minha prática e ainda a análise dos dados referentes à investigação e os seus resultados.

3.1 Identificação e fundamentação da problemática – A Influência da Prática de Atividades Relativas às Artes Visuais na Atitude das Crianças

Nota de campo – 21 outubro 2016

“Foi-me transmitido, hoje, pela educadora cooperante que as crianças que mais recorrem à área da pintura e da massa de moldar são as que apresentam mais problemas de comportamento, especialmente perturbações emocionais. É o caso do L. que escolhe com frequência a área da modelagem (massa de moldar). Enquanto explora a massa de moldar, dá “socos” na massa, estica-a, parte-a em bocadinhos, manipulando-a de diferentes formas e atribuindo-lhe diferentes significados. O certo é que após este momento de exploração o L. consegue agir e interagir com as outras crianças de uma forma mais tranquila, ainda que por vezes isso ocorra por breves momentos. Também quando pinta, no cavalete, (plano vertical) se observa através dos traços que faz na folha, com o pincel, um descarregar de energias e de frustrações que o deixam mais calmo”.

Segundo Gameiro (2013) isto ocorre, porque através das Artes Visuais ou das “Linguagens Plásticas”, as crianças libertam todo o seu ser. A “plástica dá forma aos pensamentos, aos atos e aos objectos . . . Ela nasce da multiplicidade de personalidades e está repleta de emoções individuais” (p.41). Tudo o que a criança produz através do desenho, da pintura e da modelagem, exprime as suas vivências, emoções (e.g. alegria, tristeza, raiva), sensações corporais e permite-lhe comunicar e manifestar ideias e desejos. Assim argumenta Gonçalves (1991)

Desenhar e pintar não é apenas representar o que se vê, mas também representar o que se sente e se imagina, o que se sabe através da experimentação sensorial, não apenas da vista, mas também do tacto, do cheiro, do paladar e do ouvido (p.26).

Reportando-me à criança (L. de 5 anos) referida na nota de campo supramencionada, é facto que desde o seu ingresso no JI eram frequentes as situações em que equipa educativa a chamava a atenção por agredir os colegas. Agressões que ocorriam involuntariamente, mesmo sem que antes tenha sido ela a agredida. Ou seja, eram atos espontâneos e sem causa aparente. Numa das vezes em que falei com o L., depois de ter batido num colega, este referiu-me o motivo das suas atitudes:

“Posteriormente ao falar com o L., este referiu-me que o motivo pelo qual bate nos amigos, com bastante frequência se deve ao facto de não querer estar no jardim-de-infância, mas sim em casa com a mãe. Disse-me também que não quer ter amigos e que é por isso que lhes bate” (Nota de Campo, 27 de outubro de 2016).

Ao tentar perceber melhor esta situação foi-me dito pela EC que o L. já tinha passado por uma situação traumática há dois anos atrás, quando a mãe e o pai emigraram para outro país e o deixaram, juntamente com os seus irmãos, entregue aos avós. Desde esse momento que o L. começou a manifestar estas atitudes, tendo existido um agravamento das mesmas após o regresso da mãe.

Para além deste caso que revelou alguma preocupação e cuidado, existiam outros casos e situações de agressividade entre as crianças. Era muito habitual vê-las envolvidas em lutas, a empurrarem-se e a beliscarem-se. Ao tentar compreender melhor o que levava as crianças a agredirem-se e quais as causas e os motivos que poderiam estar por trás dessa agressividade, da constante agitação e da pouca resiliência a adversidades, percebi que um dos principais fatores eram os vários problemas familiares com que as crianças se deparavam, tal como acontecia com o L. Praticamente todas as crianças já tinham passado ou estavam a passar por situações de vida bastante complexas¹⁶ (e.g. crianças de etnia cigana e negra que vivem diariamente sob o perigo, vivenciando tiroteios, tráficos, roubos, entre outras situações, crianças que têm uma realidade familiar destruída e ainda situações de pobreza extrema e falta de saneamentos). Veja-se o exemplo:

“Hoje de manhã quando me aproximei das crianças (estavam junto aos cabides a tirar os casacos e o lanche da manhã), o Rav. veio ter comigo, cumprimentou-me e disse-me:

- Hoje vou cantar parabéns! – disse o Rav.

- Ai sim? Então e a quem é que vais cantar parabéns? – perguntei-lhe.

- Ao meu pai, ele faz anos. – disse o Rav

- Ah boa, então vais ter festa em tua casa? – perguntei-lhe.

- Não, vou à visita. – disse o Rav.

A visita proferida por esta criança diz respeito à visita presidiária do seu pai. Já várias vezes esta criança referiu que ia visitar o pai, contudo nunca refere de que visita se trata. Pelas

¹⁶ Informações obtidas através de conversas informais com a EC.

suas explicações e pelos conhecimentos que a educadora cooperante detém desta criança, entende-se que o pai está preso e que ela está ao cuidado de uma tia”. (Nota de Campo, 24 de outubro de 2016, zona dos cabides junto à sala de atividades).

Perante esta realidade entendi o porquê de a maioria das crianças do grupo apresentar elevados níveis de instabilidade emocional. Percebi assim a intenção da EC em promover às crianças vários momentos e espaços dedicados à prática de tarefas relacionadas com a expressão plástica, uma vez que através do contacto com diferentes materiais e técnicas as crianças vão conseguindo cada vez mais “expressar e reconstruir o seu mundo interior, estabelecendo, deste modo, uma comunicação e um comportamento ajustado ao meio” (Oliveira & Santos, s. d. p.27).

Diante de todas estas informações, e como forma de que querer ajudar e apoiar as crianças, ressaltou, então, a questão: *De que forma as Artes Visuais influenciam o comportamento e a atitude das crianças?* Com vista a responder a esta questão, que despertou em mim bastante interesse e curiosidade, iniciei uma investigação ação que decorreu ao longo de toda a PPS II.

3.2 Referencial Teórico – A Influência da Prática de Atividades Relativas às Artes Visuais na Atitude das Crianças

Com o início da investigação, considerei pertinente enriquecer os meus conhecimentos, procurando informações em documentos, livros e noutras investigações já realizadas, no âmbito desta temática.

Para dar início à pesquisa comecei por me informar sobre o papel da Educação Artística e todos os seus subdomínios, no crescimento e aprendizagem das crianças. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) todas as linguagens artísticas de que fazem parte as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e Dança, são meios de desenvolver e enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças, visto que através delas as crianças exteriorizam todo o seu íntimo, inclusive as suas emoções, a sua criatividade e imaginação. Mais ainda, as diferentes formas de expressão permitem uma gradual apropriação, conhecimento e exploração de técnicas e instrumentos que não só preveem a expressão espontânea das crianças como também a intervenção do/a educador/a, partindo sempre e especialmente do que as crianças já sabem e do que são capazes de fazer, “para proporcionar

experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.47).

Para Read (2007) a expressão espontânea é a exteriorização, sem constrangimentos, de sentimentos, de intuições e de sensações. Neste sentido é fundamental que cada criança seja livre para se exprimir diferentemente, uma vez que “sem liberdade, não há expressão” (Sousa, 2000, p.85).

Sousa (2000) salienta que independentemente do meio utilizado (música, movimento, pintura, drama, palavras) a expressão é um modo pessoal e individual de fuga às tensões acumuladas. Mais argumenta que as “actividades educativas expressivas (Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Dançada, etc.), para além do seu inquestionável valor educativo, oferecem ainda algo de mais valioso, que é a sua ação homeostática” (p.82).

Na educação pré- escolar a criança já é capaz de interiorizar as experiências por que vai passando e vivenciado e ao mesmo tempo é capaz de as expressar, quer através da comunicação oral, quer através das expressões artísticas. Como argumenta Lino (2013) as várias formas de expressão “permitem às crianças representar as observações, as ideias, as memórias, os sentimentos e os conhecimentos que vão construindo sobre a realidade que as rodeia (p.125). Assim, entende-se a sua importância, no desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, correspondendo a um desenvolvimento global e harmonioso (Martins, 2002), pois estas não só promovem na criança o reconhecimento de si próprias, da sua identidade pessoal e do outro, como estimulam o prazer pelas práticas artísticas, despertam a sensibilidade estética e desenvolvem o espírito crítico e criativo, nomeadamente, “A mímica, a expressão corporal, a expressão sonora, a expressão verbal e a expressão plástica são meios imediatos de comunicação” (Gonçalves, 1976, p.6).

Ciente do impacto que tem a Educação Artística na vida das crianças é fundamental que o/a educador/a crie condições e oportunidades, para que as crianças se exprimam e se desenvolvam naturalmente através desses meios, tendo em conta as suas capacidades físicas e intelectuais (Gonçalves, 1976). Igualmente importante é estruturar o ambiente educativo, mais concretamente o espaço, os materiais da sala (e. g. materiais diversos, estimulantes e acessíveis às crianças) e a rotina, de modo a criar oportunidades de exploração, expressão e criação às crianças. Neste sentido é importante considerar não só o espaço de sala mas todos os espaços envolventes (e.

g. espaço exterior) “de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (Lino, 2013, p.120).

Informada da importância das linguagens artísticas na educação pré-escolar, procurei centrar-me numa dessas formas de linguagem, aprofundando os meus conhecimentos, refiro-me precisamente às Artes Visuais.

Das primeiras informações que obtive percebi o quão fascinante é para as crianças criar algo. Ao produzirem com as suas próprias mãos, o que viveram, sentem ou imaginam, as crianças surpreendem-se, admiram-se e entusiasmam-se por criar e criar ainda mais. Contudo e embora sejam as mãos que criam, o corpo também está inteiramente ligado, num movimento contínuo, numa harmonia entre corpo, linguagem e mundo,

a criança é a artesã da linguagem plástica e configura as imagens através dos gestos, numa procura de dar significados ao mundo que há tão pouco tempo habita. A sua mão transforma-se num órgão de aprender. As experiências corporais, através da sua linguagem plástica, são fontes de alimentação das imagens e das palavras (Gameiro, 2013, p.42).

Para Gameiro (2013) as linguagens plásticas da criança não se resumem apenas às características dos seus desenhos. A criança representa imagens através do desenho, da modelagem, da pintura e da construção de objetos, nos atos que incluem a espontaneidade dos movimentos do seu corpo ao relacionar-se com o mundo. Refere ainda que “os momentos de criar, quando os traços e as cores saem das crianças como seus próprios gestos, brotam-lhes do fundo da alma” (p.42).

Também Sousa (citado por Guerreiro, 2012) argumenta que as crianças ao desenharem e manipularem vários materiais (e.g. pincéis, rolos, barro) exercitam os movimentos dos seus dedos, das suas mãos e dos seus braços. Ao mesmo tempo desenvolvem as capacidades de coordenação visual-motora e as capacidades cognitivas, através do uso da criatividade e do raciocínio lógico. Igualmente desenvolvem e evoluem emocional e sentimentalmente, ao darem forma aos seus sentimentos, assim como desenvolvem as capacidades sociais e culturais, através das relações que estabelecem com os materiais e com os que as rodeiam.

Como realçam quase todos os autores, um dos contributos das “*Linguagens Plásticas*” incide precisamente em promover o contacto com diferentes materiais, instrumentos e técnicas. Através desse contacto e exploração as crianças vão sendo

capazes de fazer as suas próprias experiências, de concretizar as suas emoções e de entrar em contato com o mundo. Cabe ao/a educador/a criar oportunidades favoráveis para o desenvolvimento dessas capacidades naturais (Gonçalves, 1991).

Perante estas referências compreende-se a importância das Artes Visuais na educação pré-escolar e em grupos problemáticos. Uma vez que as crianças que apresentam problemas de comunicação e comportamento precisam de canais para exprimir, libertar e descarregar todas as suas frustrações e tensões, as Artes Visuais, como forma de expressão e comunicação, proporcionam-lhes precisamente esse “escape” para canalizarem as suas energias de um modo criativo, adquirindo outra sensibilidade e melhorando os seus afetos. Mais ainda, transmite-lhes segurança e estabilidade (Oliveira & Santos, s. d.). Veja-se o exemplo:

“Tenho denotado que o P.G. desde há uma semana que escolhe com regularidade a área das expressão plástica, mais especificamente a mesa do barro ou da massa de moldar. Depois do intervalo, quando entramos na sala, o P. dirige-se logo para a mesa do barro, explorando-o durante algum tempo (aproximadamente 20 minutos). Enquanto o explora e manipula, verbaliza várias vezes o que está a fazer. Regularmente faz motas, carros, cobras ou simplesmente estica a massa e dá-lhe “socos”. Esta situação é importante na medida em que o P. é uma das crianças que mais problemas apresenta em termos de comportamento e sociabilização com as outras crianças”. (Nota de campo, 8 de novembro 2016, sala de atividades.)

Tal como exemplifica a nota de campo acima apresentada, através do contacto e manipulação de diferentes objetos e materiais e da satisfação que estes lhes proporcionam, a criança vai desenvolvendo os sentidos e encontrando o equilíbrio (Strecht, citado por Oliveira & Santos, s.d.). Ao descarregarem nesses materiais as suas inquietações, ansiedades, energias e até agressividade, as crianças vão descobrindo em si uma calma interior. É o que acontece com a pintura e a modelagem que “permitem à criança utilizar acções «destrutivas» de uma forma construtiva” (Oliveira & Santos, s. d., p.29). Ao socarem a massa e ao espalharem (com traços bruscos) a tinta com um pincel, estão a despertar nelas própria satisfação e prazer que lhes permite desenvolver o seu autoconhecimento, a sua autoexpressão e o seu autocontrolo.

Outros dos contributos das Artes Visuais, em crianças com problemas de comportamento, comunicação e sociabilização, é que através da realização de atividades plásticas se pode promover a interação e a comunicação entre as crianças. Quando se realizam atividades em pequenos grupos, com poucos materiais, solicitando-se a ajuda e a cooperação entre as crianças, estão a ser fomentadas

e criadas oportunidades para as crianças crescerem e aprenderem a viver em sociedade. Oliveira e Santos (s.d.) realçam que através da prática de atividade/tarefas artísticas se possibilitam trocas profundas entre os elementos de um grupo, acautelando o isolamento das crianças com dificuldades em comunicar. Estes momentos de interação “permitem à criança ter consciência dos outros, partilhar, dando e recebendo, o que contribui para uma melhor integração e reajustamento ao meio (p.30).

Porém é necessário estar atento/a às situações em que as crianças preferem realizar as suas criações e produções retiradas do restante grupo. São situações de verdadeira ligação com o papel, em que as crianças não verbalizam com ninguém, demoram mais tempo a pintar, fazem os seus traços quer com pinceis, quer com outros instrumentos, pintam e retornam a pintar, mudam de cor e voltam ao início. Fazem e desfazem quantas vezes forem necessárias, retomam e retomam uma e outra vez (Gameiro, 2013). Quantas mais oportunidades tiverem as crianças de viver este momento e de usufruir do espaço que fica entre elas e o papel, mais vontade vão ter de lá regressar, de repetir e ver surgir algo novo. “A sua autoestima cresce, a resiliência fortalece-se. O nível de concentração vai aumentado gradualmente. Ela encontra no ato de pintar todos os condicionamentos para saber lidar com a frustração” (Gameiro, 2013, p.37).

Partindo desta constatação, cabe ao educador/a estar atento/ ao grupo e a cada criança, pautando a sua ação por uma intencionalidade que responda aos interesses e necessidades de cada uma delas. O/a educador/a tem assim a função de apoiar o desenvolvimento natural da competência artística, que ocorre em cada criança, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem de progressiva complexidade. Assim refere Santos (citado por Gesteiro, 2013) que “uma pedagogia atenta às virtualidades da criança vai possibilitar-lhes, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa atividade lúdica proporcionam também, quando essa atividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade” (p.42).

Gameiro (2014) realça o papel importante que tem o/a educador/a na promoção de um espaço físico, ou seja, um local adequado ao livre e espontâneo movimento do corpo da criança. Um espaço dedicado à pintura, ao desenho, à modelagem e à livre expressão, que deve “ser estruturado para uma prática diária, com materiais acessíveis para um uso autónomo” (Gameiro, 2013, p.43).

Interiorizando todos estes aspetos que se revelam bastante significativos para as crianças, o/a educador/ a e o jardim-de-infância, fomentam o crescimento da resiliência nas crianças, “constrói uma cultura de paz, promove a mediação de conflitos, previne a violência e incorpora a prática da resiliência como meio de inclusão social, num caminho direto para a sociedade democrática” (Gameiro, 2014, p.38).

Goleman (citado por Gameiro, 2014) e Antunes (citado por Gameiro, 2014) destacam que é possível identificar efeitos emocionais e sociais benéficos e significativos, a longo prazo, em crianças que desde cedo “usufruíram de dinâmicas libertadoras e contentoras” (p.38).

3.3 Roteiro Ético e Metodológico

No que concerne ao método utilizado, a investigação-ação, foi sem dúvida o método mais adequado e apropriado para desenvolver a investigação a que me propus. Isto porque, me permitiu refletir acerca de uma determinada área problemática e também aperfeiçoá-la através da prática (McKarner, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20), pois não só identifiquei o problema, como também construí uma abordagem para o melhorar, coloquei-a em prática e avaliei progressivamente, ao longo da PPS II, os resultados. Estes quatro momentos implicaram simultaneamente “um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e ação” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.368).

Relativamente à natureza da investigação, a que melhor se adequou foi a abordagem qualitativa, visto que “consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento” (Gauthier, citado por Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.47). Também Bogdan e Biklen (1994) referem que na investigação qualitativa os dados recolhidos fazem parte do meio natural dos sujeitos. Uma vez inserida num contexto em que estava a intervir no âmbito da PSS II, foi mais acessível e simples realizar o estudo, revelando um elevado grau de envolvimento.

Para recolher os dados da investigação utilizei algumas técnicas e respetivos instrumentos, baseadas na observação e conversação.

Baseadas na observação, destacaram-se as notas de campo por se entender que estas configuram ao investigador a oportunidade de “refletir mais tarde, comparar com outros registos realizados ao longo do tempo e, ainda, partilhar e constatar com outros adultos e com a família da criança (Parente, s.d., p.7) as informações obtidas. A

observação direta participante que para além de me permitir captar no momento os comportamentos em si mesmos (Quivy & Campenhoudt, 2003) me fez assumir como instrumento principal de observação, na medida em que “o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.155).

Esta técnica teve como um dos instrumentos grelhas de observação, construídas por mim, para as atividades dinamizadas no âmbito das Artes Visuais, com o principal objetivo de perceber, a longo prazo, se estavam ou não a existir melhorias na concentração das crianças durante as atividades. Outro dos instrumentos ao qual recorri foi à escala de envolvimento da criança (com base em Bertram & Pascal, 2009 -manual DQP), que foi registada na ficha de observação de cada criança (7 crianças), com vista a observar e perceber como era o comportamento e atitude das crianças durante a exploração de materiais e a realização de tarefas na área das Artes Visuais.

Baseada na conversação destacou-se a entrevista (informal semiestruturada) a 50% dos elementos do grupo (por considerar reunir dados suficientes com apenas metade do grupo), no sentido de perceber quais as suas motivações, preferências e sentimentos aquando da realização de tarefas relacionadas com as Artes Visuais (cf. Anexo H), e por fim um questionário preenchido/respondido pela EC (cf. Anexo I), com o objetivo de perceber as suas conceções relativamente à problemática a ser tratada.

Inseridos ainda nesta panóplia de técnicas, encontram-se aos registos fotográficos e audiovisuais (filmagens) como forma de registar comportamentos e atitudes manifestadas pelas crianças (particularmente aquando a realização de tarefas relacionadas com as Artes Visuais).

De modo a poder aceder, com maior facilidade, aos dados obtidos através das técnicas e instrumentos supracitados, foi necessário estruturá-los e organizá-los. Começando por referir as notas de campo, ao longo do estágio, tive sempre a preocupação e o cuidado de as transcrever para formato digital, numa grelha que identifica cada uma pela data e o espaço onde ocorreu a situação redigida e ainda em que aspetos do desenvolvimento se insere (temas), (cf. Anexo J). Quanto às grelhas de observação, estas foram construídas tendo em conta os objetivos propostos para cada atividade, sobre a forma de indicadores (cf. *Grelhas de Observação* – Anexo O. Portefólio de Estágio). Transversal a todas as grelhas foi o indicador “Mantém a atenção no que está a realizar”, como forma de poder, ao longo da PPS II e no término desta, avaliar se existiram ou não progressos e melhorias, no que diz respeito ao envolvimento e

concentração das crianças nas atividades. Relativamente aos registos fotográficos e filmagens captadas, fui sempre organizando-os por pastas e por atividades, colocando em cada pasta as fotografias e filmagens correspondentes, com a devida data e identificação (cf. Figura K1, Figura K2, Figura K3 e Figura K4). As entrevistas às crianças e o questionário preenchido pela EC depois de realizados foram transcritos para formato digital. Os diálogos com a educadora e com a equipa foram registados sempre que necessário, considerando apenas as informações que pesei serem pertinentes.

Chegado o momento de analisar os dados recolhidos é importante considerar que estes emergiram de diferentes fontes de informação e que por isso deve existir uma triangulação dos dados. Assim pretendo confrontar e comparar as “técnicas e instrumentos utilizados . . . permitindo, desta forma, reduzir os riscos de as conclusões serem precipitadas . . . e reproduzirem enviesamentos” (Tomás, 2011, p.167). Mais especificamente pretendo perceber qual a relação existente entre os dados obtidos a partir das várias fontes, articulando-os.

Enquanto estagiária e futura profissional de educação de infância considero ser fundamental agir segundo uma conduta ética de modo a respeitar todos aqueles que estão envolvidos no trabalho que desempenho. Para tal, tomei como base a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, redigida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e os princípios defendidos por Tomás (2011) e segui um roteiro ético que se pode consultar na Tabela L1.

3.4 Apresentação e Discussão dos Dados

Logos nas primeiras semanas de PPS II percebi que era frequente a EC propor às crianças a realização de desenhos (com lápis de cor ou lápis de cera) após o conto de uma história ou de um debate sobre um tema. Para além disso, observei que existia na sala de atividades uma área dedicada à pintura no cavalete (para três crianças), à pintura nas mesas e à modelagem, que tinha sido estruturada pela EC e que era particularmente explorada nos momentos de escolha livre contemplados na rotina diária do grupo. Esta área, para além de constituída por um cavalete e uma mesa redonda, era constituída também por vários materiais como folhas de papel manteiga A3, folhas de papel cavalinho A3, potes de plástico com variadas cores, pincéis, massa de moldar, barro e agregada a si um lavatório e uma bancada. Importa referir que os lápis de cor, de cera, as canetas e as folhas A4 se encontravam disponíveis num móvel, acessível às crianças, num outro local da sala.

Durante essas primeiras semanas, e ainda sem estar desperta para a influência das Artes Visuais, observei que grande parte das crianças, nos momentos de escolha livre, recorria com frequência a essa área, quer para pintar no cavalete, quer para manipular massa de moldar (feita na sala de atividades pela AO) ou barro, e ali ficavam durante algum tempo (o tempo que desejassem).

Nota de campo – 10 de outubro 2016

“O M. enquanto pintava (no cavalete com pinceis) verbalizou bastante, mas sempre em voz baixa, não se percebendo o que dizia. Também fez movimentos, indo a baixo e acima, com as pernas e ao mesmo tempo como o braço e o pincel. Enquanto isso ria-se para a folha. O facto é que o M. revela alguma dificuldade em comunicar (com os pares e com os adultos) por via oral, retraindo-se das conversas”.

No que diz respeito ao desenho eram poucas as crianças que evidenciam vontade em fazê-lo, independentemente de ser com canetas, com lápis ou lápis de cera. Porém, era frequente observar, nos momentos de escolha livre, algumas das crianças mais novas (de três anos) a pegar em folhas A4 e em copos de lápis (de cor) e canetas e sentarem-se em torno das mesas a desenharem. Durante algum tempo (aproximadamente três semanas) estas manifestações foram muito frequentes. Já as crianças mais velhas revelavam preferência por outras brincadeiras e explorações, que não o desenho.

Nota de campo – 12 de outubro 2016

“O E (3 anos), no momento de escolha livre, esteve novamente a fazer desenhos. Desta vez, quando lhe referi que tinha feito um desenho muito bonito, disse-me que eram cobras. Praticamente todos os dias o E. pega numa folha e senta-se a desenhar. Verifica-se bastante cuidado e precisão na manipulação dos lápis e canetas. É metuculoso e metódico nas suas representações. Já consegue fazer círculos e ziguezague”.

Para além da realização de desenhos, por vezes propostos pela EC, da exploração e manipulação de massa de moldar e da pintura no cavalete, as crianças tinham ainda a oportunidade de experimentar novas técnicas e materiais à sexta-feira, num momento dedicado precisamente à expressão plástica (cf. Figura 4 e Figura 5).

É de salientar que por vezes durante a semana também se realizavam algumas dinâmicas relacionadas com esta forma de expressão, dependendo das intenções que EC e eu tínhamos para o grupo e dos interesses e necessidades do mesmo. Nesses momentos a grande maioria das crianças evidenciava *interesse* e *motivação* por participar e realizar as atividades. “ – Quando é que sou eu Vitória, eu quero muito pintar com as mãos” (F. 5 anos), “ – Eu também, quando é a minha vez” (L, 4 anos).



Figura 4. Criança a explorar *digitinta*.

Depois de dialogar com a EC sobre esta frequente *motivação* por parte das crianças, a dinâmicas relacionadas com as Artes Visuais, esta alertou-me e informou-me sobre o impacto que têm as “*Linguagens Plásticas*” no comportamento das crianças, sobretudo a nível emocional, uma vez que é um meio imediato de comunicação e expressão (Gonçalves,1991). Considerando as informações que me foram transmitidas e o grupo em questão, dispus debruçar-me sobre esta problemática, investigando e atuando nela.



Figura 5. Crianças a decalcar folhas de árvores com lápis seco.

Partindo dos primeiros dados recolhidos, ainda muito embrionários, percebi que realmente existia alguma aderência por parte das crianças a tarefas que envolvessem pintura e modelagem e que era essencialmente nessas tarefas que revelavam maior foco e concentração. Sendo estes dados iniciais, considerei pertinente recorrer à observação como técnica primordial, para obtenção de mais dados. Aquando dessas observações tentei adotar uma postura menos interventiva, de modo a não interferir nas tarefas das crianças e conseqüentemente na sua concentração e expressão.

Assim, tentei, primeiro, observar e perceber quem recorria mais assiduamente à área da expressão plástica, tendo em conta:

- A idade das crianças (mais velhas e mais novas);
- O género (meninos e meninas);

- Os problemas comportamentais (crianças conflituosas e mais instáveis emocionalmente).

Dessas observações, e consequentes registos escritos (notas de campo) e fotográficos, fui percebendo que **eram as crianças mais novas, de três e quatro anos, que mais recorriam à área das Artes Visuais, sobretudo para fazer modelagem com a massa de moldar e para fazer pinturas no cavalete** (cf. Figura 6).



Nota de Campo – 3 novembro 2016
“Durante o momento de escolha livre, antes do almoço, enquanto exploravam e manipulavam massa de moldar, o P. (4 anos), a Y. (3 anos), o M. (4 anos) e o R. (4 anos), iam mostrando as suas produções uns aos outros, rindo-se”.

Figura 6. Y., P. e R. a explorar/manipular massa de moldar.

Importa chamar a tenção para a observação da Figura 6 e da nota de campo a ela referente, em que se observa três crianças lado a lado, a fazer as suas produções mas também a interagirem. Assim se constata o papel das Artes Visuais no desenvolvimento da socialização, pois as crianças não só estavam a modelar a massa, a manipulá-la e a representar livremente um acontecimento ou um objeto, como também estavam a comunicar, a partilhar, a integrar-se no meio e a tomar consciência de si e dos outros (Oliveira & Santos, s.d.).

Voltando novamente ao assunto inicial, ainda que os dados recolhidos apontassem, para que fossem as crianças mais novas a recorrer com mais frequência á área das Artes Visuais, os mesmos apontavam para uma **frequência elevada de crianças que apresentavam alguns problemas de comportamento e alguma instabilidade emocional** (cf. Figura 7), independentemente da idade.

Nota de campo – 4 novembro 2016
“No período da manhã, antes do almoço, o B., O L. e o G.T estiveram a modelar barro. Quando me aproximei deles para perceber o que estavam a fazer, percebi que cada um estava a fazer uma produção diferente. O B. estava a fazer um “boneco de neve”, o L. estava a fazer uma “caverna” e o G.T estava a fazer “carne picada. No período da tarde estas três crianças voltaram a escolher a mesa do barro para brincar e explorar”.

Na maioria dos casos eram crianças que despoletavam conflitos com facilidade e regularidade, que agrediam outras crianças, que respondiam mal, que não respeitavam as indicações dos adultos e que por vezes recusavam-se a participar nas dinâmicas desenvolvidas. São exemplo o L. (5 anos), o G.T (5 anos) e o B. (6 anos)

que manifestavam muitas vezes esses comportamentos, quer na sala de atividades, quer no exterior.



Figura 7. G.T. e L. a explorar/manipular barro.

Quando expostas à exploração e modelagem de materiais e à realização de pinturas, nos momentos de escolha livre, algumas dessas crianças, manifestavam logo querer ser as primeiras a fazê-lo, sobretudo no que se refere à modelagem de barro e à pintura no cavalete (cf. Figura 8). Diante destes dados foi possível aferir que estas formas de expressão transmitiam às crianças algo de positivo e benéfico, que as fazia sentir melhor e descobrir uma tranquilidade interior (Oliveira & Santos, s. d., p.29). Segundo Sousa (citado por Guerreiro, 2012) a criação plástica oferece à criança um campo de expressão de emergências psicológicas de que outra forma seria mais difícil de exteriorizar, é assim um modo de expressar aquilo que está a sentir.

Quanto à diferença de género, das crianças que frequentemente recorriam à área das Artes Visuais foi bastante objetivo perceber que eram os meninos que mais a frequentavam, uma vez que o grupo era constituído por dezassete meninos e seis meninas. Neste sentido observava-se uma maior afluência de rapazes, visto estes se apresentarem em maior número. Ainda assim as meninas também a frequentavam com frequência, particularmente as mais novas (três anos).



Figura 8. L. (5 anos), a pintar no cavalete.

Depois de obter estes primeiros dados, tentei observar e perceber que atitudes, ações e envolvimento manifestavam as crianças aquando da realização de tarefas no

âmbito das Artes Visuais (quer em tarefas realizadas na área das Artes Visuais, quer em atividades propostas por mim ou pela EC).

Ao longo da PPS II, tanto eu como a EC, fomos propondo às crianças a realização de algumas atividades/tarefas que envolvessem as Artes Visuais, não só como forma de promover novas aprendizagens às crianças e o contacto com diferentes materiais e técnicas, como também de perceber e investigar a problemática aqui debatida. Essas atividades foram sendo sugeridas ao grupo com todo o cuidado e preocupação. Isto é, à medida que as crianças se iam integrando no grupo, no espaço e na rotina, tanto eu como a EC, em parceria, íamos propondo algumas atividades sempre de acordo com o que era melhor para o grupo e com as suas necessidades. Assim se sucedeu também com os materiais e instrumentos. De acordo com o que íamos observando do grupo, íamos igualmente inserindo e disponibilizando novos materiais e utensílios no espaço (área das Artes Visuais), facilitando a exploração independente das crianças.

O mesmo refere a EC no questionário que lhe propus responder acerca da temática (cf. Anexo I):

“Adapto o espaço de uma forma gradual à medida que as crianças começam a saber estar, a entender as áreas da sala e para que servem. Nesta área vou colocando instrumentos e suportes variados de modo a que as crianças usufruam de várias técnicas e contextos facilitadores da livre expressão plástica”.

No que respeita às atividades estruturadas, por mim e pela EC, estas contaram com a participação de todas as crianças do grupo, no entanto por serem atividades que requeriam do apoio de um adulto, estas ocorreram numa dinâmica mais individual (de um para um – educador/a - criança) ou com duas crianças em simultâneo (dois para um – um/a educador/a – duas crianças).

Mediante os dados obtidos, através dos registos fotográficos, das notas de campo e das grelhas de observação para cada atividade proposta, observou-se como principal aspeto uma progressiva evolução da capacidade de atenção e concentração das crianças. Inicialmente estas tinham tempos muito reduzidos de concentração, dispersando-se muito rapidamente das atividades, tanto as crianças mais novas como as mais velhas. Porém ao longo da PPS II fui denotando alguma progressão nesses tempos de concentração, particularmente nas crianças mais novas, de três e quatro anos, que no início do estágio apresentavam grandes dificuldades neste sentido. Também o facto de a maioria das atividades terem ocorrido em interação de um para

um ou de dois para um, facilitou e contribuiu para que as crianças se conseguissem focar e concentrar mais. Posso assim aferir que ao longo da PPS II elas foram conseguindo abstrair-se do que estava à sua volta, da agitação habitual, concentrando-se apenas no que estavam a realizar/explorar/ver (cf. Figura 9).

Isto observou-se também durante as tarefas realizadas na área das Artes Visuais. Ao pôr em confronto os resultados da avaliação pela Escala de Envolvimento da Criança (cf. Anexo M), as observações e as notas de campo, denotaram-se alguns progressos nas crianças, relativamente aos seus tempos de concentração, atenção e envolvimento nas atividades. Isto também indica que o ambiente oferecido reunia as condições necessárias para que se sentissem bem, confortáveis, tranquilas e desafiadas, uma vez que o espaço e a oferta educativa estão intimamente relacionados com o envolvimento e bem-estar das crianças nas atividades, ou seja, quanto mais rico, estimulante e atraente for o ambiente educativo, mais motivadas ficarão as crianças para explorar o que existe à sua volta (Portugal, 2012).



Figura 9. G. (3 anos) a realizar a sua estrela com palhinhas.

Nota de campo – 13 dezembro 2016

“Hoje, durante a realização de uma estrela com palhinhas, observei que tanto o G. (3 anos), como o D (3 anos), estiveram atentos e concentrados no que estavam a fazer. Por vezes olhavam para as estrelas dos colegas, mas depois voltavam a olha para a sua estrela, colando vagarosamente e com cuidado as palhinhas no tracejado. Gradualmente vai se observando nas crianças um maior foco e atenção no que estão a fazer ou a ver, o que não acontecia de todo no início do ano letivo.”

No que respeita às ações e atitudes manifestadas pelas crianças durante a realização das atividades, os dados apontavam para que essas ações se centrassem muito em explorar, descobrir e experimentar os materiais, instrumentos e técnicas que a atividade lhes propunha, nomeadamente quando estavam a ser manipulados pela primeira vez (cf. Figura 10, Figura 11). Tal como Sousa (citado por Guerreiro, 2012) defende “nesta idade, a criança sente necessidade imperiosa de descobrir, de investigar, de explorar, de realizar, de experimentar”



Figura 10. L. (5 anos) a explorar pela primeira vez a técnica de pintura com fita-cola.

(p.71).

Primeiro as crianças manipulavam os materiais, experimentavam-nos, tentavam descobri-los, faziam questões e só depois realizavam a atividade. Perante esta situação, era dada oportunidade às crianças de realizarem as tarefas/atividades o mais livremente possível, de modo a que fossem elas a descobrir a função de determinados materiais e instrumentos e assim de “se exprimir mais plenamente” (Gonçalves, 1976, p.33).



Figura 11. L. (4 anos) a explorar pela primeira vez a técnica do berlinde.

Entende-se assim o *interesse* e *motivação* das crianças em realizar determinadas atividades/tarefas, principalmente as que lhes permitissem a manipulação de instrumentos diferentes daqueles com o qual contactavam no dia-a-dia. Através desse contacto as crianças foram enriquecendo as suas experiências, motivando-as a criar e a surpreender-se com as suas próprias obras (Oliveira & Santos, s.d.). É também importante perceber que através dessas experiências, as crianças foram começando a criar significados próprios sobre o que é, como se faz, para que serve e ao mesmo tempo a “expressar e desenvolver as suas capacidades criativas” (Sousa, citado por Guerreiro, 2012, p.66).

Para além dessa motivação em explorar novos instrumentos, os dados indicavam também que existia por parte das crianças *motivação* em explorar materiais de diferentes texturas e que implicassem o tato e a manipulação. É exemplo a atividade de exploração de espuma, na mesa, nos vidros (cf. Figura 12) e a atividade de exploração de massa mágica (cf. Figura 13).



Figura 13. Criança a explorar espuma nos vidros.



Figura 12. Criança a explorar massa mágica.

Nota de campo – 14 dezembro 2016

“Ao longo da exploração da massa mágica as crianças foram tateando a “massa”, apertaram-na e deixaram-na escorrer pelos dedos e pelas mãos. Observei que o R.S, uma das crianças com alguns problemas de comportamento, foi a que mais tempo esteve a manipular e explorar a “massa”. «- “Olha a minha.” Tenho muita massa». Esteve quase sempre concentrado e focado no que estava a fazer”.



Figura 14. D. (3 anos) a pintar com a cor vermelha.

No que concerne às ações manifestadas pelas crianças durante a realização de tarefas na área das Artes Visuais, estas eram particularmente expressivas e características de quem apresentava algumas inquietações, ansiedade e instabilidade. Essas ações eram sobretudo manifestadas durante a modelagem de barro, de massa de moldar e de pintura no cavalete ou na mesa. Geralmente nessas situações, as ações mais observadas eram os “socos” na massa ou no barro, quer com as



Figura 15. Crianças a “socarem” o barro.

mãos, quer com objetos (e.g. rolos da massa), os traços “bruscos” com pincel na folha e a utilização de cores fortes, como o vermelho e o preto (cf. Figura 14 e Figura 15).

Nota de campo – 24 novembro 2016

“Durante o momento em que estiveram na modelagem de barro, quer o P.G, quer o L. “socaram-no” várias vezes, repartiram-no, juntaram-no, amassaram-no. Repetiram estes comportamentos, uma e outra vez, até irmos para o almoço. O R manifesta os mesmos comportamentos, sempre que explora barro ou massa de moldar”.

A manifestação destas ações, principalmente por parte de crianças que apresentavam alguma instabilidade e alguns problemas de comportamento, revelaram um exteriorizar de energias e de emoções que lhes permitiu desenvolver os sentidos e encontrar o equilíbrio (Strecht, citado por Oliveira & Santos, s.d.). Através da manipulação destes materiais e da utilização de cores fortes e vivas, as crianças foram descarregando o que sentiam, as suas inquietações e ao mesmo tempo foram descobrindo uma satisfação interior e desenvolvendo o autocontrolo e o

autoconhecimento (Oliveira & Santos, s. d.). Como argumenta a EC no questionário preenchido, no âmbito da investigação:

“Observa-se que as crianças com maior instabilidade emocional ficam mais concentradas e calmas ao se relacionarem com o cavalete; eles ficam entre o papel e si próprios, descobrindo-se internamente, observando o que sai de si, o produto que estão a criar”.

Com vista a perceber que materiais e instrumentos gostavam as crianças de utilizar nas suas produções, realizei uma entrevista a 50% dos elementos do grupo (dez crianças). Assim as crianças tiveram a oportunidade de referir quais os materiais que gostavam de utilizar para fazer pinturas, desenhos e para modelar. Através dos dados obtidos (cf. Anexo H) constatou-se que das dez crianças que participaram na entrevista a maioria respondeu que gostava “de fazer pinturas no cavalete” (G.O. 5 anos), “de pintar com canetas” e “de barro e massa de cor” (L.P. 5 anos). Quando questionadas quanto às cores que mais gostavam e utilizavam nas suas produções, as respostas incidiram para as cores fortes e vivas de que é exemplo o azul, o verde e o amarelo. Contudo a cor que mais se destacou foi o vermelho, “Eu uso muito vermelho” (G.T, 5 anos). Todos estes dados obtidos com a entrevista vieram confirmar e completar as informações que já tinha recolhido.

Através das observações que fui fazendo, das conversas informais com a EC e do questionário preenchido pela mesma, percebi que o/a educador/a deve adotar um conjunto de aspetos que facilitem e permitam às crianças exprimir-se o mais naturalmente possível. Refiro-me à forma como este deve estruturar o espaço ou área dedicada às Artes Visuais e aos materiais, instrumentos e suportes que deve disponibilizar. Como sugere Gonçalves (1976) “Quanto mais pequena é a criança maior deverá ser o pincel e o formato do papel, pois só assim ela poderá exprimir-se livremente, ao registar o movimento impulsivo do braço, do antebraço e da mão” (p.33). À medida que as crianças vão crescendo, vão descobrindo um conjunto de objetos que dão forma aos seus sentimentos, emoções e vivências. Nos primeiros anos servem-se do que têm à mão (e.g. lápis de cor, de cera, canetas) mas com o tempo e a experimentação de novos materiais vão encontrando os que lhes proporcionam maior liberdade e prazer. É neste âmbito que o/ educador/a deve agir e atuar facultando às crianças os instrumentos adequados às suas necessidades. Foi tendo como base estes conhecimentos que a EC, mediante o possível, foi estruturando e preenchendo a área das Artes Visuais, ao longo de toda a PPS II. Assim refere no questionário que lhe propus responder, acerca da temática:

“As crianças gostam e precisam de grandes espaços e suportes de grande dimensão, o que nem sempre se lhes proporcionam. Usam muito as cores fortes, especialmente o vermelho. Recorrem muito ao uso de rolos e pintam grandes superfícies”.

Por fim, depois de já ter bastantes dados recolhidos e alguns resultados, foi importante observar e perceber que comportamentos manifestavam as crianças após a exploração e realização de tarefas relativas à expressão plástica, chegando assim a uma conclusão no que diz respeito à investigação concretizada.

Segundo as observações e as notas de campo registadas, foi possível verificar em algumas crianças um comportamento diferente, após terem estado na área das Artes Visuais. Tal aconteceu, por vezes, com o L.G (5 anos) que depois de estar a pintar no cavalete ou a modelar barro, apresentava-se mais tranquilo e também mais sociável¹⁷.

Contudo, nem sempre isso foi perceptível, ainda que ficasse mais calmo no momento, ao longo do dia continuava a manifestar atitudes agressivas para com os pares e também alguma impaciência (pouco resiliente) quando tinha que esperar ou aguardar por algo ou alguém.

Nota de campo – 9 dezembro 2016

Por várias vezes, durante a manhã eu e a EC tivemos que chamar o L.G a atenção por estar consecutivamente a bater nos colegas. Depois de o chamarmos a atenção, proferiu várias vezes: «- Eu vou tomar conta das minhas mãos, já não bato mais». Contudo isso não se verificou, continuando a manifestar atitudes agressivas. No período da tarde, estive durante algum tempo a fazer modelagem de massa de moldar, quase sempre focado e envolvido no que estava a fazer, mas logo após deixar essa tarefa, dirigiu-se a um grupo de crianças que estava a construir um puzzle, iniciando conflitos, pois queria à força ser ele a construir o puzzle”.

Este é apenas um exemplo dos muito existentes no grupo, pois ainda que, de um modo geral, se verificassem melhorias no comportamento das crianças após a realização de atividades/tarefas de expressão plástica, nem sempre isso era visível, ou por outra, nem sempre acontecia com todas as crianças, nem em todas as atividades.

O que se veio a constar é que realmente para algumas crianças as Artes Visuais tinham influência no seu comportamento, uma vez que ao ajudá-las a exprimir-

¹⁷ “Depois do intervalo da manhã, quando regressámos à sala, o L.G, quis fazer uma pintura no cavalete. Primeiro começou por fazer uma representação, utilizando cores variadas, mas no fim pegou no pincel com tinta preta e passou por cima de tudo o que já tinha feito. É este é procedimento regular, sempre que faz uma pintura. Já no período da tarde o L.G. esteve a fazer jogos de mesa (lógico-matemáticos), sozinho e ainda a brincar nos jogos de chão. Quer nos jogos de mesa, quer nos jogos de chão esteve quase sempre calmo, concentrado no que estava a fazer, interagindo por vezes com os colegas que estavam a brincar na mesma área (Nota de campo, 10 janeiro 2017, sala de atividades).

se, a comunicar e libertar as suas energias, contribuía também para que conseguissem ajustar o seu comportamento ao meio e ao grupo, mais especificamente fazia com que se sentissem melhor consigo mesmas e com os outros (Oliveira & Santos, s.d.). Tal acontecia com o P.G. (4 anos) e com o D. (3 anos) que regularmente, após terem estado na área das Artes Visuais a pintar ou modelar, conseguiam mais facilmente socializar e brincar com as outras crianças, sem se agredirem ou fazerem birras.

Nota de campo – 24 novembro 2016

“Hoje o P.G esteve durante todo o momento de escolha livre, de manhã, a explorar barro. No período da tarde quis brincar na área da casa, com os amigos. Enquanto lá esteve, interagiu com as outras crianças, brincou com elas, não tendo sido necessário intervir nem mediar nenhum conflito, como é costume acontecer”.

Porém noutras crianças (algumas com problemas de comportamento) a realização de atividades/tarefas plásticas não revelava ter impacto no seu comportamento, nem nas suas atitudes, visto que as mantinham.

Nota de campo – 7 dezembro 2016

“O R.S (5 anos) raramente frequenta a área das Artes Visuais. Hoje esteve durante a manhã, a modelar massa de moldar. Por diversas vezes o tive que o repreender por estar a tirar bocados de massa aos colegas e a atirá-los para o chão. Não acatando as minhas indicações continuou a atirar a massa para o ar e para o chão, a destabilizar os colegas e a falar muito alto”. Como percebi que não ia mudar de atitude, sugeri-lhe que saísse daquela área pois não estava a conseguir brincar, nem comunicar com os seus pares. Assim que saiu da modelagem dirigiu-se para a área da garagem, que já estava preenchida, começando a tirar os carros das mãos dos amigos a rir-se”.

Quando questionadas na entrevista sobre como se sentiam (e.g. felizes, tristes, zangadas) quando pintavam, desenhavam ou modelavam barro/massa de moldar, das dez crianças entrevistadas oito responderam “Sinto-me bem, contente” (G.O, 5 anos). Das outras duas crianças, uma respondeu que se sentia “Zangado” (G.T., 5 anos) e outra respondeu “Não sei” (P.G, 4 anos). O mesmo responderam quando as questioneei sobre como se sentiam após pintarem, desenharem ou modelar barro/massa de moldar: “Feliz” (R., 4 anos). Tendo em conta as respostas das crianças e o que já foi analisado, mais se entende a importância das Artes Visuais na rotina diária das crianças.

Análise Geral

De todos os dados obtidos a principal conclusão retida é que realmente as Artes Visuais podem contribuir para melhorar alguns comportamentos e atitudes nas crianças. Sendo a Arte uma forma de expressão, a criança encontra nas Artes Visuais um modo para exteriorizar a sua personalidade. Assim refere Oliveira e Santos (s. d.)

A criança com problemas de comportamento e comunicação precisa de canais de expressão para poder libertar-se e descarregar as suas tensões e a Expressão Plástica, para além de ser uma via de expressão e comunicação excepcional, proporciona-lhe segurança, estabilidade e canaliza a sua energia de uma forma criativa (p.29).

Todavia não só as crianças que apresentam problemas de comportamento beneficiam do contato com as Artes Visuais. Esta foi uma importante conclusão a que cheguei. Todas as crianças, independentemente das suas potencialidades e fragilidades, deverão ter oportunidade e liberdade para se exprimir das mais variadas formas, sendo que as Artes Visuais são uma das formas mais importantes de expressão e comunicação humana. Como salienta Guerreiro (2012), através da realização de atividades de expressão plástica, as crianças são capazes de exteriorizar sentimentos e emoções que muitas das vezes não conseguem transmitir por palavras.

Assim se entende o quão importante é promover às crianças oportunidades diárias de expressão plástica e apreciação de Arte, através da estimulação, do encorajamento e “da sua experimentação e compreensão com uma variedade de formas e processos artísticos” (Oliveira, citada por Guerreiro, 2012, p.68). Cabe portanto, ao educador/a valorizar e compreender a criança como um ser que necessita incessantemente de experimentar, de descobrir, de manipular, de criar e apreciar, sendo que para tal é importante também deixá-la “livre para o misterioso e divino labor de produzir coisas de acordo com os seus próprios sentimentos” (Montessori, citada por Reis, 2003, p.117). No fundo o/a educador/a deve apostar numa Educação pela Arte, criando oportunidades para as crianças experimentarem as diferentes “Linguagens Artísticas”. É pela experimentação dessas “Linguagens” que as crianças vão enriquecendo as suas possibilidades de expressão e comunicação (Silva,

Marques, Mata & Rosa, 2016), encontrando nelas “soluções criativas para os problemas que se lhe deparam” (Sousa, citado por Guerreiro, 2012, p.78).

Foi neste sentido que cheguei a outra das conclusões. Com o tempo fui percebendo que as Artes Visuais só podem ter impacto e influência no comportamento das crianças se o/a educador/a assim o permitir. Ou seja, se o/a educador/a ou a própria instituição educativa estiverem atentos e despertos para a importância das Artes e se se dispuserem a estruturar e organizar o ambiente educativo para a promoção de experiências e oportunidades artísticas, com certeza que se irá observar nas crianças uma maior satisfação, alegria e bem-estar, prevenindo assim conflitos, violência e em contrapartida fomentando a paz, a socialização e o aumento da resiliência nas crianças, caminhando para uma sociedade democrática (Gameiro, 2014).

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADOR/A DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

“Sabendo que os cinco primeiros anos são a trave-mestra da formação pessoal e social, e que cuidar de crianças requer muita atenção, disponibilidade, entrega e... também muita paciência, o trabalho dos educadores é um dos mais preciosos na sociedade e na construção do futuro” (Cordeiro, 2012, p.361).

Fazendo minhas as palavras de Cordeiro ser educadora de infância é ter nas mãos o futuro. Não apenas um futuro, mas muitos, e cada um diferente e único. É poder crescer mais um bocadinho todos os dias e sobretudo aprender, aprender muito. Porque as crianças, ainda que pequenas e imaturas, transportam em si uma sabedoria única, repleta de sinceridade, espontaneidade e muito amor. Compete ao educador fomentar e respeitar o próprio ser da criança cooperando com ela e apoiando-a nas suas conquistas e derrotas. Ainda que sejam palavras não fundamentadas é assim que eu prevejo a minha prática, ou por outra que é assim que eu acredito que seja a minha prática. Mas para que assim possa ser é preciso conhecer e vivenciar a realidade educativa e neste sentido a Prática Profissional Supervisionada foi imprescindível, quer em creche, quer em JI. Poder viver e presenciar o dia-a-dia de uma sala de creche e jardim de infância é querer tirar partido de tudo e aprender, conhecer e saber todos os dias um pouco mais. Foi nesta perspetiva que eu tentei desempenhar a PPS I e PPS II, numa absoluta e total aprendizagem.

Para além de aprender, também pude transmitir valores em que acredito e defendo, e ainda conhecimentos e saberes, que na sua maioria foram adquiridos durante a Licenciatura em Educação Básica e durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Através do estágio procura-se “beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino” (Scalabrin & Molinari, s.d., p.3).

Aquando da PPS em creche trazia em mim muitas ideias e objetivos para desenvolver com o grupo. Ideias diferentes e originais que promovessem novas experiências nas crianças. Ainda que isso não me tenha sido negado, percebi e fizeram-me perceber que por vezes a quantidade de experiências não é o mais importante para um grupo. É preciso primeiro conhecê-lo, saber do que ele gosta, pelo que se interessa, que necessidades tem e principalmente chegar até ele, cativá-lo, mostrar empatia, respeito e carinho. Pois “a capacidade de relação é comumente apontada como o recurso principal para se trabalhar adequadamente com as crianças (Sarmiento, 2009, p.51).

Tendo como base a experiência vivida em creche, aquando da PPS em JI, apostei primeiramente em me integrar no grupo, em conhecer as crianças, a equipa e criar com elas uma relação de empatia e confiança. Ainda que desde o início tenha intervindo nas planificação de cada a semana, a minha principal intenção foi conhecer cada uma das vinte e três crianças e fazer-me conhecer também, pois não poderia existir confiança se não houvesse um conhecimento de ambas as partes. Foi neste sentido que durante todo o estágio procurei estar próxima das crianças e vivenciar com elas as suas aprendizagens e conquistas. Como referem Post e Hohmann (2011) “as crianças precisam de ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito. Só assim conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social” (p.61).

Mais uma vez percebi que a ação do/a educador/a não deve ocorrer em torno das atividades que planeia para o dia-a-dia das crianças, muito pelo contrário. A ação do/a educador/a deve ser especificamente direcionada para as especificidades do grupo com o qual trabalha. Independentemente dessas especificidades, o/a educador/a deve encarar e reconhecer a criança como um ser ativo, que participa e que é capaz de construir as suas próprias aprendizagens (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). É cada vez mais importante reunirmo-nos com as crianças, sentarmo-

nos com elas, ouvirmos as suas ideias, propostas e inquietações e respeitá-las nas suas convicções e ansiedades. Estou convicta que enquanto futura educadora de infância procurarei orientar as crianças nesse processo, atuando e planeando com elas situações e momentos que as encaminhem a novas descobertas.

O constatar destes aspetos foi sem dúvida umas das dimensões mais significativas na minha aprendizagem. Compreendi que a relação que se estabelece com as crianças é a “base” principal para um bom e consistente desempenho profissional. É partindo desta relação e interação, deste conhecimento mútuo, que se constrói todo um processo interventivo e educativo. E neste caso a atitude e ação do educador são também fundamentais. “Estar disponível”, “Ser bom ouvinte”, “Mostrar empatia”, “Desenvolver o poder de passar mensagens”, “Ser um bom modelo” e “Recusar autoritarismos” (Cordeiro, 2012, p.225-227) são as “ferramentas” mais importantes que um educador deve ter na sua “bagagem”, para que a “comunicação com as crianças de 1-5 anos seja mais fluida e eficaz” e para que estas se sintam bem, acolhidas e respeitadas (Cordeiro, 2012, p.225). Sendo o carinho e o afeto a base para a aprendizagem é importante também estabelecer alguns limites e algumas regras que confirmem estabilidade e segurança às crianças (Brazelton & Greenspan, 2006). É preciso encontrar um equilíbrio entre a proximidade (afeto) e a assertividade (limites). Esta foi uma das minhas maiores dificuldades, durante a PSS II. O facto de me ter aproximado muito das crianças e de por vezes compactuar com o seu mau comportamento (não as chamava logo a atenção), não impondo limites logo desde o início, fez com que elas me fossem testando¹⁸ de dia para dia, o que por vezes dificultou a minha intervenção ao nível da gestão e regulação do grupo, sobretudo em dinâmicas de grande grupo. Considero que esta minha fragilidade me fez aprender e perceber que enquanto futura educadora terei que encontrar um equilíbrio e assumir uma postura mais segura e confiante, pois segundo Matos (2014) as crianças “precisam de ver em nós – educadores - pessoas confiantes, seguras e que lhes dão carinho; mas também, que somos firmes nas atitudes que tomamos” (p.27).

Todas estas situações e dificuldades com que me fui deparando levaram-me a questionar a minha prática, a refletir sobre ela e ao mesmo tempo a construir o meu

¹⁸ *“Tenho denotado que o P. raramente segue as indicações que lhe dou. Sempre que lhe peço ou sugiro fazer algo responde-me sempre que não, foge e atira-se para o chão. O mesmo não acontece com a educadora, ou seja, quando esta lhe pede ou sugere algo por vezes nega-se a fazê-lo mas depois de alguma insistência da sua parte, embora contrariado, acaba por cumprir. Penso que este comportamento se deve a facto de eu por vezes compactuar com o mau comportamento dele, e de não o repreender ou chamar a atenção sempre que faz uma asneira” (Nota de Campo, 21 de outubro de 2016, sala de atividades e exterior).*

projeto de formação e a encontrar-me enquanto futura educadora. É uma constante aprendizagem e um constante praticar de competências e atitudes em relação a esta profissão (educadora de infância).

Neste caminho, destaco o papel das educadoras cooperantes por me terem acolhido e integrado nos grupos e na equipas e por se terem disponibilizado a ajudar-me e acompanhar-me em todo o processo de intervenção. Tanto a EC da PPS I, como a EC da PPS II evidenciaram respeitar as minhas propostas e ideias, complementando-as e ainda se preocuparam em me transmitir quais as suas práticas quotidianas e métodos de trabalho. Ou seja, todos estes aspetos contribuíram para que gradualmente me fosse sentindo mais confiante e também mais competente no papel de educadora. Tal como propõem Scalabrin e Molinari (s.d.) o educador cooperante “deve ter consciência da importância do trabalho coletivo, de trocar experiências, de auxiliar o estagiário na sua formação, pois um aprende com o outro num sistema de cooperação (p.3).

Assim como a EC contribuiu para o meu percurso profissional, também as AO tiveram a sua contribuição, quer com simpática, com ajuda e com colaboração. Essencialmente estes elementos, das duas equipas com a qual contactei, transmitiram-me ensinamentos e métodos, provenientes certamente da sua experiência, de como lidar com as crianças em determinadas alturas. Claro que nem todos se adequam aos meus valores e princípios mas o que retiro deles é a possibilidade de pensar e refletir sobre o que é ou não adequado e porquê e a partir daí também orientar a minha prática enquanto futura educadora.

Neste sentido destaco a importância da comunicação e da partilhar com todos os intervenientes, uma vez que em educação de infância “Os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (Hohmann & Weikart, 2004, p.129). Ou seja, trabalham diariamente, em cooperação, “comunicam uns com os outros de formas abertas, honestas e directas” (Hohmann & Weikart, 2004, p.129) com o especial interesse de promover o bem-estar e a satisfação das crianças. Nesta partilha e comunicação as famílias são parte constituinte pois são elas que detêm as melhores informações sobre as crianças. Será assim uma das minhas preocupações e intenções estabelecer parcerias com os pais, através de uma comunicação aberta,

valorizando e reconhecendo o seu papel e contributo na aprendizagem e desenvolvimento dos seus educandos.

Ainda no que diz respeito à equipa, mais precisamente às educadoras cooperantes, foi através das trocas de informação que mantive com cada uma delas, que compreendi que seria importante dar resposta às fragilidades que cada grupo apresentava, direcionando a minha prática nesse sentido. Falo concretamente da investigação-ação a que me propus, quer na PPS I, quer na PPS II, que gradualmente vieram originar resultados positivos nos dois grupos. A realização das investigações, para além de terem sido benéficas para as crianças, foram também enriquecedoras para mim, enquanto futura educadora. Fizem-me constatar na prática alguns conhecimentos que já tinha adquirido em teoria, particularmente o papel do meio e do ambiente educativo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois é e será sempre meu dever enquanto educadora adequar o espaço às exigências das crianças, considerando que “o ambiente físico e material . . . deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013, p.93).

Em suma, considero as dificuldades com que me vou deparando como marcos que me fazem crescer enquanto ser humano, mas principalmente enquanto profissional de educação. Cada vez mais, sinto que os erros que vou cometendo me levam a refletir e sobretudo a aprender. Quanto mais aprendo e reflito, mais e melhor adequo e construo a minha própria identidade profissional. Citando Freire (citado por Ribeiro, 2014) “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (p.33).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos quatro meses de intervenção senti constantemente a necessidade de refletir sobre a minha prática. Chegando agora à reta final, importa fazer um balanço do processo vivido na PPS II, apresentando as minhas considerações sobre o trabalho que concretizei.

Depois de ter realizado um estágio (PPS I) em que a minha prestação foi pautada pela falta de vontade durante a dinamização das atividades e por me

concentrar demasiado na sua concretização e usufruir pouco das dinâmicas à minha volta, refleti bastante sobre esta situação e aquando da PPS II tentei “batalhar”, evoluir e ultrapassar estas dificuldades, fazendo delas novas conquistas.

Foi assim uma conquista assumir uma postura mais descontraída e não me centrar apenas na quantidade de atividades que dinamizava, mas sim em promover atividades que fossem ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo e que lhes proporcionassem novas aprendizagens. Foi uma conquista estar mais atenta às crianças, às suas intervenções, às suas opiniões, saber ouvi-las, escutá-las e respeitá-las como agentes participativos e construtores do seu próprio conhecimento. Foi uma conquista aproveitar e usufruir com as crianças cada momento, cada brincadeira, no fundo estar lá para elas e viver com elas as suas alegrias e tristezas.

Para além de conquistas foram também aprendizagens que fui construindo diariamente, a partir do que via e vivia dia-a-dia naquele contexto e ainda a partir das reflexões diárias que fui fazendo sobre a minha prática na procura constante de evoluir e melhorar a minha intervenção.

Porém esta foi uma caminhada longa, por vezes difícil e com alguns obstáculos. Começando pelo meio em que estava inserida a instituição, caracterizado pela inserção de uma população multicultural, em que a violência e pobreza são uma realidade bem presente e que se transporta para o contexto socioeducativo através das crianças que acolhe. Até às próprias crianças que traziam em si uma história de vida complexa e controversa e que se refletia no seu comportamento e atitude para com as outras crianças e adultos. Foi necessário refletir muito, por vezes em conjunto com a equipa pedagógica, de forma a encontrarmos estratégias para conseguir regular o grupo e para que o próprio grupo, ou por outra, as crianças conseguissem controlar os seus próprios comportamentos. Destas reflexões e diálogos com a equipa, mais precisamente com a EC surgiu a problemática a ser investigada. Falo concretamente do processo investigativo que pretendeu perceber qual a influência das Artes Visuais na adequação e melhoria do comportamento e atitude das crianças. Através da prática de atividades e tarefas referentes às Artes Visuais, quis não só perceber o impacto desta forma de expressão no comportamento das crianças como também ajudá-las a libertar e expressar os problemas e frustração pelo qual estavam a passar. Com base nos resultados já apresentados no Ponto 3 evidenciou-se que realmente em algumas crianças as Artes Visuais exerciam influência no seu comportamento, tornando-as mais calmas, mais tranquilas e mais sociáveis não só no próprio momento em que

estavam a realizar as atividades ou tarefas como posteriormente noutras brincadeiras ou momentos.

Considero a realização desta investigação como um privilégio porque pude aprender e construir novos conhecimentos, mas sobretudo porque pude contribuir para a livre expressão das crianças, ajudando-as a amenizar e libertar o que mais as inquietava. Ainda que as Artes Visuais não tenham exercido influência na atitude de todas as crianças que apresentavam alguma instabilidade emocional, acredito que de algum modo esta forma de expressão as ajudou a exprimir e aliviar os seus problemas.

Diante destes resultados, emerge a dúvida e inquietação de perceber qual o modo ou forma de expressão que se adequa às crianças que não manifestaram alterações no seu comportamento aquando da exploração das Artes Visuais. Esta poderá ser uma proposta para uma nova investigação, tendo como principal objetivo ajudar todas as crianças a exprimir-se e a comunicar com o mundo, acreditando no que refere Loris Malaguzzi no poema “As cem linguagens da criança” (cf. Anexo N).

Face a este balanço final, posso concluir que tenho ainda muito para aprender e para crescer enquanto profissional de educação. Embora as PPS tenham sido fundamentais no meu percurso e me tenham feito aprender e refletir muito, acredito que ainda há muito para saber, para descobrir e para viver, no fundo para experienciar. Será a partir dessa experiência que a cada dia me tornarei uma educadora mais confiante e mais segura, consolidando, passo a passo, aquela que será a minha identidade profissional e a minha filosofia educativa.

REFERÊNCIAS

- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em pespetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp.29-74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. & Oliveira-Formosinho, J (Coord.). (2013). A transformação do ambiente físico em contexto de creche: Um estudo de caso praxiológico. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp.91-107). Porto: Porto Editora.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bertram, T. & Pascal C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cordeiro, M. (2008). *O Livro da Criança*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia da Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380.
- Coelho, H. (2013) *Contar histórias num grupo de 5 anos: que reflexo nas aprendizagens?* (Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto). Consultado em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1435/1/TM_2013_PE.Helena Coelho.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1435/1/TM_2013_PE.Helena%20Coelho.pdf)
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2006). *A criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. (5.ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria dos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. São Paulo: Artemed.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa* (25.ªed.). São Paulo: Paz e Terra.

- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.^aed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, E. (1976). *A Pintura das Crianças e Nós: Pais, Professores e Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Guerreiro, M. (2012). *A influência das artes plásticas no desenvolvimento da expressão plástica nas crianças de 5/6 anos* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação, Algarve). Consultada em Goo.gl/CUIqjy
- Gesteiro, M. (2013). *A valorização da expressão plástica no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE* (Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto). Consultada em Goo.gl/HdfPe3
- Gameiro, A. (2013). Linguagens Plásticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 99,42-43.
- Gameiro, A. (2013). Linguagens Plásticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 42-43.
- Gameiro, A. (2014). Linguagens Plásticas. *Cadernos de Educação de Infância*, 102, 37-38.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Léssard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino, S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Martins, A. (Coord.) (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- Matos, S. (2014). *A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças* (Relatório de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em goo.gl/1Bs2FT
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, M. & Santos, A. (s. d.). A Arterapia: Os Efeitos Terapêuticos da Expressão Plástica e a sua Influência no Comportamento e Comunicação da Criança. *Cadernos de Estudo*, (1), 27-33.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. (8ª Edição). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Parente, C. (2006). Portefólios como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância. Minho: Universidade do Minho.
- Parente, C. (2014). Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma Viagem de Educadores de Infância na Formação Inicial. *Interacções*, 30, 168-182.
- Parente, C. (s.d.). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche – Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (2012). Uma Proposta de Avaliação Alternativa e “Autêntica” em Educação Pré-Escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-610.
- Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Read, H. (2007). *Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

- Ribeiro, M. (2014). *Interacções durante a Prática Pedagógica Final de Educadores de Infância* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa Instituto de Educação, Lisboa). Consultada em <http://bit.ly/2h7IZF2>
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Consultado a 10 de fevereiro de 2016, em <http://migre.me/u8ulx>
- Scalabrin, I. & Molinari, A. (s.d.). *A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas*. Consultado a 10 de fevereiro de 2017, em <http://migre.me/u8uX5>
- Silva, I (Coord.). L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. & Souza, N. (s.d.). *Portfólio: Limites e Possibilidades em uma Avaliação Formativa*. Consultado a 24 de janeiro de 2017, em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-137-05.pdf>
- Sousa, A. B. (2000). A Expressão – Novas Perspectivas e Implicações, in AA. VV., *Educação pela Arte: Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (pp.75-87). Lisboa: Livros Horizonte.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania, *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Documentos Consultados:

Projeto Educativo do Agrupamento (2012-2015).

ANEXOS¹⁹

¹⁹ Os anexos encontram-se em suporte digital no CD fixo à última página do relatório.