



MATERIAIS RISCADORES NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Maria Inês de Oliveira Salgueiro

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

2021-2022



MATERIAIS RISCADORES NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Maria Inês de Oliveira Salgueiro

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

Orientadora: Rita Friães

Coorientadora: Filipa Burgo

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste projeto só foi possível graças à ajuda e ao contributo de várias pessoas. A todas elas, quero deixar o meu mais sincero agradecimento.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Rita Friães e Professora Doutora Filipa Burgo, pelo apoio incondicional nas diferentes fases do projeto, pelo incentivo constante e pela disponibilidade sempre que precisei.

Às Educadoras Cooperantes e às respetivas equipas educativas das organizações socioeducativas que sempre me receberam de braços abertos e me apoiaram nas diferentes iniciativas que fui apresentando.

Às crianças e às suas famílias, por me terem aceite nas suas vidas e por me terem dado uma nova visão da vida pessoal e profissional.

Às minhas amigas, que sempre me motivaram a concluir este relatório e que compreenderam todas as minhas ausências.

Às colegas pela partilha de aprendizagens e de conhecimentos que me transmitiram ao longo destes dois anos de mestrado, e principalmente, por me incentivarem a fazer sempre mais e melhor, mostrando-me que sou capaz.

À família, por terem demonstrado apoio incondicional, ao longo de todo o meu percurso académico, pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis e por nunca duvidarem das minhas capacidades independentemente das circunstâncias.

Por fim, a todos aqueles que, mesmo longe, estão perto, iluminando a minha vida e trazendo sempre um sinal de que tudo é possível.

RESUMO

O presente relatório resulta do trabalho desenvolvido na Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), que decorreu, ao longo de quatro meses tendo como principal finalidade a análise reflexiva do percurso interventivo realizado, numa sala de jardim de infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Deste modo, irei descrever, fundamentar, analisar e avaliar a prática desenvolvida neste contexto, apresentando, para o efeito, a caracterização do contexto educativo e dos seus intervenientes, as intenções delineadas para a prática, a investigação desenvolvida e, por fim, a construção da minha profissionalidade como futura educadora de infância.

No decurso da PPSII surgiu o interesse por realizar uma investigação sobre os materiais riscadores existentes na sala 4, com os seguintes objetivos: (i) Identificar e caracterizar os materiais riscadores existentes em sala; (ii) Conhecer a visão da equipa de sala sobre as potencialidades e funcionalidades dos materiais riscadores; (iii) Conhecer a perspetiva das crianças sobre os materiais riscadores existentes em sala; (iv) Identificar as escolhas mais frequentes das crianças em relação aos materiais riscadores; e (v) Caracterizar as interações entre pares aquando da utilização dos materiais riscadores. Para o efeito, optou-se por realizar um estudo de natureza qualitativa ou interpretativa, orientado pela metodologia de estudo de caso. A recolha de dados passou pela utilização da técnica de observação participante e não participante, através do registo de notas de campo e de registos de observação naturalista, e pela técnica de observação indireta, com a realização de entrevistas semidiretivas aos elementos da equipa educativa e a dez crianças integradas no grupo da sala 4. Os dados reunidos foram tratados através da técnica de análise de conteúdo.

Os resultados do estudo revelam que, através da experimentação e manuseamento dos materiais riscadores as crianças expressam os seus sentimentos e pensamentos, podendo também, desenvolver as suas capacidades e construir novas aprendizagens. Os resultados revelam ainda que, é na escuta ativa da criança, na observação e registo individual sobre cada uma e sobre o grupo em geral, que a

Educadora Cooperante sustenta as estratégias que utiliza para a seleção e manutenção dos materiais riscadores disponibilizados ao grupo de crianças.

Palavras-chave: crianças, educador/a, materiais riscadores, desenvolvimentos e aprendizagens.

SUMMARY

This report is the result of the work developed in the Supervised Professional Practice II (SPPII) curricular unit, which took place over four months and had as its main purpose the reflective analysis of the intervening path taken in a kindergarten room, with a group of children aged between three and five years old.

Thus, I will describe, substantiate, analyze and evaluate the practice developed in this context, presenting, for this purpose, a characterization of the educational context and its actors, the intentions that were outlined for the practice, the research carried out and, finally, the construction of my professionalism as a future kindergarten teacher.

In the course of the Practice, an interest was sparked in conducting an investigation on the scratching materials in classroom 4, with the following objectives: (i) to identify and characterize the scratching materials in the classroom; (ii) to know the classroom team's view on the potential and functionalities of the scratching materials; (iii) to know the children's perspective on the scratching materials in the classroom; (iv) to identify the children's most frequent choices in relation to the scratching materials; and (v) to characterize the interactions between peers when using the scratching materials. To this end, we chose to conduct a qualitative or interpretative study, guided by the case study methodology. Data were collected using participant and non-participant observation techniques, through field notes and naturalistic observation records, and indirect observation techniques, through semi-direct interviews with members of the educational team and ten children from classroom 4 group. The data collected were treated using the content analysis technique.

The results of the study show that through experimentation and handling of scratching materials children express their feelings and thoughts, and may also develop their skills and build new learning. The results also show that it is through active listening to the child, observation and individual recording of each child and the group in general, that the Cooperating Educator supports the strategies she uses for the selection and maintenance of the scratching materials provided to the group of children.

Keywords: children, educator, scratching materials, development, learning.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Caracterização reflexiva do contexto educativo	4
2.1. Caracterização do meio	5
2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo	6
2.3. Caracterização do ambiente educativo	10
2.4. Caracterização da equipa educativa	14
2.5. Caracterização das famílias	16
2.6. Caracterização do grupo de crianças	18
3. Análise reflexiva da intervenção	23
3.1. Intenções para a ação	24
3.1.1. Intenções para a ação com as crianças	24
3.1.2. Intenções para a ação com a equipa educativa	29
3.1.3. Intenções para a ação com as famílias	31
3.2. Processos de intervenção	34
4. Introdução à investigação em ji	38
4.1. Identificação da problemática	39
4.2. Revisão da literatura	40
4.3. Roteiro metodológico e ético	53
4.4. Participantes do estudo	57
4.5. Apresentação e discussão dos dados	58
5. Construção da profissionalidade docente	74
6. Considerações finais	80
Referências	84
Anexos	91
Anexo A. Portefólio individual da Prática Profissional Supervisionada II	92
Anexo B. Guião da entrevista realizada à coordenadora pedagógica	94
Anexo C. Transcrição da entrevista realizada à coordenadora pedagógica	98
Anexo D. Organograma da organização socioeducativa	106
Anexo E. Planta da sala de atividades	108
Anexo F. Guião da entrevista realizada à educadora cooperante	110
Anexo G. Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante	113
Anexo H. Informações sobre as famílias	122

Anexo I. Informações sobre as crianças.....	124
Anexo J. Carta de apresentação	126
Anexo K. Consentimento informado	128
Anexo L. Estádios de desenvolvimento.....	130
Anexo M. Guião da entrevista realizada à equipa educativa para a investigação..	133
Anexo N. Transcrição da entrevista realizada à equipa educativa para a investigação – educadora cooperante	136
Anexo O. Transcrição da entrevista realizada à equipa educativa para a investigação – assistente operacional.....	144
Anexo P. Guião da entrevista realizada ao grupo de crianças para a investigação	148
Anexo Q. Transcrição da entrevista realizada ao grupo de crianças para a investigação	151
Anexo R. Roteiro ético	166
Anexo S. Análise categorial da entrevista realizada à equipa educativa para a investigação	177
Anexo T. Análise categorial da entrevista realizada ao grupo de crianças para a investigação	182
Anexo U. Análise categorial das notas de campo para a investigação	188
Anexo V. Análise categorial das observações naturalistas para a investigação	196

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Organização temporal de referência (Retirada do Projeto Curricular de Grupo – Sala 4, p.23)	10
Tabela 2. Categorização de alguns materiais riscadores (Seleção de materiais commumente utilizados no desenho e pintura)	41
Tabela 3. Percurso metodológico – Recolha e análise de dados.....	56
Tabela 4. Crianças envolvidas no processo de recolha de dados	57
Tabela 5. Excerto da tabela categorial das entrevistas realizadas à equipa educativa – Importância dos materiais riscadores.....	61
Tabela 6. Excerto da tabela categorial das entrevistas realizadas à equipa educativa – Importância dos materiais riscadores.....	62
Tabela 7. Excerto da tabela categorial das entrevistas realizadas ao grupo de crianças - Preferências	64
Tabela 8. Excerto da tabela categorial das notas de campo registadas - Espaço.....	66
Tabela 9. Excerto da tabela categorial das entrevistas realizadas à equipa educativa – Grupo de crianças	68
Tabela 10. Excerto da tabela categorial das observações naturalistas registadas - Interação.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistente Operacional
CP	Coordenadora Pedagógica
EC	Educadora Cooperante
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OS	Organização Socioeducativa
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RI	Regulamento Interno

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório, redigido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), apresenta o percurso de intervenção que realizei numa sala de Jardim de Infância (JI), no período de 18 de outubro de 2021 a 18 de fevereiro de 2022. Deste modo, em paralelo com uma atitude reflexiva, o mesmo dividirá-se por vários capítulos, como a caracterização do contexto socioeducativo, a análise da intervenção, a introdução à investigação, a construção da profissionalidade docente como educador/a de infância em contexto e as considerações finais.

Assim, o primeiro capítulo, surge com intuito de conhecer as particularidades do contexto que, posteriormente, conduzirão à intervenção educativa, incluindo desta forma, as caracterizações do meio em que se insere a instituição, do contexto socioeducativo, do ambiente educativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e das respetivas famílias segundo a minha visão.

No seguimento das caracterizações realizadas, são definidas intenções para a ação, com as crianças, com a equipa educativa, e com as famílias, juntamente com uma análise do processo de intervenção que se deu no desenrolar da prática.

No que se refere ao terceiro capítulo - *Introdução à Investigação em JI* -, este incidirá na identificação e fundamentação da problemática concernente aos materiais riscadores existentes na sala em que realizei o estágio, especificando a origem da sua seleção e os motivos da sua pertinência. De acordo com a literatura revista deste documento, será possível conhecer a perspetiva de alguns autores sobre esta temática, nomeadamente, Stern (1974), que considera que estes materiais possuem a funcionalidade de contribuir para a afirmação da personalidade da criança, enquanto que, outros autores relacionam a evolução a nível do desenho com “outras áreas da educação pré-escolar, para as quais a actividade gráfica representacional resulta ser um recurso e actividade útil” (Fernández, 1997, p. 1109). No que se refere à interação entre pares, estes utensílios suscitarão o “diálogo entre as crianças (...) sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais [pois estes] constituem [consequentemente] meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico.” (Silva et al., 2016, p. 49).

Concomitantemente, sobre esta problemática será apresentado, o roteiro metodológico e ético, os participantes do estudo, a apresentação e discussão dos dados recolhidos e a respetiva conclusão do estudo.

No capítulo referente à *Construção da Profissionalidade Docente*, apresentarei uma reflexão sobre os meus anseios e receios iniciais, as minhas curiosidades e interesses, e principalmente, acerca da minha postura, atitude e capacidades, futuramente, como educadora de infância. Concomitantemente, irei referir e analisar estes aspetos relacionando-os com as experiências vividas ao longo da Prática Profissional Supervisionada I (PPS I).

Por fim, apresentarei as considerações finais que de uma forma refletida incluirão os aspetos mais significativos e algumas das minhas fragilidades ao longo de todo este percurso académico. Ainda neste capítulo, refletirei de forma sintetizada sobre as aprendizagens desenvolvidas nas minhas ações pedagógicas e no âmbito das investigações realizadas.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Com o intuito de contextualizar a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), irei apresentar neste capítulo os agentes envolvidos ao longo destes meses e o meio envolvente, pois tal como referem Silva et al. (2016), ao conhecermos estas realidades torna-se possível adequar o “contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o/a educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (p.22). Deste modo, irei organizá-lo em subcapítulos, onde irei caracterizar (i) o meio, (ii) o contexto socioeducativo, (iii) a equipa educativa, (iv) o ambiente educativo, (v) o grupo de crianças e (iv) as famílias.

Para tal, foi necessário recolher um conjunto de dados através de diferentes técnicas de recolha de informação, mais especificamente: observação direta, entrevistas semidiretivas e consulta documental do Regulamento Interno¹ (RI) e do Projeto Curricular de Grupo² (PCG).

2.1. Caracterização do meio

Caracterizarmos o mundo físico e natural que envolve a organização socioeducativa (OS), contribui favoravelmente para que o/a educador/a proporcione, em atividades futuras, “o contacto [do grupo de crianças] com os seres vivos e outros elementos da natureza” (Silva et al., 2016, p. 90). Para além disso, é também possível proporcionar momentos às crianças, através dos “contextos sociais e físicos em que vive[m, pois estes] constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.” (idem, p.8).

A organização socioeducativa onde desenvolvi a minha PPS II, localiza-se numa das freguesias mais populosas do concelho de Lisboa, com, aproximadamente, 45.000 habitantes (Junta de Freguesia do Lumiar, 2022) que, por sua vez, é também uma área de confluência das principais entradas da cidade. Na área circundante existe algum comércio local, mais em concreto, cafés, e em entrevista realizada à Coordenadora Pedagógica (CP), a mesma refere que “fazíamos: idas ao supermercado, jardins, correios, etc.” (cf. Anexo C.). Apesar de se situar próximo de um dos pontos centrais de Lisboa, existem alguns espaços verdes e outros de cultura e lazer. Neste sentido,

¹ Retirado do site oficial da Fundação.

² Disponibilizado somente para consulta presencial na organização socioeducativa.

existem grupos de crianças, que juntamente com as suas equipas educativas, aproveitam as potencialidades do meio envolvente, realizando algumas saídas ao exterior, já seja para visitar algum jardim/espço verde próximo, ou para visitar algum museu. Normalmente, estas saídas, estão também relacionadas com os projetos que cada grupo se encontra a desenvolver nesse momento, de forma a aprofundar os conhecimentos dessas crianças e, por sua vez, contribuir para as respostas a algumas curiosidades que surgiram no planeamento do projeto. O facto de existirem todos estes pontos de interesse perto da instituição, conduz também ao estabelecimento de uma relação entre as crianças e o meio que as rodeia.

No que concerne à rede de transportes que serve esta freguesia, pode dizer-se que esta é uma zona bem servida em termos de meios de deslocação, já que no meio envolvente encontram-se várias paragens de autocarros e uma das principais estações de metro da cidade. Desta forma, facilita o acesso à organização socioeducativa para os vários agentes, que segundo as minhas observações, proveem de diferentes concelhos e cidades da grande Lisboa.

2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

A organização socioeducativa em foco pertence a um Patronato criado em 1942, tendo como principal missão de educar crianças e suas famílias (Site Institucional, 2022). Neste seguimento “a Instituição promove a educação integral, pautando-se por uma oferta pedagógica inovadora e de qualidade, que acompanha de uma forma individualizada cada criança e sua família.” (RI, 2012, p. 6). Para além disso, tem como base os conhecimentos que surgem das ciências da educação e da pedagogia do Evangelho - “o nosso Centro Educativo faz parte de uma congregação católica estando definidos alguns princípios que se constituem como pano de fundo para a nossa prática.” (cf. Anexo C.), privilegiando a vivência da simplicidade, espírito de família e espírito de serviço.

Após o término de uma escola de formação de educadores de internato, a organização socioeducativa, surgiu em 1976, com o intuito de dar resposta às necessidades prioritárias da comunidade que rodeava este local. Neste momento, esta instituição é denominada como uma Instituição Particular de Solidariedade Social

(IPSS), sem fins lucrativos, na qual existem as valências de Creche e de Jardim de Infância (JI).

O espaço exterior é composto por duas áreas distintas, com variadas possibilidades de exploração e de aprendizagem para as crianças das diferentes faixas etárias. O revestimento do piso nestes dois locais é variado (relva, calçada, pneu reciclado e polimérico) e é possível observar também alguns espaços verdes. Ambas as áreas são compostas por materiais e equipamentos estruturados, como por exemplo, escorregas, casas e triciclos que, por sua vez, contribuem favoravelmente para o desenvolvimento de algumas das habilidades motoras das crianças como subir e descer. Para além disso, existem também materiais não estruturados, como por exemplo materiais naturais, que se constituem como materiais potencialmente indutores do desenvolvimento, imaginação e criatividade das crianças. Estes materiais, são por exemplo, troncos de árvores ou pneus de grandes dimensões, que muitas vezes, as crianças utilizam para as suas brincadeiras entre pares, atribuindo-lhes diferentes significados. Nesta linha de pensamento, Silva et al. (2016), referem que

o espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) (p.27)

No que concerne ao edifício, é possível observar de várias perspetivas que este foi construído em forma de quadrado, deixando no seu interior um espaço aberto ao qual se denomina de “praça”. Trata-se de um espaço que é utilizado diariamente quer seja pela equipa educativa da instituição, quer seja pelos grupos de crianças, sendo também utilizado em dias festivos para a reunião de toda a comunidade educativa. Dentro deste edifício existem também áreas reservadas ao pessoal docente e não docente e áreas de acesso às crianças. Estas últimas contam com: as salas de atividades que por sua vez, são quatro salas de creche e sete salas de jardim de infância; as casas de banho; o ginásio; o atelier de Artes Plásticas; a sala polivalente para atividades várias; a sala da interioridade; a sala de informática; a sala das “Cem Linguagens”; o refeitório e a biblioteca. A área reservada ao pessoal são: a secretaria; a portaria; o gabinete da direção; o gabinete de psicologia/Direção pedagógica; a sala das educadoras; a sala de arquivos; a sala de arrumos; os vestiários; as casas de banho;

a lavandaria; a cozinha; a copa e as despensas. Todas as crianças, independentemente da valência em que se encontram, têm a possibilidade de frequentar a organização socioeducativa das 8h às 17h30, no entanto, o Jardim de Infância funciona das 8h00 às 18h30. Referente às atividades letivas, estas começam às 9h00 e terminam às 16h00 para ambas as valências.

Abordando a dimensão organizacional, é possível observar que no topo do organograma (cf. Anexo D.) está presente a direção pedagógica, a qual é integrada por três elementos, que desenvolvem funções não só na direção como noutros cargos da organização socioeducativa, como é o caso da CP, que em entrevista referiu que “fui convidada para ser diretora pedagógica e o ano passado tornei-me membro da direção, continuando em simultâneo a ser titular de um grupo de Jardim de Infância.” (cf. Anexo C.). Para além disso, estes elementos da direção, destacam-se por estar diariamente presente na OS, apoiando sempre que necessário quer as educadoras, quer as assistentes operacionais, com a preocupação constante de preservar e contribuir para as necessidades e bem-estar de todas as crianças - “Cabe-me a mim coordenar toda a atividade pedagógica que acontece dentro do centro, orientando, acompanhando e garantindo que os princípios pedagógicos do projeto educativo são alcançados e cumpridos por todos.” (cf. Anexo C.).

Nesta hierarquia também é possível verificar a existência de elementos que formam parte dos serviços especializados (psicologia, primeiros socorros, música, dança criativa, inglês, educação para a interioridade) e dos serviços de apoio (receção, secretaria, cozinha e refeitório, limpeza e serviços técnicos), estando todos estes no mesmo nível.

No que concerne aos princípios que orientam a prática dos elementos pertencentes a este contexto socioeducativo, é possível perceber através do Projeto Curricular de Grupo da Sala 4 (2021/2022), que esta equipa educativa adota como ponto de partida, o “conhecimento global do grupo de crianças” (p.9), para posteriormente, adequar as suas intenções educativas. Neste seguimento, priorizam a “criação de laços afetivos fortes entre o grupo de crianças, onde o respeito e a cooperação têm o seu espaço.” (p.9), sabendo que, mais tarde, esta ligação, vai também contribuir para as crianças “enfrentarem os desafios que encontram, assim como obstáculos com que se deparam” (p.10). Concomitantemente, estas sentir-se-ão “ouvidas, quer seja pelos

amigos como pelos adultos” (p.10) e, conseqüentemente, parte integrante e fundamental para o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Também como princípio a ter em conta, o/a educador/a deverá “preparar um ambiente onde a criança tire partido de tudo o que encontra à sua disposição” (p.10).

Esta organização socioeducativa assenta a sua abordagem pedagógica em vários modelos e abordagens, aproveitando desta forma, diferentes características de cada uma. Neste sentido, identificam como referência “a Abordagem Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo High Scope” (cf. Anexo C.). Quando é apresentado que a criança nesta organização, dispõem de várias atividades orientadas no sentido da dança, música, drama e artes visuais, é na primeira abordagem referida que se retira esta ideia, mais concretamente da “metáfora das “Cem Linguagens da Criança” (cf. Anexo C.). Ao dar oportunidade à criança de participar ativamente nas suas aprendizagens e desenvolvimentos, vai de encontro ao Movimento da Escola Moderna (MEM). Para além disso, ainda de encontro a este modelo, a criança tem oportunidade de participar na sua avaliação e planificação, nomeadamente, nas “Assembleias (de turma e de centro) [criadas] para decidir assuntos que dizem respeito à vida das crianças.” (cf. Anexo C.). Quanto ao terceiro modelo referido, o High Scope, este está visível nos momentos em que “as crianças ‘metem a mão na massa’ e a aprendizagem faz-se através da sua ação e experimentação em primeira mão.” (cf. Anexo C.). Por fim, a equipa educativa desta organização socioeducativa, acrescenta a Metodologia de Trabalho por projeto, quer seja em salas de jardim de infância ou de creche a partir dos dois anos de idade.

Quanto à avaliação, segundo o Projeto Curricular de Grupo da Sala 4 (2021/2022), esta é desenvolvida através da cooperação de três intervenientes: as crianças, a equipa e as famílias. Na avaliação realizada com as crianças, esta é feita através da “observação diária, conversas diárias, planificação e avaliação das atividades, no decorrer dos projetos, no decorrer das atividades das crianças, na utilização e avaliação dos instrumentos de trabalho e nos portfólios de avaliação.” (idem, p.43-44); com a equipa, “são realizadas reuniões com os professores especialistas (Dança, Inglês e Música) [e igualmente, através da] partilha e [d]o diálogo entre a equipa educativa [que] também é fundamental para compreender o desenvolvimento das crianças e para o desenvolvimento do trabalho dentro de sala.” (idem, p.44); por fim, com as famílias, a avaliação é desenvolvida em “diálogos informais, comentários e

observações sobre as exposições feitas, diálogos formais, reuniões com o grupo de pais e entrega de informações escritas” (idem, p.45).

2.3. Caracterização do ambiente educativo

Para que a equipa educativa de cada sala consiga corresponder e abranger todas as necessidades do grupo de crianças e de cada criança, individualmente, a mesma necessita de ter como base um ambiente educativo adequado e devidamente organizado. Assim, “(...) é necessário entender o espaço no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (Battini, 1982, citado por Forneiro, 1998, p. 231).

Segundo o Projeto Curricular de Grupo, o grupo da **sala 4** tem a sua rotina diária, ou seja, o que se refere à dimensão temporal, que, por sua vez, está organizada da seguinte maneira:

Tabela 1.

Organização temporal de referência (Retirada do Projeto Curricular de Grupo- Sala 4, p.23).

Tempo	Atividades
8h00	Acolhimento na Sala 4
9h00	Sala 4 – Reunião da manhã em grande grupo Planeamento do dia / Escolha das áreas
9h30	Trabalho autónomo nas áreas / Desenvolvimento de projetos / Atividades livres e/ou orientadas
11h00	Hora da fruta
11h20	Brincadeira no jardim ou outro espaço interior se o tempo não o permitir.
11h50	Higiene
12h00	Almoço
12h45	Higiene / Sesta / Recreio
14h00	Despertar / Higiene / Trabalho nas áreas
15h30*	Reunião de avaliação do dia / Hora do conto
16h00	Lanche
16h00 – 18h30	Atividades de CAF no jardim ou sala (2ª, 4ª e 6ª feira) (3ª e 5ª feira) Este horário de Jardim e Sala é alternado com a Sala 5.

Nota: A higiene faz-se sempre que necessário além dos momentos planeados.

* Dependendo se estamos na semana A ou B, este momento pode ser antecipado. Por exemplo, nos dias em que as crianças depois do lanche não vão para o jardim, a reunião é antecipada para que as crianças possam ter tempo de recreio antes do lanche.

Independentemente da valência que estejamos a abordar, ou da idade do grupo de crianças, implementar uma rotina diária de acontecimentos é sinónimo de respeitar os ritmos das crianças, dando-lhes assim oportunidade e incentivo para que tenham uma participação ativa nas suas aprendizagens. Neste sentido, importa referir que, a ação pedagógica dos elementos desta organização socioeducativa, “é projetada a partir da escuta ativa e da observação das crianças” (cf. Anexo C.). Para além disso, “A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224). Quando esta rotina se encontrar implementada, a criança também conseguirá controlar de uma forma mais serena a sua ansiedade e insegurança através da antecipação dos acontecimentos e, em simultâneo, despertar-se-á um sentimento de confiança e controlo.

Em relação à dimensão funcional, ou seja, à forma como se encontra organizado o espaço da sala (**sala 4**) (cf. Anexo E.), é importante referir vários fatores como: quais os materiais disponíveis e quais as potencialidades que tanto o espaço como os próprios materiais oferecem ao grupo de crianças. Em primeiro lugar, considero a entrada de luz natural, através das quatro janelas existentes na **sala 4**, um dos fatores mais marcantes deste espaço, pois, apesar da vista conduzir a que as crianças tenham a possibilidade de apreciar o ambiente exterior, considero mais relevante a incidência do sol, tornando-se este numa mais-valia; os materiais disponíveis para uso e manipulação por parte das crianças apresentam boas condições, já que não estão rasgados, partidos, incompletos ou com sujidade; a área da sala, permite a distribuição dos móveis e outros materiais, o que proporciona às crianças espaço livre para brincarem, sem obstáculos; simultaneamente, existem áreas lúdicas previamente definidas pela equipa educativa da **sala 4**. Para além disso, ainda neste mesmo espaço, existe uma bancada destinada à equipa educativa, mas também com possibilidade de ser utilizada pelo grupo de crianças, onde se encontra um pequeno lavatório.

Tal como a estruturação da rotina diária das crianças, também a organização da sala de atividades poderá sofrer alterações em qualquer momento do ano letivo para suprir as necessidades do grupo de crianças. Assim, é de salientar que, segundo o Projeto Curricular de Grupo da Sala 4 (2021/2022), a disposição que se apresenta na **sala 4** oferece às crianças a possibilidade de se deslocarem de forma livre e autónoma, convida à descoberta e exploração de todos os brinquedos nela presentes e ainda, oferece a oportunidade “para a aprendizagem [e] para as relações” (PCG, 2021/2022, p.16).

Enumeram-se, seguidamente, as diferentes áreas de atividades presentes na **sala 4**.

Existe a área do jogo simbólico que, no decorrer do dia a dia, o grupo de crianças da **sala 4** reconhece como “o faz-de-conta”, já que é também esta a terminologia mais utilizada tanto pela equipa educativa de sala como por mim. Nela é possível encontrar vários materiais, idênticos aos que podem encontrar no dia-a-dia, maioritariamente de plástico, e alguns mobiliários de madeira, como uma cozinha, mesas e bancos, armários e uma pequena cama de brincar. Neste espaço existem também, alguns chapéus, tecidos, roupas e bonecos de peluche. Das várias áreas da sala, é nesta que certas crianças demonstram mais interesse em brincar, especialmente com a confeção de comida, que, muitas vezes, acabam por ser não só os alimentos de plástico, mas também os legos mais pequenos. Semelhante a esta área, existe também um mini faz-de-conta, onde as crianças brincam com objetos em miniatura, manipulando-os numa pequena casinha de madeira.

Encontra-se também disponível, a área das construções que, por sua vez permite às crianças do grupo brincarem livremente no chão, já que dispões de um tapete. Nesta área encontram-se blocos de madeira de vários tamanhos e formas, animais de plástico, veículos de brincar e rolos de cartão reciclados. Apesar desta ser também uma área na qual as crianças demonstram bastante interesse em brincar, com o passar do tempo, os brinquedos vão sendo trocados ou adicionados com o intuito de manter o interesse e curiosidade das crianças pela sua exploração.

Os jogos de mesa são desenvolvidos numa área composta por mesas e cadeiras, adequadas ao tamanho das crianças desta faixa etária, mas, no entanto, esta é uma área que, poderá variar de local conforme as atividades orientadas a realizar

nesse dia. Em complementação a esta área, existe um armário que se encontra à altura das crianças para que as mesmas tenham fácil acesso, onde estas têm à sua disposição diversos tabuleiros de madeira com peças de encaixe e jogos variados com diversos níveis de dificuldade, exigindo assim uma maior concentração. Ainda a nível de mobiliário, esta área dispõe de um aparador corrido que percorre uma das paredes da sala onde são guardados outros materiais também de acesso livre ao grupo de crianças. Como é uma das áreas em que se encontram, quase sempre, mais do que uma criança em simultâneo, estas têm tendência para permanecer durante bastante tempo neste espaço, não só pelo gosto nos jogos de encaixe, como também no interesse em partilhar as suas brincadeiras com os seus amigos.

Está igualmente disponível uma área dedicada aos projetos e às ciências, na qual as crianças conseguem ter contacto com elementos da natureza e materiais de experimentação como folhas, plantas, lupas e livros temáticos que vão sendo trocados ao longo do ano. Também nesta área, são desenvolvidos alguns dos projetos que vão surgindo em sala. No entanto, no que concerne à exploração dos elementos da natureza, apesar desta não ser uma área escolhida e utilizada pelas crianças da sala com tanta frequência como as outras áreas, quando a utilizam, demonstram bastante entusiasmo e interesse.

Existe uma área dedicada aos livros, que é conhecida pelos elementos da sala como “a biblioteca”, pois existem uns suportes próprios para a colocação dos livros e algumas almofadas de modo a tornar o espaço mais acolhedor e propício à escuta, reconto e invenção de histórias em pequeno grupo. Para além destes livros, existem ainda outros que se encontram em cima de uma mesa alta da sala, que apesar de não estarem de fácil acesso às crianças, podem ser solicitados pelas mesmas para serem lidos pelo adulto na reunião final do dia.

A área da escrita, também está presente em sala, sendo neste espaço onde as crianças têm as suas experiências com o código escrito, nomeadamente tentando escrever e copiando letras. Para que tal seja possível, têm ao seu dispor uma variedade de papéis, caixas com letras e números, e réguas.

Por fim, existem três áreas distintas nas suas características e materiais, mas interligadas entre si pelas suas finalidades pois ambas estimulam as competências sensoriais e criativas da criança. A primeira é a caixa sensorial, que se compõe por uma

caixa de plástico grande, onde podem ser colocados vários materiais e elementos para a exploração livre da criança como, areia, água e terra (diversificando sempre que possível). A segunda, é a área de atelier, em que o grupo de crianças conta com várias possibilidades de atividades de expressão plástica para realizar de forma autónoma, como aguarelas, pincéis, tintas guache, canetas de feltro grossas e finas, lápis de cor, lápis de cera, folhas de papel de vários tamanhos e material de desperdício variado. E a última área, é uma mesa de sombra e luz com materiais variados em que as crianças poderão realizar composições diversas explorando as transparências, as cores e as sombras.

Com o intuito de reunir todo o grupo em simultâneo, a sala encontra-se organizada de forma a possibilitar a criação de um espaço de reunião em grande grupo, dispondo as várias cadeiras em círculo em redor das mesas da sala.

Ainda na mesma linha de pensamento, importa referir que tanto a disposição e organização dos espaços como os materiais e objetos nelas existentes podem sofrer alterações pela equipa educativa da sala “com a ajuda do grupo de crianças” (PCG, 2021/2022, p.21), com a principal intencionalidade de proporcionar novas descobertas e aprendizagens às crianças, bem como de satisfazer os seus interesses e necessidades, não esquecendo que prevalece em todos os momentos o bom estado dos objetos, isto é, caso seja necessário, os mesmos poderão ser retirados ou reparados. Considero esta possibilidade de adaptação dos espaços e materiais uma mais-valia para o desenvolvimento constante e evolutivo do grupo de crianças a vários níveis.

2.4. Caracterização da equipa educativa

O trabalho em equipa, dentro de sala ou a nível da organização socioeducativa, torna-se fundamental para um ambiente agradável e harmonioso, quer seja, entre colaboradores ou entre crianças. Tal como afirmam Post & Hohmann, (2011), “a cooperação de todos [os] adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para as crianças de tenra idade.” (p. 300). Desta forma, importa conhecer e analisar todos os intervenientes que constituem a equipa educativa desta instituição.

No que se refere às educadoras e assistentes operacionais da organização socioeducativa apesar das suas funções serem distintas, trabalham diariamente em parceria, para assim assegurar o bem-estar de cada criança do seu grupo e também contribuir para um ambiente harmonioso e tranquilo - “Trabalhamos muito em equipa e há muita interajuda entre as educadoras.” (cf. Anexo C.).

Para além disso, é visível nas várias interações ao longo do dia, a boa comunicação e colaboração entre as equipas das várias salas o que leva à concretização dos objetivos delineados pela instituição. Outro dos fatores que contribui favoravelmente para a boa relação entre colegas e, inclusive, a partilha e entreajuda, é a utilização de alguns dos espaços comuns da organização socioeducativa, como, por exemplo, o refeitório, o recreio e as casas de banho. Concomitantemente, em algumas salas, como é o caso daquela onde me encontro a desenvolver a minha PPS II, existem portas a unir as salas, o que facilita tanto o contacto entre adultos como entre crianças de diferentes grupos. Na entrevista realizada à Educadora Cooperante (EC), a mesma refere que, antes da pandemia, “nós partilhávamos, porque nós abríamos a porta e conversávamos, sempre fizemos esse trabalho.” (cf. Anexo G.). Assim, torna-se possível caracterizar toda este envolvimento como um ambiente familiar, já que todos os colaboradores da organização, independentemente das suas funções, apresentam uma relação de proximidade profissional com os seus colegas e um carinho e atenção com todas as crianças de ambas as valências. Deste modo, elas sentem-se acolhidas e confiantes, pois todos respeitam as suas individualidades tendo como foco principal as suas necessidades e interesses.

No que se refere à equipa interna da **sala 4**, esta é formada pela Educadora de Infância P., que se encontra nesta organização socioeducativa, exercendo funções de Educadora, há aproximadamente vinte e seis anos e, pela Assistente Operacional (A. O.) I. que exerce as suas funções nesta organização há trinta anos. O facto de já terem trabalhado em conjunto em anos anteriores facilitou a cooperação e relação entre ambas, contribuindo assim, para a existência de um diálogo aberto sobre várias situações relacionadas com o grupo de crianças e com o funcionamento e organização das suas rotinas diárias, “uma equipa unida é uma equipa que, acredita que as crianças são pessoas e que, têm um futuro pela frente e que esse futuro tem que ser bom e a equipa trabalha em conjunto” (cf. Anexo G.).

Relativamente à forma como a Educadora Cooperante implementa as suas práticas pedagógicas, esta adapta os modelos pedagógicos selecionados pela organização socioeducativa (High Scope, Reggio Emília e Movimento da Escola Moderna), pois, tal como a Educadora, esta instituição vai “retirando de cada um deles aquilo que mais se adequa à nossa forma de querer estar na educação” (cf. Anexo C.). Assim, vai surgindo, desta forma, uma “sintonia pedagógica e uma convergência na forma de desenvolver o trabalho pedagógico” (cf. Anexo G.). No entanto, focaliza-se, principalmente, na participação ativa das crianças, pois entre outras iniciativas, *“realiza um balanço final da semana, questiona as crianças sobre o que mais gostaram e ainda sobre o que gostariam de fazer na próxima semana.”* (cf. Anexo A. Nota de campo – registo nº30 22out2021). Deste modo, isto une-se no respeito pelos ritmos individuais e pelas diferentes necessidades de cada criança, que se leva a cabo num ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, em que as rotinas diárias coerentes e consistentes traçam um caminho que favorecerá a autonomia motora e emocional de todas as crianças do grupo, tal como acontece diariamente, em que, *“após a saída das crianças da sala 5 para a sua respetiva sala, as crianças da sala 4, organizam autonomamente as cadeiras existentes na sala, em roda, para se dar início ao momento de reunião da manhã.”* (cf. Anexo A. Nota de campo – registo nº6 19out2021).

2.5. Caracterização das famílias

Antes de dar início à caracterização das famílias das crianças da sala onde desenvolvi a minha PPSII, considero importante referir que as famílias, a um nível geral, são quem conhece melhor as suas crianças. Com base nisto, o trabalho entre a equipa educativa e as famílias deve ser principalmente desenvolvido em cooperação e harmonia, pois só desta forma estas poderão “ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e, assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.25). Neste sentido, a Coordenadora Pedagógica da instituição refere que “a relação com as famílias deve ser próxima e familiar e que a sua intervenção na vida do Centro deve ser efetiva.” (cf. Anexo C.).

Na mesma linha de pensamento, devemos ter em conta que é também nos ambientes variados que as crianças frequentam, que as mesmas vão mostrando e

criando as suas características individuais, experienciando novas vivências e dando a conhecer os seus interesses e curiosidades aos adultos que as rodeiam. Assim, segundo a EC, a mesma refere em entrevista, que “a criança quando chega à escola já traz consigo uma bagagem e nós vamos encher essa mala, alicerçando as suas competências, dando-lhes ferramentas para eles se tornarem melhores pessoas” (cf. Anexo G.), neste sentido, “quanto mais os filhos e os pais estiverem envolvidos, mais felizes estamos todos e melhor eles nos conhecem.” (cf. Anexo G.).

No que se refere em específico, às famílias das crianças acompanhadas no âmbito da minha PPS II, organizei em tabela (cf. Anexo H.), os dados que me foram cedidos pela Educadora Cooperante em conjunto com os que constam no Projeto Curricular de Grupo da Sala 4 (2021/2022) acerca das famílias que consentiram a cedência dos mesmos.

Desta forma, em concordância com os dados apresentados no Projeto Curricular de Grupo da sala 4 (2021/2022), as famílias da **sala 4** são maioritariamente biparentais, sendo que apenas duas são monoparentais. Ressalve-se, no entanto, que estes dados foram registados no início do ano letivo podendo ter sofrido alterações no decorrer do mesmo.

A nível cultural, algumas famílias constituem-se por elementos que não têm apenas nacionalidade portuguesa, o que leva a que as crianças tenham contacto com outras nacionalidades e idiomas no seu meio familiar (cf. Anexo H.).

Em referência à condição social das famílias e, conseqüentemente, às suas profissões e habilitações académicas, não me foi possível aceder, em concreto, a esta informação.

Por fim, torna-se importante ainda referir que, a comunicação entre a Educadora Cooperante e as famílias deste grupo de crianças, dadas as circunstâncias atuais do país que impedem o contacto presencial, é realizada através da plataforma online “Classroom”, onde são colocadas semanalmente “projeções e reflexões semanais, semanários (onde é feita uma síntese daquilo que se fez durante a semana); filmes ou fotos de algo que tenha sido significativo para aquele grupo e que se queira partilhar.” (cf. Anexo C.). No entanto, apesar de haver um pequeno distanciamento, no que se refere à comunicação realizada pessoalmente, a Educadora Cooperante, considera que

“essa relação que nós estabelecemos com a família, estes elos de ligação, tudo faz parte da educação” (cf. Anexo G.).

Para além disso, cada encarregado de educação pode ainda entrar em contacto com a Educadora de sala via telefone ou e-mail.

2.6. Caracterização do grupo de crianças

Segundo o Projeto Curricular de Grupo da Sala 4 (2021/2022), o grupo de crianças da **sala 4**, é constituído por vinte e cinco crianças, quinze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo que todas atingem os 4 anos até Dezembro de 2021. No que se refere à transição das crianças para esta sala, todas as crianças deste grupo transitaram juntas da mesma sala, ou seja, “este ano, este grupo é exatamente o mesmo do ano passado, com a mesma equipa.” (cf. Anexo G.).

No que concerne aos momentos de brincadeira livre, o grupo, interage bastante entre si criando as suas próprias brincadeiras ou participando nas dos outros sem necessidade de intervenção de um adulto. Para além disso, segundo o PCG (2021/2022), estas encontram-se numa fase de jogo socializado, reconhecendo-se assim como elementos de uma equipa. Têm um interesse diário e frequente por jogos que envolvam regras que por sua vez, se tornam mais desafiadores e complexos. Nos momentos de reunião que se realizam diariamente em grande grupo, estas demonstram também entusiasmo e “disponibilidade para aprender” (cf. Anexo G.), principalmente, por momentos democráticos em que lhes é dada a possibilidade de exporem a sua opinião sobre determinado assunto, pois nestes momentos sentem que são escutados e valorizados não só pelos adultos como também pelos seus pares. Porém, existem também, em certos momentos de reunião em grande grupo, algumas crianças que, após algum tempo, tendem a dispersar com facilidade, acabando por brincar com algum objeto, levantar-se e/ou conversar com o seu amigo/a do lado. Visto que a partilha e a solidariedade é um dos pontos característicos desta instituição e que, por sua vez, é transmitida às crianças pela equipa educativa da instituição, estes dois valores acabam por estar também presentes nas atitudes das crianças do grupo, mostrando assim, que têm prazer e gosto em ajudar o próximo. As crianças deste grupo, *“partilham os objetos. Essa entrega e receção dos mesmos é desenvolvida de forma muito positiva e afável,*

demonstrando facilidade na partilha com o outro.” (cf. Anexo A. Nota de campo – registo nº11 19out2021).

Assim,

a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. (Silva et. al., 2016, p. 39).

Ainda nesta linha de pensamento, este grupo demonstra uma forte participação no que concerne às relações sociais, isto é, relacionam-se bastante entre si, criando laços de amizade e de cumplicidade bastante visíveis. Apresentam-se maioritariamente disponíveis para os seus amigos, sendo assim bastante cooperantes entre si nas diferentes tarefas do dia a dia - *“No finalizar de cada momento de brincadeira livre pelas diferentes áreas da sala, todas as crianças colaboram em simultâneo para organizar a sala, colocando se necessário as cadeiras existentes em roda ou deixando cada uma no respetivo lugar.”* (cf. Anexo A. Nota de campo – registo nº18 20out2021). Em relação aos sentimentos, começam a reconhecer as fragilidades e características dos seus pares e dão importância às relações de amizade que vão criando, deixando por vezes que as opiniões e atitudes dos seus amigos influenciem as suas ações. Apesar de haver alguma preferência na seleção de amigos do mesmo sexo no momento de brincadeira livre, existe empatia e gestos de simpatia pelo sexo oposto em vários momentos do dia.

Todas as crianças cujos dados pessoais foi possível consultar (cedidos e autorizados previamente pelas respetivas famílias) têm como país de origem Portugal e nacionalidade portuguesa, no entanto, como referi na caracterização das famílias, existem algumas crianças cuja nacionalidade dos seus progenitores não é somente portuguesa, o que faz com que pertençam a famílias bilíngues.

O horário de frequência deste grupo na instituição varia bastante, no entanto, a maior parte permanece, em média, sete a oito horas, com hora de entrada às 9h e de saída às 17h. Adicionalmente, dezasseis das vinte e cinco crianças frequentam alguma das atividades extracurriculares destinadas à valência de Jardim de Infância (Ballet,

Ginástica, Yoga, Judo e Inglês) e as restantes crianças não frequentam nenhuma (cf. Anexo I.).

Na área da linguagem, a grande maioria das crianças encontra-se no desenvolvimento adequado à sua faixa etária, conseguindo desta forma, comunicar com os adultos presentes na sala e entre pares. No entanto, umas já demonstram uma aquisição da linguagem verbal razoável utilizando-a de uma forma mais desenvolvida com a produção de frases simples e utilização de um vocabulário mais extenso, enquanto outras ainda se encontram numa fase da comunicação mais precoce demonstrando alguma dificuldade na articulação de algumas palavras, substituindo ou suprimindo consoantes mais difíceis de pronunciar. Nesta área, quatro crianças do grupo contam com acompanhamento de Terapia da Fala realizado por uma profissional dentro da organização socioeducativa, no entanto, a mesma, não forma parte da equipa educativa.

No geral, o grupo demonstra bastante interesse na audição de histórias, seja em grande grupo ou individualmente – *“outras crianças do grupo se juntaram a nós e foram trazendo livros até mim para que eu lhes lê-se a história que tinham preferência”* (cf. Anexo A. Nota de campo nº26 22out2021). Destes momentos torna-se importante mencionar a sua atenção, participação ativa e, ainda, a vontade em explorar individualmente o livro apresentado ao grupo. No decorrer do tempo, vão também demonstrando um certo interesse pela exploração de palavras novas, jogos de linguagem e pela funcionalidade da escrita - *“a M. C. procurava os nomes que eu ia dizendo nos cartões, dava à S. C. e ela escrevia”* (cf. Anexo A. Nota de campo nº99 17nov2021) e *“pediram-me que escreve-se numa folha os nomes que estavam nesse livro para que eles pudessem copiar. Enquanto escreviam cada palavra a S. C. ia pronunciando cada letra enquanto a escrevia”* (cf. Anexo A. Nota de campo – registo nº147 10dez2021).

Através de diversos momentos do dia a dia e da implementação de atividades previamente preparadas por mim, observei que a grande parte das crianças são curiosas e interessadas pela descoberta do que as rodeia. No que se refere às diferentes áreas da sala, os interesses das crianças diferem diariamente, tanto pela área das construções, nas brincadeiras na área do faz-de-conta e/ou pela área de atelier, o que me leva a considerar que não existe uma área de maior preferência e que o ambiente em sala proporcionado pela equipa educativa convida e cativa as crianças à

exploração em todos os momentos de brincadeira livre individualmente, ou em pequenos grupos. Diariamente, as crianças demonstram boa disposição e alegria quer seja, ao entrar em sala no primeiro contacto com o adulto, quer seja, ao longo do dia em momentos de socialização entre pares, demonstrando assim, *“com regularidade e naturalidade os afetos e carinhos que sentem uns pelos outros, seja na escolha dos pares para desenvolver brincadeiras ou nos abraços que se dão mutuamente por motivos diversos.”* (cf. Anexo A. Nota de campo – registo nº137 30nov2021). Contudo, há crianças que em certos momentos, desenvolvem brincadeiras individualmente e, apesar deste não ser um problema, torna-se importante que adulto observe com mais atenção para que intervenha caso seja necessário e, se possível, integre a criança no grupo.

Em termos de motricidade fina, a maior parte das crianças mostra ter um grande desenvolvimento, sendo visível a sua facilidade em manipular os vários instrumentos de pintura que têm disponíveis, como canetas de feltro e pincéis variados. No entanto, existem também, algumas crianças que mostram ter dificuldade no correto posicionamento do material riscador, ou seja, na pega do mesmo - *“Entre as crianças envolvidas neste momento, algumas demonstravam diferentes pegas do material que estavam a utilizar.”* (cf. Anexo A. Excerto de nota de campo - registo nº 249 8fev2022). A nível da motricidade grossa, foi possível observar com maior detalhe as capacidades de certas crianças nos momentos de Ginástica, por ser um momento do dia em que certas competências como o equilíbrio e as deslocações, se executam com mais regularidade. Para além disso, nas idas ao espaço exterior no tempo de recreio todas as crianças do grupo demonstram ser capazes de subir e descer degraus, pois o trajeto da sala ao recreio assim o exige, bem como de correr, pontapear, saltar a dois pés e lançar para a frente.

Apesar de não presenciar diariamente os momentos de refeição, devido ao horário que me foi atribuído pela coordenação da organização socioeducativa, em conversas informais com a Educadora Cooperante pude aperceber-me de que todas as crianças do grupo são autónomas a comer sozinhas, necessitando somente em alguns momentos de um estímulo e incentivo verbal por parte do adulto. Quanto a restrições alimentares, até à data, não existe informação de qualquer criança com alergia ou intolerância a algum alimento –

Em conversa informal com a A. O. I. no refeitório, tive oportunidade de a questionar à cerca da existência ou não de alguma intolerância alimentar por parte de alguma criança do grupo, ao qual a mesma me informou que não. (cf. Anexo A. Nota de campo – registo nº4 18out2021)

Por fim, em relação aos desenhos e grafismos realizados pelas crianças do grupo, pude observar que todas demonstram interesse e esforço nestes momentos, principalmente quando sentem reconhecimento por parte do adulto pelo que fazem - “O B. C. estava na área das aguarelas a fazer um desenho livre. Em determinado momento chama-me muito entusiasmado e diz: *“Olha Inês fiz um A com o dedo!”* Ao qual eu respondi com o mesmo entusiasmo que foi uma ótima descoberta.” (cf. Anexo A. Nota de campo – registo nº70 8nov2021). Deste modo, começam também a anteciper o desenho que vão realizar, planeando o seu trabalho. A figura humana, tem bastante presença nos vários desenhos que realizam, tornando-se também mais completa e pormenorizada de acordo com o que observam (cabelos, dedos, etc.).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

De acordo com as caracterizações apresentadas anteriormente, irei identificar neste capítulo as minhas intenções para a ação com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias.

As intenções delineadas irão ao encontro dos modelos e abordagens que, a instituição na qual me encontro a realizar a minha PPS II, tem como referência para as suas práticas pedagógicas (Abordagem Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo High Scope - cf. Anexo C.).

3.1. Intenções para a ação

Em primeiro lugar, importa referir que, a intencionalidade educativa tem como foco principal adaptar e adequar a prática do Educador/a de Infância às necessidades e capacidades do grupo de crianças que acompanhará ao longo de um determinado período de tempo, sendo que esta surge de um processo reflexivo no que concerne às observações realizadas, inserindo também a caracterização desse grupo em específico (Portugal, 2009). Neste sentido, Silva et al. (2016), referem que é a intencionalidade educativa do Educador/a que caracterizará a sua prática profissional e que lhe irá dar a possibilidade de “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13).

Após a conclusão das diferentes caracterizações, delineei algumas intencionalidades para com as crianças, a equipa educativa e as famílias, com intuito não só de guiar a minha prática pedagógica ao longo da PPS II, mas também para permitir uma reflexão mais aprofundada sobre o trabalho realizado.

3.1.1. Intenções para a ação com as crianças

A minha primeira intenção definida, assentou no **estabelecimento de uma relação afetuosa e de proximidade com as crianças**, pois só assim seria possível: o meu envolvimento nas suas brincadeiras; presenciar as suas interações entre pares; e observar e participar nas suas rotinas diárias. Para além disso, de forma a conseguir responder às necessidades físicas e psicológicas de cada criança individualmente e do grupo no geral, é necessário que exista uma relação e confiança (Portugal, 2000, p.89). Com esta intenção, pretendi também que as crianças me reconhecessem como um adulto de referência ao qual poderiam recorrer sempre que necessário, fosse para a

resolução de problemas ou para me incluir nas suas brincadeiras. Neste sentido, de acordo com a Abordagem High-Scope para a educação pré-escolar, e segundo Hohmann e Weikart (2011), “partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social” (p. 6), torna-se possível a existência de “interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6). De modo a conseguir atingir esta intenção, desde início, dei-me a conhecer às crianças, assim, “*na minha chegada à sala, as crianças, apesar de ainda não me conhecerem, vieram rapidamente ao pé de mim e perguntaram-me como me chamava. Após isso começaram também umas atrás das outras a dizer-me o seu nome.*” (cf. Anexo A. Nota de campo – registo nº3 18out2021). Para além disso, houve também momentos, em que as próprias crianças me inseriram nas suas brincadeiras e isso denota a proximidade que foram criando comigo – “*algumas crianças quiseram que brincássemos juntas com o ábaco de madeira que se encontrava perto da mesa de luz.*” (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo-registo nº22 20out2021)

Outra das intenções definida como essencial para a minha prática pedagógica a implementar, foi **respeitar as singularidades e os ritmos de cada criança**, e para isso, tentei conhecer cada uma, nomeadamente, as suas características particulares, gostos e formas de agir perante as várias situações que iam sucedendo nas suas relações quer com o grupo de crianças quer com os adultos da sala. Concomitantemente, Silva et al. (2016), referem que quando, “o/a educador/a [e os adultos presentes em sala intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos” (p.34) estão a construir a sua autoestima e a mostrar-lhe que é um elemento importante para o enriquecimento do grupo no qual está inserida. Paralelamente, foi dada prioridade, a que cada criança, em certos momentos, pudesse escolher que atividade pretendia fazer, respeitando assim as suas vontades. Deste modo, consegui que, as atividades propostas à Educadora Cooperante, fossem ao encontro dos interesses e níveis de desenvolvimento de cada criança e, em simultâneo, do grupo. Esta intenção, foi especialmente colocada em prática, num momento em que,

disponibilizei-lhes o material que seria necessário e orientei-os sempre que solicitavam o meu apoio. Este momento decorreu em conjunto com a I. A. e o B. A., no entanto após algum tempo o D. D. mostrou interesse

em participar também. Deste modo, inicialmente, orientei-o para a realização desta exploração, no entanto, dei prioridade a que este explorasse a técnica de recorte livremente. (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº216 24jan2022).

Na mesma linha de pensamento, priorizei em todas as minhas ações planejadas a **participação ativa da criança nas suas aprendizagens e desenvolvimentos**, pois quando a criança é o principal sujeito e agente das suas aprendizagens, estas adquirem-se com maior consistência, ou seja, de acordo com o Movimento de Escola Moderna (MEM), novamente um dos modelos seguidos por esta instituição, e de acordo com Niza (2013), “o ato didático cumpre-se com os alunos, num esforço de apropriação dos métodos e processos inerentes a cada área do saber, como a estratégia mais adequada para o aluno assimilar os respetivos conteúdos.” (p.146). Para além disso, tal como refere Laevers (1994b, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004) “uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura.” (p. 86). Assim, tornou-se importante que eu, como adulto presente na vida destas crianças, estivesse em sintonia com os restantes adultos da sala e do meio familiar das mesmas, para assim partir das experiências por elas adquiridas, com o intuito de desenvolver novas aprendizagens no meio escolar. Neste sentido, foi também importante escutar as crianças para conseguir fortalecer as diversas atividades segundo os seus interesses, pois estes foram e serão um gatilho para estimular e incentivar as crianças a participar no seu próprio crescimento. Esta intenção pôde observar-se no momento em que

o M. M., mostrou interesse em brincar e explorar a caixa sensorial, que tinha sido implementada numa das atividades do projeto dos olhos. Deste modo, pediu-me a minha colaboração e participação para que colocasse dentro da mesma certos objetos que ele teria que adivinhar o que seriam. Depois, decidiu que seria eu a adivinhar os objetos que ele iria colocar dentro da mesma. Pouco tempo depois, o G. L., quis também participar neste momento, mostrando interesse em adivinhar também certos objetos. Assim, deixei que ambos desenvolvessem esse momento entre pares, ficando somente a observar as suas interações. (cf. Anexo A. Excerto de nota de campo – registo nº234 28jan2022).

Concomitantemente, “diante do espaço organizado e provocativo, destaca-se a participação direta das crianças com o mesmo, pois o espaço por si só já revela o quão desperta as crianças em sua autonomia, liberdade em relação ao espaço e materiais (...)” (Farias & Magalhães, 2017, p. 152). Neste sentido, a iniciativa da Educadora Cooperante, para que as crianças ajudassem na limpeza e organização dos armários existentes em sala, vem corroborar esta afirmação de Farias e Magalhães –

a Educadora Cooperante, informou-me que tenciona implementar, todas as semanas um momento de limpeza das áreas e que nesse momento estariam a limpar o armário dos jogos de mesa. Deste modo, observei que a I. E. e a M. C. tinham cada uma o seu pano e estavam a limpar o pó desses armários. Posteriormente, a A. S. juntou-se a estas duas crianças para as ajudar a colocar novamente os jogos nesses armários. (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº231 28jan2022).

Como nestas idades se destaca a relação com o outro, tentei **promover o trabalho em equipa e a interajuda** entre o grupo nos diversos momentos do dia como, por exemplo, nas brincadeiras livres, na organização e arrumação da sala de atividades, nos trajetos para o recreio, para o refeitório e/ou para a casa de banho, sempre com o principal intuito de transmitir às crianças a importância destes princípios, principalmente, através de tarefas que pudessem ser realizadas em conjunto e que as crianças conseguissem cooperar umas com as outras e, assim, ajudar-se mutuamente. Deste modo, fui também ao encontro do que é defendido por Folque, Bettencourt & Ricardo (2015), na medida em que a partilha com as outras crianças irá dar oportunidade para que estas aumentem o seu leque de necessidades e interesses, alargando, igualmente, o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e motor. No que concerne a esta intenção, para além dos momentos anteriormente referidos em que foi possível colocá-la em prática, houve também vários momentos no desenrolar do projeto que desenvolvi em conjunto com o grupo de crianças, no qual foi fundamental, haver uma entajuda e trabalho de equipa, para que todas as crianças que se mostravam interessadas, pudessem também participar e contribuir para este projeto: *“No momento que começámos a reunir o material que iríamos necessitar outras crianças juntaram-se a nós para participar neste momento. Deste modo, tive que dividir as tarefas a realizar por*

todas as crianças que estavam interessadas.” (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº142 7dez2021).

Por fim, indo ao encontro de algumas das características mais específicas deste grupo de crianças e, com o intuito de contribuir favoravelmente para o desenvolvimento de algumas das suas dificuldades e fragilidades, pretendi **manter uma vocalização clara, perceptível e sem pressas** sempre que comunicava oralmente com alguma criança. Desta forma, tinha como intenção, colaborar no desenvolvimento fonológico destas crianças, já que, segundo Sim-Sim et al. (2008), espera-se que, a nível dos marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem, nas idades entre os 4/5 anos, as crianças tenham um completo domínio articulatório. Um dos momentos em que também me ajudou a perceber que as crianças compreendiam quando eu falava foi quando

estive durante um período de tempo, sozinha com o grupo em sala, nesse tempo, as crianças, estavam a explorar livremente as áreas da sala e ouviam-me sempre que eu pretendia falar, respeitando assim a minha voz e a minha pessoa [pois] quando lhes pedi que arrumassem e organizassem as áreas em que se encontravam, para que preparássemos o espaço da sala para a reunião final do dia, fizeram-no sem conflito (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº262 11fev2022).

Também nesta linha de pensamento, pretendi **observar, valorizar e potenciar o manuseamento dos materiais riscadores** existentes em sala. Esta intenção surgiu do interesse diário e constante do grupo de crianças pelas atividades que envolviam pintura e/ou desenho que, por sua vez, deu lugar ao tema e título da minha investigação: "Materiais riscadores numa sala de jardim de infância", em que um dos objetivos é conhecer a perspetiva das crianças sobre os materiais riscadores existentes em sala, pois de acordo com Sousa (2019) “[estes] constituem uma das principais preocupações pedagógicas, pois é através deles que a criança se poderá expressar e criar” (p.183). Neste sentido, tornou-se importante seguir esta intenção de modo a conseguir registar informações pertinentes acerca deste grupo de crianças aquando do uso dos materiais riscadores que, por sua vez, me irão conduzir às conclusões do estudo em questão. Assim, sempre que possível observei as crianças nas áreas da sala destinadas à manipulação destes meios riscadores, tal como aconteceu

Num momento de brincadeira e exploração livre das áreas da sala, [em que] a D. B. escolheu novamente o cavalete para realizar uma pintura com tintas Giotto. Esta área tem vindo a ser frequentemente requisitada por esta criança que demonstra, disfrutar dos momentos sozinha neste espaço. (cf. Anexo A. Nota de campo – registo nº 269 15fev2022).

3.1.2. Intenções para a ação com a equipa educativa

Relativamente às minhas intenções para a ação com a equipa educativa, apesar de estas estarem mais relacionadas com a equipa educativa da sala, considero que poderiam ser aplicadas a toda a equipa educativa da organização socioeducativa, pois para que haja um ambiente agradável e harmonioso com as crianças, defendo que deverá haver um elo de concordância entre todos os agentes educativos.

Assim, enuncio como primeira intenção, ainda que esta não seja uma ordem hierárquica, a **cooperação e comunicação** que, conseqüentemente, leva a que haja um **trabalho em equipa e de proximidade** entre os elementos da sala, pois “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130). Deste modo, todas as minhas ações ao longo da minha prática pedagógica foram desenvolvidas sob supervisão, consentimento e concordância quer com a Educadora Cooperante quer com a Assistente Operacional, ainda que com esta última só se aplicava mais fortemente o consentimento quando a Educadora, por algum motivo, não se encontrava presente em sala. Neste sentido, considero que houve, constantemente, um trabalho de equipa que, segundo Roldão (2007), é “um processo articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27). Assim, semanalmente realizei pequenas reuniões com a Educadora cooperante em que a questionava “sobre algumas dúvidas que me tinham surgido” (cf. Anexo A. Excerto de nota de campo - registo nº 24 22out2021), em que partilhava com a mesma as minhas observações dessa semana que tinha terminado e lhe informava sobre as minhas propostas para a semana seguinte. Desta forma, esta foi uma intenção que se foi concretizando ao longo da minha PPSII e que considero ter sido atingida como esperado.

Para além disso, houve diariamente em vários momentos, oportunidade para o estabelecimento de uma **relação de respeito e diálogo**, o que contribuiu,

favoravelmente, para a minha integração e interação com o grupo de crianças, pois através de conversas informais e situações que se foram sucedendo, ambos os elementos da equipa educativa da sala tiveram o cuidado de me enquadrar nas situações e esclarecer dúvidas à medida que iam sucedendo – “*quando a A. O. I. chegou à sala, explicou-nos, a mim e à Educadora P. que tomou a liberdade de fazer pequenas alterações na disposição da sala*” (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº60 5nov2021). Ainda neste sentido, **recebi as suas opiniões, sugestões e críticas construtivas** que me ajudaram a melhorar a minha prática educativa, como se sucedeu

Após ter contado a história, considerei que a mesma não se adequava muito à faixa etária do grupo, por esta ser um pouco extensa e com algumas palavras mais complexas. No entanto, em conversa informal com a A. O., refleti que o ambiente que é criado e no qual é contada a história também tem influência neste momento (...) (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº187 12jan2022)

Em simultâneo, nos momentos em que considerei oportuno, apresentei questões a ambos os elementos da equipa educativa sobre as suas ações educativas em determinadas situações, sendo tal, mais um reforço das aprendizagens realizadas ao longo da PPS II.

No que se refere à **cooperação**, sempre que possível, participei em todos os momentos do dia a dia das crianças de forma ativa, colaborei nas atividades propostas pela Educadora e nas várias tarefas que a mesma foi realizando em termos de comunicação com as famílias e programação semanal das rotinas diárias do grupo – “*Hoje da parte da manhã, dirigi-me duas vezes com a Educadora Cooperante e com metade do grupo de crianças de cada vez à sala de interiorização para este momento.*” (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº43 27out2021); “*Enquanto eu estava a ajudar a Educadora P. a arrumar as camas das crianças que dormiram a sesta*” (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº44 27out2021); “*Ainda durante a parte da manhã, enquanto eu estava a colaborar com a Educadora P. na organização de um projeto*” (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº49 29out2021). Para além disso, foi ainda possível conhecer as restantes funções de um/a Educador/a no que concerne às avaliações a realizar sobre cada criança do grupo. Desta forma, enriqueci também o meu futuro como profissional da área da educação, já que esta cooperação

entre ambas as partes, deu a possibilidade de existência de uma “reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, [e uma] procura colaborativa de mais informações, [que acabou por ser] geradora de novo conhecimento profissional” (Roldão, 2007, p. 26), tanto para mim como para a Educadora Cooperante.

Por fim, e em concordância com o mencionado anteriormente, outra das minhas intencionalidades definidas foi **dar continuidade ao trabalho desenvolvido** pela Educadora e pela Assistente Operacional com o grupo de crianças, com o principal intuito de, desenvolver um trabalho coeso e harmonioso, seja nas rotinas diárias ou nas aprendizagens adquiridas por cada criança o que, por sua vez, influencia fortemente o seu bem-estar e desenvolvimento holístico – “*Da parte da tarde, quando cheguei à sala, a Educadora Cooperante pediu-me que acompanhasse algumas crianças à praça central para que pudessem colocar os corações que realizaram com os seus familiares.*” (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº149 10dez2021) e

Durante a reunião da tarde, com o intuito de registar a entrada de cada criança (tarefa a realizar pela Educadora cooperante diariamente) questionei-as individualmente sobre quem é que as tinha trazido à escola e quem é que lhes tinha colocado o desinfetante à entrada. (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº54 2nov2021).

Para além disso, dado que esta organização socioeducativa tem como referência três modelos/abordagens pedagógicas/as, e que, por sua vez, são também colocadas em prática pela educadora cooperante em sala, pretendi **conhecer e apropriar-me dos modelos pelos quais a educadora cooperante rege a sua prática**, assim, no início da minha PPSII em que

tive oportunidade para me reunir com a Educadora Cooperante antes da chegada das crianças (...) [na qual, a mesma] também me informou que se rege pelos métodos de trabalho sugeridos pela instituição, dando principal ênfase à metodologia de trabalho de projeto (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº24 22out2021).

3.1.3. Intenções para a acção com as famílias

Tendo em consideração as caracterizações apresentadas sobre cada agente educativo e o meio envolvente, que influenciam o desenvolvimento do grupo de crianças acompanhado, defini certas intenções para a minha ação educativa a desenvolver ao longo da Prática Profissional Supervisionada II com as famílias.

Apesar da situação atual do país, e das normas e regras impostas às organizações socioeducativas, no que concerne ao contacto com encarregados de educação não me permitir comunicar pessoalmente com as famílias das crianças acompanhadas diariamente, considero que tal como Reis (2008), “não se pode desistir, e a procura de novas soluções e respostas deve continuar entre as escolas[/JI], os valores e as culturas das famílias” (p.77). Assim, delineei como uma das intenções para a ação com as famílias **estabelecer uma relação, com base no respeito e na confiança**, uma vez que considero que esta interação entre ambas as partes é bastante importante para a relação escola-família que, por sua vez, irá também influenciar no bem-estar de cada criança. Também Matos (2012), vem corroborar esta afirmação, quando refere que,

A relação e trabalho com famílias é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento [mais] integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas (p.47).

Esta relação iniciou-se nas primeiras semanas de prática pedagógica em que, tive o cuidado de realizar uma breve carta de apresentação (cf. Anexo J.), que foi enviada através da plataforma “Classroom” pela Educadora Cooperante com conhecimento da direção da organização socioeducativa, para todos os encarregados de educação de cada criança da respetiva sala – *“questionei-a [à educadora] se seria possível da sua parte partilhar com as famílias a minha carta de apresentação que iria redigir, para que estes me ficassem a conhecer.”* (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº24 22out2021). Ainda no que concerne à documentação, elaborei um consentimento informado (cf. Anexo K.), no qual se solicitava a recolha de dados pessoais e a captação de fotografias de cada criança, garantindo a sua confidencialidade e referindo, detalhadamente, que os mesmos seriam somente utilizados para fins académicos. Este documento como teria que ser assinado pelos

encarregados de educação solicitei, como exceção, à Educadora, que o mesmo fosse entregue em formato impresso e pessoalmente.

Como segunda intenção, pretendi, **partilhar e envolver as famílias na minha prática**, no sentido em que, todas as informações e situações observadas e registadas por mim, seriam, posteriormente, apresentadas às respetivas famílias se assim a Educadora o considera-se pertinente. Para além disso, ao longo da minha PPSII, solicitei à Educadora Cooperante que fosse transmitindo, às famílias, regularmente, determinadas informações acerca da minha prática, e neste sentido, é possível perceber esta partilha e envolvimento das famílias quando “*Num momento inicial da reunião da manhã, a Educadora Cooperante perguntou ao grupo de crianças se os seus pais tinham visto e lhes tinham mostrado as informações partilhadas na plataforma “Classroom” acerca do projeto dos olhos*” (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº213 24jan2022), projeto que pude desenvolver com o grupo de crianças. Para além disso, no que concerne à captação de fotografias, estas foram semanalmente partilhadas com a Educadora Cooperante para que a mesma pudesse enviar aos encarregados de educação das respetivas crianças, quando assim o desejasse. Neste sentido, tal como referem Mata e Pedro (2021), “Os profissionais de educação podem estabelecer diferentes tipos de parcerias, de modo a conseguirem dar as respostas educativas mais ajustadas, tendo em conta as características e necessidades das crianças.” (p.22). No entanto, apesar de não existir a possibilidade de comunicar pessoalmente com os familiares, encontrei-me inteiramente disponível para responder a qualquer questão ou dúvida colocada pelos mesmos, pois também no início da minha Prática Pedagógica Supervisionada II, cedi o meu e-mail institucional à Educadora Cooperante para que, o pudesse ceder aos encarregados de educação sempre que solicitado pelos mesmos. Desta forma, dando seguimento às intenções que apresentei, pretendi que as famílias estivessem presentes e ocorrentes do dia a dia das suas crianças, dando-lhes também a oportunidade de serem escutadas e a sua opinião valorizada, pois como afirmam Formosinho (2010) e Vasconcelos (2010) ao estabelecer-se uma relação de cooperação e proximidade entre as famílias e a equipa educativa esta promoverá o bem-estar e desenvolvimento holístico das crianças. Para além disso, também Epstein e Hohmann (2019), referem que, “Um clima apoiante do envolvimento familiar é, portanto, caracterizado pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pelo foco nas forças e nos talentos das crianças e das famílias” (p. 109).

Por fim, dando resposta a uma das características referidas anteriormente, acerca das famílias, pretendi **respeitar e valorizar as culturas existentes**, pois “cada família tem as suas características específicas decorrentes das suas vivências e crenças, para além das influências culturais que, em muitos contextos, são diversificadas e envolvem tradições, expectativas culturais de papel, identidade étnica, língua materna, valores, etc.” (Mata & Pedro, 2021, p.23). No entanto, gostaria de salientar, que dadas as restrições impostas pela pandemia, ou seja, por não existir contacto pessoal com as famílias das crianças, concretizei esta intencionalidade ao longo da minha prática, respeitando cada criança do grupo. No grupo de crianças da **sala 4**, existem famílias, nos quais alguns elementos não têm somente nacionalidade portuguesa. Ainda assim, considero que as intervenções e participações das famílias, sempre que possível, no dia a dia das crianças em sala, poderá ser uma mais-valia para as mesmas, pois, deste modo, tornar-se-á possível também alargar o leque de conhecimentos e aprendizagens das crianças no que concerne à área do conhecimento do mundo –

Neste sentido, proporcionei-lhes também um espaço onde puderam igualmente explorar um livro que apesar de não formar parte da categoria de livros infantis, retrata a vida cotidiana de várias pessoas do mundo, destacando assim, as diferentes culturas, etnias e costumes existentes, chamando a sua atenção, para o formato dos olhos dessas pessoas. (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº142 7dez2022)

3.2. Processos de intervenção

No decorrer da minha Prática Profissional Supervisionada II, foram desenvolvidos vários processos de intervenção, nomeadamente, de observação, de planificação e de reflexão.

Ter a capacidade de refletir sobre a minha prática e, posteriormente, avaliar a mesma, foi algo que sempre me foi inculcido pelos diversos profissionais que me acompanharam ao longo do percurso académico. Ao longo da minha PPSII pude consolidar e colocar, mais uma vez, em prática estas duas ações que, por sua vez, se tornaram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto estagiária. Através das observações que realizei diariamente e, por sua vez, dos registos que concretizei sobre

as mesmas, pude também refletir sobre diversos momentos que se iam sucedendo, quer fosse em reflexões diárias, destacando dessa forma uma situação mais relevante desse dia, quer fosse, nas reflexões semanais, nas quais pretendi aprofundar os meus conhecimentos numa determinada temática, articulando com as notas de campo e autores de referência sobre a mesma. Ainda nesta linha de pensamento, destaco as reuniões semanais e as conversas informais com a Educadora Cooperante que, frequentemente, me ajudaram a visualizar certas situações com outro olhar e, conseqüentemente, a refletir sobre elas. Estas observações e reflexões levaram-me a modificar e melhorar diariamente a minha ação para com os diferentes intervenientes da PPSII.

Assim, com o intuito de assegurar a concretização das intencionalidades anteriormente referidas, direcionei as minhas práticas de acordo com alguns objetivos. Concomitantemente, considero que estes se tornam importantes numa ação digna de uma profissional da área da educação: (i) respeitar as singularidades de cada criança e reconhecê-la como participante ativa nas suas aprendizagens e desenvolvimentos; (ii) integrar na equipa educativa e na organização socioeducativa, respeitando as rotinas, princípios e práticas definidas pelas mesmas; (iii) adotar uma observação cuidadosa e atenta e (iv) partilhar os conhecimentos e informações adquiridos com todos os intervenientes, garantindo o anonimado e o respeito pelos dados pessoais de cada um.

Apesar da equipa educativa de sala já ter previamente definido um seguimento para as rotinas e atividades do dia a dia do grupo de crianças, em concordância com a Educadora Cooperante pretendi, sempre que desejava realizar alguma atividade ou dirigir algum momento do dia das crianças, potenciar da melhor forma a rotina estipulada apresentando, para o efeito, planificações devidamente estruturadas. Neste sentido, foram planificadas atividades variadas com base nos interesses e necessidades das crianças (cf. Anexo A.). Assim, para que fosse possível desenvolver cada uma das atividades propostas, ponderei e refleti sobre quais as aprendizagens que o grupo de crianças demonstrava interesse em desenvolver com maior profundidade e também quais as temáticas que lhes despertavam um maior interesse. Deste modo, defini, simultaneamente, para cada uma delas as intencionalidades pedagógicas e os objetivos específicos, na ótica da criança. Ainda nestas planificações, registei os recursos materiais necessários e a organização do espaço e dos intervenientes que formam parte da equipa educativa da **sala 4**. Para todas as atividades, referi um possível seguimento

das mesmas, com intuito de que a/as aprendizagem/s desenvolvida/s em cada atividade não fossem referidas somente nesse momento, mas, novamente aprofundadas, noutro momento de atividade orientada. Após a concretização de cada atividade, realizei uma breve análise e reflexão da mesma, com base nos instrumentos de avaliação previamente definidos. Estas planificações ao terem sido devidamente contextualizadas com o auxílio da Educadora Cooperante e, por surgirem dos interesses e necessidades do grupo de crianças, levaram a que a sua curiosidade e entusiasmo se fizessem notar através do seu envolvimento e do sucesso na realização das atividades. Importa referir que, apesar de se ter realizado estas planificações, surgiram alguns imprevistos em certas atividades, que impossibilitaram a realização das mesmas tal como planificado, o que implicou a adaptação de certos fatores como o espaço, os materiais ou a forma de organização dos intervenientes.

No que concerne ainda há minha prática pedagógica em sala, desenvolvi em conjunto com uma criança do grupo de crianças da sala 4, um portfólio individual sobre o desenvolvimento e aprendizagem da mesma ao longo da minha PPSII (cf. Anexo A.). De acordo com Silva et al. (2016), “este tipo de instrumento permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos.” (p.18). Para esse efeito, solicitei à família da respetiva criança a sua autorização e consentimento, bem como à Educadora Cooperante e à própria criança (cf. Anexo A.). Este portfolio consistia numa avaliação aprofundada sobre a criança que, por sua vez, organizei destacando as suas aquisições e competências nas diferentes áreas do conhecimento mencionadas por Silva et al. (2016). Para isso, fui registando através de fotografias e notas de campo diversos momentos do dia a dia da criança nos variados espaços da organização socioeducativa e complementados com produções artísticas da mesma, no entanto, todos estes registos foram seleccionados com o apoio e decisão da criança, pois tal como refere Silva e Craveiro (2014), “O portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho.” (p.36). Para finalizar, importa referir que, apesar deste portfólio se encontrar devidamente representado no Anexo A., respeitando o anonimato e confidencialidade dos intervenientes envolvidos, o seu original foi entregue à família da respetiva criança,

o que, por sua vez, corrobora com a afirmação apresentada por Cristina Parente (2012) em que esta refere que

quando as observações, as fotografias e anotações, as produções e realizações das crianças são organizadas e apresentadas sob a forma de documentação e partilhada com os outros, as aprendizagens da criança tornam-se visíveis para educadores, as próprias crianças, outros adultos e os pais. (p. 15).

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

Como complemento àquela que é a ação pedagógica a realizar numa sala de jardim de infância, é objetivo da PPSII que o formando conceba, planeie e implemente uma investigação sobre a prática (Ficha de Unidade Curricular, 2021-22, p.3). Para Ponte (2002), a investigação constitui “um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p.3).

Neste capítulo, apresenta-se o trajeto investigativo vivenciado no âmbito da PPSII: a identificação e justificação da problemática a investigar; a revisão da literatura, em que aprofundarei o tema selecionado; o roteiro metodológico e os princípios éticos que segui; por fim, farei a apresentação e discussão dos resultados, seguido de uma breve conclusão.

4.1. Identificação da problemática

Na sequência das observações que fui realizando na fase inicial da PPSII, despertou-me particular curiosidade o interesse diário, manifestado pelas crianças, em explorar diferentes materiais riscadores disponíveis em sala. Assim, tomei como ponto de partida esta temática, pois através destes utensílios e daquilo que as crianças conseguirão realizar com os mesmos, um/a Educador/a poderá observar, refletir e avaliar diversas áreas do seu desenvolvimento e, inclusive, avaliar a perspectiva das crianças sobre o mundo que as rodeia, já que o grafismo pode ser também considerado uma forma de expressão. Tal como referem Brittain e Lowenfeld (1977) “qualquer material artístico deve facilitar a expressão, em vez de constituir um obstáculo, pois nessa etapa a necessidade de controlar os movimentos cinestésicos assume suprema importância” (p.137), no entanto, torna-se importante ter em conta que, “qualquer material novo deve ser cuidadosamente examinado, para assegurar que seu emprego pode favorecer, de fato, o desenvolvimento natural infantil” (p. 142).

Ainda nesta linha de pensamento, os mesmos autores referem que,

qualquer experiência artística deve propiciar a oportunidade de desenvolver o domínio do próprio material. (...) [Assim,] o material artístico deve ser selecionado, de modo a satisfazer as necessidades do grupo etário, para o qual se planejou o emprego desse material (Brittain & Lowenfeld, 1977, p.173).

Deste modo, as diferentes utilidades dos materiais artísticos em diferentes situações do quotidiano, aumentaram gradualmente o meu interesse por esta problemática, dando assim lugar à investigação “Materiais riscadores numa sala de jardim de infância.”

No seguimento deste tema, foram surgindo algumas questões que considero pertinentes investigar como: (i) Que tipos de materiais riscadores existem em sala?; (ii) Que importância é que a equipa educativa de sala atribui a estes materiais?; (iii) Qual a utilização que o grupo de crianças faz destes materiais?;

Perante estas questões definiram-se os seguintes objetivos para esta investigação: (i) Identificar e caracterizar os materiais riscadores existentes em sala; (ii) Conhecer a visão da equipa de sala sobre as potencialidades e funcionalidades dos materiais riscadores; (iii) Conhecer a perspetiva das crianças sobre os materiais riscadores existentes em sala; (iv) Identificar as escolhas mais frequentes das crianças em relação aos materiais riscadores; e (v) Caracterizar as interações entre pares aquando da utilização dos materiais riscadores.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. O que são os materiais riscadores?

Para que seja possível apresentar, descrever e compreender quais as funcionalidades e potencialidades dos materiais riscadores numa de sala de jardim de infância, importa, em primeiro lugar, apresentar o conceito materiais riscadores. Neste sentido, optei por clarificar o significado de cada um em separado, para, a posteriori, melhor compreender o conceito chave desta dissertação. Assim, tendo como referência o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.), um material é um “conjunto de objectos empregados numa exploração”. A palavra riscadores remete para um “instrumento para riscar”.

De acordo com Sousa (2019), os materiais “constituem uma das principais preocupações pedagógicas, pois que é através deles que a criança se poderá expressar e criar.” (p.183). O mesmo autor destaca, “lápiz, carvões, papel, tintas, pincéis, telas, etc.” como sendo materiais “mais apropriados” (p.183), não esquecendo que alguns deles, como é o caso dos lápis de cera, pastéis de óleo ou semelhantes, podem assumir

um formato distinto (barra, blocos, esferas, cilindros...), que por sua vez, levará a que a sua manipulação seja desenvolvida em diferentes posturas, inclinações e circunstâncias. Assim, os materiais riscadores podem ser entendidos como um recurso que apoia a exploração através da ação de riscar, que irá dar lugar à criação de um desenho e/ou pintura. Ainda para Sousa (2019), estes meios de expressão podem dividir-se em duas grandes categorias, tais como materiais de desenho e materiais de pintura, que serão posteriormente detalhadas.

Apesar de existirem diversas categorizações, no que se refere aos materiais riscadores, Nobre (1996), apresenta um breve esquema, no qual divide estes meios de expressão em duas categorias: secos e líquidos. Neste sentido, apresento em seguida uma adaptação desta categorização (cf. Tabela 2).

Tabela 2.

Categorização de alguns materiais riscadores (seleção de materiais comumente utilizados no desenho e pintura).

Materiais Riscadores	Materiais de desenho	Secos	Lápis de Grafite
			Lápis de Cor *
			Lápis de Cera
			Carvão (Barra ou Lápis)
			Giz
			Pastéis secos e paus conté
			Pastéis de Óleo (Lápis ou Barra)
			* Alguns materiais podem ser solúveis em água (por exemplo lápis de cor aquareláveis)
	Materiais de pintura	Líquidos	Caneta e tinta:
			Caneta Esferográfica
			Canetas de ponta de feltro
			Canetas de Aparo
			Canetas hidrográficas
	Materiais de pintura	Líquidos	Aquarelas (tubo ou blocos sólidos)
			Guache (tubo ou blocos sólidos)
Tintas de óleo			

			Tintas acrílicas
			Tinta da china
			Anilinas

Nota. Fonte própria. Adaptado de Nobre, F. (1996, p. 251) e Smith, R. (2004).

Para Fernández (1997), também existe uma diferenciação entre os materiais para desenho e os materiais para pintura, no entanto, ainda dentro de cada categoria, esta autora divide novamente os materiais em dois grupos:

aqueles que favorecem os gestos do traço amplo e grosso (dedo molhado em guache, ceras, giz), e os que favorecem o traço fino e preciso (lápiz, marcadores, esferográficas, etc.). Os primeiros mais adequados às atividades de iniciação ao controle motor do traço, e os segundos, ao desenho de pormenor e de perfeição de formas. (Fernández, 1997, p. 1115).

Com base nos autores anteriormente referidos, posso apontar que quando nos referimos aos materiais riscadores, nomeadamente, lápis, estes podem ter diferentes características (espessuras e outros formatos como barra ou bloco). No que se refere às tintas, que habitualmente são utilizadas na pintura, as mesmas podem ser empregues com recurso a diferentes materiais: os pincéis, que também podem ter diferentes espessuras e formatos; as esponjas com diferentes tamanhos; as espátulas; os raspadores; entre outros instrumentos. Todos eles, permitem deixar no papel uma marca com texturas distintas e efeitos variados. As canetas, regularmente utilizadas em desenho, dão a oportunidade à criança de mobilizar tinta. Tal como os restantes materiais, estas possuem pontas de várias espessuras (grossas ou finas), diferentes níveis de flexibilidade (rígidas ou flexíveis) e o resultado final da sua utilização pode apresentar igualmente efeitos distintos (ser permanente ou diluível, por exemplo em água). Por fim, muitas vezes as próprias mãos (dedos), ou inclusive, outra parte do corpo da criança, pode servir de material riscador, no sentido em que, deixa, igualmente, uma marca em certos suportes (areia, vidro embaciado, entre outros), com ou sem o auxílio de outro material (por exemplo, tintas guache).

4.2.2. A importância dos materiais riscadores para o desenvolvimento da criança

No seguimento desta linha de pensamento, torna-se possível referir de que forma é que os materiais riscadores, podem influenciar o desenvolvimento e as aprendizagens da criança, isto é, em que sentido é que estes podem contribuir favoravelmente para o seu crescimento. Quando se fala dos progressos de uma criança na sua exploração dos materiais riscadores, acabamos por nos dirigir também ao que a criança constrói (desenhos e/ou pinturas), com recurso a estes, sendo que os progressos em si podem ser abordados por várias perspetivas (Stern, 1974, p. 79). De acordo com o autor, podemos entender do ponto de vista da grafologia que "(...) estuda a que vai do garatujar³ até ao desenho figurativo, através de fases características; O psiquiatra e o psicólogo [que] procuram nas criações artísticas da criança os indícios que permitem medir a evolução de certas perturbações" (p.79), ou inclusive, do ponto de vista de um educador em que o seu foco principal é "a evolução da expressão da criança." (Stern, 1974, p.79).

Ainda neste sentido, Sousa (2019), refere que "o desenho da criança é (...) uma actividade lúdico-expressiva-criativa que reflecte o seu desenvolvimento ao mesmo tempo que o estimula (...) [na qual se podem observar desenvolvimentos ao nível da] evolução cognitiva (...), aspectos do desenvolvimento neuromotor (...) e social" (p.199). Para além disso, Stern (1974), refere que "uma das grandes virtudes da educação artística é a de explorar as facultades sensoriais da criança." (p.12).

Existe também uma ligação direta entre os materiais riscadores e a educação artística, já que esta é definida como "a criação livre da criança em condições que se tornaram especialmente propícias" (Stern, 1974, p. 13), ou seja, para que a criança consiga transmitir o que está a sentir, muitas vezes, recorre à utilização de materiais riscadores. Ainda neste sentido, apesar de haver várias possibilidades de exploração e manuseamento dos materiais riscadores, podemos reforçar a sua utilidade, partindo da ideia referida por Stern (1974), quando este descreve que para a criança, a pintura é "uma actividade agradável. Permite-lhe libertar-se, assim se acalmando. Mas também

³ O ato de garatujar é definido pela ação de "realização de traços por puro prazer motor com ausência de controle motor e visual do traço e ausência de intenção representativa" (Fernández, 1997, p. 1110)

exige o seu esforço, e capta todas as suas faculdades sensoriais, mentais e afectivas que ela concentra na expressão.” (p. 99).

A criança, ao desenhar, ou seja, ao fazer uso dos materiais riscadores, está também a renovar e a adquirir novos conhecimentos, inclusive sobre a realidade que a rodeia (Fernández, 1997). Também neste sentido, a criança será capaz de relacionar a sua evolução a nível do desenho com “outras áreas da educação pré-escolar, para as quais a actividade gráfica representacional resulta ser um recurso e actividade útil” (Fernández, 1997, p. 1109).

Nos momentos em que a criança, faz uso dos materiais riscadores para se expressar livremente, ela está também a desenvolver “além da autoconfiança, um elevado grau de responsabilização”, pois quando questionada, pelo adulto que a acompanha, sobre a sua arte, esta apresenta-se como autora e criadora da mesma (Gonçalves, 1991, p.12). Esta confiança em si é também referida por Sousa (2019), “pelo poder de controlar os seus movimentos com a sua vontade” (p. 173) que a criança sente enquanto desenha. Neste sentido, também se refere com bastante frequência, que a criança fortalece a sua criatividade, sendo esta “uma capacidade humana, uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projectar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário.” (Sousa, 2019, p. 169). No entanto, quando se aborda este conceito na área da expressão plástica, importa referir que “não interessa tanto o como nem o que a criança desenha ou pinta, mas o que sucede mentalmente, no seu cérebro.” (Sousa, 2019, p. 169). Dado que a criança, habitualmente, tem à sua disposição uma variedade de materiais riscadores, todos eles devem ser considerados como pertinentes para o desenvolvimento e aprendizagem, já que “cada material contribui de modo específico para a expressividade e a criatividade da criança em determinadas condições específicas.” (Sousa, 2019, p. 185). Para além disso, “todo material deverá ser considerado como um meio de satisfazer as necessidades da criança e nunca como um meio de dar um tipo especial de lição de arte.” (Sousa, 2019, p.186).

No que se refere aos primeiros rabiscos das crianças, tanto Sousa (2019), como Arnheim (1997), referem que estes, não são realizados com objetivo de representar algo em concreto, mas sim, como forma de “atividade motora agradável na qual a criança

exercita seus membros” (Arnheim, 1997, p. 162), “pelo simples prazer que tal acção lhe dá e por necessidade de desenvolvimento neuromotor” (Sousa, 2019, p.172). Ainda nestas idades mais precoces, a criança “serve-se indiferencialmente de tudo o que encontra à mão (lápiz, canetas, marcadores, giz, etc.) para se expressar.” (Sousa, 2019, p.187) o que leva a um aumento, significativo e gradual das suas vivências sensoriais, sejam estas através do tato ou da visão. Também, a nível da “motricidade (movimentos, acções e deslocações)”, é possível verificar desenvolvimentos, criando uma “forte ligação emocional entre as acções sensoriais e motoras.” (Sousa, 2019, p. 199). A crescer, entre estas idades (0 - 2 anos), o mesmo autor, refere que “o modo como [a criança] pega no lápis traduz o seu desenvolvimento neuromotor.” (p.199). Nesta fase, que alguns autores⁴ definem como “«pré-figurativa», por ser caracterizada pela predominância de riscos e gatafunhos e pela ausência de figuras (...), é uma fase que corresponde essencialmente ao desenvolvimento neuromotor inicial dos movimentos do braço da criança.” (Silva, 2019, p.200). Gradualmente, a criança vai evoluindo nestes movimentos, passando dos movimentos realizados somente com o ombro, para o ombro e o cotovelo e, posteriormente, acrescentando o pulso. Desta forma, tem um desenvolvimento “neurológico e miélnico”, ou seja, a nível do sistema nervoso, que a leva ao longo deste processo a “atingir a maturação” (Sousa, 2019, p. 200). Em concordância com este autor, também Arnheim (1997), refere que “o braço gira ao redor da articulação do ombro e a rotação mais sutil é possibilitada pelo cotovelo, pulso e pelos dedos. Assim as primeiras rotações indicam organização de comportamento motor de acordo com o princípio da simplicidade.” (p. 165).

À medida que a criança vai crescendo, as suas competências e habilidades também se vão desenvolvendo. Neste sentido, tal como refere Sousa (2019), a criança tem a necessidade de variar os materiais que utiliza ou inclusive introduzir novos, para alargar os seus conhecimentos, o que também irá “ajuda[r] na sua descoberta e exploração de novas formas de expressão e criação.” (p.188). Assim, em idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos, Sousa (2019) menciona que “é através da acção que [a criança] desenvolve o seu pensamento [e neste seguimento, apresenta] uma boa coordenação que lhe permite a realização de traços básicos do desenho” (p.201).

⁴ Existem diferentes formas de caracterizar os estádios de desenvolvimento do pensamento e da expressão artística das crianças (cf. Anexo L.) tal como referem Piaget e Lowenfeld no quadro 1 do texto de Telmo (2016).

Quando se observa em sala que as crianças pegam e manuseiam o material, frequentemente, com a mesma mão, pode, por vezes, afirmar-se que já escolheram o seu lado, no entanto, todas elas

têm certamente toda a liberdade de trabalhar consoante lhes dá jeito. O que é notável é que muitas crianças que inicialmente pintam com a mão direita manifestam-se a seguir como canhotas [e] esta atividade desenvolve uma expressão que compromete todo o seu ser profundo, permitindo-lhe afirmar a sua personalidade a tal ponto que reencontram, graças à oficina, a sua verdadeira natureza. (Stern, 1974, p. 76)

Desta forma, “quando a criança pinta regular e frequentemente, a sua evolução acelera-se sem nenhuma outra ação” (Stern, 1974, p.21), é também importante referir que “a evolução não é uma corrente uniforme que arraste ao mesmo tempo todas as faculdades da criança; ela produz avanços e paragens, impulsos para a frente e desvios” (Stern, 1974, p.82). Para além disso, “não há nenhuma relação fixa entre a idade de uma criança e o estágio dos seus desenhos” (Arnheim, 1997, p.172), ou seja, “diferentes crianças permanecem em estágios diferentes por períodos de tempo diferentes. Elas podem omitir alguns e combinar outros de maneira própria.” (Arnheim, 1997, p. 171).

Assim, segundo Lowenfeld (1980, citado por Sousa, 2019), à medida que a criança vai explorando os materiais que tem à sua disposição “pedirá mais informação e desejará conhecer mais acerca do uso dos materiais.” (p. 184). Importa também reforçar que, os próprios materiais têm características diferentes (rigidez, macieza, permanência, diluição, adesão, durabilidade, espessura, ...) o que, por sua vez, irá também interferir na sua descoberta e prazer de manipulação dos mesmos.

4.2.3. Dentro da sala de jardim de infância, funcionalidade dos materiais riscadores

Para que existam materiais riscadores numa sala de jardim de infância, que cumpram com as suas funções acima mencionadas, é importante referir, o papel do educador de infância em relação a estes materiais. Para que a criança faça uso dos materiais que tem à sua disposição, esta deve ter motivação para tal e para que isso aconteça, “uma primeira forma de motivar a criança será, portanto, proporcionar-lhe,

situações de enriquecimento sensorial.” (Fernández, 1997, p. 1114). Para além disso, o/a educador/a e/ou a restante equipa educativa de sala, devem ter “uma atitude de aceitação e valorização dos trabalhos gráficos da criança, e que esta se sinta compreendida nas suas tentativas de comunicação.” (Fernández, 1997, p. 1114). No entanto, a intervenção do adulto para com a criança, deve ser pensada e ponderada, pois “pode desorientar o próprio julgamento visual (...) [da criança] ou impedi-[a] de uma descoberta que el[a] própri[a] teria feito com maior proveito (. ...) Isto é válido a qualquer nível educacional.” (Arnheim, 1997, p. 193). Neste sentido, Stern (1997), também refere que “de maneira geral, não se deve falar com a criança enquanto pinta (. ...) Temendo a influência que pode exercer na criança” (p. 63).

Qualquer criança, quando tem como intenção realizar um desenho e/ou pintura com recurso aos diferentes materiais que tem em sala, ela segue o seu instinto criador, apresentando uma técnica que adquiriu de forma autêntica e natural, ou seja, “não há preparação teórica, nem regras abstratas. Se o educador intervém para aperfeiçoar a expressão da criança, esta ressent-se com a intervenção como aparando o seu gosto e não como uma correção.” (Stern, 1974, p. 64).

No que concerne aos materiais riscadores mais adequados para ter em sala, considero que esta é uma questão um pouco relativa, já que existirão sempre fatores que irão influenciar esta seleção. No entanto, como principal critério, deve ter-se sempre em conta que “qualquer material artístico deve facilitar a expressão, em vez de constituir um obstáculo” (Brittain & Lowenfeld, 1977, p.137). Os mesmos autores, mencionam como um “meio excelente e fácil de se obter” (p.137) o lápis de cera preto, ao contrário do “tipo usual de lápis” e das aguarelas, pois o primeiro com a sua “ponta aguçada não desliza, com facilidade, na superfície do papel e, (...), quebra com demasiada frequência” (p.137), quanto que o segundo descrevem-no como sendo um “veículo muito pobre, nessa idade, porque as cores tendem a escorrer e misturar-se com muita facilidade.” (Brittain & Lowenfeld, 1977, p.137). De seguida, Brittain e Lowenfeld (1977), apresentam, “o giz branco (...) ou canetas hidrográficas, de ponta de feltro ou de nylon, com carga de tinta preta” (p.137), incluindo-os num leque de bons materiais. Nesta linha de pensamento, os autores supramencionados, referem ainda a “têmpera ou a tinta de cartazes” (p.128), que segundo Brittain e Lowenfeld (1977), “pode satisfazer algumas das necessidades emocionais da criança que garatuja, melhor do que o creiom.” (p.138). Ainda relativamente a estes materiais necessários para rabiscar, referem “os pincéis de

cerda de três quartos de polegada, com um punho não muito comprido” (p.139), pois consideram que estes, “proporcionam à criança uma oportunidade maravilhosa de descarga emocional e uma experiência verdadeiramente artística.” (Brittain & Lowenfeld, 1977, p.139).

Existem também outros autores que referem, outros ou inclusive os mesmos materiais riscadores, que os autores anteriormente referidos, no entanto, expondo a sua perspectiva sobre os mesmos. Neste sentido, Sousa (2019), antes de referir os diferentes materiais riscadores, cria uma separação entre materiais de desenho e materiais de pintura. Assim, quando se refere aos materiais de desenho, começa pelo lápis de grafite, afirmando que o mesmo “trata-se do mais comum de todos os materiais de desenho, sendo o mais fácil de adquirir e de usar.” (p.205), no entanto, acrescenta que o mesmo não deve ser utilizado com crianças de idades mais precoces, pois poderão colocar os seus dedos sujos na boca ou inclusive magoar-se. Quando refere o lápis de cor, considera-o bastante semelhante ao lápis anteriormente referido, no entanto, não menciona as suas funcionalidades e potencialidades com crianças mais novas. De seguida, apresenta o giz, que apesar de ser “geralmente utilizado na sala de aula para se escrever no quadro (...) [ou] no chão do recreio” (p.209), não o refere para a utilização em sala de atividades com crianças de idade pré-escolar. O lápis de cera e os pastéis, são os materiais que menciona como um meio que “pode ser utilizado tanto para desenhar como para pintar grandes superfícies” (p.210), no entanto, omite novamente a faixa etária a partir da qual se poderá oferecer estes meios riscadores. Ao mencionar as barras de cores, Sousa (2019), apresenta várias características deste material, porém, em momento algum faz referência à sua possibilidade de oferta para crianças de tenra idade. Quanto aos marcadores, estes existem com “as mais variadas cores, finos, grossos, com a ponta em cone, retangular ou em cunha.” (Sousa, 2019, p.212). Contudo, “como a sua ponta é bastante frágil, os marcadores não são aconselhados para as crianças mais pequenas.” (Sousa, 2019, p.212). Existindo alguma variedade quanto ao tipo de canetas, Sousa (2019), refere que “poder-se-ão, (...), em expressão plástica efectuar desenhos usando canetas de cana ou de pena, construídos pela própria criança ou empregando aparos de metal, existindo no mercado grande variedade destes” (p. 213-214). Por fim, dentro do que este autor, engloba como materiais de desenho, apesar de mais uma vez não fazer referência a nenhuma faixa etária, refere os pincéis como um meio que “também serve para desenhar” (Sousa,

2019, p.214), referindo inclusive que “existem com diversos tamanhos, formatos e espessuras.” (p. 214). Quando Sousa (2019), enuncia a segunda separação criada com respeito aos materiais riscadores, ou seja, os materiais de pintura, apresenta como ferramentas para pintar, os pincéis e as espátulas. No que se refere ao primeiro utensílio, estes “podem ser utilizados de diversas formas, em função da criatividade da criança.” (Sousa, 2019, p.232), em relação ao segundo, “podem-se facilmente criar ou improvisar espátulas” (Idem, p.232).

Quando se refere os materiais riscadores a ter numa sala de jardim de infância, importa ainda referir a visão que, certas abordagens/modelos atribuem aos materiais riscadores. Para este efeito, refiro, em seguida, as três abordagens/modelos que conduzem as práticas da equipa educativa desta OS (Abordagem Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo High-Scope) (cf. Anexo C.).

A Abordagem por Reggio Emilia, “caracteriza-se, essencialmente, pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as ‘cem linguagens’”, (Lino, 2013, p.110). Neste sentido, de acordo com esta abordagem, foi criado um “atelier”, que pretende ser “um espaço de expressão e desenvolvimento das ‘cem linguagens’ da criança (...) [, mais concretamente,] um espaço para a exploração de uma variedade de instrumentos, técnicas e materiais que apoiam as atividades e as experiências.” (idem, p.124). Neste sentido, a mesma autora, ainda refere que os momentos desenvolvidos neste espaço, levam a que o adulto que acompanha as crianças, lhes apresente uma variedade técnicas de expressão plástica, que, por sua vez, se torna “importante porque permite às crianças expressarem-se utilizando múltiplas linguagens.” (Lino, 2013, p.124).

Desta forma, tal como já foi referido anteriormente, é também na utilização de materiais riscadores que, por vezes, se desenvolvem interações entre pares, e nas organizações socioeducativas, nas quais se coloca em prática esta abordagem, deve-se ter em conta “O diálogo e as trocas [, pois estas] são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação.” (idem, p.118). Ainda nesta linha de pensamento, “A importância dos pares e o papel do trabalho de pequeno e grande grupo são, deste modo, considerados fundamentais e necessários ao desenvolvimento cognitivo.” (idem, p.119)

No que se refere ao Movimento da Escola Moderna, este “propõe-se construir, através da acção dos professores que o integram, a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar.” (Movimento da Escola Moderna, 2022). Desta forma, destacam principalmente os “processo de cooperação e interajuda [em que] (todos ensinam e aprendem)” (Niza, 2013, p.144), o que vai ao encontro da interajuda que mais uma vez se concretiza quando as crianças utilizam e manuseiam os materiais riscadores existentes em sala. Quanto à expressão plástica e artística, Niza (2013), refere que nas organizações socioeducativas nas quais se implementa este movimento existe “um clima de *livre expressão* das crianças (. . .) [no qual se permite, às mesmas] o tempo lúdico da atividade exploratória das ideias [e] dos materiais” (p.149). Nas salas de atividades das organizações socioeducativas nas quais se coloca em prática o MEM, são estruturadas “seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (conhecidas também por oficinas ou *ateliers* na tradição de Freinet)” nomeadamente, um “espaço de atividades plásticas e outras expressões artísticas” (Niza, 2013, p.150). Esta área, “integra os dispositivos de pintura, desenho, modelagem e tapeçaria.” (idem, p.150).

O Modelo de High-Scope é visto por Mário Henrique Gomes, como sendo “uma abordagem aberta, de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, que se baseia no desenvolvimento natural das crianças” (Gomes, 2014, p.57). No que se refere às expressões artísticas e plásticas, estas também têm lugar, nas áreas definidas nas salas de atividades, pois existe uma área intitulada de “Área da Expressão Artística” na qual os “materiais de pintura, modelagem e de desperdício estão nesta área, onde os alunos podem dar largas à sua imaginação criativa” (Grave-Resendes e Soares, 2002, citado por Gomes, 2014, p.142). Para além disso, como já foi referido anteriormente ao longo deste documento, a criança ao manusear e utilizar os materiais riscadores está também a experimentar, e “para tal, é necessário que a criança disponha de um meio rico em materiais e interações estimulantes, para que se desencadeiem experiências ativas que promovam o conhecimento do mundo que a rodeia” (Vogel, 2012, citado por Gomes, 2014, p.80). Para Fewson (2008, p.11, citado por Gomes, 2014, p.105), “os materiais de pintura, na sala de aula tradicional são usados com descrição durante específicas aulas de arte. Na sala High-Scope, estão acessíveis à criança, para o uso

diário, como desejar, durante as atividades de aprendizagem”, e neste sentido, esta disposição dos materiais torna-se apelativa para as crianças.

4.2.4. Papel do educador na promoção da utilização dos materiais riscadores

No que concerne ao papel do educador de infância, relativamente aos materiais riscadores, este deve colocar à disposição da criança uma variedade alargada dos mesmos, ou seja, “O equipamento da (...) [sala de atividades] e a mente do professor/[educador] devem ser suficientemente amplos e variáveis para permitir que cada criança aja como uma personalidade completa o tempo todo.” (Arnheim, 1997, p. 196). Neste sentido, entenda-se por variedade, uma “multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis; etc.)” (Silva et al., 2016, p.49), pois “a criança tem liberdade na escolha do assunto, do formato, das formas e cores da sua obra e também no ritmo da sua execução” (Stern, 1974, p. 32) e isso só se torna possível quando tem disponíveis diversos meios riscadores. Desta forma, quando o/a educador/a seleciona os materiais que irá colocar à disposição do grupo de crianças, esta escolha “deverá ser criteriosamente ponderada pelo educador” (Sousa, 2019, p.184).

Esta diversidade, também passa muitas vezes por outros objetos que à primeira vista não têm a função de riscadores, como é o caso de elementos construídos através de materiais reciclados. Silva et al. (2016), vêm corroborar precisamente esta ideia quando referem que “pode ainda ser utilizado outro tipo de materiais de uso utilitário ou reutilizáveis” (p.49). Para além disso, as mesmas autoras apresentam ainda alguns exemplos desses mesmos materiais, tais como, “objetos naturais, latas, fios, embalagens, elementos da natureza, etc.” (p.49). Ao serem apresentados às crianças, outros meios para que estas se expressem e utilizem como riscadores, estas irão atribuir “novas funcionalidades e significados” a estes materiais e, por sua vez, isto lhes permitirá “começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis.” (Silva et al, 2016, p.49).

Para além da oferta destes utensílios, deve realizar-se periodicamente uma manutenção dos materiais e para isso, é também importante tanto para o/a educador/a como para a restante equipa educativa “conhecer os utensílios e os materiais de que as

crianças se servem” (Stern, 1974, p. 83) com mais regularidade, pois esses necessitarão de uma atenção e cuidado redobrado. A organização destes também deve ser pensada, de modo que “facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças” (Silva et al., 2016, p.49). Quando a equipa educativa de sala estrutura as diferentes áreas, nomeadamente a área da expressão plástica, deverá ter em conta que, tal como referem Formosinho et al. (1996, citado por Serrão & Carvalho, 2011, p.4) as áreas da sala organizadas com os “materiais visíveis, acessíveis, variados e interessantes, convidam ao uso e convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo”.

4.2.5. A interação entre pares aquando da utilização dos materiais riscadores

No seguimento da citação anteriormente referida, quando a criança se sente confortável e segura, a realizar determinada ação, quererá repeti-la e partilhá-la com os seus pares. Desta forma, quando existe “diálogo entre as crianças (...) sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais [estes] constituem [, conseqüentemente,] meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico.” (Silva et al., 2016, p. 49). Para além disso, “este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos” (Silva et al., 2016, p.49), e neste sentido, a criança desenvolverá não só as suas competências de manuseamento e exploração dos materiais riscadores, como também será impulsionado o “estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos” (Silva et al., 2016, p.49).

Nesta interação que vai sendo criada entre a criança e o adulto que a acompanha em sala, bem como, entre pares, tornar-se-á possível colocar em prática uma das aprendizagens a promover apresentada por Silva et al. (2016), que consiste em “desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.” (p. 50). Também neste sentido, ao proporcionar à criança meios riscadores que a levarão ao desenvolvimento e aprendizagem de diversas capacidades e competências, a equipa educativa de sala, estará a atingir um dos *objetivos da educação pré-escolar*, apresentados de acordo com a alínea e) do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, “desenvolver a expressão e a comunicação

através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.”

Ainda no que se refere à relação entre pares relacionada com a área da expressão, Eurico Gonçalves (1991), refere que,

através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações. (p.12)

Este autor acrescenta ainda que é na sustentação da genuinidade de cada um que se torna possível criar comunicações e interações com os outros que, por sua vez, remetem, não só para a troca e discussão de ideias e desejos, como também, para o estabelecimento de objectivos coletivos (Gonçalves, 1991, p. 12 – 13).

Com uma ideia um pouco contrária, os estudos de Rubin (1977, citados por Ladd & Coleman, 2002, p. 146) referem que “quando as crianças usam plasticina, areia, água, lápis de cor ou tintas, a maior parte do seu comportamento (65% a 85% do tempo de observação) pode ser classificado como actividades solitárias ou paralelas.” E nesta linha de pensamento, pode dizer-se que a criança quando está a desenhar e/ou a pintar expressa o que está a sentir e a pensar por ela própria, daí este momento poder ser visto como “solitário”.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Encetar uma investigação implica, em primeiro lugar, apresentar e especificar as opções metodológicas e éticas adotadas para o desenvolvimento da mesma. Neste sentido, conforme afirma Coutinho (2011) “o que deve determinar a opção metodológica do investigador não será uma adesão a uma outra metodologia, a um ou outro paradigma mas o problema a analisar” (p.32).

Assim, tendo em conta os objetivos traçados, optou-se por realizar uma investigação inscrita numa abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994) ou interpretativa (Erikson, 1989), seguindo uma metodologia de estudo de caso, que de

acordo com Yin (2005), “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32).

No que concerne à área da Educação, um estudo de caso pode partir de um grupo de crianças, em que o/a investigador/a irá averiguar e tentar compreender pormenorizadamente uma problemática do seu interesse, recorrendo, desta forma, à observação detalhada desse mesmo grupo (Bodgan & Biklen, 1994). Neste sentido, segundo Amado (2017), “o ponto de partida desses processos [de estudos de caso], é a compreensão de particularidades do caso ou dos casos em estudo.” (p. 126). Para além disto, seguiu-se a mesma linha de pensamento de Meirinhos e Osório (2010), pois uma das mais-valias do estudo de caso é, “a sua aplicabilidade a situações humanas” (p.52), podendo também abarcar metodologias qualitativas e quantitativas em simultâneo, embora em proporções distintas.

Para a recolha de dados, privilegiou-se a técnica de observação direta, participante e não participante, já que “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados [, ou seja,] apela diretamente ao seu sentido de observação.” (Quivy & Campenhoudt, 2017, p.164). Ao realizar uma observação qualitativa, foi possível adotar um papel de observador participante que, segundo Coutinho (2011), é alguém que “interage com os participantes mas não é um membro do grupo.” (p.290). Assim, dentro desta observação a mesma autora afirma que este tipo de observação “materializa-se em notas de campo” (p.291). Deste modo, para registar as várias situações de interação que ocorreram durante as minhas observações diárias de cariz participante, recorri às notas de campo, tendo sido este o instrumento de recolha de dados que utilizei com mais frequência. No entanto, no que se refere ao tema da investigação, selecionei as notas de campo que contêm “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...), [das] suas ações e interações (...) [e que] incluem, ainda (...) material reflexivo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Estas observações registadas, encontram-se identificadas pela data e local em que ocorrem e pela numeração correspondente de acordo com a totalidade de notas de campo registadas ao longo da PPS II.

Para complementar a recolha de dados, assumi o papel de observador não participante que, segundo Carmo e Ferreira (2008), “não interage de forma alguma com

o objecto de estudo no momento em que realiza a observação” (p.120). Assim, incluí a observação naturalista de situações observadas na sala de atividades, pois segundo Henry (1961, citado por Estrela, 1994), “a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural” (p.46). No seguimento desta linha de pensamento, realizei quatro observações naturalistas, de momentos em que algumas crianças do grupo tinham escolhido realizar atividades relacionadas com a exploração dos materiais riscadores existentes em sala. Tinha como objetivo identificar as escolhas mais frequentes das crianças e também como eram as suas interações entre pares nestes momentos.

Com intuito de complementar as observações, realizei entrevistas semidiretivas à equipa educativa de sala e a algumas crianças do grupo construindo previamente dois guiões (cf. Anexo M. e anexo P.), o que me permitiu uma melhor compreensão dos seus pontos de vista acerca do tema selecionado, e ainda, ficar com uma visão mais clara e específica das suas ações. A realização das entrevistas é considerada por Richardson (1999, citado por Silva & Fossá, 2013) como “uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas [e] um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida.” (p.6). Estas, caracterizam-se também por ser “mais curtas e mais fáceis: seja qual for o caso, [devendo] ser registadas e integralmente transcritas” (Bardin, 2016, p. 93).

Atendendo às características dos dados reunidos (qualitativos), os mesmos foram tratados através da técnica, análise de conteúdo, a qual é, recorrentemente, construída em estudos qualitativos e conduz a uma classificação dos dados em temas e categorias com o intuito de facilitar a sua posterior compreensão e análise (Bardin, 2016; Silva e Fossá, 2013). Para além disso, ao organizar a informação recolhida para análise, irei proceder à triangulação da mesma que se define como “uma estratégia de validação” (Meirinhos & Osório, 2010, p.60) que, por sua vez, “permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p.60). Assim, para concretizar a triangulação referida, utilizei diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: notas de campo, entrevistas semidiretivas e observações naturalistas. Tal permitiu-me obter dados com maior fiabilidade, garantir a validade do estudo e fundamentar o mesmo (Coutinho, 2011).

Por fim, e após a identificação das opções metodológicas e as técnicas de recolha e análise de dados que selecionei para desenvolver a investigação, importa ainda referir que tive sempre em consideração o cumprimento das questões éticas, não só nesta investigação como ao longo de todas as minhas práticas pedagógicas desenvolvidas, pois conforme afirma Tuckman, (2012) o/a investigador/a deve refletir sobre as considerações éticas que deve ter em conta aquando da definição do plano de investigação, para que os direitos humanos sejam assegurados. De forma a confirmar e assegurar estes fatores, é possível encontrar mencionado no roteiro ético (cf. Anexo R.) a forma como ao longo da minha Prática Profissional Supervisionada II tive sempre em consideração a privacidade e sigilo profissional de todos os intervenientes desta investigação, já sejam, as crianças, a equipa educativa e/ou as famílias. Assim, tive como referência alguns princípios éticos apresentados por Tomás (2011), baseados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Tabela 3.

Percurso metodológico - Recolha e análise de dados

Objetivos da investigação	Recolha de dados				Técnica de análise de conteúdo – elaboração de matrizes categoriais Análise de dados
	Observação direta		Observação indireta		
	Notas de campo	Registos de observações naturalistas	Entrevistas semidiretivas (equipa educativa)	Entrevistas semidiretivas (grupo de crianças)	
Identificar e caracterizar os materiais riscadores existentes em sala	x		x		
Conhecer a visão da equipa de sala sobre as potencialidades e funcionalidades dos materiais riscadores			x		
Conhecer a perspetiva das crianças sobre os materiais riscadores existentes em sala				x	
Identificar as escolhas mais frequentes das crianças em relação aos materiais riscadores	x	x		x	

Caracterizar as interações entre pares aquando da utilização dos materiais riscadores	x	x	x		
---	---	---	---	--	--

4.4. Participantes do estudo

Como referido anteriormente, os dados da presente investigação foram recolhidos através de entrevistas semidiretivas, notas de campo e observações naturalistas. Neste sentido, importa referir que as entrevistas semidiretivas, foram realizadas à equipa educativa da **sala 4**, à qual pertencem a Educadora Cooperante e a Assistente Operacional. Foram também realizadas entrevistas a um pequeno grupo de crianças (dez) que, por sua vez, se tornaram participantes nas mesmas de forma voluntária, tendo sido este o principal motivo pelo qual não se realizaram entrevistas a todo o grupo de crianças que pertence à **sala 4**, mas sim, a um número mais reduzido. Quanto às observações naturalistas, estas incidiram também sobre um pequeno grupo de crianças (quatro), simplesmente, pelo facto de estas terem escolhido livre e autonomamente as áreas destinadas ao manuseamento de materiais riscadores, nos momentos em que me foi oportuno realizar esses registos (de acordo com o planeamento de atividades de sala). No que se refere às notas de campo, estas foram observadas e, por sua vez, registadas, de forma livre, sendo o único critério a autorização e consentimento dos responsáveis das crianças em questão, não havendo desta forma uma razão que justifique a escolha de determinadas crianças. Na tabela que se segue, apresenta-se uma esquematização das crianças envolvidas neste estudo, associadas à recolha de dados:

Tabela 4.

Crianças envolvidas no processo de recolha de dados

Crianças	Entrevista	Observações naturalistas	Notas de campo
R. P.	X	X	X
I. E.	X		X
M. E.			X
D. B.			X
L. G.	X		
B. C.	X		X
M. C.	X		X
G. P.	X		
G. L.	X		X
M. M.	X		X
B. A.	X		

M. P.	X	X	
F. V.		X	
A.S.		X	
S. C.			X

Nota: Fonte própria.

4.5. Apresentação e discussão dos dados

No presente capítulo procede-se a uma apresentação e análise dos dados, estando o mesmo organizado de acordo com os objetivos do estudo.

Os dados recolhidos através das diferentes fontes de informação encontram-se devidamente organizados em tabelas categoriais (cf. Anexo S.; Anexo T.; Anexo U.; Anexo V.). Tendo em conta estes dados, foi desenvolvida uma triangulação que, conforme apresenta Flick (2005), resulta da “combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramento de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno” (p.231). Deste modo, em primeiro lugar, apresento os dados relativos aos materiais riscadores existentes em sala de atividades e em seguida, a visão da equipa educativa de sala. Posteriormente, apresento o tópico relativo à perspetiva das crianças e as suas escolhas mais frequentes em relação aos materiais, onde agrupei os dados relativos a dois dos objetivos definidos: (iii) Conhecer a perspetiva das crianças sobre os materiais riscadores existentes em sala; e (iv) Identificar as escolhas mais frequentes das crianças em relação aos materiais riscadores. Por fim, são apresentados os dados referentes às interações entre pares aquando da utilização de materiais riscadores.

4.5.1. Os materiais riscadores existentes em sala de atividades

Cada sala de atividades, acolhe o seu grupo de crianças e a sua equipa educativa. Tendo em conta estes dois fatores, os materiais riscadores que nela existem podem ser diferentes e variados nas suas características em relação a outras salas de jardim de infância. Neste sentido, tanto a Educadora Cooperante (EC) como a Assistente Operacional (AO) da **sala 4**, nas entrevistas realizadas, mencionam alguns critérios como a idade do grupo de crianças, a qualidade e variedade dos meios riscadores. Quanto ao primeiro critério, a Educadora Cooperante salienta que “deve-se ter em conta as idades das crianças, porque se forem, crianças de bebés, a idade de bebé, até aos dois anos, devem ter materiais mais grossos.” (cf. Anexo N.). Para além

disso, acrescenta que quanto à sua qualidade, “quando [os materiais] não funcionam, não faz sentido, [ou seja,] se o lápis já está partido, se o lápis precisa de se afiar” (cf. Anexo N.). Ainda referente a este fator, a Assistente Operacional refere que devemos “ver se eles estão bons para escrever, se não estão gastos” (cf. Anexo O.). No que se refere à variedade dos materiais riscadores, tal como menciona Fernández (1997), “é muito importante, que a criança tenha possibilidade de experimentar, uma grande variedade de utensílios e suportes, podendo assim ir descobrindo todas as suas virtualidades expressivas.” (p.1116). Neste sentido, ambos os elementos da equipa educativa referem em entrevista que, “deve haver muitos, não deve haver só um para cada um, deve haver uma variedade de cores e de quantidade também” (cf. Anexo N.) e para além disso, a Educadora Cooperante, reforça dizendo que, “à medida que forem crescendo podemos ir introduzindo de acordo com as necessidades do grupo, mas a partir dos três/cinco anos toda esta variedade faz sentido” (cf. Anexo N.).

No que se refere aos materiais riscadores da **sala 4**, verifiquei a existência de: canetas de feltro grossas e finas; lápis de cor; guaches e aguarelas; e a partir da utilização numa determinada atividade, os lápis de cera, tendo estes ficado disponíveis em permanência com os restantes materiais (cf. Anexo A. Nota de campo - registo nº 222 26jan2022). Neste seguimento, as minhas observações, foram também confirmadas pelas crianças do grupo, já que em entrevista, estes materiais foram sendo referidos. As 10 crianças entrevistadas identificaram como materiais existentes em sala, as canetas, porém somente uma, especificou que se referia às canetas grossas; 6 crianças mencionaram os pincéis; 5 referiram o lápis; 3 disseram os lápis de cera, e as tintas; 2 crianças mencionaram as aguarelas; e 2 crianças, referiram com uma frequência, os marcadores, as conchas e os cartões. Nesta última referência é possível apercebermo-nos de como as próprias crianças, atribuem um significado aos diversos materiais que têm à sua disposição, tal como menciona Fernández, (1997) “há que acrescentar outros instrumentos que, sem estarem comercializados como material de desenho, podem servir, eventualmente, para os mesmos fins.” (p. 1116).

Por este motivo, é possível concluir que os materiais que existem na **sala 4**, são variados no que toca à sua categoria, tipologia e cor o que, por sua vez, irá favorecer em bastantes aspetos o desenvolvimento e as aprendizagens deste grupo de crianças. Não obstante, considero que, esta gama de materiais riscadores, ainda poderá ser um pouco mais alargada e diversificada no que se refere aos diferentes tipos de materiais,

acrescentando por exemplo: rolos, trinchas, lápis de cera com formatos distintos (cubos e/ou esferas). Neste sentido, também a Educadora Cooperante e a Assistente Operacional mencionam estes materiais, quando lhes é questionado sobre quais os principais materiais a ter em sala nesta faixa etária,

É lápis de cera grossos, finos, canetas de feltro grossas, canetas de feltro finas, até os próprios pincéis, de todas as espessuras, rolos, esponjas, tudo o que são materiais que possam deixar a marcar no papel, ou noutra sítio, numa parede... (cf. Anexo N.).

E “As canetas, os lápis, lápis de cera. Ter também as tintas, (...) fazer, anilinas, anilinas com as cargas das canetas.” (cf. Anexo O.).

4.5.2. A visão da equipa educativa de sala

Neste tópico de análise e apresentação de dados, verifiquei que a Assistente Operacional refere que “devemos de disponibilizar o material e tentar ajudar a pegar no material corretamente, a usar corretamente, não fazer força...” (cf. Anexo O.). Estes dados, corroboram, os conceitos apresentados na revisão da literatura, na qual se afirma que tanto a educadora de sala como a assistente operacional podem ser vistas como as principais potenciadoras das aprendizagens e desenvolvimentos do grupo de crianças, no que se refere à expressão plástica e às artes visuais, ao disponibilizarem “diversos materiais de elevada qualidade, organizados e acessíveis às crianças [, pois assim, irão também] promove[r] situações que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas” (Silva et al., 2016, p.51).

Como foi referido anteriormente, a equipa educativa da **sala 4**, considera alguns critérios para a sua correta seleção e disponibilização. Também neste sentido, ambos os elementos referem quais as potencialidades⁵ e funcionalidades⁶ dos materiais riscadores para este grupo de crianças em específico. Assim, é possível verificar na seguinte tabela que, tanto a Educadora Cooperante como a Assistente operacional,

⁵ Entenda-se por potencialidades um “conjunto de qualidades”, neste caso, dos materiais riscadores. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.).

⁶ Entenda-se por funcionalidades o “uso especial para que algo é concebido”, neste caso, os materiais riscadores. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (s.d.).

identificam como funcionalidades dos materiais riscadores fatores inseridos na sua manipulação:

Tabela 5.

Excerto da tabela categorial das entrevistas realizadas à equipa educativa – Importância dos materiais riscadores

CAT.	SUBCAT.	IND.	UNIDADE DE REGISTO	FREQ.	UNID. DE ENU.
Importância dos materiais riscadores	Manipulação	Expressar	“(…) a criança traduz para o objeto (…) aquilo que ela pensa, ela pode [, por exemplo,] depois de uma aula de dança, (…) expressar o que sentiu naquela aula (…)” (E. C.)	1x	1x
		Experimentar	“(…) vão experimentando a destreza fina que eles têm e que vão ter depois para o resto da vida e [, acrescenta que,] experimentar várias espessuras e vários materiais que eles vão tendo à disposição (…) os vai ajudando a melhorar essa destreza” (A. O.) “(…) isto é tudo um treino para o futuro da escrita e quanto mais desenharem, melhor farão a letra no futuro, eu acredito nisso” (E. C.)	1x	1x

Desta forma, a Educadora Cooperante no seu discurso faz uma ligação entre domínio da educação artística com os restantes domínios e áreas do conhecimento, que por sua vez, se assemelha ao que é mencionado por Silva et al. (2016), quando estas referem que a área na qual se insere esse domínio “incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem noutras áreas” (p.43), criando assim, uma correlação entre todas elas. Referente à perspetiva dada pela Assistente Operacional, esta específica que, as crianças, através do uso dos materiais riscadores, irão adquirir novas capacidades através da experimentação, ou caso estas já estejam alcançadas poderão consolidá-las.

Ambas as entrevistadas fazem referência à influência que estes materiais riscadores têm no desenvolvimento das crianças, no entanto, é possível verificar, na tabela seguinte, que a Educadora Cooperante, pormenoriza mais este aspeto em comparação à Assistente Operacional:

Tabela 6.

Excerto da tabela categorial das entrevistas realizadas à equipa educativa - Importância dos materiais riscadores

CAT.	SUBCAT.	IND.	UNIDADE DE REGISTO	FREQ.	UNID. DE ENU.
Importância dos materiais riscadores	Influência no desenvolvimento	Grafismo	“Nota-se a evolução do grafismo da criança, (...), e pelo conceito das cores (...)” (E. C.) “[A forma] Como eles pintam os seus próprios desenhos a linha de contorno é uma aprendizagem também (...)” (E. C.)	2x	1x
		Sentido estético	“(...) e o gosto pelo sentido estético (...)” (E. C.)	1x	1x
		Autoestima	“(...) ela sente que é capaz de fazer (...)” (E. C.) “(...) a criança aos poucos vai ajeitando e vai melhorando o traço, e vai sentindo-se mais confiante (...)” (E. C.)	2x	1x
		Exploração sensorial	“Não é só o prazer do desenho, mas a experiência sensorial que eles têm com o corpo, ou com os pés (...)” (E. C.)	1x	1x
		Autonomia	“(...) eles vão tendo autonomia para buscar os materiais (...)” (E. C.)	1x	1x
		Desenvolvimento geral	“Influencia em tudo (...)” (A. O.) “(...) vão aperfeiçoando. Eles vão fazendo cada vez melhor.” (A. O.)	2x	1x
		Destreza	“(...) vai ajudando a melhorar essa destreza (...)” (A. O.)	1x	1x

Ao serem referidas as influências que os materiais riscadores têm no desenvolvimento das crianças, torna-se também possível perceber quais são as potencialidades que estes materiais concernem. Neste sentido, considero importante mencionar que, tal como as atividades sugeridas na brochura *As Artes no Jardim de Infância*, as atividades que foram sendo proporcionadas pela equipa educativa, também “procura[ram] proporcionar experiências que estimul[assem] o desenvolvimento sensorial, a destreza manual e o controlo psicomotor, ao mesmo tempo que estimul[avam] a ligação à vida e comparação expressiva das formas artísticas a outras realidades do mundo.” (Godinho & Brito, 2010, p.15). Nesta linha de pensamento, ainda que mais direcionado para a arte em geral, surge Civit e Colell afirmando que,

La Plástica es una herramienta capaz de generar la adquisición de nuevos conocimientos, de desplegar nuestras ‘antenas’ sensoriales, de enriquecer nuestra capacidad de comunicarnos y de expresarnos, y de ampliar nuestra forma de ver, entender e interpretar el mundo. Entenderla como una forma de ocupar el tiempo, una oportunidad para hacer el

regalo del día del padre, o una actividad para decorar nuestro espacio, es reducir de forma exagerada las posibilidades educativas de esta área, es como dar una respuesta sin hacer antes ninguna clase de pregunta. (Civit & Colell, 2004, p. 100)

Em suma, tendo em vista os dados acima analisados, pode concluir-se que tanto a Educadora Cooperante como a Assistente Operacional, identificam as potencialidades e funcionalidades dos materiais riscadores em sala. Das suas afirmações destaco, como forte potencialidade o desenvolvimento da autoestima que, segundo a Educadora Cooperante, a criança vai consolidando ao longo das suas experiências artísticas. No que se refere às funcionalidades dos meios riscadores, apesar de considerar que estas poderiam ter sido mais detalhadas no discurso apresentado pela equipa educativa de sala, ressalto um excerto da entrevista à Educadora Cooperante, em que esta refere que “isto é tudo um treino para o futuro da escrita e quanto mais desenharem, melhor farão a letra no futuro, eu acredito nisso” (cf. Anexo N.), apresentando como uma das funcionalidades dos materiais riscadores a iniciação à escrita.

4.5.3. A perspetiva das crianças e as suas escolhas mais frequentes em relação aos materiais

Ao ser um dos objetivos desta investigação, “Conhecer a perspetiva das crianças sobre os materiais riscadores existentes em sala” e ao serem estes elementos, os principais utilizadores destes meios de expressão, considero importante conhecer a sua visão acerca dos mesmos. De acordo com Sousa (2019), “a expressão musical e a expressão plástica proporcionam a possibilidade de expressão-criação a quem toca, desenha ou pinta, centrando-se por isso directamente na pessoa que actua.” (p.11). Neste sentido, numa breve entrevista, realizada a um pequeno grupo de crianças, como referido anteriormente, após a identificação dos materiais riscadores existentes em sala, cada criança, seleccionou, dos que tinha apresentado, aqueles que considerava serem mais fáceis no que concerne ao seu manuseamento. Assim, quatro crianças referiram os pincéis grossos, e nesta categorização, torna-se curiosa, a distinção que todas as crianças que responderam este material realizaram quanto à sua espessura, inclusive uma delas, justificou dizendo que “pinta muito bem.” (G. L.); ainda referente a este mesmo material, três crianças referiram o pincel, sem o categorizar quanto à sua

espessura, no entanto, a maioria justificou a sua escolha dizendo: “. Porque a tinta é mais lisa e porque tem umas coisas lisas e é só para escorregar” (B. C.) e “Porque eu sei muitas coisas.” (M. C.); duas crianças mencionaram as canetas, sem detalhar nenhuma característica das mesmas; e, por fim, uma criança disse “É todos.” (M. M.), sem justificar ou especificar nenhum dos materiais que estava a englobar na sua resposta.

Com vista nestas respostas, é possível verificar que a maioria dos entrevistados dão preferência aos pincéis no geral, o que por sua vez, se vem a repartir quando lhes é questionado sobre as suas preferências, pois as suas opiniões já diferem entre outros materiais. Na tabela seguinte, apresentar-se-ão as preferências do grupo de crianças entrevistado, subcategorizando as suas respostas pelos materiais que gostam e não gostam, apresentando, inclusive, as justificações dos que as referiram:

Tabela 7.

Excerto da tabela categorial das entrevistas realizadas ao grupo de crianças - Preferências

CAT.	SUBCAT.	IND.	UNIDADE DE REGISTO	FREQ.	UNID. DE ENUM.
Preferência	Gosto	Todos	“Todos. Porque eu gosto, porque eu gosto de todos.” (M.M.)	1x	1x
		Pincel grosso	“O pincel [grosso] (...). Eu só gosto dessa [pincel grosso] (...) e dessa [pincel grosso].” (B. A.) “Este [apontando para o pincel grosso]. Porque este é muito fofinho. Sim, e muito grande e eu gosto de coisas muito grandes.” (B. C.) “Pincel grosso. Porque gosto e pronto.” (G. P.)	5x	3x
		Caneta grossa	“(…) e a caneta [grossa]. Eu só gosto (...) dessa [caneta grossa] (...)” (B. A.) “[Apontou para as canetas grossas.] Estas pintam mais bem.” (L. G.) “Das canetas grossas. Porque elas são muito grandes.” (I. E.) “Gosto das canetas grossas vermelho.” (G. L.)	5x	4x
		Pincel fino	“Gosto do lilás. Pincel fino. Porque assim não borrata quando eu quero usar as cores. Porque assim não borrata nas outras cores.” (R. P.) “Deste [apontando para o pincel fino]. Porque eu gosto de pintar.” (M. C)	2x	2x

Não gosto	Caneta	“Gosto mais de pintar com esta caneta. Porque eu gosto.” (M. P.)	1x	1x
	Lápis de cor	“Lápis de cor. Porque às vezes tem vermelho e pinta muito bem.” (G. L.)	1x	1x
	Pincel	“Com o pincel de carvão.” (M.M.)	1x	1x
	Caneta fina	“A caneta [fina]. Por que essas são muito pequeninas, não dá para desenhar, são pequeninhas.” (B. A.) “Esta caneta [canetas finas]. Porque estas aqui são mais grossas.” (I. E.) “[Apontou para canetas finas.] São mais fininhas.” (L. G.) “Deste [apontando para as canetas finas]. Porque as canetas, eu não tou habituado a usar as canetas tão bem. As canetas (...) finas.” (B. C.) “Este [apontando para a caneta fina]. Porque eu sei muitas coisas.” (M. C)	6x	5x
	Caneta grossa	“Este [caneta grossa]. Porque às vezes não consigo encontrar o preto.” (R. P.) “As canetas grossas (...)” (B. C.) “Canetas grossas.” (G. L.)	3x	3x
	Pincel fino	“Com estes [pincéis finos]. Porque é assim.” (M. P.)	1x	1x
	Lápis de cor	“Lápis de cor. Porque não gosto.” (G. P.)	1x	1x

Sendo as opiniões muito diversas, é possível verificar que a maior parte das crianças, demonstra apreço pelos materiais riscadores, cuja espessura seja mais grossa. No entanto, apesar das suas justificações, ao identificarem estes materiais, não serem muito detalhadas, é perceptível que esta escolha se justifica pelos seus gostos pessoais e pela marca que esses mesmos materiais deixam no papel – “Sim, e muito grande e eu gosto de coisas muito grandes.” (B. C.) e “Estas pintam mais bem.” (L. G.). Também no que concerne aos pincéis finos, uma das crianças do grupo, justifica com mais precisão a sua escolha, dizendo: “Porque assim não borrata quando eu quero usar as cores. Porque assim não borrata nas outras cores.” (R. P.). Neste sentido, é possível concluir que cada criança tem os seus gostos, as suas preferências e é por esse motivo que as crianças devem sempre ser ouvidas e escutadas pelo adulto para que este possa corresponder às suas necessidades, particularidades e desenvolvimentos – “Compete

ao educador respeitar a sua evolução [da criança] e criar condições para que ela se exprima livremente.” (Gonçalves, 1991, p.12).

Também no que se refere às escolhas e preferências do grupo de crianças, pude registar em notas de campo alguns momentos nos quais foi visível as suas seleções:

tinham à sua disposição canetas de feltro grossas e finas, de cor e lápis de cera, no entanto, nesse momento, todos estavam a dar preferência às canetas de feltro. Situação que pude vir a confirmar, quando observei os desenhos de cada criança e me apercebi que a grande maioria só tinha utilizado canetas de feltro para desenhar. (cf. Anexo A. Excerto de nota de campo - registo nº 227 27jan2022).

Nesta linha de pensamento, também registei alguns momentos em que a escolha das áreas por parte de algumas crianças era, frequentemente, a mesma, a área do cavalete, no qual poderiam explorar os pincéis (cf. Tabela 8.).

Tabela 8.

Excerto da tabela categorial das notas de campo registadas - Espaço

CAT.	SUBCAT.	IND.	UNIDADE DE REGISTO	FREQ.
------	---------	------	--------------------	-------

Espaço	Escolha do espaço	<p data-bbox="627 302 1252 387">Ao chegar à sala depois da hora de almoço, apercebi-me de que a R. P. estava sentada no cavalete a pintar. (Excerto de nota de campo - registo nº 179 11jan2022).</p> <p data-bbox="627 414 1252 633">No momento de exploração livre das áreas, houve algumas crianças do grupo que escolheram o cavalete para realizarem pinturas com tintas Giotto. Ao longo desta semana tenho vindo a observar que este espaço é requerido muitas vezes por certas crianças, no entanto, existem outras que não demonstram tanto interesse por esta atividade. (Nota de campo - registo nº 190 14jan2022).</p> <p data-bbox="627 660 1252 857">No momento de exploração livre das áreas, pude observar que a M. C. escolheu novamente o cavalete e manteve-se nesta área sozinha a pintar livremente. Esta situação tem-se vindo a repetir com alguma frequência ao longo da semana, o que me leva a considerar que este é um espaço bastante apreciado por várias crianças do grupo. (Nota de campo - registo nº 200 19jan2022).</p> <p data-bbox="627 884 1252 1014">Durante a reunião da manhã, a Educadora Cooperante questionou cada criança sobre que área gostariam de explorar durante a manhã. Quando chegou a vez da R. P. esta disse “Cavalete!” [...] (Nota de campo - registo nº 239 31jan2022).</p> <p data-bbox="627 1041 1252 1198">Num momento de brincadeira e exploração livre das áreas da sala, a D. B. escolheu novamente o cavalete para realizar uma pintura com tintas Giotto. Esta área tem vindo a ser frequentemente requisitada por esta criança que demonstra, disfrutar dos momentos sozinha neste espaço. (Nota de campo - registo nº 269 15fev2022).</p>	5x
--------	-------------------	---	----

Fazendo uma triangulação dos dados entre estes registos (as entrevistas ao grupo de crianças, as notas de campo, e as observações naturalistas), é possível confirmar a escolha referida pelas crianças. Assim, quando referem o gosto e preferência pelos pincéis, estes indicadores verificam-se na sua seleção diária de exploração livre das áreas – “[A S. C. e a M. P.] pediram-me os materiais para pintarem o cartão e sentaram-se nos bancos perto do cavalete.” (cf. Anexo A. Observação naturalista nº2); “(...) no momento de exploração livre das áreas, a A. S. encontrava-se com a R. P. no cavalete, a realizar uma pintura livre (cf. Anexo A. Observação naturalista nº3); e “(...) a R. P. estava no cavalete, a realizar uma pintura livre. (cf. Anexo A. Observação naturalista nº4).”

Também a equipa educativa, em entrevista, refere as seguintes preferências do grupo de crianças:

Tabela 9.

Excerto da tabela categorial das entrevistas realizadas à equipa educativa – Grupo de crianças

CAT.	SUBCAT.	INDI.	UNIDADE DE REGISTO	FREQ.	UNID. DE ENUME.
Grupo de crianças	Preferências	Canetas de feltro de várias espessuras	“As canetas de feltro [grossos, finos, médios, com mais espessura, menos espessura] (...)” (E. C.) “As canetas, eles gostam das canetas grossas (...)” (A. O.)	2x	2x
		Pincéis de várias espessuras	“(…) os pincéis, é óbvio que eles gostam, grossos, finos, médios, com mais espessura, menos espessura (...)” (E. C.)	1x	1x
		Mãos	“(…) gostam imenso, pintar com as mãos é uma coisa que lhes dá, enorme prazer (...)” (E. C.)	1x	1x

Em suma, o grupo de crianças quando questionado sobre “*Que materiais podes utilizar para fazer os teus desenhos e pinturas aqui na sala?*” (cf. Anexo P.) revela ter conhecimento dos materiais riscadores que existem em sala. Para além disso, os dados de observação reunidos revelam que as crianças fazem uso desses materiais. Com efeito, foi possível verificar que, para além das crianças manusearem os meios riscadores com frequência, também se mostram satisfeitos com os mesmos. Nesta linha de pensamento, surgem também registos da utilização do corpo, por parte das crianças, como instrumento/forma de meio riscador – “A determinado momento chama-me muito entusiasmado e diz: “Olha Inês fiz um A com o dedo!” Ao qual eu respondi com o mesmo entusiasmo que foi uma ótima descoberta.” (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – registo nº70 8nov2021). – Também neste sentido, como é possível verificar na tabela anteriormente apresentada, a Educadora Cooperante menciona as mãos como uma das preferências das crianças.

Apesar de não ter referido com mais detalhe, existem no grupo outras opiniões quanto a certos materiais riscadores, que nos levam a identificar, quais é que as crianças “não gostam” e inclusive, algumas delas apresentam breves justificações. Concomitantemente, num momento de registo de observações naturalistas, duas das crianças do grupo partilham a sua justificação em relação às suas opiniões sobre o ato de desenhar: [O B. C. em resposta à minha questão diz:] “porque é uma seca desenhar, é só fazer riscos, fazer bolas e fazer formas...” E o F. V. diz também baixinho, “eu também não gosto”. (cf. Anexo A. Observação naturalista nº1). Quando as crianças

apresentam algumas justificações, estão também a caracterizar esse material ao qual se referem, já que mencionam alguns dos seus atributos.

No que se refere às escolhas mais frequentes deste grupo de crianças, apesar de se destacar a área do cavalete e o manuseamento dos pincéis, esta é uma questão um pouco relativa, já que consoante a vontade de expressar e comunicar da criança, esta preferência poderá também alterar-se. Assim, tendo em vista, todos os aspetos abordados, importa ressaltar que as crianças, como todo e qualquer ser humano, também podem modificar a sua opinião e justificação apresentada, consoante as diferentes questões e situações do seu dia a dia. Neste sentido, os dados apontam, mais uma vez, para a importância do papel que a equipa educativa tem no desenvolvimento e aprendizagem deste grupo neste sentido, pois as suas necessidades poderão também modificar-se e assim ter que se realizar ajustes quanto à disponibilização e seleção do material.

4.5.4. As interações entre pares aquando da utilização de materiais riscadores

Neste último tópico, constatei que na maioria dos momentos de exploração livre das áreas, as crianças relacionavam-se entre si aquando da utilização dos materiais riscadores:

Tabela 10.

Excerto da tabela categorial das observações naturalistas registadas - Interação

CAT.	SUBCAT.	INDI.	UNIDADE DE REGISTO	FREQ.
------	---------	-------	--------------------	-------

Interação	Interação entre pares	Partilha de ideias	<p>A S. C. vai interagindo com a M. P., mas não obtém resposta por parte dela. (Observação naturalista nº2)</p> <p>(...) a S. C. diz para a M. P. “M. essa coisa também, pinta, pinta, bora!”. (Observação naturalista nº2)</p> <p>(...) [A A. S.] chama a atenção da amiga que se encontra ao seu lado, a R. P., dizendo-lhe “Olha! Preto!”. (Observação naturalista nº3)</p> <p>[A A. S.] Para, observa as suas mãos e apercebe-se que estão pintadas dizendo para a sua amiga “Olha as minhas mãos...” (Observação naturalista nº3)</p> <p>Nesse momento a R. P. está a realizar movimentos circulares com a tinta amarela perto do azul e ao passar ligeiramente sobre o azul diz: “Olha! Amarelo com azul dá verde!”. (Observação naturalista nº3)</p>	5x
-----------	-----------------------	--------------------	---	----

As partilhas entre pares, são bastante variadas, sendo que se destacam a partilha de observações e experiências no que diz respeito ao manuseamento dos materiais riscadores. Esta partilha de situações vivenciadas, também leva a que o seu par queira igualmente experimentar e, por sua vez, reproduzir o momento descrito pela criança tal como se sucede na seguinte observação:

a R. P. indicou à I. E. que cor usar dizendo: “pega no azul-escuro” e a I. E. respondeu-lhe “Tu deste-me uma ideia, vou fazer um balão. Depois deste diálogo entre pares a R. P. disse-me: “a I. quer ficar com um desenho igual ao meu. (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – Registo nº 284, 14fev2022).

Nesta situação, tal como mencionam Brittain e Lowenfeld (1977), há crianças que “se deixam influenciar pelo trabalho das outras. Assim, se uma criança começa fazendo movimentos circulares, aquelas logo a imitaram.” (p.132). Ainda neste seguimento, os mesmos autores, interpretam estas atitudes das crianças como “falta de confiança e de independência de pensamento” acrescentando que as mesmas necessitam de “estímulo à sua criatividade” (p.132).

Os momentos de desenho e pintura, principalmente, no cavalete, são muitas vezes desenvolvidos em conjunto, ainda que cada criança tenha o seu suporte (folha), e o seu espaço para representar o que deseja, partilhando unicamente os materiais riscadores que tem à sua disposição: *“a I. E. estava a pintar no cavalete com a D. B.”* (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – Registo nº 285, 15fev2022). Mais uma vez,

estas situações podem, por vezes, conduzir a que cada criança envolvida se deixe influenciar pelo seu par, seja na cor escolhida ou na figura simbólica a representar: “a R. P. observava o desenho da I. E. e de seguida utilizava as mesmas cores.” (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – Registo nº 284, 14fev2022) e “a R. P. e a I. E. dirigiram-se para o Cavalete e passado algum tempo pude observar que ambas desenhavam o mesmo.” (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – Registo nº 286, 16fev2022). No entanto, também existem momentos, mais individuais em que, as próprias crianças que em momentos anteriores tinham partilhado as suas experiências com os seus pares, realizam desenhos e/ou pinturas sozinhas: “a D. B., enquanto desenhava com canetas de feltro, estava a falar sozinha, pois não se encontrava ninguém ao seu lado.” (cf. Anexo A. Excerto da nota de campo – Registo nº 286, 16fev2022) e “a D. B. encontrava-se a pintar sozinha no cavalete ao mesmo tempo que estava a cantar.” (cf. Anexo A. Nota de campo – Registo nº 285, 15fev2022). Nesta última observação apresentada, é possível verificar a forma como a criança se envolve no momento que está a viver, deixando que os seus pensamentos e sentimentos se expressem não só pelo manuseamento dos materiais como também pela sua postura e atitude (canto). Concomitantemente, Brittain e Lowenfeld (1977) referem que “as crianças que possuem imaginação criadora garatujam independentemente das influências exteriores. (. ...) [Neste sentido,] sua própria criatividade lhes proporciona toda a estimulação necessária.” (p.132).

Para finalizar, nas interações acima apresentadas, é de destacar a autonomia das crianças, na escolha da área que pretendem utilizar, e no material que estas desejam manusear. Além disso, o adulto que acompanha o grupo de crianças poderá promover que estas aprendam a “cooperar com outros no processo de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.38), incentivando-os a “exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar, a fim de que cada criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendente.” (idem, p.38). Nesta linha de pensamento, João dos Santos, no vídeo apresentado pelo Instituto de Tecnologia Educativa – RTP (1975), em conversa com Cecília Menano salienta que, “os materiais [devem servir sobretudo] para que a criança possa comunicar com o outro, com outras crianças e com outras pessoas.”

Em síntese, pretendia-se identificar e caracterizar os materiais riscadores existentes em sala, tendo-se verificado, de forma mais global, que na sala 4 existem

materiais apropriados para desenho e pintura, sendo estes variados quanto à sua composição. Contudo, tendo em conta Nobre, F. (1996) e Smith, R. (2004), foi possível identificar a falta de diversidade destes recursos. Assim, a hipótese de alargar o leque disponibilizado às crianças, ainda é possível (rolos, trinchas, lápis de cera com formatos distintos).

Quanto à visão da equipa de sala sobre as potencialidades e funcionalidades dos materiais riscadores estas residem nas áreas do grafismo, autoestima e do desenvolvimento geral.

Relativamente à perspetiva das crianças sobre os materiais riscadores existentes em sala os resultados mostram que: os materiais mais apreciados pelas crianças (“gosto”) foram o pincel grosso e a caneta grossa, enquanto que a caneta fina foi um dos mais destacados negativamente (“não gosto”) pelo grupo auscultado. A escolha do espaço recaiu sobre a área do cavalete, na qual são utilizados os pincéis juntamente com as tintas guache. Neste sentido, tendo em conta a literatura revista, confirmei que a expressão de sentimentos e pensamentos é um dos principais motivos, que levam as crianças à criação de desenhos e/ou pinturas e conseqüentemente, à utilização destes meios riscadores (Stern, 1974).

Identificar as escolhas mais frequentes das crianças em relação aos materiais riscadores, foi outro dos objetivos da investigação. Os dados revelam que houve uma predominância pela opção das canetas de feltro de várias espessuras.

Por fim, pretendia-se caracterizar as interações entre pares aquando da utilização dos materiais riscadores. A este nível, a partilha de ideias, surge como indicador predominante, no qual, se destaca, a entreaajuda existente entre os pares deste grupo de crianças e, conseqüentemente, as experiências que as crianças transmitem entre elas.

Assim, conclui-se que se confirma o título que deu mote para este estudo, ou seja, existem realmente, materiais riscadores numa sala de jardim de infância com potencialidades e funcionalidades para o desenvolvimento das crianças, tal como afirma Cottinelli, T e Mendonça, C. (1992),

Toda a aprendizagem da criança é feita na interacção com o meio. As experiências que ela realiza e a reflexão simultânea que vai fazendo ao

realizá-las, proporcionam-lhe a aquisição e o desenvolvimento de conceitos. Ao usar meios, materiais e técnicas de expressão, a criança comunica as ideias que tem do mundo. Enquanto manipula e transforma os materiais, aumenta os seus conhecimentos, transmite os sentimentos e desenvolve as ideias. A manipulação exercita a coordenação visuo-motora e ajuda a criança a aperceber conceitos abstractos através das experiências concretas. Saber fazer (experiência) dá lugar ao saber (desenvolvimento de ideias, conceitos) e ao saber ser (atitudes). (p.11)

No entanto, como profissionais da educação pré-escolar, temos ainda muito a aprender sobre a/o utilização/manuseamento destes meios de expressão pelas crianças e o seu contributo para o desenvolvimento das mesmas. Conseguiremos, ao longo da nossa vida profissional, explorar devidamente o total potencial destes recursos?

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| " | | | " |

Após o término da minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), é possível refletir, novamente, sobre os meus anseios e receios iniciais, as minhas curiosidades e interesses, e principalmente, acerca da minha postura, atitude e capacidades, futuramente, como educadora de infância. Concomitantemente, pretendo referir e analisar estes aspetos relacionando-os com as experiências vividas ao longo da Prática Profissional Supervisionada I (PPS I).

Quando nos apresentamos num novo espaço, a novas pessoas, surgem sempre, ainda que, involuntariamente, alguns anseios e também receios, tais como: “Qual será a forma como nos irão receber?; Como será a reação das crianças ao se depararem com um novo elemento em sala?; Como será a minha inserção na equipa educativa de sala e da instituição?”. Após terem passado as primeiras semanas, quer da minha PPS I como da PPS II, estes sentimentos iniciais dissiparam-se rapidamente, com o bom acolhimento de todos os intervenientes das instituições. Senti-me acolhida, por ambas as equipas educativas de sala, bem recebida pelas equipas educativas das OS e, principalmente, bem inserida pelos grupos de crianças, que rapidamente se mostraram curiosas com a minha presença, *“Na minha chegada à sala, as crianças, apesar de ainda não me conhecerem, vieram rapidamente ao pé de mim e perguntaram-me como me chamava. Após isso começaram também umas atrás das outras a dizer-me o seu nome.”* (cf. Anexo A. Nota de campo – Registo nº 3, 18out2021).

Desenvolver aprendizagens e conhecimentos, em contacto com as crianças de valência de creche e de jardim de infância, foi algo que me despertou, de imediato, interesse e alguma curiosidade, no entanto, dou especial ênfase ao grupo de crianças de jardim de infância, pois ao longo do meu percurso académico foram poucas as vezes em que tive a possibilidade de contactar, diariamente, com crianças desta faixa etária, tendo assim, estado mais em contacto com crianças de creche. A autonomia das crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, as relações entre pares e o seu desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento, são fatores que se alteram diariamente e que, por sua vez, me transmitem curiosidade, em saber, mais concretamente, que evoluções foram adquiridas, que dificuldades sente cada criança, e de que forma, eu, como adulto presente e orientador do seu crescimento, poderei intervir de modo a colaborar no seu crescimento holístico.

No decorrer de toda a Prática Profissional Supervisionada II, senti que fui adquirindo novos conhecimentos no que concerne às abordagens e modelos educativos utilizados por esta organização socioeducativa em concreto. Em primeiro lugar, porque esta OS (da PPSII), está a desenvolver, com a colaboração de todos os elementos da equipa educativa, uma nova metodologia curricular, tendo como referência a Abordagem Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo High Scope. Para além disso, “Comum a todos estes modelos/abordagens temos o trabalho de projeto, cuja metodologia abraçamos desde a creche (salas dos 2 anos) até ao jardim de infância” (cf. Anexo C.). Esta Metodologia de Trabalho de Projeto foi, sem dúvida, um dos aspetos mais desafiadores, pois ainda não tinha tido a oportunidade de observar esta metodologia na prática com crianças e, principalmente, de desenvolvê-la com um grupo. Assim, apesar de desafiadora, foi uma conquista a nível pessoal e profissional, pois consegui, não só superar as minhas expectativas, como também desenvolver um projeto com o grupo de crianças, que, principalmente, partiu dos seus interesses e curiosidades e, por sua vez, foi inteiramente, desenvolvido com a sua participação e colaboração entre pares constante. Para além disso, considero que ter desenvolvido um projeto com este grupo de crianças trouxe-lhes: conhecimentos a nível de uma das características pessoais que os diferencia e/ou relaciona com as outras pessoas; fez com estas cooperassem entre pares de forma a concluir com sucesso todas as atividades que iam sendo desenvolvidas; e desenvolveram as suas capacidades expressivas nas diferentes vertentes artísticas e linguísticas.

No que se refere ao espaço da OS na qual desenvolvi a minha PPS II, considero que me adaptei corretamente a todos os locais da mesma, tendo desta forma, respeitado e seguido as normas e direções apresentadas desde início pela direção. Em concreto, no espaço do refeitório, a minha presença requeria o cumprimento de regras mais específicas para assim assegurar o bem-estar e cuidado de todas as crianças, sendo que para esse efeito, tive “*uma breve formação acerca da Segurança Alimentar abordada pela Psicóloga da instituição I. D. com o intuito de nos dar a conhecer algumas das normas, regras e linhas orientadoras dos colaboradores na hora da refeição principal, o almoço.*” (cf. Anexo A. Nota de campo – Registo nº 1, 18out2021).

Quanto a ambas as equipas educativas das OS em geral, como às equipas educativas de sala mais em específico, tanto da PPS I como da PPS II, considero que mantive sempre uma postura de respeito, colaboração e cooperação nos diversos

momentos vividos. Para além disso, mostrei-me sempre disponível para alguma situação na qual fosse necessária, e/ou útil, a minha participação, fazendo propostas, escutando e valorizando a experiência da equipa. Na comunicação e relação estabelecida com as equipas educativas de sala, questionei-as em diversas situações das quais me surgiam dúvidas ou interesses e curiosidades em saber mais sobre determinado acontecimento, tendo, as suas respostas e abertura em esclarecer-me, favorecido positiva e consideravelmente, a construção da minha identidade profissional.

Abordando a relação estabelecida com o grupo de crianças, neste caso, tanto com o grupo de crianças com que estive ao longo da PPS I como da PPSII, considero que consegui de forma gradual e harmoniosa estabelecer uma relação de respeito, amizade e confiança. Estes aspetos, foram sendo visíveis em diversos momentos da rotina, quer fossem estes mais espontâneos, no recreio ou em brincadeiras livres,

Durante a tarde, a S. C. pediu-me para brincar com ela na área das sombras de luz. Quando demos início à brincadeira outras crianças do grupo aperceberam-se e quiseram também participar. Cada vez se juntavam mais crianças no mesmo espaço com interesse não só de observar, mas também em participar. Este foi um momento, totalmente espontâneo, mas que acabou por envolver grande parte do grupo de crianças. (cf. Anexo A. Nota de campo – Registo nº 279, 17fev2022),

ou planeados, nas diferentes atividades que desenvolvi com os grupos. Todos os momentos, em que pretendi transmitir aprendizagens e valores às crianças, tive em consideração a sua participação e envolvimento no momento, pois valorizo a participação ativa da criança. Esta participação pressupõe escutar e valorizar o que as crianças dizem e fazem, indo ao encontro dos seus interesses. Através da participação ativa a criança, aprende a aprender, tornando-se assim coprotagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem,

Hoje de manhã, o L. D. estava a brincar com um jogo (...) coloquei-me junto dele e perguntei-lhe como é que ele brincava com esse jogo e ele mostrou-me as imagens de cada peça desse jogo, mas não me mostrou nenhuma montagem ou objetivo específico da brincadeira. Depois de algum tempo perguntei-lhe se eu lhe podia mostrar uma forma diferente de brincarmos com aquele jogo e ele deu-me a sua autorização, então

virei todas as peças para baixo e jogámos ao jogo da memória porque o jogo tem peças com as imagens iguais. Eu virei a primeira peça e depois pedi-lhe para virar outra para tentarmos encontrar a imagem, como ele não percebeu bem o que eu pedi, tomei iniciativa e virei mais uma peça e mostrei-lhe que a imagem não era igual, continuamos a virar uma a uma até encontrar o par de todas as peças. (Nota de campo – Registo nº 69, 27abr2021, Portefólio Individual da Prática profissional Supervisionada I).

Assim, tal como refere Laevers (1994b, citado por Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004) “uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura.” (p. 86).

Na relação com as famílias, novamente, referindo ambos os contextos de PPS I e II, considero que não consegui estabelecer a relação que tinha previamente, idealizado, pois dada a pandemia que se vive atualmente no país, a comunicação e a participação das mesmas revelaram-se como grandes desafios a superar. No entanto, mesmo com os constrangimentos vividos em ambos os contextos, tive sempre em atenção, manter e preservar o respeito por cada família, mantendo-as também sempre com conhecimento das atividades e momentos que ia realizando com os grupos através das educadoras cooperantes.

Por fim, no que concerne à parte escrita que emergiu tanto da PPS I como da PPS II, considero que a construção diária do portefólio individual, me serviu, claramente, como instrumento de reflexão e avaliação acerca das minhas práticas pedagógicas, e das práticas das equipas educativas das OS, pois consegui compreender melhor certos aspetos que dizem respeito à ação pedagógica de todos os intervenientes. Para além disso, forneceu-me instrumentos e levou-me à pesquisa de autores, que, por sua vez, me ajudaram a consolidar conhecimentos e a tornar-me também mais conhecedora da importância da educação nos primeiros anos de vida.

Assim, fazendo uma retrospeção dos momentos vividos, das aprendizagens adquiridas, das dificuldades sentidas e superadas e também dos aspetos a melhorar ao longo da PPS I e da PPS II, considero que este foi um percurso bastante significativo para a construção da minha profissionalidade docente como futura educadora de infância. Nos diferentes contextos e na relação estabelecida com ambas as equipas

educativas de sala aprendi: a ser um adulto que está presente na vida das crianças, que as escuta, que as ouve, e que lhes dá resposta às necessidades que apresentam; a estar em sala, como um adulto que tem responsabilidades tanto sobre as aprendizagens das crianças, como sobre o seu bem-estar a nível de saúde; a ter uma palavra de conforto e apoio quando necessário, quer às crianças, como às suas famílias; a trabalhar em equipa e principalmente, compreendi, a importância do trabalho e colaboração em equipa, quer seja este, dentro ou fora da sala de atividades.

Previamente a estas aprendizagens, sei que antes de as considerar adquiridas, senti dificuldade em atingi-las, como por exemplo: em como corresponder a uma necessidade e ou interesse da criança quando não dispunha do material necessário; como mediar algum conflito pessoal ou entre pares que uma criança esteja a ter; como orientar um grupo de crianças nos momentos de transição do dia; como obter o respeito e escuta de uma criança; entre outros...

Neste sentido, importa também referir que apesar desta ter sido uma experiência enriquecedora e benéfica para o meu futuro, existem ainda aspetos a melhorar e a progredir, como por exemplo: a organização e orientação do tempo disponível em cada momento; a atenção e observação de todo o grupo enquanto realizo determinada atividade ou momento com uma ou várias crianças; a perceção dos documentos a recolher sobre cada criança para a sua correta avaliação, etc.

Em suma, considero-me uma pessoa preparada para assumir um grupo de crianças, tendo consciência de que haverá sempre situações que me levarão a sentir alguma insegurança, receio ou dificuldade. No entanto, é nesses momentos que me deverei apoiar na equipa que me rodeia e nas vivências e experiências que passei ao longo da minha formação. Neste sentido, considero ainda que “a ação do educador de infância é de nível complexo e que esta se desenvolve na confluência de saberes de diversas naturezas.” (Mesquita-Pires, 2007, p.180). Para além disso, serão, certamente, essas dificuldades e constrangimentos que me conduzirão à constante aprendizagem, formação e aquisição de conhecimentos, pois se uma educadora não estiver disponível para aprender algo novo e progredir em cada dia, como poderá ajudar as crianças do futuro a crescer?

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Concluir o mestrado em educação pré-escolar, com o finalizar deste relatório remete-me para o início do meu percurso académico na área da educação. O meu processo de descobrimento desta área e aquisição de conhecimentos iniciou-se ainda no ensino secundário, no qual segui a via profissional, tendo feito um curso profissional de técnico de apoio à infância. A posterior licenciatura em educação básica e mestrado em educação pré-escolar, vieram confirmar os meus sentimentos e pensamentos em relação ao contacto com crianças. Ao chegar ao dia de hoje, reflito sobre todos os anseios e receios que senti nas diferentes etapas, sobre todas as alegrias e conquistas que atingi e, principalmente, sobre esta sensação de missão cumprida.

Será impossível deixar de mencionar os altos e baixos que fizeram deste caminho uma montanha-russa. Momentos que me fizeram duvidar das minhas capacidades e da minha resiliência em superar os obstáculos que se atravessaram, porém, também momentos em que superei as minhas expectativas, em que me mostrei a mim própria de que era capaz e de que tinha ainda muito para ensinar às crianças, às equipas educativas e às minhas colegas de formação. Os desafios foram vários: desde elaborar certos trabalhos académicos; compreender informações recebidas nas aulas teóricas; e resolver barreiras nos contextos de prática. As superações também surgem no leque alargado: tornar-me parte integrante de um grupo de colegas; concluir as unidades curriculares com sucesso; e reconhecer-me como um elemento positivo de uma equipa educativa de sala.

Também neste sentido, gostaria de salientar a importância da concomitância das aulas teórico-práticas com a prática profissional, pois considero que estes dois elementos se tornam indissociáveis numa formação inicial. Nas primeiras, aprendi e conheci autores de referência para esta área e outras questões relevantes que mais tarde coloquei em prática nas diferentes PPS. Contudo, se a prática se levasse a cabo sem uma introdução teórica recebida nas aulas, esta não teria o sucesso que teve, pois nem todos os conhecimentos se adquirem, unicamente, observando a realidade. É nesta linha de pensamento, que se destaca com frequência, a importância de um/a educador/a manter um papel de aprendiz sempre ao longo da sua carreira como profissional, pois aquilo que somos hoje, só se poderá tornar melhor amanhã se tivermos predispostos a aprender e a evoluir nos nossos conhecimentos.

Tendo em conta os objetivos e intenções que fui delineando ao longo de todo este percurso, considero que, estes foram atingidos e, igualmente, superados com sucesso o que me torna, por sua vez, uma pessoa mais realizada tanto a nível pessoal como profissional.

Assim, remeto também as minhas palavras para os estudos que desenvolvi ao longo da PPSI e da PPSII, pois considero que cada um, dentro das suas valências, se tornou uma pesquisa importante e pertinente para os grupos de crianças das respetivas práticas. Em ambos os estudos de caso, consegui destacar características dos diferentes grupos de crianças, observar as suas ações e das equipas educativas que os acompanhavam, articulando com autores que se consideram de referência para as áreas em estudo. Estas experiências académicas corroboram as palavras de Ponte (2006) que considera que os estudos de caso “usam-se para compreender a especificidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas da prática, com vista à sua melhoria” (p.16). Neste sentido, o mesmo autor ainda acrescenta que os estudos de caso têm como “objetivo fundamental (...) proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico e ajudar a formular hipóteses de trabalho sobre o grupo ou a situação em causa.” (idem, p.16).

Desta forma, no que concerne à investigação desenvolvida ao longo da PPSI – Desfralde infantil: práticas e princípios – gostaria de destacar que “(...) só a criança pode decidir quando chegou a altura de controlar as suas necessidades (...)” (Brazelton, 1995, p.424) e que esta deve ter a possibilidade de optar pelo uso do bacio ou do redutor/sanita, pois “(...) estas decisões simples poderão parecer insignificantes para os adultos, mas envolvem os bebés e as crianças como alguém que desempenha um papel activo em vez de serem intervenientes passivos, proporcionando-lhes um sentido de responsabilidade sobre os seus cuidados corporais.” (Post & Homman, 2011, p.237). Quanto à investigação desenvolvida no presente documento - Materiais riscadores numa sala de jardim de infância – ressalto a opinião de dois autores no que se refere aos primeiros rabiscos das crianças, pois tanto Sousa (2019), como Arnheim (1997), referem que estes, não são realizados com objetivo de representar algo em concreto, mas sim, como forma de “atividade motora agradável na qual a criança exercita seus membros” (Arnheim, 1997, p. 162), “pelo simples prazer que tal acção lhe dá e por necessidade de desenvolvimento neuromotor” (Sousa, 2019, p.172).

Ao longo do presente estudo surgiram limitações que me impediram de aprofundar esta temática, nomeadamente, a ocorrência de situações observáveis, uma vez que as mesmas estavam dependentes do planeamento de atividades de sala, bem como das preferências das próprias crianças. Neste sentido, destaco também a minha inexperiência na realização de um trabalho desta dimensão, ainda que ao longo do meu percurso académico tenha realizado outros estudos semelhantes.

Nesta investigação, encontram-se potenciais pontos que podem dar lugar a novos estudos, nomeadamente, aprofundar esta temática, no sentido de analisar os planeamentos de atividades propostos pelas educadoras de infância e com que objetivos é que os materiais necessários para essas atividades são selecionados, podendo desta forma, encontrar novos potenciais para além da motricidade e expressividade por parte da criança. Também neste sentido, seria igualmente interessante elaborar, com base na literatura, uma lista exaustiva dos materiais riscadores, com o intuito de identificar os recursos que são mais e menos comuns nas diferentes organizações socioeducativas e de que forma é que a sua diversidade poderá, ou não, influenciar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças de determinada faixa etária.

Para concluir, apesar deste percurso académico ter sido marcado por um crescimento gradual e uma evolução positiva das aquisições que foram ocorrendo nas mais diversas interações e relações criadas, considero que as minhas aprendizagens efetuadas nestes anos serão essenciais para a minha prática profissional futura, em particular na área da Educação de Infância, pois reforço a convicção já existente da importância, não só de transmitirmos os nossos conhecimentos às crianças que nos rodeiam, como também de as ouvirmos e escutarmos para assim absorvermos o que de melhor têm para nos ensinar. Se assim não for, qual é a essência desta profissão?

REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação 3ª edição*.
Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado a 28 de maio de 2022 em <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf#:~:text=A%20APEI%20elege%20os%20seguintes%20princ%C3%ADpios%20para%20alicer%C3%A7ar,que%20exige%20uma%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20pessoal%20atenta%20e%20solicita.>
- Arnheim, R. (1997). *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Pioneira Thomson Learning
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brazelton, T. (1995). *O grande livro da criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Editorial Presença.
- Brittain, W. L., & Lowenfeld, V. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem* (2 ed.). Universidade Aberta
- Civit, L. & Colell, S. (2004). EducArt. Intervención Educativa y Expresión Plástica. *Educación Social*, (28), 99-120.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/29657/00920123017845.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cottinelli, T. I., & Mendonça, M. C. (1992). *Expressão visuo-plástica: meios, materiais e técnicas de expressão e comunicação*. [Texto policopiado]. Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (s.d.). Consultado a 27 de maio de 2022 em <https://dicionario.priberam.org>

- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar High-Scope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La Investigación de la Enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación*. Ediciones Padiós Ibérica
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Farias, C. S., & Magalhães, C. (2017). Participação das crianças pequenas na creche por meio da organização do espaço. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(5), 151-159.
- Fernández, P. G. (Ed). (1997). *Enciclopédia de educação infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Nova presença, Lda.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Formosinho, J. (2010). Educação das crianças até aos três anos – algumas lições da investigação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Mesa Redonda – As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas*. (pp. 61-91). Editorial do Ministério da Educação.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In: M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229 – 281). Artmed Editora.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/artes_jardim_infancia.pdf
- Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. EDIÇÃO ESECOPY.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto de Tecnologia Educativa – RTP (1975). *A Escolinha de Arte de Cecília Menano – com Cecília Menano, João dos Santos e Maria Emília Brederode Santos* [vídeo]. <https://joaodossantos.net/ligacao-cecilia-menano-joao-dos-santos-e-maria-emilia-brederode-santos-em-conversa/>
- Junta de Freguesia do Lumiar. (2022). *Dados gerais*. Junta de Freguesia do Lumiar. <https://jf-lumiar.pt/lumiar/dados-gerais/>
- Ladd, G. e Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (141-160). Porto Editora.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, (97), 47-50.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-64.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância – Teorias e Práticas*. Profedições, Lda.
- Movimento da Escola Moderna. (2022). *Apresentação/Caracterização*. MEM movimento da escola moderna. Consultado a 23 de junho de 2022 em https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_me/m/120_a_07_apresent_modelo_mem.pdf

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (141-160). Porto Editora.
- Nobre, F. (1996). *Atelier de artes 10/11/12*. Areal Editores.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. (2004). O Envolvimento da Criança na aprendizagem: Construindo o Direito de Participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Casa de trabalho.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado a 22 de junho de 2022 em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. Infância e Educação. In *Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Editorial do Ministério da Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga]. Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, (71), 24-29. Ministério da Educação – DGIDC

- Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Iberoamericana de Educación, 55(5), 1-15.*
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos.*
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis, (29), pp. 33 – 53.*
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). O aprendiz de falante. In I. Sim-Sim (Coord.), *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância* (pp. 11-28). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Smith, R. (2004). *Manual Prático do Artista: Equipamento Materiais Procedimentos Técnicas* (A. Sampaio, Trad.). Dorling Kindersley – Civilização, Editores, Lda. (Obra original publicada em 2003).
- Sousa, A. B. (2019). *Educação pela arte e artes na educação – 3.º Volume (2.ª ed.).* Edições Piaget.
- Stern, A. (1974). *Aspectos e técnica da pintura de crianças.* Livros Horizonte, Lda.
- Telmo, I. C. (2016). *Linguagem gráfica infantil.*
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação – metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica (4º ed.).* Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. (2010). Comentário. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), Mesa Redonda – As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas (pp. 107-113). Conselho Nacional de Educação.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planeamento e Métodos.* Bookman.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série A— N.º 34.

Outros documentos consultados:

- Projeto Curricular de Grupo da Sala 4 (2021/2022)
- Regulamento Interno de funcionamento da creche e do jardim-de-infância (2012)
- Sítio da organização socioeducativa (2022).⁷
- Ficha de Unidade Curricular (2021-22). ESELx-IPL.

⁷ Por uma questão de anonimato não se coloca a referência completa.

ANEXOS

| " | | | " |

**ANEXO A. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA
PRÁTICA PROFISSIONAL
SUPERVISIONADA II**

Este anexo encontra-se gravado em PDF num ficheiro à parte.

**ANEXO B. GUIÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA À COORDENADORA
PEDAGÓGICA**

Guião de Entrevista

Destinatários: Coordenadora Pedagógica

Objetivos:

- Caracterizar a conceção da Coordenadora Pedagógica acerca da Organização Socioeducativa;
- Conhecer os Modelos e as abordagens pedagógicas que sustentam o desenvolvimento do currículo;
- Compreender as diferentes relações existentes entre os agentes educativos e entre a escola e a famílias;
- Caracterizar o ponto de vista apresentado pela Coordenadora Pedagógica sobre o envolvimento e participação das famílias na Organização Socioeducativa.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado; - Assegurar rigor 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da aluna estagiária. - Apresentar os objetivos desta entrevista. - Informar e assegurar o caráter confidencial e o anonimato dos dados. - Solicitar a gravação em áudio da entrevista para, posteriormente, ser transcrita. Esta gravação será apenas ouvida por mim, não sendo divulgada a mais ninguém; - Devolver a transcrição da entrevista, de forma a poder ser reformulada ou alterada. 	
<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso académico da entrevistada - Conhecer o percurso profissional da entrevistada 	<p>B1. Qual a sua formação académica?</p> <p>B2. A Educação sempre foi a sua área de interesse?</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B4. Como caracteriza o seu papel/função neste espaço</p>	<p>B3.1. Há quanto tempo exerce funções de ...?</p> <p>B3.2. Fale-me do seu percurso nesta</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso profissional na presente instituição 	<p>escolar?</p> <p>B5. Na sua opinião, quais consideram ser as vantagens mais significativas da presença de estagiárias na Organização Socioeducativa?</p>	<p>organização socioeducativa.</p> <p>B3.3. Já exerceu funções como coordenadora noutra instituição?</p>
<p>C. Caracterização da Organização Socioeducativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o Modelo Pedagógico adotado - Compreender como é gerido todo o contexto educativo - Caracterizar a apoio prestado às crianças com NEE 	<p>C1. Quais as características da abordagem pedagógica adotada nesta Organização Socioeducativa? E em que modelo/s assenta?</p> <p>C2. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a prática de toda a organização socioeducativa?</p> <p>C3. Existe alguma relação entre as Organizações Socioeducativas presentes neste espaço?</p> <p>C4. Quais as preocupações da Organização Socioeducativa para com o bem-estar e condições de todas as crianças?</p> <p>C5. Qual o acompanhamento / apoio para as crianças com NEE?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender qual o Modelo Pedagógico adotado na Organização Socioeducativa - Perceber quais as influências de cada um dos Modelos implementados <p>C1.1. Relativamente à prática das Educadoras de Infância, são estas que decidem qual o modelo a implementar ou é uma decisão institucional?</p> <p>C4.1. De que forma estas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem das mesmas?</p>
<p>D. Caracterização da Equipa Educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as relações e interações existentes - Compreender a organização da Equipa Educativa - Conhecer o método de trabalho utilizado entre a Equipa 	<p>D1. Como caracteriza as relações e interações entre os agentes educativos?</p> <p>D2. Existe articulação entre salas de Educação Pré-Escolar?</p> <p>D3. Existe trabalho colaborativo entre as Educadoras de Infância da Organização Socioeducativa?</p> <p>D4. Quais os principais objetivos das diferentes reuniões com os agentes educativos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o tipo de interações existentes <p>D2.1 E entre o Pré-Escolar e a Creche?</p>

	Educativa		
E. Relação Escola – Família/Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o tipo de participação e envolvimento das famílias e da comunidade envolvente - Conhecer as estratégias utilizadas na promoção da relação escola-família 	<p>E1. A Organização Socioeducativa apresenta preocupações na relação escola-família e na relação escola-comunidade envolvente?</p> <p>E2. Qual considera ser o tipo de envolvimento/participação das famílias na escola?</p> <p>E3. Face à situação pandémica que vivemos atualmente, que mudanças/alterações foram necessárias fazer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percecionar a intervenção da família na escola e a sua relação e intervenção no processo educativo das crianças E2.1. Quais os mecanismos e estratégias colocadas em prática para promover a relação escola-família?
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

**ANEXO C. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA À COORDENADORA PEDAGÓGICA**

B. Definição do perfil do/a entrevistado/a

B1. Qual a sua formação académica?

Fiz o Bacharelato em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Na altura o curso de educadoras ainda não era licenciatura. Alguns anos mais tarde fiz um CESE (Curso de Estudos Superiores Especializados) em Investigação em Educação na Escola Superior de Educação João de Deus que me conferiu o grau de licenciatura. Mais tarde fiz uma pós-graduação em Ilustração no ISEC, o Mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes e uma pós-graduação em Animação de Histórias na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estou neste momento a terminar o Doutoramento em Educação artística na Faculdade de Belas Artes.

B2. A Educação sempre foi a sua área de interesse?

Antes de ter optado pelo curso de educação de infância tenha feito um outro percurso, na área das letras, tendo frequentado o primeiro ano do Curso de línguas e Literaturas modernas. Sempre gostei de escrever e achei que podia seguir por aí. No entanto, quando estava a estudar, tornei-me voluntária num ATL em Alfama e descobri a minha vocação. No ano a seguir pedi transferência de curso.

B3. Fale-me do seu percurso profissional.

Durante a formação Inicial mantive-me voluntária no tal ATL e quando terminei o curso convidaram-me para ficar aí como educadora responsável pelo espaço. Já profissionalizada, estive aí durante um ano. Depois vim para aqui, onde estou desde 1995. Há 26 anos. Durante este percurso fui, durante 5 anos, supervisora de estágios da Escola Superior de Educação de Lisboa, onde também dei a cadeira de recursos educativos para a 1ª infância (durante 1 ano).

B3.1. Há quanto tempo exerce funções de ...?

Desde 2015.

B3.2. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Vim para cá em 1995 para fazer uma baixa de parto de uma colega. Passei 6 meses na sala dos 12 aos 24 meses. Como as artes sempre fizeram parte dos meus interesses e como o Centro tinha um espaço de ateliê, convidaram-me para o dinamizar. Estive nessa tarefa durante 7 anos letivos, recebendo todas as crianças do Centro, desde a creche ao jardim de infância. Em 2002, devido à saída do direto por parte de uma das colegas, tornei-me titular de uma das salas de jardim de infância. Em 2015 fui convidada para ser diretora pedagógica e o ano passado tornei-me membro da direção, continuando em simultâneo a ser titular de um grupo de Jardim de Infância.

B3.3. Já exerceu funções como coordenadora noutra instituição?

Não.

B4. Como caracteriza o seu papel/função neste espaço escolar?

O meu papel tem várias vertentes. Cabe-me a mim coordenar toda a atividade pedagógica que acontece dentro do centro, orientando, acompanhando e garantindo que os princípios pedagógicos do projeto educativo são alcançados e cumpridos por todos. Claro que se procura decidir em conjunto e o projeto é construído por todos os intervenientes, mas há uma grande responsabilidade enquanto diretora pedagógica na sua atualização. Cabe-me também fazer a ponte entre a direção e as educadoras, tendo ainda funções avaliativas e formativas em relação à prática e à equipa educativa. Tenho ainda como tarefa a elaboração de documentos pedagógicos que orientam a ação educativa, acompanhamento da planificação e avaliação, elaboração de horários, distribuição de pessoal e articulação das equipas.

B5. Na sua opinião, quais consideram ser as vantagens mais significativas da presença de estagiárias na Organização Socioeducativa?

Considero que receber estagiárias é uma mais-valia para o Centro Educativo. Trazem sempre algo de novo e permitem que as educadoras assumam o papel de formadoras, o que naturalmente contribui para a reflexão sobre a prática. A sua presença traz sempre a novidade e novas aprendizagens para todos e isso é sempre muito positivo.

C. Caracterização da Organização Socioeducativa

C1. Quais as características da abordagem pedagógica adotada nesta Organização Socioeducativa? E em que modelo/s assenta?

No nosso Centro Educativo a prática pedagógica não se encontra assente em apenas um modelo educativo. Vamos beber a vários modelos e abordagens retirando de cada um deles aquilo que mais se adequa à nossa forma de querer estar na educação. Assim, identificamos como referência a Abordagem Reggio Emilia, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo High Scope. À primeira vamos buscar a metáfora das “Cem Linguagens da Criança”, preconizando uma prática na qual a criança é convidada e incentivada a expressar-se recorrendo a múltiplas linguagens (dança, drama, música, artes visuais...), acreditando que quantas mais linguagens a criança tiver à sua disposição maior e mais rica será a sua comunicação com o que a rodeia. Explorar o mesmo conceito recorrendo a diferentes linguagens amplia o conhecimento da criança sobre o mesmo. A nossa ação pedagógica é projetada a partir da escuta ativa e da observação das crianças, cabendo ao educador dar continuidade aos interesses e à curiosidade das crianças, compondo contextos investigativos que ampliem as suas oportunidades de desenvolvimento.

Ao Movimento da Escola Moderna vamos buscar a prática participada, através da qual a criança é chamada a participar ativamente no seu processo educativo. Nesse sentido e recorrendo a alguns dos momentos inscritos no modelo, planejamos e avaliamos em conjunto com as crianças, fazemos Assembleias (de turma e de centro) para decidir assuntos que dizem respeito à vida das crianças. A sua participação é ativa e vai desde a decisão das atividades de sala até à decisão sobre alterações nos espaços comuns do Centro, organização de momentos celebrativos, etc.

Ao High Scope vamos beber do conceito de Aprendizagem através da ação, tendo presentes as experiências-chave e a sua importância no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido as crianças “metem a mão na massa” e a aprendizagem faz-se através da sua ação e experimentação em primeira mão.

Comum a todos estes modelos/abordagens temos o trabalho de projeto, cuja metodologia abraçamos desde a creche (salas dos 2 anos) até ao jardim de infância.

C1.1. Relativamente à prática das Educadoras de Infância, são estas que decidem qual o modelo a implementar ou é uma decisão institucional?

Cada educadora tem a sua forma de estar e o seu cunho pessoal. No entanto, procura-se alcançar uma sintonia pedagógica e uma convergência na forma de desenvolver o trabalho pedagógico, havendo uma orientação que é comum para todas.

C2. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a prática de toda a organização socioeducativa?

Começo por referir que o nosso Centro Educativo faz parte de uma congregação católica estando definidos alguns princípios que se constituem como pano de fundo para a nossa prática. Alicerçados nesses princípios identificamos como princípios pedagógicos os seguintes:

Uma visão de criança: Cada criança é observada como um ser único, com características próprias. Por essa razão, na nossa prática, procuramos oferecer um acompanhamento individualizado a cada criança. A criança é ainda observada como um ser capaz, competente e agente ativo no seu próprio processo de desenvolvimento;

O Centro como comunidade: O Centro é observado como uma comunidade de partilha de experiências culturais, sendo a relação escola-família observada como algo fundamental. É ainda uma comunidade de relações, familiar, na qual as crianças se sentem seguras e apoiadas por adultos que velam pelo seu desenvolvimento, felicidade e bem-estar.

O Brincar como atividade primordial: A atividade principal da criança é o BRINCAR, sendo nesse jogo livre, escolhido por si, que a criança desenvolve competências fundamentais. Nesse sentido, nas salas de atividade são preparados e oferecidos às crianças contextos apelativos e interessantes que privilegiam a brincadeira e a descoberta.

Participação: No Centro todos fazem parte e todos participam. Por essa razão recorremos a abordagens participativas sendo as crianças chamadas a intervir, a fazer escolhas, a tomar decisões e a colaborar ativamente na vida do Centro.

As Cem Linguagens (explicado antes)

C3. Existe alguma relação entre as Organizações Socioeducativas presentes neste espaço?

Sim, claro. Procuramos trabalhar sempre em conjunto e projetamos em conjunto.

C5. Qual o acompanhamento / apoio para as crianças com NEE?

Há crianças que já entram no Centro com diagnósticos e outras que são sinalizadas quando começam a frequentar o Centro. De acordo com a situação, e em parceria entre a psicóloga do Centro, educadoras e famílias, procura-se encontrar o acompanhamento adequado para cada um dos casos. Já tivemos situações de crianças que têm terapeutas/psicólogos que vêm ao Centro, outras que têm acompanhamento fora. Há muitos tipos de situações e o acompanhamento é definido a partir do diagnóstico. Para essas crianças, com os terapeutas, é elaborado um Plano de intervenção que é seguido dentro do Centro de forma a oferecer às crianças o melhor acompanhamento possível.

D. Caracterização da Equipa Educativa

D1. Como caracteriza as relações e interações entre os agentes educativos?

Muito boa. Há um grande sentido de equipa.

D2. Existe articulação entre salas de Educação Pré-Escolar?

Sim, claro. Agora, por causa da pandemia e das bolhas há menos, porque não nos podemos misturar, mas dentro das possibilidades que há, continuamos a fazer por isso.

D2.1 E entre o Pré-Escolar e a Creche?

Também. Aliás, temos um projeto de articulação de projetos entre a creche e o jardim de infância (agora em repouso por causa das bolhas).

D3. Existe trabalho colaborativo entre as Educadoras de Infância da Organização Socioeducativa?

Muito! Trabalhamos muito em equipa e há muita interajuda entre as educadoras. Temos várias equipas a funcionar dentro do Centro (ex. equipa da comunicação), o que fomenta muito esse trabalho em parceria.

D4. Quais os principais objetivos das diferentes reuniões com os agentes educativos?

Depende. Há reuniões formativas, há reuniões para combinar e decidir atividades comuns, há reuniões para avaliar o que se fez.

E. Relação Escola – Família/Comunidade

E1. A Organização Socioeducativa apresenta preocupações na relação escola-família e na relação escola-comunidade envolvente?

Claro! A relação com as famílias é muito importante no trabalho que desenvolvemos. As crianças fazem parte de uma família e têm a sua própria cultura familiar que enriquece a vida do Centro, que é acarinhada, acolhida, respeitada e partilhada. Cá dentro criamos uma família alargada em que todos (crianças, famílias, colaboradores) fazemos parte.

Consideramos ainda que a relação com as famílias deve ser próxima e familiar e que a sua intervenção na vida do Centro deve ser efetiva. Por essa razão envolvemos os pais em tudo o que acontece e não raramente eles são chamados a participar: colaborando nos projetos, ações de solidariedade, vindo ao Centro partilhar o seu saber (embora a pandemia tenha interrompido essas vindas), organização e envolvimento na festa das famílias, etc.

Há ainda um trabalho grande de partilha com as famílias sobre o que aqui é realizado e sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Por essa razão organizamos várias reuniões de pais ao longo do ano (de sala e temáticas); encontros individuais para partilha de diagnósticos e informações relativas às crianças; partilha de portefólios individuais nos quais os pais são chamados a participar; partilha dos acontecimentos semanais e planificações (através da plataforma), para além dos contactos frequentes através de telefonemas ou mail.

De referir que as famílias são extremamente ativas e participativas, envolvendo-se com entusiasmo e dedicação na vida dos seus filhos e do Centro Educativo.

No que diz respeito à comunidade, consideramos igualmente que essa relação é muito importante, embora a pandemia tenha restringido bastante aquilo que fazíamos: idas ao supermercado, jardins, correios, etc. que eram frequentes. Também tínhamos uma proximidade grande com uma das universidades da zona e não raramente íamos assistir a filmes nesse espaço. Outra das atividades que fazíamos era a visita à escola primária da freguesia, para os meninos que transitavam para o primeiro ciclo.

Esperamos rapidamente retomar essa relação mais próxima.

E3. Face à situação pandémica que vivemos atualmente, que mudanças/alterações foram necessárias fazer?

Tivemos que mudar muitas coisas, claro, e reinventarmos a nossa forma de estar.

Para começar as famílias deixaram de poder entrar na escola o que foi sentido como uma enorme perda, pois as conversas e os encontros informais que aconteciam nos corredores, na praça, à porta da escola deixaram de existir. Por essa razão, tivemos de abrir outros canais de comunicação e de passar a partilhar de outra forma, recorrendo a ferramentas digitais.

Atualmente utilizamos uma plataforma, onde cada turma tem uma sala. Em equipa combinámos que semanalmente partilhamos várias informações com as famílias: projeções e reflexões semanais, semanários (onde é feita uma síntese daquilo que se fez durante a semana); filmes ou fotos de algo que tenha sido significativo para aquele grupo e que se queira partilhar.

Também os portefólios deixaram de ser físicos e são partilhados com as famílias através da plataforma.

Na plataforma os pais comentam o que veem e partilham informações de casa, se assim o desejarem.

No balanço do ano anterior, chegamos à conclusão que foi um ano de comunicação e que as famílias tiveram oportunidade de entrar dentro da escola de uma outra forma, continuando a fazer parte.

Para além disso, também passamos a funcionar em bolhas. Numa escola que estava habituada a estar junta, a promover encontros frequentes entre todos, sobretudo na Praça, foi algo que custou. No entanto, fomos encontrando estratégias para estarmos

juntos de outra forma. Por exemplo, passamos a fazer apresentações de projetos de forma digital, a usar a estrutura do espaço a nosso favor, recorrendo às galerias para fazer encontros sem estarmos no mesmo local, etc.

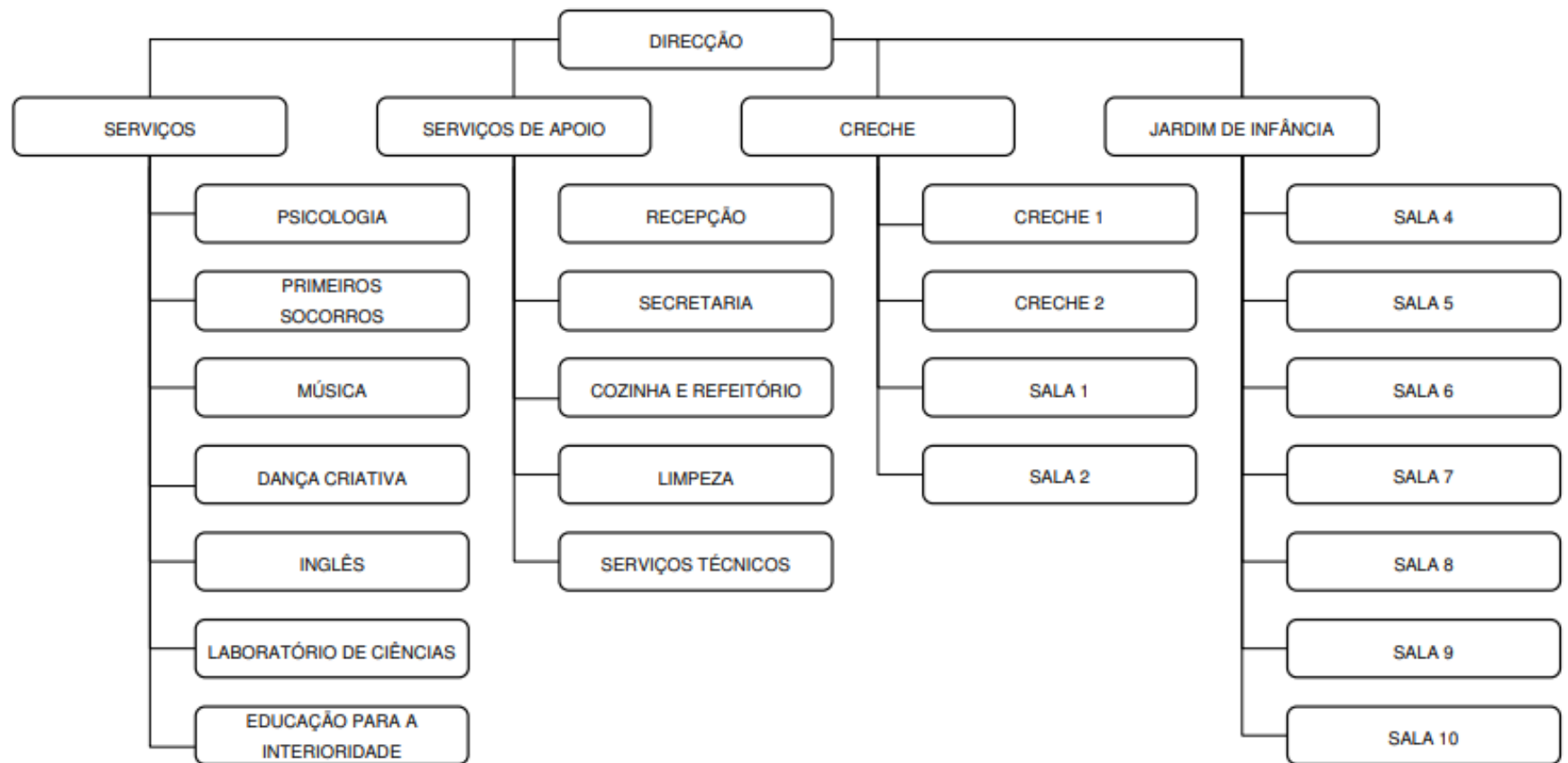
Conclusão da entrevista

- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Não.

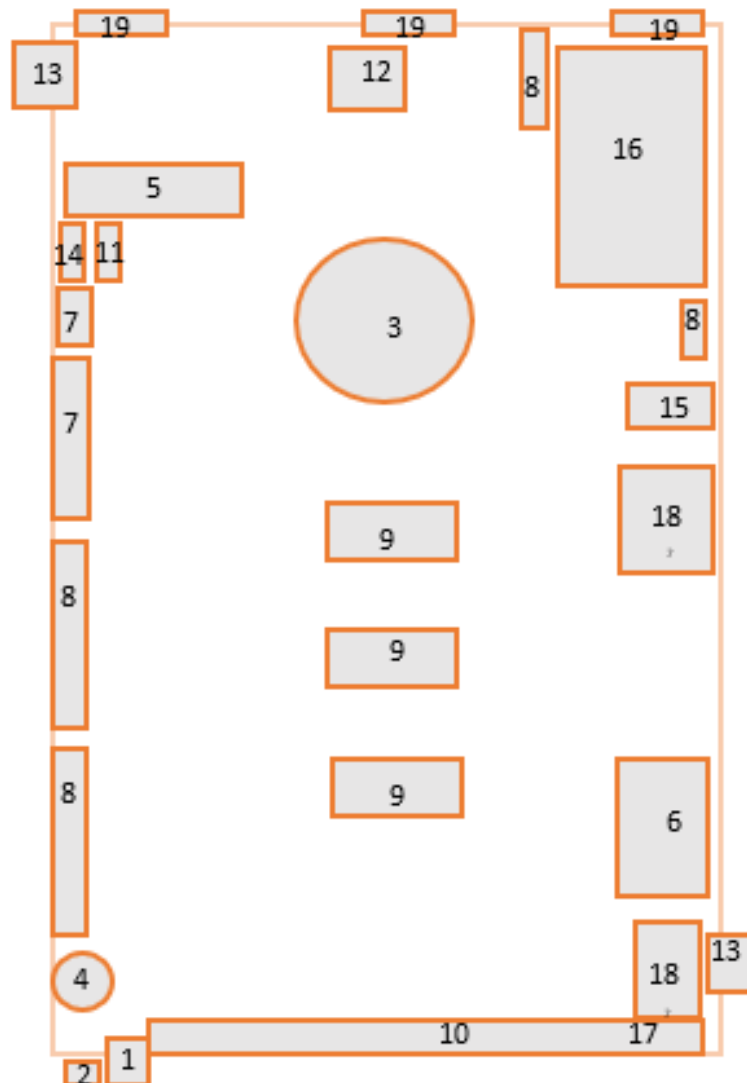
- Obrigada pela sua disponibilidade.

**ANEXO D. ORGANOGRAMA DA ORGANIZAÇÃO
SOCIOEDUCATIVA**



Nota. Segundo o RI, “cada sector tem o seu responsável, em articulação com a Direcção” (p.16)

**ANEXO E. PLANTA DA SALA DE
ATIVIDADES**



Legenda:

1. Entrada da
2. Cabides
3. Área da escrita
4. Área dos projetos e ciências
5. Lavatório
6. Área dos livros/Biblioteca
7. Armário de material
8. Armário de jogos
9. Mesa de atividades
10. Armário da Educadora Cooperante
11. Caixa sensorial
12. Área do atelier
13. Porta de ligação com outra sala
14. Espelho
15. Mesa de luz
16. Área das construções
17. Armário das camas
18. Área do jogo simbólico
19. Janelas

**ANEXO F. GUIÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE**

Guião de Entrevista

Destinatários: Educadora Cooperante

Objetivos:

- Obter informação para a realização do tópico “caracterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado; - Assegurar rigor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da aluna estagiária; - Apresentar os objetivos desta entrevista; - Informar e assegurar o caráter confidencial e o anonimato dos dados; - Solicitar a gravação em áudio da entrevista para, posteriormente, ser transcrita. Esta gravação será apenas ouvida por mim, não sendo divulgada a mais ninguém; - Devolver a transcrição da entrevista, de forma a poder ser reformulada ou alterada; 	
<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso académico da entrevistada; - Conhecer o percurso profissional da entrevistada; - Conhecer o percurso profissional na presente instituição; 	<p>B1. Qual a sua formação académica?</p> <p>B2. A Educação sempre foi a sua área de interesse?</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B4. Como caracteriza o seu papel/função neste espaço escolar?</p> <p>B5. Na sua opinião, quais consideram ser as vantagens mais significativas da presença de estagiárias na Organização Socioeducativa?</p>	<p>B3.1. Há quanto tempo exerce funções de ...?</p> <p>B3.2. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p> <p>B3.2. Já exerceu funções como coordenadora noutra instituição?</p>

C. Grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o grupo; 	<p>C1. Como caracteriza o grupo de crianças com quem trabalha?</p> <p>C2. Quais considera serem as principais potencialidades e fragilidades do grupo?</p>	
D. Caracterização da Equipa Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a organização da Equipa Educativa; - Conhecer o método de trabalho utilizado entre a Equipa Educativa; 	<p>D1. Há quanto tempo trabalha com a Auxiliar de Ação Educativa de sala?</p> <p>D2. Qual o papel que a mesma apresenta na sala de atividades?</p> <p>D3. Existe articulação entre salas de Educação Pré-Escolar?</p> <p>D4. Existe trabalho colaborativo entre as Educadoras de Infância da Organização Socioeducativa?</p> <p>D5. Quais os principais objetivos das diferentes reuniões com os agentes educativos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o tipo de interações existentes D3.1 E entre o Pré-Escolar e a Creche?
E. Relação Escola – Família/Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o tipo de participação e envolvimento das famílias e da comunidade envolvente; - Conhecer as estratégias utilizadas na promoção da relação escola-família; 	<p>E1. A Organização Socioeducativa apresenta preocupações na relação escola-família e na relação escola-comunidade envolvente?</p> <p>E2. Qual considera ser o tipo de envolvimento/participação das famílias na escola?</p> <p>E3. Qual o papel que a comunidade representa para a vida do grupo? Que tipo de interações são promovidas e porquê?</p> <p>E4. Face à situação pandémica que vivemos atualmente, que mudanças/alterações foram necessárias fazer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percecionar a intervenção da família na escola e a sua relação e intervenção no processo educativo das crianças E2.1. Quais os mecanismos e estratégias colocadas em prática para promover a relação escola-família?
F. Intencionalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar conhecimento das intenções que a Educadora Cooperante prioriza; 	<p>F1. Têm definidas intenções para a sua prática? Se sim, quais aquelas que prioriza com as crianças, equipa educativa e com as famílias?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista; 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar; - Agradecer a disponibilidade.

**ANEXO G. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA À EDUCADORA COOPERANTE**

B. Definição do perfil do/a entrevistado/a

B1. Qual a sua formação académica?

Bacharelato e licenciatura.

B2. A Educação sempre foi a sua área de interesse?

A educação sempre foi a minha área de interesse. Os primeiros tempos tive em creche e depois, mais tarde, em jardim-de-infância e agora continuo em jardim-de-infância por questões de mobilidade reduzida.

B3. Fale-me do seu percurso profissional.

Antes da licenciatura fui auxiliar de educação, nos meus tempos de jovem já fazia colónias de férias, a paroquia tinha grupos de catequese, animação... Depois quando fui para a faculdade tirei o curso de educação, porque queria saber mais sobre o desenvolvimento infantil. E antes de ir para o curso de educadora de infância, fui auxiliar de educação que me entusiasmou depois a fazer a formação nesta área.

B4. Como caracteriza o seu papel/função neste espaço escolar?

Os primeiros educadores são os pais, não é? A criança quando chega à escola já traz consigo uma bagagem e nós vamos encher essa mala, alicerçando as suas competências, dando-lhes ferramentas para eles se tornarem melhores pessoas. Temos depois as orientações curriculares e a formação pessoal e social é transversal a todas as áreas e depois todo o conhecimento vem a partir da criança, dos seus interesses, mas nós sabemos, quando tiramos este curso, sabemos mais sobre o desenvolvimento e há coisas que são expectáveis para determinada idade e estamos mais atentos, mais conscientes da responsabilidade que temos, porque nós não somos só para tomar conta, nós estamos a ajudar uma pessoa a crescer, a desenvolver.

B5. Na sua opinião, quais consideram ser as vantagens mais significativas da presença de estagiárias na Organização Socioeducativa?

É um enriquecimento, porque é uma partilha e é uma parceria também. É uma aprendizagem e é uma mais-valia para as crianças, conhecerem outra pessoa, porque depois no futuro, elas também quando ingressem no ensino primário, quando seguirem o percurso escolar, elas vão ter mais adultos a estar com eles. Portanto, se desde pequeninos eles também se habituarem a conviver com mais pessoas, é bom para eles.

C. Grupo de crianças

C1. Como caracteriza o grupo de crianças com quem trabalha?

É um grupo com vinte e cinco crianças, são quinze rapazes e dez raparigas. Grande parte do grupo já frequentava a O., estiveram em creche. Algumas crianças, mas poucas, oito crianças vieram pela primeira vez há dois anos para a escola e este ano, este grupo é exatamente o mesmo do ano passado, com a mesma equipa. E é um grupo muito entusiasta, é um grupo que quer participar em tudo, são muito enérgicos e estão disponíveis para aprender. Mas temos um grande desafio nas mãos que é o saber esperar, o saber respeitar a vez, o saber escutar, o saber, o saber estar e o saber ser e depois tudo o resto vem por acréscimo, mas temos que estar a aferir o certo e o errado, mas eles também estão nessa idade e há crianças mais tolerantes, outras menos tolerantes, embora estejam na mesma faixa etária, embora seja um grupo homogéneo, e neste momento o grupo todo já tem 4 anos, a partir de janeiro já começam a fazer os 5 anos, mas ainda há muitas crianças de setembro até dezembro a fazer os 4, todas são diferentes, todas têm um ritmo, uma maneira de ser e de estar, cada um tem a sua personalidade, mas que como grupo tem que ser trabalhado e temos que os ajudar a perceber como é importante, respeitar e esperar, porque se não é uma anarquia e nós não queremos isso. Embora entre eles, eles muitas vezes conseguem resolver as coisas, ao fim de algum tempo de pôr a criança a pensar. Nós na nossa escola consideramos sempre que a criança é o centro e que as aprendizagens partem delas para nós e nós somos as pessoas que damos continuidade aos seus desafios, integrando sempre às áreas de conteúdo e desafiando sempre mais além, mas outras crianças que temos que não falam tanto, que tem a ver com o seu feitio, com o seu carácter, com a sua maneira de ser, nós depois temos que arranjar estratégias para que essas crianças façam-se elementos participantes, porque na minha opinião, o poder não é participação, eu posso quero e mando é uma forma de tentar atingir os objetivos mas que não respeita a relação com o outro, a relação com ele próprio, porque eles reagem depois mal à frustração, é preciso trabalhar muito essa área dos conflitos, da relação. Por sempre a criança a pensar e às vezes temos que fazer o “*roleplay*” que é pôr a criança no lugar do outro: “Como é que é? Se fosses tu como é que te sentias?” questioná-los, portanto a educação tem muitos desafios e se nós tivermos atentos temos que ser nós adultos aprender a escutar, também e a ver com outros olhos.

C2. Quais considera serem as principais potencialidades e fragilidades do

grupo?

São muito participativos, são muito curiosos, têm muitas ideias, mas depois têm uma parte média para a concretização que é preciso saber esperar e portanto, este trabalho está a ser feito, está a ser conseguido, porque nós acreditamos nisso, porque acreditamos nós vamos fazer e este trabalho está a ser feito e está a ser conseguido porque nós acreditamos nisso e também temos que pensar que a criança está no jardim-de-infância dos três aos cinco, mas também é verdade que a criança pode ter a cada ano uma educadora e a avaliação da criança fica, fica um registo escrito, mas aquilo que às vezes sabemos da criança, não está no papel ou não está nas evidências, está naquele diálogo informal com os pais e isso também é muito importante, essa relação que nós estabelecemos com a família, estes elos de ligação, tudo faz parte da educação, mas um bom profissional, se os pais estiverem disponíveis para escutar, se quiserem ser parceiros, até podem, não têm que concordar com a educadora, mas juntos, conseguimos criar as balizas necessárias para que as crianças cresçam com sucesso porque é esse o nosso objetivo, que a criança seja feliz mas que tenha sucesso, ela é capaz. Nós não podemos dizer que é capaz quando às vezes não está, temos que ser justos no sentido positivo, otimistas, mas temos também que fazer ver, ainda numa conversa transparente, coerente com as famílias, pra que tudo corra bem, porque se é preciso a criança ser observada por algum especialista, isso é uma fragilidade e os pais não gostam muito quando a gente lhes diz, veja lá, uma consulta. Tudo o que tem a ver com a saúde mexe muito com os sentimentos, com a afetividade. Os pais, nós sabemos que os nossos filhos são os melhores do mundo, são o maior tesouro que nós temos, mas também conseguimos ver, quando nos queremos, quando nós educadores fazemos com muita “facilidade” as fragilidades e potencialidades, parece que na nossa cabeça, mas também tem a ver com o método de trabalho que nós temos na nossa escola.

D. Caracterização da Equipa Educativa

D1. Há quanto tempo trabalha com a Auxiliar de Ação Educativa de sala?

Eu trabalhei sempre com uma equipa com uma auxiliar, na creche havia mais, na altura. É fundamental a equipa caminhar, mesmo sabendo que cada uma de nós tem as suas tarefas, nós sabemos, que há coisas que sou eu é que posso

fazer, cabe-me a mim essa responsabilidade, mas uma equipa unida é uma equipa que, acredita que as crianças são pessoas e que, têm um futuro pela frente e que esse futuro tem que ser bom e a equipa trabalha em conjunto porque há coisas que eu não vejo, há horas que eu não estou que são fundamentais e eu não estou, mas quem está com eles mais tempo, conhece melhor, pormenores que são fundamentais para caracterizar aquela criança, são coisas que a gente não vê mas que só em equipa é que se consegue alcançar e o educador tem que ter esta capacidade de perceber que tem que trabalhar em equipa, porque se não trabalhar em equipa fica muito mais pobre.

Com a I.? Com a I. já trabalhei em outros anos com ela, mas já trabalhei com todas as colegas. Com I. tive a sorte de termos um grupo que acompanhámos até ao fim. Até ao fim, no sentido de a criança ir para o primeiro ciclo, foi dos 3 aos 5. Este grupo, a I. só veio o ano passado, portanto só estou com a I. a um ano e meio, porque antes tinha outra colega que foi para outros serviços. E I. teve com estes meninos na creche, portanto também já os conhecia. Mas a equipa alargasse também à partilha com as outras educadoras. Nós fazemos isto com a pandemia, das bolhas, nós antes não tínhamos bolhas, nós, era com a vizinha do lado como se costuma dizer, que nós partilhávamos, porque nós abríamos a porta e conversávamos, sempre fizemos esse trabalho.

D2. Qual o papel que a mesma apresenta na sala de atividades?

A I. é muito importante, no sentido em que, olha para cada um, como um menino que está a crescer e ela ama tanto que não faz nada de diferente do que se fizesse com um filho seu. Na educação, ela é fundamental, o certo e o errado, o elogio e tu és capaz, portanto ela tem essa perspetiva toda que é fantástico. Depois tem uma criatividade enorme e o facto de trabalharmos aqui na escola por Metodologia de Projeto, e quando a Inês fica numa área, na área da construção, das artes, do que seja, os meninos ficam tão felizes, tão envolvidos e somos todos juntos, somos uma grande equipa.

Este ano nós temos reuniões semanais e nessas reuniões temos várias coisas, temos formação relacionada com o projeto educativo, com a participação das crianças, tudo o que tem a ver com a nossa pedagogia e temos também reuniões de formação sobre o comentário de alguns vídeos, de alguns filmes, portanto a

nossa coordenadora pedagógica orienta essas reuniões e planeamos todo o trabalho da escola. Estamos todos juntos nessas reuniões. Depois há determinadas coisas que juntamo-nos por faixas etárias, outras não, depende, mas estamos sempre nesta linha no sentido de equipas, juntos, não eu só na minha sala.

D3. Existe articulação entre salas de Educação Pré-Escolar?

(Respondido anteriormente)

D4. Existe trabalho colaborativo entre as Educadoras de Infância da Organização Socioeducativa?

(Respondido anteriormente)

D5. Quais os principais objetivos das diferentes reuniões com os agentes educativos?

Nós estamos agora a descobrir um novo paradigma da educação, as I. D. têm várias escolas, orientadas por elas, têm colégios, estão em determinadas IPSS e nós estamos num trabalho que se chama a bússola e este trabalho está a ser avaliado e está a ser orientado por professores da faculdade que as próprias I. D. têm uma faculdade da educação para construirmos um perfil do aluno, a participação e haver coisas que são comuns e coisas que são diferentes, mas diferentes no sentido de umas são do norte, outros são do sul, mas haver um fio condutor. Também temos essas formações todas.

É esta reformulação no sentido que o educador é proativo, nós estamos sempre em aprendizagem. Eu já tirei o meu curso há muitos anos e não fica só o meu curso, é uma construção constante, mas as nossas orientações curriculares são iguais e é por aí que também nos orientamos, mas também pelas características das I. D. e da educação da interioridade, que é muito importante nesta escola e ao ser uma IPSS orientada pelas I., falar de Jesus faz todo o sentido e termos estas vivências cristãs, do Natal, da Páscoa.

E. Relação Escola – Família/Comunidade

E1. A Organização Socioeducativa apresenta preocupações na relação escola-família e na relação escola-comunidade envolvente?

Nós agora como estamos num tempo diferente, que é o tempo da pandemia, nós tivemos que utilizar outras ferramentas de comunicação, as reuniões através do zoom, os pais ao não poderem entrar na escola, acedemos à plataforma “Classroom” e na reunião de educadoras, nós combinámos como é que havíamos de comunicar com as famílias, semanalmente vai uma síntese da semana, vai depois uma projeção com a semana seguinte e reflexão da semana anterior e durante a semana podem ir algumas coisas que nós achamos que são importantes, que façam sentido. Depois podemos comunicar também sempre através do e-mail, do telefone e via “meet”, através do “Classroom”. Temos reuniões, tivemos agora a entrega da ficha diagnóstica em novembro, e vamos ter agora, em janeiro, uma reunião, via “meet”, portanto uma reunião geral. Depois, também temos em fevereiro a entrega dos portefólios para os pais verem, depois temos a reunião final de ano. Isto tudo antes da pandemia era tudo presencial, mas agora é via digital. No futuro, voltaremos com certeza, ao presencial, é isso que nós queremos, mas também, depois temos, normalmente, os pais também são convidados a vir à escola e vir à sala, antes da pandemia era uma constante, agora com a pandemia, isso não pode ser, mas participam de outra forma, mas é menos, muito menos.

E2. Qual considera ser o tipo de envolvimento/participação das famílias na escola?

Os pais gostam, não pode ser é em demasiado, tem que haver um meio termo, mas os pais gostam e agora alguns pais já me disseram: “Quando é que temos desafios? Porque antigamente, quando eu tinha os outros filhos até achava que era demais, agora é de menos.”. Portanto, aqueles que comparam, porque tiveram outros filhos dizem: “Que saudades que nós temos.”, mas eles são convidados a vir à sala, contar uma história, falar da sua profissão ou participar num projeto, na construção de alguma coisa, ou apresentar um artista plástico. Portanto, as famílias, quanto mais os filhos e os pais estiverem envolvidos, mais felizes estamos todos e melhor eles nos conhecem. Agora eles também confiam em nós, mas antes era diferente.

E3. Qual o papel que a comunidade representa para a vida do grupo? Que tipo de interações são promovidas e porquê?

Agora com a pandemia, não temos saído para lado nenhum, mas acho que é um ponto, que ainda temos que melhorar muito aqui na escola, a nossa relação com a comunidade. Eu acredito que num futuro, se calhar, temos que visitar museus, espaços, também conhecer na junta de freguesia os desafios que eles têm e que possam ser interessantes para os meninos participarem, para a comunidade participar. Mas ainda temos muito a melhorar nesse ponto, não só pela pandemia, mas também, nós próprios. Ainda é um caminho a fazer eu acho. Portanto, vamos a pé, temos que criar... há muita coisa a fazer.

E4. Face à situação pandémica que vivemos atualmente, que mudanças/alterações foram necessárias fazer?

(Respondida anteriormente)

F. Intencionalidade

F1. Têm definidas intenções para a sua prática? Se sim, quais aquelas que prioriza com as crianças, equipa educativa e com as famílias?

Eu tenho muitas intenções. Nos valores, a própria relação do poder, da liderança, o ser cooperante com todos, isto não é uma competitividade, todos cooperam uns com os outros, não há nenhuma melhor que o outro. Isso para mim é muito importante e aqueles que têm muitas fragilidades, eu gostava de lhes poder ajudar mais. Todos têm uma fragilidade e eu tento sempre, em certos pontos, ajudar ou pedir aos pais “olhe veja, lá que eu acho que isto...” e isso eu tento estar sempre atenta a isso e que a criança se sinta bem na sala. Eu fico muito contente quando eles sabem pensar e questionam. É sinal que já cresceram, quando vêm para aqui, vêm ter comigo aos 3 anos e depois quando saem daqui, ou com 4 ou com 5, eu fico muito contente de poder olhar para trás e dizer: “olha como tu estás tão crescido”, ter aquela conversa, portanto promover sempre a relação com cada um, com os outros, com o mundo. Quando vejo uma criança a chorar eu percebo se é um “choro de lagrimas de crocodilo” ou se é um choro que está mesmo sentido e triste e a gente acolher cada um, cada um é único e especial, mas dentro do cada um, eles estão num grupo e fazer com que o grupo, todos nós temos os nossos favoritos, é normal, trabalhamos todos para uma coisa e eu não sou capaz de ver um menino a tratar mal outro, porque eles indiretamente, eles não são maus, as crianças não são más, mas indiretamente sabem o que faz sofrer o outro, elas

apanham muito e nós, adultos, somos responsáveis por dizer: ““Para”, estás a magoa-lo, cuidado” e a gente percebe quando a criança abre os olhos e olha para nós, a gente consegue perceber, não dá para passar a mão por cima, porque nós não estamos aqui a tomar conta, eu não tenho intenção de ser a baby-sitter, não quero, para isso eu ficava em casa. Baby-sitter no sentido de tudo, não eu não quero ditadores, eu não gosto de ditadores, não gosto de meninos que estão sempre a tentar enganar-me, a tentar passar, pô-los no sítio certo, com meiguice também, mas eles têm que perceber que o adulto está ali, eles precisam de balizas. Depois tudo o resto, se a criança souber estar a ocupar o seu lugar, souber se divertir, souber se concentrar, souber ter bom sentido de humor, a criança consegue estar e aproveitar. Mas uma criança, nunca é uma linha direita, há fases do ano, que ela avança, mas depois também tem uma fragilidade e que é preciso tratar, cuidar, ali, está triste e eles vêm nos dizer, eles dizem muito. Nós somos uma equipa e há muitas coisas que eles vão dizer a mim, mas dizem à I. Cada criança é única.

Conclusão da entrevista

- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

É a relação com as famílias, para mim é um grande desafio. Eu acho que, eu não tiro o lugar de ninguém, nem da mãe, nem da avó, nem de ninguém, mas a atitude das famílias agora é, eu sei, eu é que sei, mesmo que a gente dê uma ideia, as pessoas não estão tão disponíveis, mas não são todas, graças a Deus, mas esta sociedade, está de uma maneira muito egocêntrica, porque estes pais são muito mais novos do que eu e questionam tanto, às vezes não faz sentido ou então estamos com um novo paradigma de famílias que eu própria também não consigo, tenho que me adaptar, então é ouvir e fazer o que é bom para a criança porque é só isso que eu quero, porque a gente às vezes, a nossa ideia pode chocar de tal maneira o outro... Portanto temos que ouvir muito, podemos dar algumas sugestões, mas os pais é que decidem. A nossa postura é cada vez mais ouvir.

- Obrigada pela sua disponibilidade.

**ANEXO H. INFORMAÇÕES SOBRE AS
FAMÍLIAS**

Nome da criança	País de Origem/ Nacionalidade do Pai	País de Origem/ Nacionalidade da Mãe	Estrutura familiar
A. S.	Ucrânia/Ucraniana	Ucrânia/Ucraniana	Biparental
B. C.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Monoparental
B. A.	São Tomé/São Tomense	Portugal/Portuguesa	Biparental
D. B.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
D. D.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
F. V.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
F. S.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
F. L.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
G. L.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
G. P.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
I. A.	Angola/Angolana	Angola/Angolana	Biparental
I. E.	-	-	-
J. C.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
L. O.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
L. U.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
M. D.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
M. Q.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
M. C.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
M. P.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
M. E.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
M. J.	-	-	-
M. M.	Portugal/Portuguesa	Brasil/Brasileira	Monoparental
R. P.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
S. R.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental
S. C.	Portugal/Portuguesa	Portugal/Portuguesa	Biparental

Legenda:

- Alíneas sombreadas representam as famílias que não aceitaram o consentimento informado.

**ANEXO I. INFORMAÇÕES SOBRE AS
CRIANÇAS**

Nome da criança	Data de nascimento	País de origem/ Nacionalidade	Atividades extracurriculares
A. S.	09-10-2017	Portugal/Portuguesa	Inglês
B. C.	18-09-2017	Portugal/Portuguesa	Judo
B. A.	20-02-2017	Portugal/Portuguesa	-
D. B.	08-12-2017	Portugal/Portuguesa	Ballet
D. D.	15-04-2017	Portugal/Portuguesa	Inglês
F.V.	31-05-2017	Portugal/Portuguesa	-
F. S.	13-03-2017	Portugal/Portuguesa	Judo
F. L.	04-12-2017	Portugal/Portuguesa	-
G. L.	14-09-2017	Portugal/Portuguesa	Judo
G. P.	16-04-2017	Portugal/Portuguesa	Judo
I. A.	-	-	-
I. E.	06-05-2017	Portugal/Portuguesa	Ballet
J. C.	20-09-2017	Portugal/Portuguesa	Judo; inglês
L. O.	24-02-2017	Portugal/Portuguesa	-
L. U.	04-10-2017	Portugal/Portuguesa	-
M. D.	13-12-2017	Portugal/Portuguesa	-
M. Q.	03-05-2017	Portugal/Portuguesa	Ginástica; inglês
M. C.	17-07-2017	Portugal/Portuguesa	Ballet
M. P.	27-08-2017	Portugal/Portuguesa	Ballet; Yoga
M. E.	04-09-2017	Portugal/Portuguesa	Ginástica
M. J.	-	-	-
M. M.	07-03-2017	Portugal/Portuguesa	Judo
R. P.	23-02-2017	Portugal/Portuguesa	-
S. R.	31-10-2017	Portugal/Portuguesa	-
S. C.	29-01-2017	Portugal/Portuguesa	Ballet; Judo

Legenda:

- Alíneas sombreadas representam as famílias que não aceitaram o consentimento informado.

ANEXO J. CARTA DE APRESENTAÇÃO



Olá! O meu nome é **Maria Inês de Oliveira Salgueiro**

tenho 24 anos.

Sou **estagiária** da Escola Superior de Educação de Lisboa

do Mestrado em Educação Pré-escolar.

Vou estar na **sala 4**

de 18 de outubro a 18 de fevereiro

a acompanhar o crescimento e desenvolvimento de todas

as crianças.

Estarei disponível para mais informações ou esclarecimentos.

Obrigada 😊

ANEXO K. CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Maria Inês de Oliveira Salgueiro, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 18 de outubro de 2021 até ao dia 18 de fevereiro de 2022, a realizar o meu estágio na sala 4.

Venho por este meio, solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas pelo/a mesmo/a, para que possam ser integradas no Relatório Final. Realço que as fotografias/filmagens recolhidas, se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade, sendo que, a sua face não irá ser exibida. É igualmente garantido que a presente autorização pode ser retirada em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Autorização da Criança:

(impressão digital ou nome)

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

**ANEXO L. ESTÁDIOS DE
DESENVOLVIMENTO**

Quadro 1

Estádios de desenvolvimento do pensamento e da expressão artística das crianças

Idades aproximadas	Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget	Estádios de desenvolvimento da expressão artística segundo Lowenfeld
0 - 2 anos	<p>SENSORIO-MOTOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - O comportamento da criança depende dos reflexos. - Formam-se os hábitos. - Não consegue evocar objectos ausentes. Agarrar, manipular e outras sensações tácteis e quines-tésicas auxiliam a génese de pensamento. 	<p>A expressão artística começa quando os sentidos tomam contacto com o meio ambiente e a criança reage a essas experiências sensoriais. Tocar, cheirar, ver, manipular, provar e ouvir são uma base de experiência essencial à expressão artística.</p>
2 - 4 anos	<p>FUNÇÃO SIMBÓLICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - A representação de objectos ausentes e de acontecimentos começa com: <ul style="list-style-type: none"> • a IMITAÇÃO EM DIFERIDO: imitação após o desaparecimento do modelo. • o JOGO SIMBÓLICO: fingir, fazer de conta. • o DESENHO: gozar o exercício como um jogo; reconhecer formas no que foi uma garatuja descontrolada ("realismo fortuito"); Tentativas de representar um modelo de memória - as partes de um todo estão muitas vezes mal colocadas segundo os padrões adultos ("realismo falhado"). • as IMAGENS MENTAIS • o DISCURSO 	<p>GARATUJAS</p> <p>O registo da expressão própria imaginativa começa com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a GARATUJA DESCONTROLADA: a experiência quines-tésica provoca saber; • o CONTROLE DE MOVIMENTOS REPETITIVOS: progressivo aumento da coordenação das actividades motoras e visuais; • o INÍCIO DA DENOMINAÇÃO DAS FORMAS DESENHADAS mostra a mudança da ênfase quines-tésica para o pensamento imaginativo: a criança compreende que <ul style="list-style-type: none"> - existe relação entre as figuras desenhadas e o mundo exterior; - os objectos ausentes e os acontecimentos podem ser representados; <p>RESULTADO: os desenhos passam a ser registo de conceitos e sentimentos. O desenho revela a memória visual de objectos ausentes, de acontecimentos, isto é, SIMBOLISMO, básico para a aprendizagem da leitura</p>

(cont.)

Quadro 1 (continuação)

Estádios de desenvolvimento do pensamento e da expressão artística das crianças

Idades aproximadas	Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget	Estádios de desenvolvimento da expressão artística segundo Lowenfeld
4 - 7 anos	<p>PENSAMENTO INTUITIVO EGOCENTRISMO: não consegue aceitar os pontos de vista alheios. Desenha o que conhece e não o que vê ("realismo intelectual"). Atributos conceptuais representados ainda que não visíveis (cenouras a crescer debaixo do chão, as duas pernas de um cavaleiro representadas do mesmo lado).</p> <p>A geometria espontânea da criança e os desenhos de observação convergem. (Piaget, "A Concepção do Espaço na Criança")</p> <p>As relações de proximidade, separação, fechamento e outras considerações de ordem topológica começam a ser exploradas.</p>	<p>PRÉ-ESQUEMÁTICO EGOCENTRISMO: o eu é o centro das considerações de ordem espacial. Simbolizações de pessoas baseadas na consciência do próprio. Desenha o que conhece e não o que vê. Transparências ou desenhos com "raios-x" indicam o que se sabe que existe mas não é visível logicamente.</p> <p>Os desenhos começam a mostrar a atenção às relações no ambiente tais como arranjos especiais. A criança começa a basear-se em linhas geométricas e formas.</p>
7 - 11 anos	<p>OPERAÇÕES CONCRETAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - a REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA torna-se coerente graças ao interesse em classificar (relacionar grupos de objectos) e generalizar (inferir princípios, sistemas). - a COMPREENSÃO DE OPERAÇÕES REVERSÍVEIS como somar e subtrair inicia-se com a percepção de processos transformatórios. - o REALISMO INTELLECTUAL continua. - uma CADEIA DE ACONTECIMENTOS EM CRONOLOGIA pode surgir num desenho. 	<p>ESQUEMÁTICO (7 - 9 anos aproximadamente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - FÓRMULAS SIMBÓLICAS: esquemas pessoais são utilizados para explicar conceitos e generalizações; generalizações subsequentes indicadas pelo desvio ao esquema-padrão são utilizadas para exagerar o que é importante e omitir o que é acessório. Linha do chão, sol, céu mostram interesse pela ORGANIZAÇÃO ESPACIAL. Agrupamento planificado de vários episódios num mesmo desenho, linhas de chão a vários níveis para mostrar vários acontecimentos em sequência.

(cont.)

Quadro 1 (continuação)

Estádios de desenvolvimento do pensamento e da expressão artística das crianças

Idades aproximadas	Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget	Estádios de desenvolvimento da expressão artística segundo Lowenfeld
7 - 11 anos	<p>Por volta dos 9 anos, o REALISMO VISUAL surge na expressão plástica, especialmente com:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uma PERSPECTIVA ESPECÍFICA: exclusão das partes escondidas; fidelidade no desenho dos perfis, objectos em segundo plano mais pequenos; a compreensão das proporções começa; desenhos de planos de conjunto mostram a ênfase colocada nas RELAÇÕES DAS PARTES COM O TODO. <p>Inicia-se a compreensão do espaço euclídeano;</p> <p>a descentração começa; pode conceber segundo pontos de vista alheios.</p> <p>As relações interpessoais tomam um aspecto cooperativo; a socialização implica os domínios cognitivo, afectivo e moral.</p>	<p>REALISMO NASCENTE (9 - 11 anos aproximadamente)</p> <p>A criança concentra-se numa única perspectiva - adquire a capacidade de sobrepor formas sem revelar partes escondidas. Ex.: o céu toca a terra, objectos por detrás de outros são parcialmente visíveis.</p> <p>As linhas passam a ser mais naturalistas do que o geométrico; esquemas "receita" e linha de chão na base da folha desaparecem; descoberta do plano.</p> <p>Cooperação em trabalho de grupo; interesse pelo esforço em equipa - "Idade do Grupo".</p>
12 - 15 anos	<p>OPERAÇÕES FORMAIS</p> <p>Concebe que na realidade sejam possíveis mudanças em alternativa; começa a fazer planos para o futuro - interesses orientados para o que não é o presente e o futuro.</p> <p>Os valores e os ideais tornam-se importantes.</p> <p>A criança pode raciocinar segundo hipóteses, extrair conclusões de probabilidades.</p> <p>Começo do pensamento dedutivo; consegue perceber/utilizar abstrações verbais e antecipar, graças a capacidades dedutivas.</p>	<p>PSEUDO-NATURAIS (12 - 14 anos aproximadamente)</p> <p>"IDADE DO RACIOCÍNIO"</p> <p>Amor às dramatizações e acção imaginativa (expressão da exploração de possibilidades) tentativas de traduzir a perspectiva com rigor (mostrando a diminuição do seu ponto de vista egocêntrico) figura humana normalmente caricaturizada, raramente individualizada.</p> <p>Auto-retratos evitados - crise de identidade.</p> <p>A cor é utilizada para expressar estados de espírito, emoção; a criança torna-se progressivamente auto-crítica.</p>

(cont.)

Quadro 1 (continuação)

Estádios de desenvolvimento do pensamento e da expressão artística das crianças

Idades aproximadas	Estádios de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget	Estádios de desenvolvimento da expressão artística segundo Lowenfeld
12 - 15 anos	<p>A influência dos pares é grande. "Descentração final fundamental".</p>	<p>CRISE DA ADOLESCÊNCIA (13 - 14 anos aproximadamente)</p> <p>Consciência crítica do ambiente.</p> <p>Representações naturalistas de impressões momentâneas fugidias.</p> <p>Importância das relações de valor.</p> <p>Qualidades abstractas.</p> <p>Considerações de ordem estética.</p>

Esta tabela pretende ser um quadro de referência auxiliar para a compreensão do desenvolvimento infantil, mas não deve ser interpretada à letra. As fontes principais para a sua elaboração são: Piaget e Inhelder, "A Psicologia da Criança" e Lowenfeld e Brittain, "Desenvolvimento da Capacidade Criadora".

COHEN, E. e STRAUSS, R. (1984) - Art Another Language for Learning. Traduzido e adaptado por Isabel Cottinelli Telmo

Quadro 2

ESTÁDIOS DO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO GRÁFICA

Estádio	Características	Exemplos	Papel do Professor
Começo da Linguagem Artística	<p>As crianças trabalham os materiais, transformam-nos e aprendem os conceitos básicos visuais, relacionais e expressivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Traços ao acaso - actividade lúdica. - Materiais usados para conjuntos de actividades. - Actividades de selecção, controle e inventivas - aprendizagem das propriedades e qualidades que distinguem cada material. - Criação com intenção - linhas, formas, cores e suas combinações em configurações e desenhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o conjunto de acções e intenções da criança. - Reforçar e ampliar a actividade através do diálogo, concentrando a criança nas suas actividades e aprendizagem. - Apresentar novas opções e possibilidades de exploração. - Discussão de diálogo.

(cont.)

**ANEXO M. GUIÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA À EQUIPA EDUCATIVA PARA A
INVESTIGAÇÃO**

Guião de Entrevista

Destinatários: Equipa Educativa da Sala 4

Objetivos:

- Obter informação no âmbito da investigação “Materiais riscadores numa sala de jardim de infância” que constará no relatório da PPS II.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado; - Assegurar rigor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da aluna estagiária; - Apresentar os objetivos desta entrevista; - Informar e assegurar o caráter confidencial e o anonimato dos dados; - Solicitar a gravação em áudio da entrevista para, posteriormente, ser transcrita. Esta gravação será apenas ouvida por mim, não sendo divulgada a mais ninguém; - Devolver a transcrição da entrevista, de forma a poder ser reformulada ou alterada; 	
<p>B. Concepções sobre os materiais riscadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e caracterizar os materiais de rabisco existentes em sala; 	<p>B1. O que considera ser um material riscador?</p> <p>B2. Quais considera serem os principais materiais riscadores a ter em sala nesta faixa etária?</p> <p>B3. Que fatores considera que se devem ter em conta na seleção e manutenção destes materiais?</p> <p>B4. Com que frequência considera que devem ser substituídos estes materiais em sala?</p>	<p style="text-align: center;">-</p>

<p>C. Importância dos materiais riscadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a influência da manipulação dos materiais no desenvolvimento das crianças; 	<p>C1. Qual considera ser a importância da manipulação destes materiais nestas idades?</p> <p>C2. De que forma é que a manipulação e exploração destes materiais influencia o desenvolvimento da criança?</p> <p>C3. Que aspetos considera que devemos ter em conta no momento de orientar a criança para a manipulação dos materiais riscadores?</p> <p>C4. Na observação da criança, nestes momentos, em que fatores atribui especial atenção?</p>	<p>C4.1. Se sim, como?</p> <p>C4.2. Se não, porquê?</p>
<p>D. Grupo de crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e conhecer a manipulação dos materiais riscadores do grupo de crianças; 	<p>D1. Quais considera serem as principais potencialidades e fragilidades do grupo no que se refere à manipulação de materiais riscadores?</p> <p>D2. Qual é a preferência do grupo de crianças na seleção de materiais riscadores?</p> <p>D3. Fale-me um pouco da forma como as crianças manipulam estes materiais.</p>	<p>-</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista; 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar; - Agradecer a disponibilidade.

**ANEXO N. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA À EQUIPA EDUCATIVA PARA A
INVESTIGAÇÃO - EDUCADORA COOPERANTE**

Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante:

Destinatários: Equipa Educativa da Sala 4

Objetivos: Obter informação no âmbito da investigação “Materiais riscadores numa sala de jardim de infância” que constará no relatório da PPS II.

A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a

- Apresentação da aluna estagiária;
- Apresentar os objetivos desta entrevista;
- Informar e assegurar o caráter confidencial e o anonimato dos dados;
- Solicitar a gravação em áudio da entrevista para, posteriormente, ser transcrita. Esta gravação será apenas ouvida por mim, não sendo divulgada a mais ninguém;
- Devolver a transcrição da entrevista, de forma a poder ser reformulada ou alterada;

B. Conceções sobre os materiais riscadores

B1. O que considera ser um material riscador?

Um material riscador é todo aquele material que a criança usa para representar alguma coisa.

B2. Quais considera serem os principais materiais riscadores a ter em sala nesta faixa etária?

É lápis de cera grossos, finos, canetas de feltro grossas, canetas de feltro finas, até os próprios pincéis, de todas as espessuras, rolos, esponjas, tudo o que são materiais que possam deixar a marcar no papel, ou noutra sítio, numa parede... no que seja. Até na areia da praia, os próprios dedos das mãos podem se transformar em riscadores, ou as pedras, o carvão..., mas nesta idade, não usamos tanto o lápis de carvão, mas se

achamos que o grupo adere bem a essa proposta porque não experimentar os lápis de carvão.

B3. Que fatores considera que se devem ter em conta na seleção e manutenção destes materiais?

Então, deve-se ter em conta as idades das crianças, porque se forem, crianças de bebés, a idade de bebe, até aos dois anos, devem ter materiais mais grossos, e depois à medida que forem crescendo podemos ir introduzindo de acordo com as necessidades do grupo, mas a partir dos três/cinco anos toda esta variedade faz sentido, é possível.

B4. Com que frequência considera que devem ser substituídos estes materiais em sala?

Sempre que eles não tiverem a funcionalidade para que se destinam, mas podem se transformar, por exemplo, as canetas de feltro, nós aproveitamos as cargas para depois em água transformar em anilinas, para usarmos noutra, na apresentação de um trabalho... transformar a cor branca, noutra cor... pronto. Quando não funcionam, não faz sentido, se o lápis já está partido, se o lápis precisa de se afiar, tem que se afiar, portanto nós somos responsáveis pela manutenção dos materiais. Deve haver muitos, não deve haver só um para cada um, deve haver uma variedade de cores e de quantidade também, temos que ver isso se não, uma criança só pode pintar com uma caneta é pobre. E eles gostam, quantos mais materiais tiverem e tiverem essa funcionalidade, mais eles experimentam, mais eles desenham e mais gosto eles têm depois por esta área e isto é tudo um treino para o futuro da escrita e quanto mais desenharem, melhor farão a letra no futuro, eu acredito nisso.

C. Importância dos materiais riscadores

C1. Qual considera ser a importância da manipulação destes materiais nestas idades?

São importantes porque a criança traduz para o objeto, seja ele uma folha de papel, seja ele um quadro, seja ele o chão... aquilo que ela pensa, ela pode depois de uma aula de dança, ela pode expressar o que sentiu naquela aula. Portanto, estes materiais devem estar sempre que nós achamos necessário e pertinentes, mas em sala de aula deve

estar sempre ao serviço das crianças eu tenho crianças que às 8 da manhã já estão a desenhar, é uma coisa que é natural, e está mesmo a nível delas. Todos sabem desenhar, mesmo às vezes dizem: “não consigo”, “experimenta!”, e quando vão experimentando em nós mais valorizamos mais ela vai fazendo e depois ao ver os outros vai fazer mais ainda. Nota-se a evolução do grafismo da criança, e o gosto pelo sentido estético, e pelo conceito das cores, é tudo natural. Tudo está integrado, nós não estudamos as cores à parte, elas estão integradas numa obra estão integradas no nosso cotidiano.

C2. De que forma é que a manipulação e exploração destes materiais influencia o desenvolvimento da criança?

Influencia porque ela sente que é capaz de fazer, e sente que, depois pode verbalizar o que fez portanto ela é protagonista da sua própria obra ela, ela assina a sua obra, que é única e especial e é dela nós não damos, aqui na nossa escola, nós colocamos a criança a pensar o que é que ela quer desenhar ou dizemos: “olha, perante este tema, este assunto, o que é que tu queres fazer?”, e depois fazemos dando outras propostas, através das linhas abertas, linhas fechadas, mas levar sempre a criança a criar a sua obra e a falar sobre ela, tem a ver com a vida dela, tem a ver com os gostos.

C3. Que aspetos considera que devemos ter em conta no momento de orientar a criança para a manipulação dos materiais riscadores?

Estar disponível sempre, o atelier, é uma área onde estão os materiais riscadores e outros materiais como o barro, como as aguarelas, a massa, como tapeçaria que venha a estar (ainda não temos na nossa sala porque ainda não chegou o momento, mas há de surgir), pode ser uma tapeçaria coletiva ou não, não são materiais de riscadores, mas são da área de atelier. Devemos propor à criança, vários tamanhos de papel, várias cores, até quando fazemos papel novo..., portanto todas estas aprendizagens fazem-se a criança experimentando e estar sempre ao serviço, porque ela não faz hoje, mas amanhã pode querer experimentar porque viu o outro fazer, e nos desenhos é muito interessante eles gostarem de ver os dos outros e de serem capaz também de fazer, mas sempre à sua maneira, é muito interessante.

C4. Na observação da criança, nestes momentos, em que fatores atribui especial atenção?

Eu gosto de ver como é que eles pegam no lápis, embora eu nunca digo que é para pegar na mão direita ou na mão esquerda, o lápis está no centro depois a criança... porque ainda é muito cedo, aos três/quatro anos de saber se ela é esquerdina, se é destra ou não, portanto põem-se sempre no meio, e depois vou vendo como é que a criança vai pegando no lápis e depois, então, nunca digo que ela está a pegar mal, digo para ela ter mais cuidado, para fazer a pinça, porque às vezes é mesmo falta de jeito e a gente precisa lhe dizer: “olha, pões o polegar e o indicador na pontinha e vais... experimenta!”. E a criança aos poucos vai ajeitando e vai melhorando o traço, e vai sentindo-se mais confiante.

D. Grupo de crianças

D1. Quais considera serem as principais potencialidades e fragilidades do grupo no que se refere à manipulação de materiais riscadores?

Então é que a criança quer explorar tanto, que às vezes esquece-se do cuidar do material e nós temos que estar sempre a dizer que as coisas têm que ficar como as encontrámos: a tampa na caneta, a tampa atrás da caneta quando se pinta... portanto tentamos usar esta linguagem e que não ponham na boca também é um jeito que eles têm de pôr as canetas na boca, involuntário e também brincam muito com as tampas e não sei, enfiam as tampas umas nas outras. Eles, a gente já observou no grupo várias coisas, às vezes quando as canetas deixam de funcionar nós aproveitamos as cargas para as anilinas, mas depois às vezes ficam as partes de plástico para eles fazerem construções, para eles usarem na modelagem, portanto reutilizamos os materiais, ou fazer até colagens com eles, nunca aconteceu na sala (só nas anilinas), mas é sempre uma possibilidade.

É assim, é muito enriquecedor porque tem a ver com o dia a dia não é, estes materiais não existem só na escola também existem em casa, portanto eles têm que saber cuidado deles. Eles vão fazer parte da sua vida, desde que nascem até que morremos os materiais riscadores existem sempre, e se nós olharmos, pararmos para pensar na nossa idade, que materiais é que eu tenho, eu tenho muitos, que já vinham da infância, já nos propuseram esses materiais, mas que agora, no século XXI, as crianças ter a liberdade de fazer o que elas pensam, é uma atitude incrível. Eu não lhe dou um lagarto para ela pintar, ela desenha o seu lagarto, ela observou lagartos naturais, por imagens, por filmes, ela observou, até há um peluche ou não e depois faz e está certo. Não há

certos nem errados, agora eu tenho é o dever quando oriento as crianças, que há fantasia e há a realidade. Ele até me pode fazer uma árvore cor de rosa, mas eu como educadora tenho o dever, o papel, de dizer: “olha vamos ver as árvores, e tu vais ver que as árvores têm um corpo, têm uma raiz, têm um tronco... estás a ver estas cores?”, e pôr à sua disponibilidade essa paleta de cores, para a criança desenvolver a sua obra, mas temos também de dar-lhes a noção da realidade, não é só pintar por pintar... às vezes há desenhos abstratos, às vezes à desenhos concretos, há retratos chamar os nomes pelas coisas. A partir de uma linha, uma criança pode fazer desenho que ela quiser, e eu digo: “está bem da tua cabeça, desta linha em zigzag, tu fizeste uma casa, os telhados têm triângulos, ok, está bem”, porque existem na realidade, mas uma árvore cor-de-rosa, é nas histórias não é... e são histórias, é o faz-de-conta, mas na realidade, e depois mostrar-lhe. Isto é ampliá-las o conhecimento e elevá-las mais além. E os materiais riscadores estão sempre, e a materiais muito bons, os pastéis... agora é assim, não é fingir dar materiais. Se são materiais que não pintam, que não cumprem a sua funcionalidade, não faz sentido porque depois não cria entusiasmo. Agora também é verdade que a criança gosta muito mais das canetas, do que dos lápis de cor ou de cera, porque os outros riscadores exigem mais força, exigem mais... a caneta flui melhor... então quando é nova, muito mais, eles pintam, pintam, pintam e fica brilhante. Mas isto tem que se pôr ao dispor, eles não estão a estragar, eles estão a experimentar para depois fazerem melhor.

D2. Qual é a preferência do grupo de crianças na seleção de materiais riscadores?

As canetas de feltro, os pincéis, é óbvio que eles gostam, grossos, finos, médios, com mais espessura, menos espessura, ok, mas também as tintas, gostam imenso, pintar com as mãos é uma coisa que lhes dá, enorme prazer. Não é só o prazer do desenho, mas a experiência sensorial que eles têm com o corpo, ou com os pés... nós tivemos essa experiência na sala, o quão importante foi deixar a marca, com os pés, com as mãos... na aula de dança, como agora nas aulas, eles estavam bem entusiasmados. Como dizia a professora S., isto já é uma relação muito mais além do que só o efeito que está a acontecer, é o corpo está todo envolvido naquilo, naquela dinâmica. Então, na sala de aula nós todos são capazes, não há desenhos feios nem há desenhos bonitos, temos é que arranjar um espaço onde as crianças possam expor de uma forma natural e não escolho se é o A, se é o B, se o C, eu ponho lá e valorizo perante o grupo. Agora eu tenho o dever de dizer: “podes melhorar isto... isto aqui só tem uma cor, olha

está pobrezinho, acho que tu...”. A gente deve fazer isso, se não faz com os vinte e cinco, faz hoje com quatro, amanhã com quatro... depois é natural... Eu já não sei, faço com todos, mas não sei dizer se, por exemplo, há uma criança, várias, que pedem logo o desenho às 8h da manhã e há outras que não querem fazer o desenho porque ainda não arranjam confiança naquele registo, mas então, eu não vou desistir, não vou deixar de dar, vou continuar a propor, porque há crianças que não nutrem simpatia nenhuma por esta área. Os rapazes, então, eu noto uma grande diferença entre rapazes e raparigas, os rapazes são muito físicos, levá-los a experimentar os materiais riscadores é um desafio que lhes exige, porque eles estão mais focados em fazer coisas em volume, então querem ir para a mesa fazer um desenho de acordo com um tema, ou de acordo com uma pesquisa, quer dizer, eles respiram um bocadinho, mas fazem, e é valorizado por isso. Mas nota-se os que têm mais simpatia e os que não têm.

D3. Fale-me um pouco da forma como as crianças manipulam estes materiais.

Sim, sim, na mesa, no chão. E a gente diz, olha, quando eles pintam na mesa, eles estão a experimentar outra folha, outra mesa, não é, outra base, mas a gente diz: “olha, tens folhas grandes, médias, pequenas, faz nas folhas, está bem?”. No cavalete, também é uma outra forma. Para eles fazerem temos que criar condições, não é... no jardim, há um quadro de giz, ou já houve. Por exemplo, é uma das coisas que devia de haver nas salas, eu não tenho, mas é uma das coisas que devia de haver. Outro material, para trabalhar com o giz. Então, a área do atelier, é fundamental e deve estar sempre ao serviço, não há atelier só à segunda nem à terça, há atelier sempre. A criança escolhe, em todos os momentos do dia. É um grande desafio porque, depois eles vão tendo autonomia para buscar os materiais. A minha sala é pequenina e às vezes não tenho sítio para pousar nada, mas a gente lá vamos pondo: “vai buscar vai buscar”, e eles vão... Mas quando vamos para o jardim é muito interessante... painéis coletivos, tu acompanhaste o do Miró, e o dos pássaros, das pessoas. É maravilhoso, é uma liberdade incrível, eu acho.

Conclusão da entrevista

- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Sobre os materiais riscadores, é assim, se uma sala de Jardim de infância não tiver materiais riscadores, eu tenho que perguntar: “porquê?”, porque para mim, não faz sentido, mas se calhar, às vezes, pode haver uma explicação que eu ainda não tenha. Nos bebés, se calhar ainda não é uma coisa que proponham logo ao início, mas mais tarde, quando eles começam a pegar na colher, se calhar eu acredito que a educadora, lhes vá proporcionar, eu acredito nisso, porque as primeiras obras-primas a gente fica tão maravilhada e depois em Jardim de infância não imagino a minha sala sem isso. Até com o marcador preto, que é um material que eu não usava com muita frequência só aprendi a usar aí há quinze anos, e eu dizia assim: “eles vão estragar”, eu tinha muito aquela coisa de pôr menos materiais e ia..., mas não a gente tem que pôr em quantidade, dentro do que é razoável, porque eles são muitos... proporcionar as cores todas, a paleta toda de cores, o marcador preto é muito importante. Como eles pintam os seus próprios desenhos a linha de contorno é uma aprendizagem também, portanto quando tu contornas tu dizes: “agora pintas dentro, dentro da roupa, da camisola, das calças, do que tu fizeste”, e isto é uma aprendizagem de competências na pintura, sem lhes dar fichas, isto para mim é o encanto de um Jardim de infância, e eu pensar como é que levo a criança a aprender, de uma forma lúdica, que depois na primária, a criança tem estas ferramentas e mesmo que a professora na primaria diga: “Olha, é só neste quadrado que tu podes fazer”, ela sabe, porque já experienciou, noutros sítios. Até pode fazer numa folha muito maior, numa folha muito mais pequena, porque ficou lá, o ADN ficou lá, ela durante a infância ficou com essa experiência. Dos três aos cinco anos, uma criança que mesmo aos três, não goste muito de desenho, como eu tenho lá na sala, tenho rapazes que não iam, este ano já vão mais um bocadinho e se eles ficarem cá comigo, eu acho que vou ver mais a evolução e isso para mim é muito gratificante, e acredito que as famílias também acreditem nisto, eu espero que sim, se não, não tinham cá os filhos, eu acho que uma escola que tem as linguagens ao serviço dos meninos, os riscadores, estão em todo o lado, mesmo aqui na natureza uma pedra, pode ser uma razão para fazer uma linha, ou um círculo, ou um quadrado, ou uma casa, ou que seja, no chão, na areia molhada, na terra molhada e os próprios dedos fazem de lápis. Eu, pra mim, é muito importante.

- Obrigada pela sua disponibilidade.

**ANEXO 0. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA À EQUIPA EDUCATIVA PARA A
INVESTIGAÇÃO - ASSISTENTE
OPERACIONAL**

Transcrição da entrevista à Assistente Operacional:

Destinatários: Equipa Educativa da Sala 4

Objetivos: Obter informação no âmbito da investigação “Materiais riscadores numa sala de jardim de infância” que constará no relatório da PPS II.

A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a

- Apresentação da aluna estagiária;
- Apresentar os objetivos desta entrevista;
- Informar e assegurar o caráter confidencial e o anonimato dos dados;
- Solicitar a gravação em áudio da entrevista para, posteriormente, ser transcrita. Esta gravação será apenas ouvida por mim, não sendo divulgada a mais ninguém;
- Devolver a transcrição da entrevista, de forma a poder ser reformulada ou alterada;

B. Conceções sobre os materiais riscadores

B1. O que considera ser um material riscador?

Então, tudo o que eles possam usar para demonstrar o que estão a fazer, um sentimento. Pode ser lápis, pode ser canetas, pode ser pauzinhos, pedrinhas... que eles também usam muito.

B2. Quais considera serem os principais materiais riscadores a ter em sala nesta faixa etária?

As canetas, os lápis, lápis de cera. Ter também as tintas, é considerado? Fazer, anilinas, anilinas com as cargas das canetas.

B3. Que fatores considera que se devem ter em conta na seleção e manutenção destes materiais?

Ver se eles estão bons para escrever, se não estão gastos. Eles também perdem o interesse, quando eles riscam, riscam e não sai nada, ou seja, ir mudando com frequência, ter variados, de várias cores.

B4. Com que frequência considera que devem ser substituídos estes materiais em sala?

Com frequência e ir vendo, porque há cores que se gastam mais do que outras e há tendência para pintarem mais com umas cores do que com outras.

C. Importância dos materiais riscadores

C1. Qual considera ser a importância da manipulação destes materiais nestas idades?

É importante porque eles vão experimentando a destreza fina que eles têm e que vão ter depois para o resto da vida e experimentar várias espessuras e vários materiais que eles vão tendo à disposição e ou seja, que os vai ajudando a melhorar essa destreza.

C2. De que forma é que a manipulação e exploração destes materiais influencia o desenvolvimento da criança?

Influencia em tudo, porque eles vão experimentando e vão aperfeiçoando. Eles vão fazendo cada vez melhor. Quanto mais fazem, melhor fazem e ficam satisfeitos com o percurso que estão a fazer.

C3. Que aspetos considera que devemos ter em conta no momento de orientar a criança para a manipulação dos materiais riscadores?

Acho que devemos de disponibilizar o material e tentar ajudar a pegar no material corretamente, a usar corretamente, não fazer força...

C4. Na observação da criança, nestes momentos, em que fatores atribui especial atenção?

No pegar da caneta, no pegar do lápis, no desenho.

D. Grupo de crianças

D1. Quais considera serem as principais potencialidades e fragilidades do grupo no que se refere à manipulação de materiais riscadores?

Eles ainda carregam muito, ainda não têm a destreza de... mesmo sabendo, no passo a seguir, já pegam de outra maneira.

D2. Qual é a preferência do grupo de crianças na seleção de materiais riscadores?

As canetas, eles gostam das canetas grossas.

D3. Fale-me um pouco da forma como as crianças manipulam estes materiais.

Nós incutimos o hábito de riscar mais no sítio certo, não são muito desafiadores nesse sentido.

Conclusão da entrevista

- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Não, não.

- Obrigada pela sua disponibilidade.

**ANEXO P. GUIÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA AO GRUPO DE CRIANÇAS PARA
A INVESTIGAÇÃO**

Guião de Entrevista

Destinatários: Grupo de Crianças da Sala 4

Objetivos:

- Obter informação no âmbito da investigação “Materiais riscadores numa sala de jardim de infância” que constará no relatório da PPS II.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado; - Assegurar rigor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar e assegurar o caráter confidencial e o anonimato dos dados; - Solicitar a gravação em áudio da entrevista para, posteriormente, ser transcrita. Esta gravação será apenas ouvida por mim, não sendo divulgada a mais ninguém; 	
B. Concepções sobre os materiais riscadores	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e caracterizar os materiais de rabisco existentes em sala; 	<p>B1. Que materiais podes utilizar para fazer os teus desenhos e pinturas aqui na sala?</p> <p>B2. Qual é que é mais fácil utilizares?</p>	B2.1. Mostrar-lhes um exemplar de cada material existente em sala;
C. Importância dos materiais riscadores	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a influência da manipulação dos materiais no desenvolvimento das crianças; 	<p>C1. Qual é que mais gostas de utilizar?</p> <p>C2. Qual é que menos gostas de utilizar?</p>	<p>C1.1. Porquê?</p> <p>C1.2. Como é que usas esse material?</p> <p>C2.1. Porquê?</p>
D. Materiais riscadores	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e conhecer a 	D1. Se pudesses levar dois materiais diferentes para	D1.1. Porquê?

no exterior	preferência dos materiais riscadores do grupo de crianças no exterior;	o recreio quais escolhias?	
Conclusão da entrevista	- Finalizar a entrevista;	- Queres dizer mais alguma coisa sobre os materiais riscadores? - Obrigada pela tua disponibilidade.	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar; - Agradecer a disponibilidade.

**ANEXO Q. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
REALIZADA AO GRUPO DE CRIANÇAS PARA
A INVESTIGAÇÃO**

Transcrição da entrevista ao grupo de crianças da sala 4:

Destinatários: Grupo de Crianças da Sala 4

Objetivos: Obter informação no âmbito da investigação “A influência e variedade da manipulação dos materiais de rabisco em jardim de infância” que constará no relatório da PPS II.

A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a

- Informar e assegurar o carácter confidencial e o anonimato dos dados;
- Solicitar a gravação em áudio da entrevista para, posteriormente, ser transcrita. Esta gravação será apenas ouvida por mim, não sendo divulgada a mais ninguém;

Entrevista ao M. M.:

B. Concepções sobre os materiais riscadores

B1. Que materiais podes utilizar para fazer os teus desenhos e pinturas aqui na sala?

É da sala?

B1.1. Sim, o que é que tu tens aqui na sala para poderes fazer os teus desenhos e as tuas pinturas?

Canetas e tintas e papel para desenhos e papel para pintura.

B2. Qual é que é mais fácil utilizares?

É todos.

B3. São estes os materiais que tu tens aqui na sala para poderes fazer os teus desenhos?

Sim, estas canetas e essas tintas.

B3.1. Isso é as tintas? É assim que se chama? Ou é pincéis?

Pincéis. E eu faço tudo, tudo, tudo, eu gosto.

C. Importância dos materiais riscadores

C1. Qual é que mais gostas de utilizar?

Todos.

C1.1. Gostas de utilizar todos?

Sim.

C1.2. Porquê?

Porque eu gosto, porque eu gosto de todos.

C1.3. Como é que usas esse material?

(fotografias não colocadas por uma questão de anonimato)

C2. Qual é que menos gostas de utilizar?

Todos.

C2.1. Qual é que não gostas de pintar? Não gostas de pintar com qual?

Com o pincel de carvão.

C2.2. Com este pincel grosso?

Não. Com esse de carvão.

C2.3. Ah, não gostas de pintar com esse lápis?

Sim, porque é carvão. Lápis carvão, como a E. tem, muitos lápis e carvão.

C2.4. Ah, mas aqui na sala não tens lápis de carvão?

Esse é.

C2.5. Não, este é um lápis de pintar normal, cor cinzenta. Há várias cores é, dos lápis de carvão? São muitas cores? Ou não? O lápis de carvão só tem uma cor?

Só uma cor.

D. Materiais riscadores no exterior

D1. Se pudesses levar dois materiais diferentes para o recreio quais escolhias?

Canetas e pinturas.

D1.1. Porquê?

Porque eu gosto.

Conclusão da entrevista

- Queres dizer mais alguma coisa sobre os materiais riscadores?
- Obrigada pela tua disponibilidade.

Entrevista ao B. A.:

B. Conceções sobre os materiais riscadores

B1. Que materiais podes utilizar para fazer os teus desenhos e pinturas aqui na sala?

Canetas, pincéis.

B1.1. Sim, e mais?

E só isso.

B2. Qual é que é mais fácil utilizares?

O pincel e a caneta.

C. Importância dos materiais riscadores

C1. Qual é que mais gostas de utilizar?

O pincel [grosso] e a caneta [grossa].

C1.1. Porquê?

C1.2. Como é que usas esse material?

(fotografias não colocadas por uma questão de anonimato)

C2. Qual é que menos gostas de utilizar?

A caneta [fina].

C2.1. Qual é que não gostas de utilizar, diz à Inês?

Eu só gosto dessa [pincel grosso] e dessa [caneta grossa] e dessa [pincel grosso].

C2.2. Porquê?

Por que essas são muito pequeninas, não dá para desenhar, são pequeninhas.

D. Materiais riscadores no exterior

D1. Se pudesses levar dois materiais diferentes para o recreio quais escolhias?

Esses [caneta grossa e pincel grosso].

D1.1. Porquê?

Conclusão da entrevista

- Queres dizer mais alguma coisa sobre os materiais riscadores?
- Obrigada pela tua disponibilidade.

Entrevista à R. P.:

B. Conceções sobre os materiais riscadores

B1. Que materiais podes utilizar para fazer os teus desenhos e pinturas aqui na sala?

Tinta, canetas, lápis.

B1.1. Sim, mais?

Aquarelas, pincéis, canetas.

B1.2. Já disseste canetas...

Não sei, não tem mais.

B2. Qual é que é mais fácil utilizares?

A pintura.

B2.1. Qual é que é mais fácil, pintura?

O cavalete.

B2.2. É no cavalete? E qual é que usas no cavalete?

Uso todas as cores.

B2.3. Não, mas destes, qual é que tu usas?

Os pincéis, alguns são finos, alguns grossos.

C. Importância dos materiais riscadores

C1. Qual é que mais gostas de utilizar?

Gosto do lilás.

C1.1. E destes quais é que tu gostas mais de utilizar [apontando para os materiais]?

Pincel fino.

C1.2. Porquê?

Porque assim não borrata quando eu quero usar as cores. Porque assim não borrata nas outras cores.

C1.3. Como é que usas esse material?

(fotografias não colocadas por uma questão de anonimato)

C2. Qual é que menos gostas de utilizar?

Este [caneta grossa].

C2.1. Porquê?

Porque às vezes não consigo encontrar o preto.

C2.2. Mas não gostas dessas canetas grossas?

Uhm, uhm.

C2.3. Porquê? Porque não gostas das canetas grossas?

Só gosto quando vou fazer uma coisa grossa.

D. Materiais riscadores no exterior

D1. Se pudesses levar dois materiais diferentes para o recreio quais escolhias?

Este [pincel fino] e este [caneta fina].

D1.1. Porquê?

Porque não borrata.

Conclusão da entrevista

- Queres dizer mais alguma coisa sobre os materiais riscadores?

- Obrigada pela tua disponibilidade.

Entrevista à I. E.:

B. Conceções sobre os materiais riscadores

B1. Que materiais podes utilizar para fazer os teus desenhos e pinturas aqui na sala?

Canetas, lápis de cera e lápis.

B2. Qual é que é mais fácil utilizares?

As canetas.

C. Importância dos materiais riscadores

C1. Qual é que mais gostas de utilizar?

Das canetas grossas.

C1.1. Porquê?

Porque elas são muito grandes.

C1.2. Como é que usas esse material?

(fotografias não colocadas por uma questão de anonimato)

C2. Qual é que menos gostas de utilizar?

Rosa brilhante.

C2.1. Nós temos estes todos [mostrando-lhe alguns exemplares] qual é que tu não gostas de usar?

A preta.

C2.2. Esta é a caneta grossa, esta é a caneta fina, os lápis... qual é que tu não gostas?

Esta caneta [canetas finas].

C2.2. Porquê?

Porque estas aqui são mais grossas.

D. Materiais riscadores no exterior

D1. Se pudesses levar dois materiais diferentes para o recreio quais escolhias?

Essas duas [canetas grossas e canetas finas].

D1.1. Porquê?

Conclusão da entrevista

- Queres dizer mais alguma coisa sobre os materiais riscadores?
- Obrigada pela tua disponibilidade.

Entrevista à M. P.:

B. Conceções sobre os materiais riscadores

B1. Que materiais podes utilizar para fazer os teus desenhos e pinturas aqui na sala?

Folhas, cartões e canetas.

B1.1. Com que é que tu podes pintar mais aqui na sala?

Com conchas.

B1.2. Tu podes pintar com conchas?

Sim.

B2. Qual é que é mais fácil utilizares?

O pincel fino.

C. Importância dos materiais riscadores

C1. Qual é que mais gostas de utilizar?

Gosto mais de pintar com esta caneta.

C1.1. Com estas canetas finas?

Sim.

C1.2. Porquê?

Porque é assim, eu gosto muito de azul-claro.

C1.3. Gostas mais das canetas finas?

Sim.

C1.4. Porquê?

Porque eu gosto.

C1.5. Como é que usas esse material?

(fotografias não colocadas por uma questão de anonimato)

C2. Qual é que menos gostas de utilizar?

Com estes [pincéis finos].

C2.1. Porquê?

Porque é assim.

D. Materiais riscadores no exterior

D1. Se pudesses levar dois materiais diferentes para o recreio quais escolhias?

Pincéis grossos e as canetas grossas.

D1.1. Porquê?

Porque eu gosto.

Conclusão da entrevista

- Queres dizer mais alguma coisa sobre os materiais riscadores?
- Obrigada pela tua disponibilidade.

Entrevista ao L. G:

B. Conceções sobre os materiais riscadores

B1. Que materiais podes utilizar para fazer os teus desenhos e pinturas aqui na sala?

Pintar com o pincel, pintar com o lápis, e com canetas.

B1.1. Há mais?

Lápis de cera.

B2. Qual é que é mais fácil utilizares?

[Apontou para o pincel grosso.]

C. Importância dos materiais riscadores

C1. Qual é que mais gostas de utilizar?

[Apontou para as canetas grossas.]

C1.1. Porquê?

Estas pintam mais bem.

C1.2. Como é que usas esse material?

(fotografias não colocadas por uma questão de anonimato)

C2. Qual é que menos gostas de utilizar?

[Apontou para canetas finas.]

C2.1. Porquê?

São mais fininhas.

D. Materiais riscadores no exterior

D1. Se pudesses levar dois materiais diferentes para o recreio quais escolhias?

[Apontou para canetas grossos e pincéis grossos.]

D1.1. Porquê?

É para eu gosto de pintar pinturas.

D1.2. Levavas esses para o recreio porque gostas de fazer pinturas lá no recreio?

[Assentiu com a cabeça.]

Conclusão da entrevista

- Queres dizer mais alguma coisa sobre os materiais riscadores?
- Obrigada pela tua disponibilidade.

Entrevista ao B. C.:

B. Conceções sobre os materiais riscadores

B1. Que materiais podes utilizar para fazer os teus desenhos e pinturas aqui na sala?

Pincéis e canetas.

B1.2. É só?

Eu acho que sim.

B2. Qual é que é mais fácil utilizares?

Pincéis.

B2.1. Porquê?

Porque a tinta é mais lisa e porque tem umas coisas lisas e é só para escorregar.

C. Importância dos materiais riscadores

C1. Qual é que mais gostas de utilizar?

Este [apontando para o pincel grosso].

C1.1. Porquê?

Porque este é muito fofinho

C1.2. Porque esse é muito fofinho?

Sim, e muito grande e eu gosto de coisas muito grandes.

C1.2. Como é que usas esse material?

(fotografias não colocadas por uma questão de anonimato)

C2. Qual é que menos gostas de utilizar?

Deste [apontando para as canetas finas].

C2.1. Porquê?

Porque as canetas, eu não tou habituado a usar as canetas tão bem.

C2.2. Mas só as canetas grossas ou as canetas finas também?

As canetas grossas e as finas.

D. Materiais riscadores no exterior

D1. Se pudesses levar dois materiais diferentes para o recreio quais escolhias?

Este [pincel fino] e este [lápiz fino].

D1.1. Porquê?

Porque eu gosto destes.

Conclusão da entrevista

- Queres dizer mais alguma coisa sobre os materiais riscadores?

- Obrigada pela tua disponibilidade.

Entrevista à M. C.:

B. Concepções sobre os materiais riscadores

B1. Que materiais podes utilizar para fazer os teus desenhos e pinturas aqui na

sala?

Pinceles, canetas.

B1.1. Mais?

Lápis, canetas daquelas.

B1.2. Quais?

Aquelas grandes.

B1.3. As grossas?

Sim as grossas.

B1.4. E mais?

Já não lembro.

B2. Qual é que é mais fácil utilizares?

O pincel.

B2.1. O pincel é o mais fácil?

Sim.

B2.2. O pincel grosso?

Sim.

B2.2. Porquê?

Porque eu sei muitas coisas.

C. Importância dos materiais riscadores

C1. Qual é que mais gostas de utilizar?

Deste [apontando para o pincel fino].

C1.1. Porquê?

Porque eu gosto de pintar.

C1.2. Como é que usas esse material?

(fotografias não colocadas por uma questão de anonimato)

C2. Qual é que menos gostas de utilizar?

Este [apontando para a caneta fina].

C2.1. Porquê?

Porque eu sei muitas coisas.

D. Materiais riscadores no exterior

D1. Se pudesses levar dois materiais diferentes para o recreio quais escolhias?

As canetas grossas e o lápis fino.

D1.1. Porquê?

Porque são os meus preferidos.

Conclusão da entrevista

- Queres dizer mais alguma coisa sobre os materiais riscadores?
- Obrigada pela tua disponibilidade.

Entrevista ao G. P.:

B. Conceções sobre os materiais riscadores

B1. Que materiais podes utilizar para fazer os teus desenhos e pinturas aqui na sala?

Tinta, aguarelas, canetas, marcadores, lápis de cera.

B2. Qual é que é mais fácil utilizares?

Pincel grosso.

B2.1. Porquê?

Porque é.

C. Importância dos materiais riscadores

C1. Qual é que mais gostas de utilizar?

Pincel grosso.

C1.1. Porquê?

Porque gosto e pronto.

C1.2. Como é que usas esse material?

(ver foto)

C2. Qual é que menos gostas de utilizar?

Lápis de cor.

C2.1. Porquê?

Porque não gosto.

D. Materiais riscadores no exterior

D1. Se pudesses levar dois materiais diferentes para o recreio quais escolhias?

Pincel grosso e caneta fina.

D1.1. Porquê?

Para desenhar e para pintar.

Conclusão da entrevista

- Queres dizer mais alguma coisa sobre os materiais riscadores?
- Obrigada pela tua disponibilidade.

Entrevista ao G. L.:

B. Concepções sobre os materiais riscadores

B1. Que materiais podes utilizar para fazer os teus desenhos e pinturas aqui na sala?

Canetas, lápis, pincel.

B2. Qual é que é mais fácil utilizares?

Pincel grosso.

B2.1. Porquê?

Porque pinta muito bem.

C. Importância dos materiais riscadores

C1. Qual é que mais gostas de utilizar?

Lápis de cor.

C1.1. Porquê?

Porque às vezes tem vermelho e pinta muito bem.

C1.2. Como é que usas esse material?

(ver foto)

C2. Qual é que menos gostas de utilizar?

Canetas grossas.

C2.1. Porquê?

Gosto das canetas grossas vermelho.

D. Materiais riscadores no exterior

D1. Se pudesses levar dois materiais diferentes para o recreio quais escolhias?

Caneta fino e lápis fino.

D1.1. Porquê?

Porque gosto dessas.

Conclusão da entrevista

- Queres dizer mais alguma coisa sobre os materiais riscadores?
- Obrigada pela tua disponibilidade.

ANEXO R. ROTEIRO ÉTICO

<p>Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)</p>	<p>Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)</p>	<p>Prática Profissional Supervisionada II</p>
<p>1. Objetivos do trabalho “A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (p. 160)</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1) - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: - “Partilhar informações relevantes (...)</p>	<p>Crianças: Como considerei que poderia ter influência nas interações entre o grupo de crianças, estas não foram informadas diretamente sobre os objetivos da minha investigação. No entanto, através de conversas informais, tive como intenção de que as mesmas compreendessem a razão que me fazia estar ali na instituição, aproveitando de igual forma para as questionar sobre se pretendiam cooperar comigo.</p> <p>Equipa de trabalho: Em conversa oral com a Educadora da sala, expus a questão que pretendi investigar, bem como, os objetivos específicos da investigação.</p> <p>Famílias: Não entrei em contacto direto com as famílias acerca desta investigação, no entanto, caso fosse necessário poderia solicitar à Educadora Cooperante que colaborasse nesta ponte de comunicação.</p>

	<p>dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p> <p>Compromisso com as famílias: - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p>	
<p>2. Custos e benefícios “Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças”, “(...) os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo (...)” (p.160)</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) - “Cuidar na relação educativa a gestão da aproximação e da distância do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1) - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses</p>	<p>O desenvolvimento desta investigação não irá afetar a privacidade, nem irá abarcar riscos para as crianças, salvo os riscos que possam ocorrer no seu dia a dia.</p>

	<p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Respeitar as normas e regulamentos.” (p.1)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Respeitar as normas e regulamentos.” (p.1)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2)</p>	<p>No início da minha prática pedagógica, informei as respetivas famílias do grupo de crianças, da minha presença em sala, e inclusive comuniquei que todos os dados recolhidos durante o período de PPS II seriam somente destinados para fins académicos. Desta forma, seriam garantidos o anonimato e o sigilo profissional tanto da instituição, bem como de todos os intervenientes.</p> <p>Para além disso, ao longo de toda a documentação, os nomes das crianças e dos profissionais da instituição encontram-se identificados pelas suas iniciais e/ou pelas suas funções na instituição.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.1)</p>	<p>Ao longo desta investigação, foram registadas as intervenções e situações de todas as crianças do grupo cujos encarregados de autorização, consentiram a sua recolha. No entanto, durante os momentos em que me encontro em sala, ou com as crianças em algum</p>

<p>justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p.162)</p>		<p>dos outros espaços da instituição evitei registar manualmente os acontecimentos, de forma a poder estar disponível para corresponder às necessidades e interesses das crianças ou para poder intervir em alguma situação caso fosse necessário.</p>
<p>5. Fundamentos “A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objectivos da mesma investigação” (p.163)</p>	<p>Competência: - “enquanto saber integrado, teórico/prático relativo à profissão, em permanente reconstrução” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>	<p>Para este estudo desenvolvi uma pesquisa documental, através de livros, artigos científicos e outras investigações, com o intuito de seleccionar fundamentação teórica fidedigna. Esta recolha permitiu-me formar uma revisão da literatura sustentada em autores de referência, adquirindo em simultâneo um conhecimento mais alargado sobre a temática da investigação.</p> <p>Equipa de trabalho: Posteriormente à recolha de dados compilada, pretendi analisá-la de forma, a partilhar com a equipa educativa a informação encontrada.</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção</p>	<p>Crianças: Apesar das crianças não terem sido informadas da realização desta investigação e dos seus objetivos a atingir, tive em consideração que se respeitassem sempre os interesses e necessidades de cada uma.</p> <p>Equipa de trabalho: Como referido anteriormente, em conversa oral com a Educadora Cooperante, solicitei o desenvolvimento de uma investigação de estudo</p>

<p>timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p.163)</p>	<p>Internacional.” (p.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1) - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.2) <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2) 	<p>de caso, expondo-lhe todos os dados recolhidos até esse momento.</p> <p>Famílias:</p> <p>Por motivos relativos às restrições impostas pela pandemia não me foi possível entrar em contacto direto com as famílias acerca desta investigação, no entanto, caso seja necessário poderei, ainda, solicitar à Educadora Cooperante que colabore nesta ponte de comunicação.</p>
--	---	---

<p>7. Consentimento informado</p>	<p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “A integridade - enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” (p.1) - “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.” (p.1) <p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1) - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.1) 	<p>Nas primeiras semanas da minha PPS II, foi entregue por parte da equipa educativa da instituição, um consentimento devidamente redigido por mim e avaliado pela direção da instituição, onde constavam os dados que eu pretendia solicitar e utilizar referente às crianças e às suas respectivas famílias.</p> <p>Do mesmo modo, e respeitando incessantemente as individualidades, interesses e necessidades de cada criança, no que se refere aos registos fotográficos, os mesmos só foram registados quando a criança se mostrou disponível e predisposta para tal.</p>
--	---	---

	<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)</p>	
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Princípios:</p> <p>- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” (p.1)</p> <p>- “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.” (p.1)</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada</p>	<p>Aquando do termino do presente relatório, entregarei se solicitado pela instituição e/ou pela Educadora Cooperante, os resultados desta minha investigação, podendo os mesmos ser igualmente encaminhados para as famílias das respetivas crianças caso a Educadora Cooperante o considere relevante/ou necessário.</p> <p>De forma a apresentar e transmitir os resultados às crianças, a Educadora Cooperante poderá proporcionar uma conversa em grande grupo para este fim.</p>

	<p>na comunidade e aberta ao mundo.” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p>	
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p. 166)</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.1)</p>	<p>No decorrer desta investigação, observei as crianças na utilização e manipulação dos materiais riscadores, interagindo com elas nesses momentos sempre que as mesmas demonstraram interesse nessa partilha.</p>

<p>10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente (...) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.” (p.167)</p>	<p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” (p.1) - “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.” (p.1) <p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.1) <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2) 	<p>Ao longo do desenvolvimento desta investigação, partilhei com a Educadora Cooperante, todos os passos realizados, para que esta se mantivesse informada da evolução da investigação.</p>
---	--	---

	Compromisso com as famílias: - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)	
--	---	--

Nota: Elaboração própria no âmbito da PPSII, 2021/2022.

**ANEXO S. ANÁLISE CATEGORIAL DA
ENTREVISTA REALIZADA À EQUIPA
EDUCATIVA PARA A INVESTIGAÇÃO**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR(ES)	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Conceções sobre os materiais riscadores	Definição	Representar	“(…) é todo aquele material que a criança usa para representar alguma coisa.” (E. C.) “(…) tudo o que são materiais que possam deixar a marcar no papel (…)” (E. C.) “(…) tudo o que eles possam usar para demonstrar o que estão a fazer, um sentimento (…)” (A. O.)	3x	2x
	Materiais riscadores a privilegiar	Pincéis	“(…) até os próprios pincéis, de todas as espessuras (…)” (E. C.)	1x	1x
		Rolos	“(…) rolos (…)” (E. C.)	1x	1x
		Esponjas	“(…) esponjas (…)” (E. C.)	1x	1x
		Lápis de cera de várias espessuras	“É lápis de cera grossos, finos (…)” (E. C.) “(…) lápis de cera.” (A. O.)	3x	2x
		Canetas de várias espessuras	“(…) canetas de feltro grossas, canetas de feltro finas (…)” (E. C.) “As canetas (…)” (A. O.)	3x	2x
		Lápis	“(…) os lápis (…)” (A. O.)	1x	1x
		Tintas	“Ter também as tintas (…)” (A. O.)	1x	1x
		Anilinas	“Fazer, anilinas, anilinas com as cargas das canetas.” (A. O.)	1x	1x
	Seleção e manutenção	Idade	“(…) deve-se ter em conta as idades das crianças, porque se forem, crianças de bebés, a idade de bebé, até aos dois anos, devem ter materiais mais grossos (…)” (E. C.)	1x	1x
		Qualidade	“Quando não funcionam, não faz sentido, se o lápis já está partido, se o lápis precisa de se afiar (…)” (E. C.) “Ver se eles estão bons para escrever, se não estão gastos (…)” (A. O.)	2x	2x
		Variedade	“(…) à medida que forem crescendo podemos ir introduzindo de acordo com as necessidades do grupo,	4x	2x

			<p>mas a partir dos três/cinco anos toda esta variedade faz sentido (...)" (E. C.)</p> <p>"Deve haver muitos, não deve haver só um para cada um, deve haver uma variedade de cores e de quantidade também (...)" (E. C.)</p> <p>"(...) ter variados (...)" (A. O.)</p> <p>"(...) de várias cores (...)" (A. O.)</p>		
	Substituição	Funcionalidade	"Sempre que eles não tiverem a funcionalidade para que se destinam (...)" (E. C.)	1x	1x
		Frequência	"(...) ir mudando com frequência (...)" (A. O.)	1x	1x
Importância dos materiais riscadores	Manipulação	Expressar	"(...) a criança traduz para o objeto (...) aquilo que ela pensa, ela pode [, por exemplo,] depois de uma aula de dança, (...) expressar o que sentiu naquela aula (...)" (E. C.)	1x	1x
		Experimentar	<p>"(...) vão experimentando a destreza fina que eles têm e que vão ter depois para o resto da vida e [, acrescenta que,] experimentar várias espessuras e vários materiais que eles vão tendo à disposição (...) os vai ajudando a melhorar essa destreza" (A. O.)</p> <p>"(...) isto é tudo um treino para o futuro da escrita e quanto mais desenharem, melhor farão a letra no futuro, eu acredito nisso" (E. C.)</p>	1x	1x
	Influência no desenvolvimento	Grafismo	<p>"Nota-se a evolução do grafismo da criança, (...), e pelo conceito das cores (...)" (E. C.)</p> <p>"[A forma] Como eles pintam os seus próprios desenhos a linha de contorno é uma aprendizagem também (...)" (E. C.)</p>	2x	1x
		Sentido estético	"(...) e o gosto pelo sentido estético (...)" (E. C.)	1x	1x
		Autoestima	<p>"(...) ela sente que é capaz de fazer (...)" (E. C.)</p> <p>"(...) a criança aos poucos vai ajeitando e vai melhorando o traço, e vai sentindo-se mais confiante (...)" (E. C.)</p>	2x	1x

		Exploração sensorial	“Não é só o prazer do desenho, mas a experiência sensorial que eles têm com o corpo, ou com os pés (...)” (E. C.)	1x	1x
		Autonomia	“(...) eles vão tendo autonomia para buscar os materiais (...)” (E. C.)	1x	1x
		Desenvolvimento geral	“Influencia em tudo (...)” (A. O.) “(...) vão aperfeiçoando. Eles vão fazendo cada vez melhor.” (A. O.)	2x	1x
		Destreza	“(...) vai ajudando a melhorar essa destreza (...)” (A. O.)	1x	1x
	Orientação por parte do adulto	Disponibilidade	“Estar disponível sempre (...)” (E. C.) “(...) estar sempre ao serviço (...)” (E. C.)	2x	1x
		Diversidade materiais	“(...) propor à criança, vários tamanhos de papel, várias cores, até quando fazemos papel novo (...)” (E. C.) “(...) proporcionar as cores todas, a paleta toda de cores, o marcador preto é muito importante (...)” (E. C.) “(...) pôr à sua disponibilidade essa paleta de cores, para a criança desenvolver a sua obra (...)” (E. C.) “(...) disponibilizar o material (...)” (A. O.)	4x	2x
		Reutilizar	“(...) reutilizamos os materiais (...)” (E. C.)	1x	1x
		Perspetivas reais	“(...) dar-lhes a noção da realidade, não é só pintar por pintar (...)” (E. C.)	1x	1x
		Ambiente educativo	“Para eles fazerem temos que criar condições (...)” (E. C.)	1x	1x
		Quantidade de materiais	“(...) a gente tem que pôr em quantidade, dentro do que é razoável (...)” (E. C.)	1x	1x
		Manuseamento	“(...) ver como é que eles pegam no lápis (...)” (E. C.) “(...) tentar ajudar a pegar no material corretamente a usar corretamente (...)” (A. O.) “No pegar da caneta, no pegar do lápis, no desenho (...)” (A. O.)	3x	2x

		Regras	“(…) dizer que as coisas têm que ficar como as encontrámos (…)” (E. C.) “Nós inculamos o hábito de riscar mais no sítio certo (…)” (A. O.)	2x	2x
Grupo de crianças	Caracterização do grupo	Falta de cuidado com o material	“(…) esquece-se do cuidar do material (…)” (E. C.) “(…) pôr as canetas na boca (…)” (E. C.) “Eles ainda carregam muito, ainda não têm a destreza (…)” (A. O.)	3x	2x
		Exploração	“(…) eles não estão a estragar, eles estão a experimentar para depois fazerem melhor (…)” (E. C.)	1x	1x
	Preferências	Canetas de feltro de várias espessuras	“As canetas de feltro [grossos, finos, médios, com mais espessura, menos espessura] (…)” (E. C.) “As canetas, eles gostam das canetas grossas (…)” (A. O.)	2x	2x
		Pincéis de várias espessuras	“(…) os pincéis, é óbvio que eles gostam, grossos, finos, médios, com mais espessura, menos espessura (…)” (E. C.)	1x	1x
		Mãos	“(…) gostam imenso, pintar com as mãos é uma coisa que lhes dá, enorme prazer (…)” (E. C.)	1x	1x
	Suportes	Mesa	“(…) na mesa (…)” (E. C.)	1x	1x
		Chão	“(…) no chão (…)” (E. C.)	1x	1x
		Cavalete	“No cavalete, também é uma outra forma (…)” (E. C.)	1x	1x

Legenda:

E. C. – Educadora Cooperante

A. O. – Assistente Operacional

**ANEXO T. ANÁLISE CATEGORIAL DA
ENTREVISTA REALIZADA AO GRUPO DE
CRIANÇAS PARA A INVESTIGAÇÃO**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR(ES)	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA	UNIDADE DE ENUMERAÇÃO
Conceções sobre os materiais riscadores	Identificação	Canetas	“(…) canetas (…)” (M.M.) “Canetas (…)” (B. A.) “(…) canetas (… canetas.” (R. P.) “Canetas (…)” (I. E.) “(…) canetas (…)” (M. P.) “(…) canetas.” (L. G.) “(…) canetas.” (B. C.) “(…) canetas. (… canetas daquelas. Aquelas grandes. Sim as grossas.” (M. C) “(…) canetas (…)” (G. P.) “Canetas (…)” (G. L.)	11x	10x
		Tintas	“(…) tintas (…)” (M.M.) “Tinta (…)” (R. P.) “Tinta (…)” (G. P.)	3x	3x
		Papel	“(…) papel para desenhos e papel para pintura (…)” (M.M.) “Folhas (…)” (M. P.)	3x	2x
		Lápis	“(…) lápis (…)” (R. P.) “(…) lápis.” (I. E.) “(…) pintar com o lápis (…)” (L. G.) “Lápis (…)” (M. C) (…) lápis (…)” (G. L.)	5x	5x
		Lápis de cera	“(…) lápis de cera (…)” (I. E.) “Lápis de cera.” (L. G.) “(…) lápis de cera.” (G. P.)	3x	3x

		Pincéis	<p>“(…) pincéis.” (B. A.)</p> <p>“(…) pincéis (…)” (R. P.)</p> <p>“Pintar com o pincel (…)” (L. G.)</p> <p>“Pincéis (…)” (B. C.)</p> <p>“Pinceles (…)” (M. C)</p> <p>“(…) pincel.” (G. L.)</p>	6x	6x
		Aquarelas	<p>“Aquarelas (…)” (R. P.)</p> <p>“(…) aquarelas (…)” (G. P.)</p>	2x	2x
		Cartões	“(…) cartões (…)” (M. P.)	1x	1x
		Conchas	“Com conchas.” (M. P.)	1x	1x
		Marcadores	“(…) marcadores (…)” (G. P.)	1x	1x
	Facilidade	Todos	“É todos.” (M.M.)	1x	1x
	Pincel	<p>“O pincel (…)” (B. A.)</p> <p>“Pincéis. Porque a tinta é mais lisa e porque tem umas coisas lisas e é só para escorregar.” (B. C.)</p> <p>“O pincel. Porque eu sei muitas coisas.” (M. C)</p>	3x	3x	
	Caneta	<p>“(…) e a caneta.” (B. A.)</p> <p>“As canetas.” (I. E.)</p>	2x	2x	
	Pincel fino	<p>“Os pincéis, alguns são finos (…)” (R. P.)</p> <p>“O pincel fino.” (M. P.)</p>	2x	2x	
	Pincel grosso	<p>“(…) [os pincéis] alguns grossos.” (R. P.)</p> <p>“[Apontou para o pincel grosso.]” (L. G.)</p> <p>“Pincel grosso. Porque é.” (G. P.)</p> <p>“Pincel grosso. Porque pinta muito bem.” (G. L.)</p>	4x	4x	

Preferência	Gosto	Todos	“Todos. Porque eu gosto, porque eu gosto de todos.” (M.M.)	1x	1x
		Pincel grosso	“O pincel [grosso] (...). Eu só gosto dessa [pincel grosso] (...) e dessa [pincel grosso].” (B. A.) “Este [apontando para o pincel grosso]. Porque este é muito fofo. Sim, e muito grande e eu gosto de coisas muito grandes.” (B. C.) “Pincel grosso. Porque gosto e pronto.” (G. P.)	5x	3x
		Caneta grossa	“(…) e a caneta [grossa]. Eu só gosto (...) dessa [caneta grossa] (...)” (B. A.) “[Apontou para as canetas grossas.] Estas pintam mais bem.” (L. G.) “Das canetas grossas. Porque elas são muito grandes.” (I. E.) “Gosto das canetas grossas vermelho.” (G. L.)	5x	4x
		Pincel fino	“Gosto do lilás. Pincel fino. Porque assim não borrata quando eu quero usar as cores. Porque assim não borrata nas outras cores.” (R. P.) “Deste [apontando para o pincel fino]. Porque eu gosto de pintar.” (M. C)	2x	2x
		Caneta	“Gosto mais de pintar com esta caneta. Porque eu gosto.” (M. P.)	1x	1x
		Lápis de cor	“Lápis de cor. Porque às vezes tem vermelho e pinta muito bem.” (G. L.)	1x	1x
	Não gosto	Pincel	“Com o pincel de carvão.” (M.M.)	1x	1x

		Caneta fina	<p>“A caneta [fina]. Por que essas são muito pequeninas, não dá para desenhar, são pequenininhas.” (B. A.)</p> <p>“Esta caneta [canetas finas]. Porque estas aqui são mais grossas.” (I. E.)</p> <p>“[Apontou para canetas finas.] São mais fininhas.” (L. G.)</p> <p>“Deste [apontando para as canetas finas]. Porque as canetas, eu não tou habituado a usar as canetas tão bem. As canetas (...) finas.” (B. C.)</p> <p>“Este [apontando para a caneta fina]. Porque eu sei muitas coisas.” (M. C)</p>	6x	5x
		Caneta grossa	<p>“Este [caneta grossa]. Porque às vezes não consigo encontrar o preto.” (R. P.)</p> <p>“As canetas grossas (...)” (B. C.)</p> <p>“Canetas grossas.” (G. L.)</p>	3x	3x
		Pincel fino	“Com estes [pincéis finos]. Porque é assim.” (M. P.)	1x	1x
		Lápis de cor	“Lápis de cor. Porque não gosto.” (G. P.)	1x	1x
Materiais riscadores no exterior	Preferência	Canetas	“Canetas (...)” (M.M.)	1x	1x
		Pinturas	“(...) pinturas. Porque eu gosto.” (M.M.)	1x	1x
		Caneta grossa	<p>“Esses [caneta grossa].” (B. A.)</p> <p>“Essas duas [canetas grossas].” (I. E.)</p> <p>“(...) as canetas grossas. Porque eu gosto.” (M. P.)</p> <p>“[Apontou para canetas grossas] É para eu gosto de pintar pinturas.” (L. G.)</p> <p>“As canetas grossas (...). Porque são os meus preferidos.”</p>	5x	5x

		(M. C)			
		Pincel grosso	<p>“Esses [pincel grosso].” (B. A.)</p> <p>“Pincéis grossos (...). Porque eu gosto.” (M. P.)</p> <p>“[Apontou para pincéis grossos.] É para eu gosto de pintar pinturas.” (L. G.)</p> <p>“Pincel grosso (...). Para desenhar e para pintar.” (G. P.)</p>	4x	4x
		Pincel fino	<p>“Este [pincel fino] (...). Porque não borrata.” (R. P.)</p> <p>“Este [pincel fino] (...).” (B. C.)</p>	2x	2x
		Caneta fina	<p>“(…) este [caneta fina].” (R. P.)</p> <p>“Essas duas [canetas finas].” (I. E.)</p> <p>“(…) caneta fina.” (G. P.)</p> <p>“Caneta fino (...).” (G. L.)</p>	4x	4x
		Lápis fino	<p>“(…) o lápis fino. Porque são os meus preferidos.” (M. C)</p> <p>“(…) este [lápis fino]. Porque eu gosto destes.” (B. C.)</p> <p>“(…) lápis fino. Porque gosto dessas.” (G. L.)</p>	3x	3x

**ANEXO U. ANÁLISE CATEGORIAL DAS
NOTAS DE CAMPO PARA A INVESTIGAÇÃO**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR(ES)	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Utilização dos materiais riscadores	Momentos de manipulação dos materiais riscadores	Postura	<p>Outra situação que pude observar com mais detalhe no dia de hoje, refere-se à sua postura quando está sentado a desenhar, que por sua vez é bastante direita. (Nota de campo - registo nº 232 28jan2022).</p> <p>(...) neste caso somente as canetas de feltro, estando todas elas deitadas e/ou sentadas no chão sem nenhum suporte para pousar o papel, colocando o mesmo também no chão. (Excerto de nota de campo - registo nº 249 8fev2022).</p>	2x
		Manuseamento	<p>Para além disso, também a forma como segura no material riscador e na folha com a outra mão demonstra que este tem um bom domínio sobre estes materiais. (Nota de campo - registo nº 232 28jan2022).</p> <p>Entre as crianças envolvidas neste momento, algumas demonstravam diferentes pegadas do material que estavam a utilizar. (Excerto de nota de campo - registo nº 249 8fev2022).</p>	1x
		Seleção de cores	Com estas observações, não só do decorrer dos momentos, como também dos produtos finais, tenho me apercebido que o G. L. escolheu com bastante frequência, a cor vermelha para as suas representações. (Nota de campo - registo nº 232 28jan2022).	1x
		Seleção de materiais riscadores	(...) apercebi que a grande maioria só tinha utilizado canetas de feltro para desenhar. (Excerto de nota de campo - registo nº 227 27jan2022).	1x

		<p>Área da formação pessoal e social</p>	<p>Após esta breve representação, o grupo teve a oportunidade de representar graficamente com canetas de feltro, os pensamentos que lhes surgiam e as emoções que sentiam ao ouvir quatro músicas selecionadas pelos professores. Estas representações deveriam ser realizadas por ordem, numa folha branca que estava dividida em quatro partes. Segundo a Professora S. a sequência que realizariam teria que ser a representação das emoções que sentiam ao escutar as músicas, que posteriormente, daria lugar ao enredo de uma história. Após o finalizar desta sessão com todo o grupo de crianças, pude observar que foram poucas as que conseguiram representar as emoções sentidas e criar uma história. (Excerto de nota de campo - registo nº 249 8fev2022).</p> <p>Durante esse momento perguntei-lhe quem é que lhe tinha ensinado a pintar no cavalete ao qual ela me respondeu: “ninguém, eu é que aprendi.” (Excerto de nota de campo - registo nº 179 11jan2022).</p> <p>Enquanto estava no cavalete a realizar uma pintura livre, a D. B. disse-me: “É uma regra muito importante, fazermos o que nós quisermos. Não podemos fazer igual aos outros se não nós estamos a imitar.” Após ter terminado eu respondi-lhe: “Muito bem D. tens razão, devemos fazer os nossos próprios desenhos. Quem te ensinou isso?” e ela respondeu-me: “Fui eu.” (Excerto de nota de campo - registo nº 266 14fev2022).</p>	3x
		<p>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>O B. C. estava na área das aguarelas a fazer um desenho livre. A determinado chama-me muito entusiasmado e diz: “Olha Inês fiz um A com o dedo!” Ao qual eu respondi com o mesmo entusiasmo que foi uma ótima descoberta. (Nota de campo - registo nº 70 8nov2021).</p>	1x

	Preferências	Canetas de feltro	Neste local, tinham à sua disposição canetas de feltro grossas e finas, lápis de cor e lápis de cera, no entanto, nesse momento, todos estavam a dar preferência às canetas de feltro. (Excerto de nota de campo - registo nº 227 27jan2022). Também neste momento do dia, a D. B., enquanto desenhava com canetas de feltro, estava a falar sozinha, pois não se encontrava ninguém ao seu lado. (Excerto de nota de campo - registo nº 286 16fev2022).	1x
		Pintar/ Desenhar	Durante o momento em que me encontrava a realizar as entrevistas ao grupo de crianças, ainda que de forma individual, apercebi-me de que a maioria, me perguntava no final, “já posso pintar?”, “onde é que posso desenhar?”, mostrando assim interesse e entusiasmo por este tipo e tarefas e atividades. (Nota de campo - registo nº 254 9fev2022). “Porque eu gosto muito de pintar no cavalete.” Mostrando assim, um verdadeira interesse e gosto por este espaço. (Nota de campo - registo nº 239 31jan2022).	2x
		Aborrecido	Mais tarde, o B.C. aproximou-se também se mim e disse: “Eu já acabei o meu desenho, já pinte a folha toda.” ao qual eu respondi: “Já? Então porquê? Ainda estou a ver espaço em branco.” Nesse momento, ele respondeu-me muito prontamente, “mas eu já acabei. Pintar é aborrecido, é só fazer riscos.”, eu muito indignada respondi-lhe: “aí é? Então, mas há muitos materiais com que possas pintar, tens canetas, lápis de cor, pincéis... não gostas de pintar com esses materiais?” E ele continuou com a sua opinião dizendo: “não, é aborrecido na mesma”. (Nota de campo - registo nº 251 8fev2022).	1x
	Materiais disponíveis p/ as crianças	Canetas de feltro de várias espessuras	Deste modo, pude concluir que nesta [sala de atividades] existem à disposição das crianças, canetas de feltro grossas e finas (...). (Excerto de nota de campo - registo nº 222 26jan2022).	1x
		Lápis de cor	(...) [nesta sala de atividades existem à disposição das crianças] lápis de cor (...) (Excerto de nota de campo - registo nº 222 26jan2022).	1x
		Tintas Giotto	(...) [nesta sala de atividades existem à disposição das crianças] tintas Giotto (...) (Excerto de nota de campo - registo nº 222 26jan2022).	1x

		Aquarelas	(...) [nesta sala de atividades existem à disposição das crianças] aquarelas. (Excerto de nota de campo - registo nº 222 26jan2022).	1x
		Lápis de cera	(...) a equipa educativa disponibilizou lápis de cera (...) (Excerto de nota de campo - registo nº 222 26jan2022).	1x
Interação	Interação com o adulto	Iniciativa/ Necessidade de explicar o desenho	<p>No momento em que me encontrava ao seu lado, sem que eu lhe perguntasse ou o questionasse sobre o que estaria a realizar, este começou-me a dizer o que estava a desenhar, apontado para cada desenho. (Nota de campo - registo nº 232 28jan2022).</p> <p>Após a hora de almoço, quando cheguei à sala e me aproximei da janela para abrir as portadas, a R. P. dirigiu-se até mim e disse: “Maria Inês, olha o meu desenho. Fiz o pai.”, ao qual eu respondi: “Uau R., está muito giro. Tu gostas muito de pintar no cavalete, não é?”, e a R. P. respondeu: “Sim, porque eu agora sei pintar muito bem.” (Excerto de nota de campo - registo nº 250 8fev2022).</p>	2x

	Interação entre pares	Partilha de ideias	<p>Num dos momentos em que estava a observar o M. M. a pintar no cavalete com a S. C. ao seu lado, a mesma disse para o M. M.: “olha o céu” apontando para a folha do M. M. mostrando-lhe que não tinha pintado o céu. Nesse momento ele responde-lhe: “Eu não quero fazer o céu, tou cansado de fazer o céu e como? O papel é banco, a tinta é banca... Aí, aí, aí!” [...] Assim, a S. C. responde ao M. M.: “não, mas o céu não é branco, nem o céu, porque eu estou a olhar para a janela e é azul”, nesse momento o M. M. decide: “eu vou fazer o céu de banco (pegando no pincel que estava na tinta branca e pintando na sua folha) a seguir eu vou pô a chuva.” (Excerto de nota de campo - registo nº 185 12jan2022).</p> <p>No momento de exploração das áreas, a R. P. e a I. E. encontravam-se as duas no cavalete. Durante este momento ambas interagiram sobre as pinturas que estavam a realizar, partilhando ideias e sugestões. No entanto, cada uma delas tinha a sua folha e realizava individualmente a sua obra. (Nota de campo - registo nº 240 31jan2022).</p> <p>Num momento de exploração livre das áreas, pude observar que a R. P. observava o desenho da I. E. e de seguida utilizava as mesmas cores. Ainda neste momento, a R. P. indicou à I. E. que cor usar dizendo: “pega no azul-escuro” e a I. E. respondeu-lhe “Tu deste-me uma ideia, vou fazer um balão.” Depois deste diálogo entre pares a R. P. disse-me: “a I. quer ficar com um desenho igual ao meu.” (Nota de campo - registo nº 284 14fev2022).</p>	2x
--	-----------------------	--------------------	---	----

Espaço	Escolha do espaço	Cavalete	<p>Ao chegar à sala depois da hora de almoço, apercebi-me de que a R. P. estava sentada no cavalete a pintar. (Excerto de nota de campo - registo nº 179 11jan2022).</p> <p>No momento de exploração livre das áreas, houve algumas crianças do grupo que escolheram o cavalete para realizarem pinturas com tintas Giotto. Ao longo desta semana tenho vindo a observar que este espaço é requerido muitas vezes por certas crianças, no entanto, existem outras que não demonstram tanto interesse por esta atividade. (Nota de campo - registo nº 190 14jan2022).</p> <p>No momento de exploração livre das áreas, pude observar que a M. C. escolheu novamente o cavalete e manteve-se nesta área sozinha a pintar livremente. Esta situação tem-se vindo a repetir com alguma frequência ao longo da semana, o que me leva a considerar que este é um espaço bastante apreciado por várias crianças do grupo. (Nota de campo - registo nº 200 19jan2022).</p> <p>Durante a reunião da manhã, a Educadora Cooperante questionou cada criança sobre que área gostariam de explorar durante a manhã. Quando chegou a vez da R. P. esta disse “Cavalete!” [...] (Nota de campo - registo nº 239 31jan2022).</p> <p>Num momento de brincadeira e exploração livre das áreas da sala, a D. B. escolheu novamente o cavalete para realizar uma pintura com tintas Giotto. Esta área tem vindo a ser frequentemente requisitada por esta criança que demonstra, disfrutar dos momentos sozinha neste espaço. (Nota de campo - registo nº 269 15fev2022).</p> <p>Novamente num momento de observação sobre as crianças que se encontravam a explorar os materiais riscadores, apercebi-me de que a I. E. estava a pintar no cavalete com a D. B. No entanto, mais tarde, a D. B.</p>	5x
--------	-------------------	----------	--	----

			<p>encontrava-se a pintar sozinha no cavalete ao mesmo tempo que estava a cantar. (Nota de campo - registo nº 285 15fev2022).</p> <p>Na escolha das áreas, a R. P. e a I. E. dirigiram-se para o Cavalete e passado algum tempo pude observar que ambas desenham o mesmo. (Nota de campo - registo nº 286 16fev2022).</p>	
		Mesa para pinturas	<p>Quando cheguei à sala, o grupo de crianças estava a desenhar, ainda que cada um com a sua folha, todos estavam sentados no mesmo conjunto de mesas. (Excerto de nota de campo - registo nº 227 27jan2022).</p> <p>Ao longo desta semana, tenho vindo a acompanhar os desenhos realizados pelo G. L., pois esta criança, tem escolhido, diariamente, esta área, nomeadamente, as canetas de feltro. (Excerto de nota de campo - registo nº 232 28jan2022).</p>	2x

**ANEXO V. ANÁLISE CATEGORIAL DAS
OBSERVAÇÕES NATURALISTAS PARA A
INVESTIGAÇÃO**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR(ES)	UNIDADE DE REGISTO	FREQUÊNCIA
Utilização dos materiais riscadores	Momentos de manipulação dos materiais riscadores	Postura	<p>(...) [O F. V.] senta-se na cadeira com uma perna por baixo do corpo e abre a caneta que tinha apanhado do chão. (Observação naturalista nº1)</p> <p>A sua cara [do F. V.] encontra-se bastante perto da folha em que está a desenhar, não tendo desta forma uma postura muito direita e correta. (Observação naturalista nº1)</p> <p>(...) [O F. V.] vira a folha que estava a pintar e coloca-se por cima dela (...). (Observação naturalista nº1)</p> <p>(...) o F. V. continua de braços cruzados sobre o seu desenho e com a cabeça apoiada sobre o mesmo. (Observação naturalista nº1)</p>	4x

		<p>Manuseamento</p>	<p>[O F. V.] Segura com a mão direita na caneta e com a mão esquerda a tampa da mesma, apoiando em simultâneo esta mão na folha para que esta não se movimente. (Observação naturalista nº1)</p> <p>(...) vira a caneta ao contrário e começa a riscar o seu desenho com a ponta oposta da caneta que não escreve e diz “isto não apaga...”. (Observação naturalista nº1)</p> <p>A M. P. segura no pincel com a ponta dos dedos da mão direita, que está na tinta branca e começa a pintar o cartão. Vira o pincel e continua a pintar o cartão (...). (Observação naturalista nº2)</p> <p>[A M. P.] Molha novamente o pincel na tinta branca que se encontra no pote e raspa a ponta do pincel no pote, com o intuito de tirar o excesso. Passa várias vezes, mas de forma leve, pelo mesmo espaço, no entanto em certos momentos pressiona um pouco mais o pincel em direção ao cartão. (Observação naturalista nº2)</p> <p>[A M. P.] Sem voltar a molhar o pincel, mantendo a mesma pega, passa o pincel numa zona que não estava pintada e decide passar suave e lentamente por uma das limitações anteriormente realizadas em lápis de carvão. (Observação naturalista nº2)</p> <p>[A M. P.] só com a ponta do pincel e muito leve, pinta o espaço que a S. C. assinala com o seu dedo, até que apoia mais o pincel e passa novamente no mesmo espaço. (Observação naturalista nº2)</p> <p>O seu dedo indicador já se encontra mais apoiado no pincel e o movimento do seu pulso, no momento em que percorre os espaços sem tinta, move o cartão. Por este motivo, apoiando levemente dois dedos da mão direita segura no cartão que está a pintar e em movimentos curtos, mas rápidos, passa o pincel sobre o cartão. Volta a pousar o pincel no pote, mas desta vez, realiza movimentos circulares com o mesmo dentro pote para conseguir recolher mais tinta sem esquecer de tocar com a ponta do pincel no rebordo superior do pote para retirar o excesso. Passa levemente no cartão, pousa o pincel e levantasse do banco. (Observação naturalista nº2)</p>	<p>13x</p>
--	--	---------------------	--	------------

			<p>A tinta começa a escorrer na folha, ela [a A. S.] estica involuntariamente o dedo da mão esquerda para parar esse efeito, mas acaba por mudar de decisão e passa o pincel novamente. (Observação naturalista nº3)</p> <p>[A A. S.] Pega no pincel da tinta branca, roda-o dentro do frasco, pega no pincel da tinta cor-de-laranja, repete a mesma ação e novamente com o pincel da tinta cor-de-rosa. (Observação naturalista nº3)</p> <p>A R. P. segura no pincel com as pontas dos dedos na parte superior do mesmo, apoiando de leve no resto da sua mão. (Observação naturalista nº4)</p> <p>[A R. P.] (...) pousa o pincel novamente no pote de tinta amarela, e passa novamente no espaço da folha em que se encontrava a pintar o sol, dando a entender que está a reforçar a cor. Aproveita que este ainda tem alguma tinta e faz os raios do sol. (Observação naturalista nº4)</p> <p>[A R. P.] Pousa o pincel que estava a utilizar e pega no vermelho, rodando o mesmo dentro do pote e limpando nas bordas o excesso. (Observação naturalista nº4)</p> <p>[A R. P.] Limpa o pincel nas bordas desse mesmo pote, aproxima a sua cara do desenho e com bastante cuidado e detalhe, retoca o coração. (Observação naturalista nº4)</p>	
		<p>Seleção de cores</p>	<p>[O F. V. está a escrever com uma] caneta de feltro vermelha (...). (Observação naturalista nº1)</p> <p>A A. S. mantém a sua mão sobre o pincel que se encontra no pote cor-de-rosa e escolhe essa cor para dar continuidade à sua pintura. (Observação naturalista nº3)</p> <p>Nesse momento [a R. P.] pega no pincel que se encontra na tinta azul e começa a representar o céu no cimo da folha. (Observação naturalista nº4)</p> <p>Nesse momento, pousa o pincel no pote azul e escolhe o pincel que se encontra na tinta amarela para representar o sol. (Observação naturalista nº4)</p>	<p>4x</p>

		Seleção de materiais riscadores	O F. V. está a escrever com uma caneta de feltro (...). (Observação naturalista nº1)	1x
		Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	(...) diz bastante entusiasmado “Uuuuhhh a minha árvore é assim! (apontando para o seu desenho) a outra é mais redonda e mais amarelinha”. Depois aproximasse da folha e continua a desenhar dizendo: “isto é o olho, o olho! (levanta rapidamente o seu olho e observa o que o rodeia) aqui, e aqui, e as pernas e aqui é as orelhas. Assim é o cabelo, aqui está o cabelo e ahhh aqui os pés.” Para, observa o seu desenho e continua “ah assim, agora a cabeça (desenhando um círculo em volta do que tinha desenhado anteriormente) é assim.” (Observação naturalista nº1) Quando termina de desenhar esse círculo diz: “isto é uma cabeça”. (Observação naturalista nº1)	2x
	Preferências	Aborrecido	[O B. C. em resposta à minha questão diz:] “porque é uma seca desenhar, é só fazer riscos, fazer bolas e fazer formas...” E o F. V. diz também baixinho, “eu também não gosto”. (Observação naturalista nº1)	1x
Interação	Interação com o adulto	Iniciativa/ Necessidade de explicar o desenho	Enquanto eu digo esta frase, o F. V. descruza os braços e levanta o seu desenho, mostrando-me, ao qual eu digo, “está muito giro! Eu gosto!”. (Observação naturalista nº1) Sento-me ao seu lado e ela diz-me de imediato: - “Eu e o meu Papá!” - sinalizando com o dedo cada pessoa representada. (Observação naturalista nº4) - “Eu sempre desenho, assim coisas bem bonitas.” – diz a R. P. de forma espontânea enquanto continua a pintar o céu. (Observação naturalista nº4) - “Vou pegar o vermelho, para fazer o coração da minha camisola. Já tas a perceber?” – Olha para mim por breves segundos novamente (Observação naturalista nº4)	4x

	Interação entre pares	Partilha de ideias	<p>A S. C. vai interagindo com a M. P., mas não obtém resposta por parte dela. (Observação naturalista nº2)</p> <p>(...) a S. C. diz para a M. P. “M. essa coisa também, pinta, pinta, bora!”. (Observação naturalista nº2)</p> <p>(...) [A A. S.] chama a atenção da amiga que se encontra ao seu lado, a R. P., dizendo-lhe “Olha! Preto!”. (Observação naturalista nº3)</p> <p>[A A. S.] Para, observa as suas mãos e apercebe-se que estão pintadas dizendo para a sua amiga “Olha as minhas mãos...” (Observação naturalista nº3)</p> <p>Nesse momento a R. P. está a realizar movimentos circulares com a tinta amarela perto do azul e ao passar ligeiramente sobre o azul diz: “Olha! Amarelo com azul dá verde!”. (Observação naturalista nº3)</p>	5x
Espaço	Escolha do espaço	Cavalete	<p>[A S. C. e a M. P.] pediram-me os materiais para pintarem o cartão e sentaram-se nos bancos perto do cavalete. (Observação naturalista nº2)</p> <p>(...) no momento de exploração livre das áreas, a A. S. encontrava-se com a R. P. no cavalete, a realizar uma pintura livre (Observação naturalista nº3)</p> <p>(...) a R. P. estava no cavalete, a realizar uma pintura livre. (Observação naturalista nº4)</p>	3x

