



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA PARA O DESENVOLVIMENTO
DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA CRIANÇA.**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**CATARINA NOVAIS CORREIA
JULHO 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**O CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA PARA O DESENVOLVIMENTO
DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DA CRIANÇA.**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação da professora Cristina Seixas

**CATARINA NOVAIS CORREIA
JULHO 2015**

“O pensamento vive da sua possibilidade de expressão: pela palavra, pelo grafismo, pela atitude, pelo movimento. Quanto maior for o número de instrumentos expressivos postos ao serviço do homem, maiores possibilidades terá o seu pensamento de se desenvolver, de se exprimir, de se realizar ou agir”

(João dos Santos, 1983)

AGRADECIMENTOS

A entrega deste relatório marca uma conclusão de mais uma etapa da minha vida. Foi uma longa viagem de quatro anos, onde pude contar com o apoio de algumas pessoas a quem não quero deixar de agradecer. Agradeço...

A todos os que trabalharam comigo nesta fase, direta ou indiretamente me acompanharam ao longo da elaboração deste trabalho.

À Professora Cristina Seixas, orientadora deste relatório e supervisora da PPS em JI, pelos saberes partilhados, apoio e disponibilidade prestados.

À Professora Clárisse Nunes, supervisora institucional da PPS em creche, pela segurança e palavras de ânimo transmitidas.

À Educadora Vera pelas experiências e vivências que partilhou comigo.

À Educadora Paula pelo incentivo, disponibilidade, dedicação e amizade.

Às crianças que nos desafiam todos os dias a sermos melhores naquilo que fazemos. Sem elas, nada disto seria possível. Levo comigo, cada uma delas, e tudo o que me ensinaram.

À Débora pela amizade e pela partilha de experiências e saberes.

À Mafalda e à Mariana pela amizade, presença e incentivos.

A toda a família, em especial aos meus avós e madrinha pelo carinho, apoio e todas as orações.

Ao Rodrigo pelo amor, dedicação e por nunca ter deixado de acreditar em mim.

Aos meus pais, pelos esforços e dedicação que me permitiram seguir o sonho de ser hoje educadora de infância. A eles, agradeço o seu exemplo de vida, a força e a confiança que sempre tiveram em mim. Sem eles, não seria possível. Amo-vos.

Por último, a Deus, pelo Teu amor, fidelidade, cuidados e segurança transmitidos nesta fase tão importante da minha vida.

Um sincero obrigado a todos.

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e resultou da Prática Profissional Supervisionada desenvolvida nos contextos socioeducativos de Creche e Jardim de Infância, no ano letivo 2014/2015.

No intuito de compreender o valor pedagógico da expressão plástica, em contexto de jardim-de-infância, o presente estudo intitulado “Os contributos da Expressão Plástica para o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança”, apresenta como principais objetivos o estudo do impacto da expressão plástica no desenvolvimento das crianças e das múltiplas linguagens e a relação do educador de infância no desenvolvimento deste domínio. Pretende-se, ainda averiguar de que forma as possíveis alterações à abordagem deste domínio (expressão plástica) podem ou não desenvolver na criança outros domínios que possibilitem relações de qualidade no contexto educativo de jardim-de-infância.

Metodologicamente, este relatório assume uma abordagem qualitativa, nomeadamente uma investigação sobre a prática. Optou-se por utilizar como técnicas de recolha de dados a observação, a entrevista à educadora cooperante, a consulta documental, as conversas informais com as crianças e os registos diários. Aliada a esta recolha de dados, foram realizadas pesquisas teóricas que complementaram, de forma significativa, o estudo.

Os resultados obtidos, embora meramente exploratórios, levam-nos a concluir que a expressão plástica e o seu desenvolvimento adequado, por parte do educador, no contexto educativo contribui para o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças.

Palavras- chave: expressão plástica; criança; contributo; jardim-de-infância; desenvolvimento; múltiplas linguagens

Abstract

The following report was developed under the Master in Pre-School Education at Lisbon's Superior School of Education and it resulted under the Supervised Professional Practice developed in socio-educational contexts in day care and kindergarten in the school year of 2014/2015.

In order to understand the educational value of artistic expression in kindergartner context, the present study entitled "The contributions of Artistic Expression for the development of multiple child's languages" has, as its main objective, the study of the impact of artistic expression in children's development and its multiple languages and the kindergarten teacher's relationship with the children in the development of this domain. It's also intended to find out how the possible changes on the approaching of the domain may or may not develop in the child other domains that enable quality relationships in the educational context of the kindergarten.

From a methodologic point of view, this report takes a qualitative approach, including an investigation about the practice. The techniques used for data collection were the observation, an interview with cooperative educator, document analysis, informal conversations with children, daily logs and theoretical research.

Although the results are merely exploratory, these lead us to conclude that the plastic expression and its proper development in the educational context by the kindergarten teacher contributes to the development of the multiple languages of children.

Keywords: Artistic expression, child, contribution, kindergarten, development, multiple languages.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família.

APEI- Associação de Profissionais de Educadores de Infância

CAF – Componente de Apoio à Família

CML- Câmara Municipal de Lisboa

JF- Junta de Freguesia

JI – Jardim de Infância

ME- Ministério de Educação

MEM- Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidade Educativa Especial

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE- Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

1ºCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1. CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	3
1.1 Meio.....	3
1.2 Contexto socioeducativo	4
1.3 Equipa Educativa.....	5
1.4. As famílias.....	6
1.5 O grupo de crianças	7
1.6 Princípios Orientadores	8
CAPÍTULO 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	9
2.1 Intenções para a ação pedagógica.....	9
2.2.Intenções transversais aos dois contextos.....	9
2.3.Intenções para a creche.....	12
2.4.Intenções para o jardim-de-infância	12
2.5.Trabalho com as Famílias.....	13
2.6.Trabalho com a equipa educativa	15
2.7.Trabalho com a comunidade	15
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	19
3.1 Roteiro Metodológico.....	19
3.2 Roteiro Ético.....	20
CAPÍTULO 4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	22
4.1 As Múltiplas Linguagens.....	22
4.2. O papel do educador no desenvolvimento das múltiplas linguagens	24
4.2.1. Estratégias do educador no desenvolvimento das múltiplas linguagens	28
4.3. A Expressão Plástica como arte de educar no Jardim-de-Infância.....	29
4.4. O modelo Reggio Emilia e a Expressão Plástica.....	32
4.5. Intervenção Educativa	34
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

Índice de Figuras

Figura 1. Estendal dos Afetos.....	17
Figura 2. O cuquedo, a nova mascote.....	17
Figura 3. Estendal das personagens.....	17
Figura 4. Registos Semanais.....	17
Figura 5. Área do Projeto.....	17
Figura 6. Área do Projeto.....	17
Figura 7. Área do Projeto.....	17
Figura 8. Área do Projeto.....	17

Índice dos Anexos

Anexo A. Caraterização dos contextos (creche e jardim-de-infância).....	54
Anexo B. Caraterização das Famílias das crianças.....	56
Anexo C. Intenções Gerais para creche e JI.....	57
Anexo D. Recados para as famílias.....	58
Anexo E. Roteiro Ético.....	59
Anexo F. Guião da Entrevista à Educadora Cooperante.....	61
Anexo G. Apresentação da estudante-estagiária.....	64
Anexo H. Pedidos de autorização para registos fotográficos.....	65
Anexo I. Entrevista à educadora cooperante (transcrita)	66
Anexo J. Registos fotográficos das sessões de Expressão Plástica.....	72

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e resultou da Prática Profissional Supervisionada desenvolvida nos contextos socioeducativos de Creche e Jardim de Infância, no ano letivo 2014/2015.

Com o presente trabalho pretendo estabelecer uma relação entre as caracterizações dos contextos e a minha intervenção, de forma a poder adequar a minha prática aos mesmos.

A prática pedagógica em Creche decorreu de cinco de janeiro a 13 de fevereiro do presente ano, numa IPSS, com um grupo de 16 crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 23 meses. No período entre fevereiro e maio decorreu a intervenção no contexto de Jardim-de-Infância (JI), num estabelecimento de rede pública e com um grupo de 13 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

O conceito de ética profissional envolve compromissos em diversas dimensões, nomeadamente com crianças, famílias, equipa de trabalho, comunidade, entidade. É, por isso, importante que, desde o início, sejam esclarecidos e clarificados os nossos objetivos de intervenção.

Assim como defende a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2014) procurei ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo como um ser ativo e participativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, pelo que preoquei-me em promover a aprendizagem com base na socialização, na cooperação e na ludicidade.

Metodologicamente este relatório assume uma abordagem qualitativa, nomeadamente uma investigação sobre a prática. Algumas das técnicas de recolha de dados consistiram na observação, na entrevista à educadora cooperante, na consulta documental aos documentos oficiais das instituições (Projetos Educativos, Projeto curricular de sala e Plano pedagógico de sala); entrevistas e conversas informais com as equipas educativas, as crianças e famílias; trabalhos feitos com os grupos de crianças; observação direta ou participante; notas de campo e fotografias. Aliada a esta recolha de dados, foram realizadas pesquisas teóricas que complementaram, de forma significativa, o estudo.

Através da investigação sobre a prática, procuro estudar o impacto da expressão plástica no desenvolvimento das crianças e das suas múltiplas linguagens e a relação do

educador neste domínio. Procura-se, ainda, averiguar de que forma as possíveis alterações à abordagem da expressão plástica podem ou não desenvolver na criança outros domínios que possibilitem relações de qualidade no contexto educativo.

A escolha desta problemática teve origem numa característica da instituição de JI, onde se notava uma forte promoção na educação pela arte. Esses momentos eram potenciados com as inúmeras visitas ao Museu da Gulbenkian, convite de artistas plásticos e projetos conjuntos sobre expressão plástica.

Relativamente ao roteiro do trabalho, o presente relatório está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo refere-se à **caraterização reflexiva dos contextos socioeducativos**, nomeadamente a caracterização do meio, do contexto socioeducativo propriamente dito, da equipa educativa, da família das crianças, dos grupos de crianças, terminando com a análise das intenções educativas, das finalidades educativas, dos princípios orientadores da prática pedagógica das educadoras cooperantes, bem como da organização do ambiente educativo. Esta caraterização é essencial na medida em que através dela é possível estabelecer as minhas intenções para a ação e adequar a minha prática pedagógica consoante a mesma.

No segundo capítulo, apresentarei a **análise reflexiva da intervenção**, onde abordarei as intenções pedagógicas patentes ao longo de toda a minha intervenção pedagógica em creche, em jardim-de-infância e em ambos os contextos.

No terceiro capítulo irei abordar o **quadro metodológico de investigação e o roteiro ético** seguido que orientaram a minha investigação.

No quarto capítulo, procederei à **identificação e fundamentação da problemática**.

No último e quinto capítulo constam as **considerações finais**, onde irei analisar o impacto da minha intervenção, assim como a reflexão acerca da minha identidade profissional enquanto educadora-de-infância.

Os anexos referenciados no decorrer de todo o relatório, bem como os portefólios desenvolvidos em contexto de creche e jardim-de-infância, encontram-se num CD adjacente ao mesmo.

CAPÍTULO 1. CARATERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Para ser capaz de compreender as realidades onde intervimos, foi necessário realizar uma observação cuidada, de forma a “. . . compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo . . .” (Ferreira, 2004, p. 65). Assim, este primeiro capítulo dedica-se à caraterização do contexto socio educativo. Uma caracterização mais aprofundada de ambos os contextos encontra-se presente nos Portefólios da PPS em creche e em jardim de infância Para além disso, foi construída uma tabela que carateriza os dois contextos: de creche e jardim-de-infância (cf Anexo A)

1.1 Meio

A instituição onde realizei a PPS em creche está situada na cidade de Lisboa. De acordo com Ferreira (2010)¹, o bairro social onde esta instituição se localiza, na periferia de Lisboa, é constituído por edifícios organizados através de traçado orgânico planeado. Os edifícios são de tipologia habitacional nos pisos superiores e não habitacional em alguns pisos térreos, sendo a atividade económica principal o pequeno comércio local, as pequenas empresas de serviços ou armazéns.

A população residente neste bairro, segundo o Projeto Educativo (P.E.), é bastante heterogénea, quer na sua proveniência, quer a nível da educação e a nível cultural. A distribuição etária é equilibrada, predominando a população em idade ativa e a população jovem.

A instituição onde realizei a PPS em jardim-de-infância está situada na cidade de Lisboa e faz parte de um agrupamento das escolas da rede pública que engloba estabelecimentos de várias freguesias, de acordo com a reorganização administrativa de Lisboa. A maioria das crianças é residente no bairro, pelo que, se deslocam para a escola através de transporte individual ou a pé.

¹ Ferreira, T. (2010). Sistema de Informação para o Património Arquitectónico- Consultado em http://www.monumentos.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=29302

1.2 Contexto socioeducativo

A PPS em creche realizou-se numa instituição particular, sem fins lucrativos, esta foi constituída formalmente, no ano de 1998 a fim de denunciar as principais carências do bairro junto das entidades competentes para que, a sua intervenção junto da população promovesse a participação social e a cidadania ativa, com vista à inserção social dos mais desfavorecidos. Apenas em 2003, a instituição ficou responsável pela gestão do equipamento de creche e jardim-de-infância, tendo sido registada como Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), no ano de 2004. Apresenta recursos físicos claramente satisfatórios para proporcionar a todas as crianças um clima harmonioso, equilibrado e seguro. Dos objetivos propostos pela instituição, destaco a intenção desta na criação de uma escola democrática, onde sejam proporcionadas à criança e às suas famílias experiências participativas democráticas.

A PPS em JI realizou-se num JI pertence à rede pública do Ministério da Educação. O edifício foi construído em 1954, e é composto por dois blocos, separados por um refeitório. A escola dispõe de uma extensa área verde envolvente que, atualmente, não está a ser totalmente aproveitada, uma vez que a escola se encontra em obras e o único espaço disponível para o recreio das crianças ainda não está finalizado e no entanto, o edifício do jardim-de-infância já se encontra totalmente remodelado, resta terminar as obras no edifício do 1º Ciclo de educação básica (1ºCEB) e espaços exteriores. E o facto do edifício do JI estar, atualmente, a abarcar as duas valências (JI e EB1). Esta instituição dispõe ainda do serviço de Atividades de Animação e Apoio à Família designado, antigamente, por Componente de Apoio à Família (CAF)², no período da manhã e da tarde, onde a maioria das crianças permanece após o término do período letivo.

A instituição é a que se encontra mais distante da Escola Sede do agrupamento, no entanto, a direção do mesmo diz que a localização não assume qualquer obstáculo. “É importante observar, analisar e refletir sobre a heterogeneidade da população discente dos diferentes estabelecimentos do agrupamento, percebendo quais as suas condições de vida e principais dificuldades, tendo em conta que grande parte dos alunos são oriundos sobretudo, de bairros sociais, onde ... as situações de degradação habitacional,

² CAF consiste na realização de atividades de caráter lúdico-pedagógico que “prevê que, para além dos períodos específicos para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, curriculares ou lectivas, existam actividades de animação e apoio às famílias (art. 12.º)” (Vilhena & Silva, 2002, p.11)

realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns” (Projeto Educativo (PE), 2013-2017, p.5).

Para além, dos importantes desenvolvimentos no interior do núcleo de escolas, há que referir o papel das respetivas Juntas de Freguesia (JF) bem como da Câmara Municipal de Lisboa (CML), especialmente para o uso de infraestruturas, como as piscinas e ginásios municipais, ao nível da iniciativa que providencia uma rede de transportes própria aos alunos do 1º ciclo deste e de outros agrupamentos da capital, dos centros de saúde e hospitais – núcleo de saúde escolar, da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), entre outros. Através destes apoios, “o agrupamento consegue servir toda a população escolar dando-lhe respostas integradoras e abrangentes, tornando o desenvolvimento global dos seus alunos e o seu sucesso educativo uma prioridade.” (PE, 2013-2017, p.7).

1.3 Equipa Educativa

A equipa educativa em Creche é constituída pela Educadora de Infância pela auxiliar de ação educativa e pela auxiliar de apoio geral. Embora seja a primeira vez que a educadora e a auxiliar de ação educativa trabalham juntas, é importante referir que existe um clima forte de interação e interajuda. A instituição é constituída por mais três salas de creche e de jardim-de-infância, onde uma das educadoras de cada valência assume o papel de coordenadora. Cada sala tem a educadora, a assistente operacional e uma assistente de apoio geral, pelo que, existem na instituição sete educadores e 14 assistentes operacionais.

A equipa educativa em jardim-de-infância é constituída pela Educadora de Infância e pela auxiliar de ação educativa que dá também apoio geral. Entre a equipa, nota-se um clima forte de interação e interajuda. A instituição é composta, ainda, por mais três salas de jardim-de-infância e quatro salas de 1ºCEB. Em cada uma das salas do JI existe uma assistente operacional, enquanto no 1ºCEB, existem duas assistentes de apoio geral. A equipa educativa da instituição conta ainda com a presença de três psicólogas e uma professora de necessidades educativas especiais (NEE).

Em ambas as valências, foi possível observar a forte articulação entre o trabalho da equipa educativa, promovendo projetos conjuntos, como as *quartas-feiras animadas* em creche e o *projeto de cá para lá*, em jardim-de- infância.³

³ Estes são ambos projetos, onde as educadoras têm a oportunidade de promover grandes atividades para

1.4. As famílias

Segundo Costa (1992) a família é um “espaço social onde as crianças até então viveram, continuam a viver e onde de forma intensa e contínua se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (citado em Ferreira, 2004, p.65). Assim, torna-se importante desenvolver uma prática assente nas experiências, vivências e saberes que as crianças trazem de casa, pois, dessa forma, as aprendizagens serão muito mais significantes para as crianças.

No que concerne à caracterização sociológica das famílias do contexto de Creche, vários dados foram recolhidos e mais tarde, sintetizados numa tabela (cf Anexo B).⁴ A maioria das crianças está inserida em famílias nucleares (10); e existem algumas inseridas em famílias nucleares alargadas (2) – isto é, vivem, também, com os dois pais e com outros parentes diretos e/ou colaterais: monoparentais (2). Existem também duas crianças inseridas em famílias monoparentais alargadas.

Relativamente à habilitação literária dos pais, a maioria dos pais possui formação até ao 12º ano. No entanto, existe ainda um número significativo de pais que completou o ensino básico, até ao 9º ano e ainda outros pais que já estão habilitados à licenciatura e ao mestrado. Um dos pais possui apenas o 4ºano.

Na caracterização sociológica das famílias do contexto de JI⁵, os dados recolhidos também foram sintetizados numa tabela (cf Anexo B). Sabe-se que, a maioria das crianças estão inseridas em famílias monoparentais (8) – onde existe apenas um prestador de cuidados, responsável pela criança. Existem ainda (4) crianças que vivem em famílias nucleares e uma criança vive numa instituição- santa casa da misericórdia, em situação de acolhimento institucional.

Em relação às habilitações académicas dos pais e mães, a maioria deles tem formação até ao 12ºano, sendo que apenas 5 pais possuem apenas escolaridade até ao 9ºano e por fim, quatro têm licenciatura e doutoramento.

É de salientar que neste grupo, existem crianças com ascendentes

os outros grupos da instituição, inseridos na mesma valência. No caso da creche, as quartas-feiras animadas são dinamizadas por uma das educadoras de creche que prepara uma atividade para todos os grupos puderem participar. No caso do projeto “De cá para lá”, em jardim-de-infância, os grupos trocam literalmente de sala durante uma manhã ou tarde.

⁴ Fonte: Projeto Curricular de Sala. 2014-2015. Lisboa.

⁵ Fonte: Projeto Curricular de Sala. 2014-2015. Lisboa.

sociogeográficos diversos e a maioria das famílias estão fixadas na freguesia onde a instituição está situada.

Relativamente à participação das famílias, pude constatar através das minhas intervenções e de conversas com as educadoras cooperantes, que em ambos os contextos as famílias são participativas. Porém, na creche é visível uma maior participação das mesmas devido à conciliação dos horários da maioria das famílias com o da educadora cooperante, que facilita a comunicação e contribui para momentos de partilha e discussão.

1.5 O grupo de crianças

Na instituição da PPS em creche, o grupo é constituído por 16 crianças (8 meninas e 8 meninos), entre os 11 e os 24 meses. Metade das crianças do grupo frequenta a instituição já desde o berçário e é acompanhado pela mesma técnica auxiliar de ação educativa, o que transmite uma segurança no grupo de crianças. As restantes crianças entraram na instituição, pela primeira vez, este ano, o que leva os adultos da sala a utilizar estratégias de envolvimento diversificadas.

De um modo geral, as crianças apresentam comportamentos sociáveis entre si. Apenas se observam alguns conflitos próprios desta faixa etária, nomeadamente, ao nível da partilha de objetos – livros, bonecos, entre outros – da sala.

Na instituição de PPS em jardim-de-infância, o grupo é constituído por 13 crianças, a maioria com três anos, sendo que apenas uma das crianças tem quatro anos completados no mês de novembro. O grupo é maioritariamente masculino pois nove crianças são rapazes e as restantes quatro são raparigas. No grupo existe, ainda, uma criança com necessidades educativas especiais (N.E.E) devido a problemas de audição e atraso cognitivo

O grupo de crianças relaciona-se bem entre si e com os adultos, mostrando um espírito de interajuda e cooperação entre todos, excetuando alguns casos, como os momentos de partilha de brinquedos e/ou outros materiais e o respeito pelo tempo de comunicação de cada um.

As crianças revelam ser autónomas em todos os momentos da rotina diária, sendo capazes de criar os seus próprios momentos de aprendizagem. ⁶Apresentam, no entanto,

⁶ Durante o dia vão surgindo alguns interesses momentâneos das crianças. Hoje, a criação de esculturas através da plasticina foi um deles e por isso, devemos dar a oportunidade para as crianças criarem os seus próprios momentos de aprendizagem e usufruírem com isso. (Nota de campo nº 1, segunda, 13 de abril de 2015.)

alguma dificuldade na hora de arrumar os brinquedos. Mostram alguma resistência em focar-se durante algum tempo nas atividades e em participar nas mesmas, necessitando de motivação continuada, por parte dos adultos da sala.

Após uma análise específica da caracterização do contexto e o grupo, o educador é capaz de identificar algumas fragilidades que possam ser melhoradas. Neste sentido, o educador torna-se um investigador com o intuito de colmatar a problemática encontrada.

1.6 Princípios Orientadores

Em creche a equipa educativa utiliza o modelo pedagógico do movimento da escola moderna (MEM), a equipa perspetiva a criança como um cidadão que tem o direito de participar na sua vida e da sua comunidade (Niza, 2004). Todas as atividades propostas assumem uma finalidade social. Aqui, a criança participa ativamente na sua aprendizagem através da relação que estabelece com os materiais, espaços e pessoas.

A equipa educativa, em JI, não segue um modelo pedagógico concreto pois, de uma forma geral, todas as educadoras da instituição, preferem adotar vários modelos no sentido de dar resposta às características do grupo, ao ambiente físico e aos recursos pedagógicos disponibilizados.

O espaço atua como terceiro educador, fomentador de interações positivas entre o grupo de pares e com os adultos. A interação criança-adulto é regida pelo princípio de escuta, de forma que o educador seja capaz de dar uma resposta individualizada a cada criança.

Em ambas as instituições, foi possível observar a existência de uma forte interação e articulação entre todos os profissionais.

É através deste período de observação e consequente caracterização dos contextos que nos tornamos capazes de dar respostas adequadas, adaptadas e diversificadas a cada criança, estabelecendo as nossas intenções gerais para cada dimensão: crianças, equipa educativa, famílias e comunidade.

CAPÍTULO 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Ao longo da minha intervenção nos diferentes contextos socioeducativos fui construindo a minha identidade profissional. Assim, neste capítulo pretendo apresentar as intenções pedagógicas que defini para o meu plano de ação para a minha Prática Profissional Supervisionada (cf Anexo C).

2.1 Intenções para a ação pedagógica

A prática pedagógica de um educador ganha um forte impacto ao longo de todo o processo educativo. Como tal, devemos consciencializar-nos, enquanto educadores de infância, que o processo educativo tem início muito antes de termos a nosso cargo um grupo, mas sim a partir do momento em que são definidas as intenções pedagógicas consoante aquilo que foi observado. As OCEPE (1997) definem que a observação é a primeira etapa do processo educativo. A observação permite “compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo” (ME, p.25). Só desta forma, a prática pedagógica adotada apresentará articulação, consistência e qualidade.

2.2. Intenções transversais aos dois contextos

Primeiramente, preocupei-me em **criar uma relação de confiança, cooperação e proximidade com todas as crianças do grupo**. Assim, as crianças ao contarem com profissionais que proporcionem segurança e conforto vão retirar maior proveito das “experiências adequadas e emocionalmente motivadoras e interessantes” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.27). Considero que em ambos os contextos, a chave do sucesso para esta intenção resultou da forma genuína como me envolvi com as crianças. Por exemplo, ao participar nas suas brincadeiras, as crianças reconheceram-me como um adulto confiável e não como uma figura distante e ausente.

A prática pedagógica deve assentar numa **prática transversal** que promova as diferentes áreas de saber, sem menosprezar qualquer uma das áreas. Para além disso, é fundamental tratar temas que se traduzem em problemas ou questões que afetam, diretamente, as crianças, a comunidade ou a instituição, mesmo que esses problemas não tragam consigo as intenções ou finalidades pedagógicas que havíamos planeado. O importante é que se traduzir-se-ão em aprendizagens significativas para as crianças.

Ao apoiarmos a nossa prática numa **pedagogia de escuta**, onde se procura escutar a criança na íntegra, respeitando e valorizando todas as suas opiniões e decisões, estamos a contribuir para o seu desenvolvimento global. Para isso, é importante que sejam criados momentos de tomadas de decisão, onde as crianças se sintam verdadeiramente escutadas e valorizadas, onde possam ser sujeitas a oportunidades de escolha, tomada de decisões e consequentes e possíveis resoluções de conflitos.

Assim, as crianças estarão a desenvolver a sua autonomia e a capacidade crítica e consequentemente a sua auto estima e otimismo. Este aspeto é fundamental, na medida em que, nunca nos podemos esquecer que estamos a formar cidadãos, seres socialmente ativos, com capacidade de resposta e decisões perante situações de conflito.

Tal não implica que a criança deva agir como ser individual numa sociedade, mas, antes, como ser coletivo, aprendendo a criar o seu próprio **caminho em parceria**, isto é, toda a sua aprendizagem deve ser desenvolvida pela própria criança em parceria com as outras crianças através da comunicação e interação com os outros, e por isso foram privilegiados momentos de dinâmica em grande grupo, onde sejam discutidas ideias, onde as crianças possam aprender com as suas próprias ideias e com as dos outros. Inúmeras vezes, as crianças eram sujeitas a tomarem decisões sobre diversos temas. Esta era uma prática usual quando, em grande grupo, não se conseguia chegar a um consenso.

Este tipo de exercícios permite às crianças complementar os seus saberes através da interação com os colegas.

Ao caminhar em parceria, procurei **promover valores humanistas** pois são estes valores que constituem o ser humano como ser social, responsável e livre, relacionando-se eticamente e defendendo valores como a igualdade, justiça e fraternidade. Desta forma, a criança torna-se capaz de refletir sobre o seu trabalho, ver e corrigir os seus próprios erros. Assim, a criança assume-se como construtora do seu conhecimento, na medida em que, esta se encontra em constante interação com o mundo e com o outro, formulando as suas próprias teorias e testando-as.

Neste sentido, e este aspeto foi crescendo ao longo de toda a minha prática, perspetivei, desde sempre, o **“erro” como o melhor método para as crianças aprenderem**, valorizando-o. Errar é uma das etapas fundamentais à construção de conhecimento, na medida em que, desperta na criança a motivação em encontrar novos caminhos para superar os obstáculos, isto é, obriga a uma ação cerebral. É através desta ação que a criança se consciencializa do seu erro e aprende. Neste sentido, aquilo que pretendi, ao longo de toda a minha PPS, foi criar um espaço para o erro, para a realização

pessoal, sem fronteiras. Um espaço onde se promova a expressão livre e a capacidade crítica. Sobretudo, um espaço que incentive **a resolução de conflitos sociais**.

Neste sentido, procurei promover, igualmente, a **aprendizagem através da busca e da descoberta**, incentivando o uso de diversos instrumentos de exploração. Este tipo de aprendizagem adquire-se, na maioria das vezes, em contexto de brincadeira e como considero fundamental **valorizar a essência do brincar** como atividade base de aprendizagem, pois este é, sem dúvida, um espaço rico no desenvolvimento de inúmeras aprendizagens.

Na construção do conhecimento, o **espaço funciona como terceiro educador** (Malaguzzi, 1997), propiciador de um ambiente estimulante, seguro e rico em oportunidades de aprendizagens diferenciadas, diversificadas e significativas. E foi, sem dúvida, muito significativo, para mim, ter tido a oportunidade, na PPS em JI, para construir uma sala de atividades, desde o início.

Apercebi-me, por isso, da importância de prepararmos um espaço, no sentido de podermos proporcionar um ambiente físico onde se promova a interação social e a aprendizagem cooperativa. Todo o espaço deve ser especialmente cuidado e acolhedor, para que as crianças e os pais se sintam seguros como se tivessem nas suas próprias casas. Assim, “o ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem”. (Malaguzzi, 1997, p.40)

Tendo em conta que, ajudei na construção do espaço educativo, mantive-me, desde o início, desperta no sentido de identificar as potencialidades do espaço, usando-as conforme as necessidades e interesses das crianças, bem como, algumas fragilidades, que, mais tarde, foram partilhadas com a equipa educativa.

Todos estes princípios só fazem sentido se existir uma diferenciação pedagógica por parte do adulto em relação a todas as suas crianças, **respeitando a individualidade** e especificidades de cada uma, procurando conhecer os contextos sociais e económicos em que vivem e as experiências que trazem consigo, isto é, ter em conta os seus *stock's de conhecimentos* (Ferreira, 2004, p.66) como um dos principais promotores da aprendizagem. Desta forma, muitas das atitudes das crianças que não conseguimos “compreender” serão justificadas a partir desse conhecimento/ pesquisa prévia acerca da história de vida de cada criança.

Todos estes eixos pedagógicos visam proporcionar às crianças **aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras**.

2.3.Intenções para a creche

É fundamental **darmos às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira**, na medida em que, cada criança “tem uma forma única de agir ou interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p.71). Desta forma, torna-se importante compreender que existem “**crianças com direitos de aprendizagem diversificados** (OCDE 2006: 17) e aquelas que, devido à vulnerabilidade das famílias, precisam de experiências educativas de superior qualidade, para que se concretizem os princípios de *equidade* consagrados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.” (Vasconcelos, 2011, p.31).

Para além disso, desde o início, que perspetivei a **criança como sujeito ativo no processo da sua própria aprendizagem**, que recorre a diversas e inúmeras formas para se expressar. “Deverão encontrar-se formas novas e mais criativas para garantir o *direito à palavra* dos mais pequenos, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente.” (Vasconcelos, 2011, p.31).

Durante a minha PPS em creche, procurei **criar momentos promotores de competências de comunicação e linguagem**. Criei esses momentos, contando histórias com recurso a diversas técnicas de dinamização em grande grupo e por vezes, optei por abordagens individuais, onde estabeleci momentos de *comunicação dar-e-receber*.

2.4.Intenções para o jardim-de-infância

Ao longo de toda a PPS, procurei perspetivar a criança como, segundo as OCEPE, um “sujeito do processo educativo” (ME, 1997) e assim preocupei-me em **promover a sua participação e autonomia**.⁷ Neste sentido, é importante que, enquanto educadores, mantenhamos uma atitude de incentivo perante a criança, para que esta consiga alcançar novas conquistas. Tal como, refere Portugal (1998) que reconhece a importância do papel do adulto “ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e

⁷ Laevers (1994, citado por Bertram & Pascal, 2009) identifica a autonomia como “o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher actividades e expressar ideias e opiniões.” (p.16).

impulsos de autonomia e independência” (p.207).

Para além disso, é fundamental que o educador **valorize as múltiplas linguagens da criança**, isto é, os diferentes modos de expressão utilizados pela criança (em verbalizações, movimentos, grafismos...) pois são através dessas formas de expressão que, muitas vezes, se escondem as respostas para aquilo que não conseguimos compreender. Neste contexto, pretendi assumir um papel ativo no apoio constante e intencional, valorizando as suas múltiplas linguagens, isto é, incentivando a criança mediante todas as suas formas de expressão simbólicas.

Ao valorizar os diferentes modos de expressão da criança, apoiei-me numa aprendizagem construtivista, onde, através das artes visuais, a criança se exprimia, criava, experimentava e testava teorias a partir dos seus próprios interesses e dúvidas. É nesse sentido, que podemos, enquanto educadores, **fomentar a criatividade e imaginação**:

De forma a fomentar a participação e estimular a criatividade e a imaginação, disse-lhes: “A mim, este quadro parece-me um jardim.” V. rematou: “Um jardim de relógios”. Muitas crianças concordaram e disse-lhe “Jardim de relógios seria um nome maravilhoso para a exposição”. As crianças começam a ficar entusiasmadas e uma T. diz “Parecem rebuçados” e R. complementa: “Um labirinto!”. Eu pergunto: -“ Um labirinto de rebuçados”. Algumas crianças respondem, entusiasmadas: “Sim!”. Assim, chegámos a duas propostas para o nome de uma exposição e como as opiniões estavam divididas, decidimos fazer uma votação para eleger o nome para o evento. E assim foi, cada criança escolheu o nome que gostava mais e o momento foi registado fotograficamente. Ao mostrar a fotografia, mais tarde, contámos quantas crianças votaram em cada nome e registámos o vencedor: “Labirinto dos Rebuçados”.(Nota de campo nº 2, 10 de abril de 2015).

2.5.Trabalho com as Famílias

Ao longo de toda a PPS, em ambas as valências, outra das minhas intenções pedagógicas foi **criar uma forte articulação entre educador-família**. Caso não exista, todos os objetivos presentes nestes princípios psicopedagógicos, anteriormente estabelecidos, podem desprender-se e dar lugar a um misto de confusão na cabeça da criança. Esta intenção poderá ter sido mais notada na PPS em creche, na medida em que, os horários facilmente coincidem com a maioria das famílias, ao contrário do que aconteceu na PPS em JI.

A prática pedagógica pressupõe um forte envolvimento entre a organização educativa e as famílias. Segundo Marques (1997, citado em Figueiredo, 2010, p.30) “a melhoria da qualidade do ensino deve-se, sobretudo, ao fortalecimento dessa relação.”

Ambos os contextos devem mostrar um interesse comum no desenvolvimento íntegro da criança. Desta forma, é inevitável pensar numa atuação individual da escola como um todo. “O interesse pela criança na totalidade requer que as escolas, as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto” (Oliveira, 2010, p.14)”. Só assim, a criança se desenvolverá integralmente e de um modo equilibrado.

Sendo assim, foi minha intenção, preocupar-me em **manter uma estreita relação com os prestadores de cuidados e com a restante comunidade educativa** para que todos sigam o mesmo rumo, com o mesmo objetivo- o desenvolvimento integral e a estabilidade da criança. Segundo Portugal (1998) “aquilo que parece predizer o desenvolvimento social da criança é a combinação das situações familiares e da creche” (p.181). Assim sendo, é necessário escutar, comunicar e retirar as barreiras que possam impedir a família de interagir e usufruir desse espaço que é a escola.

Neste sentido, a promoção de aprendizagens significativas parte de uma adaptação de conteúdos que o educador pretende desenvolver ao *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004, p.66) trazido por cada criança, isto é, a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pelas crianças no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las.

É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvido no contexto da família. (Dewey, 1897, citado em Hohmann&Weikart, 1997, p.99) É importante e mantive sempre esse aspeto em atenção, ao compreender que os pais são os primeiros educadores e os principais responsáveis pela educação e bem-estar e segurança da criança. Por isso, temos o dever de os informar e consultar sobre todas as decisões que envolvem a vida dos seus filhos.

Assim, é importante criar um ambiente e um clima favorável, de modo a que os pais sintam a escola como um espaço que lhes é acolhedor e sobretudo, um espaço onde se sintam seguros para intervir. As famílias, através da partilha e da escuta, devem ser ouvidas, incentivadas a participar e a construir parcerias com outros pais ao longo do processo educativo.

Em suma, procurei nunca menosprezar o papel da família na aprendizagem, assumindo que o desenvolvimento integral da criança depende, em grande parte, da participação dos pais na vida escolar dos filhos.

“Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança.”(Post & Hohmann, 2003, p.320). Desta forma, preocupei-me em

transmitir sentimentos de segurança e confiança às famílias para que o trabalho conjunto se traduzisse num elo de ligação positivo entre contexto familiar e escola.

Em ambos os contextos, tive a oportunidade de aliar o meu trabalho ao das famílias, tendo estas cooperado com as propostas e contribuindo, dando ideias e estratégias. No contexto de jardim-de-infância, nem sempre foi fácil conseguir contactar com todos os pais do grupo, e por isso, utilizou-se, muito, as estratégias dos recados para casa, pedindo a sua colaboração. (cf Anexo D)

2.6.Trabalho com a equipa educativa

Como fui referindo ao longo de toda a minha prática, as minhas intenções gerais passavam por **trabalhar cooperativamente com a equipa educativa da sala**, valorizando seu o trabalho porque demonstrava interesse em que a minha intervenção fosse um contributo para o mesmo e não um estágio em que as atividades fossem planificadas desviando-se do que era feito anteriormente à minha chegada.

Tendo em conta que o clima de trabalho é muito importante na construção de um caminho de cooperação entre todos os elementos da equipa, procurei **construir uma relação de confiança com a equipa educativa da sala**. Em ambos os contextos essa relação foi construída. Empenhei-me em reconhecer o valor de todos os elementos da equipa educativa.

Segundo Lino (2013), "o trabalho de equipa desenvolve-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informações e de experiências" (p.135) e com isto, consegui progredir ao longo de toda a PPS, mantendo uma atitude recetiva e reflexiva perante a minha prática, numa perspetiva de autoconstrução profissional.

2.7.Trabalho com a comunidade

Durante a intervenção da PPS em creche e JI, uma das intenções foi a de **envolver a comunidade no trabalho que estava a ser desenvolvido com as crianças**. Para Spaggiari (1998), a educação das crianças é uma tarefa demasiado complexa para ser apenas da responsabilidade dos pais e das instituições; tendo a comunidade um importante papel em todo este processo.

Nas duas instituições, esta intenção foi facilmente concretizável. No caso da PPS em creche, o facto da creche se encontrar no mesmo espaço que a área social do bairro fez

com que, muitas vezes, partilhássemos espaços conjuntos, o que permitiu uma interação constante com os elementos da comunidade.

No contexto de JI, o projeto “Como é que os meninos cegos brincam?” contou com a especial presença do atleta desportivo paraolímpico, Jorge Pina.

2.8. Organização do ambiente educativo

As OCEPE (1997) mencionam que o ambiente educativo “deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p.31). Como tal, procurei em cada contexto (creche e jardim-de-infância) **introduzir novos elementos ao espaço e contribuir para a criação de um espaço harmonioso e seguro para o grupo de crianças.**

Em creche, a introdução de novos elementos decorreu das inúmeras atividades relacionadas com a hora do conto, onde eram dinamizadas histórias com recurso a diversas técnicas de dinamização, nomeadamente os fantoches. E todos os elementos novos construídos foram deixados nas salas de atividades.



Figura.1- Estendal dos Afetos.



Figura.2- O cuquedo, a nova mascote.



Figura.3- Estendal das personagens.



Figura.4- Registos semanais

Em JI, na sequência do projeto, “Os meninos cegos brincam?” foi criado um espaço para o projeto, onde eram realizadas as discussões e propostas de ideias referentes ao mesmo. Este era um espaço que, coincidia, com a área do tapete. Para além disso, foram criados novos elementos, como o fórum do projeto, foguetão, o planeta. Todas as pinturas e exposições realizadas ficaram na sala.



Figura.5, 6, 7, 8
- Área do projeto

Após ter as intenções gerais estabelecidas de forma a dar uma resposta adequada e adaptada a cada dimensão (crianças, famílias, equipa educativa e comunidade), é importante refletir. O que será dar uma resposta adequada? Dar uma resposta adequada sugere que, enquanto educadores, sejamos capazes de refletir e investigar sobre a nossa prática, pois existem sempre inquietações e/ou dúvidas que nos vão surgindo, e para isso, é importante clarificá-las, de forma a tornarmo-nos adultos responsivos e securizantes perante as crianças.

Para além disso, e como se pode verificar no capítulo anterior, as intenções estabelecidas atuam nas diversas dimensões: crianças, famílias, equipa educativa e comunidade e por isso, as respostas do educador devem ser abrangentes a todas estas dimensões, respeitando cada uma delas na íntegra, perante um processo ético.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Quando se é educador, “torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação.” (Ponte,2002, p.2). Assim, é fundamental que o educador mantenha uma atitude investigativa sobre a prática de forma a contribuir para uma crescente prática pedagógica de qualidade. Desta forma, o terceiro capítulo deste relatório pretende dar a conhecer o quadro metodológico que apresenta as opções metodológicas seguidas: natureza da investigação, técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados e posterior análise. A par, do quadro metodológico, serão abordados os princípios éticos pelos quais me regi, que se encontram mais aprofundados em anexo. (cf Anexo E).

3.1 Roteiro Metodológico

O presente relatório será desenvolvido com base numa investigação será de natureza qualitativa, uma vez que se trata de uma abordagem mais descritiva, profunda e rigorosa que se baseia em "dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação" (Hortas, Campos, Martins, Cruz & Vohlgemuth, 2014, p. 13).

Para a recolha de dados, foram utilizadas várias técnicas, nomeadamente a consulta documental, especificamente de, documentos oficiais da instituição que me permitissem caracterizar, de uma forma adequada e concreta, o contexto e o grupo nos quais iria intervir e consulta de bibliografia especializada para complementar e sobretudo, fundamentar a minha investigação. Para além das consultas, foram utilizados os registos fotográficos que serão utilizados para captar momentos que possam ser relevantes para a investigação como forma de complementar e comprovar os dados, e a observação. É importante referir que a observação realizada teve uma abordagem de natureza qualitativa e tratou-se de uma observação direta participante que “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Esta observação foi complementada com notas de campo que a mesma autora designa como "registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas nas suas acções e interacções [e] incluem, ainda material reflexivo" (p. 88).

Para a problemática serão mobilizadas técnicas de recolha de dados, como uma entrevista estruturada à educadora cooperante (cf Anexo F) para compreender: i) Em que momentos utiliza a área da expressão plástica? ii) Com que intenções?;iii) Considera uma

área fundamental ao currículo no jardim-de-infância? e por fim, iv) Qual o valor educativo da área numa perspetiva global?

Serão utilizadas as demais conversas informais com as crianças de forma a compreender aquilo que sentiam perante uma proposta de expressão plástica.

Por fim, os dados recolhidos através das consultas e entrevistas serão analisados, devidamente, os conteúdos das respostas, de forma a sustentar a minha problemática.

3.2 Roteiro Ético

Durante toda a minha prática e investigação procurei, desde sempre, respeitar e cumprir princípios profissionais metodológicos e éticos, alguns deles mencionados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI) e outros salvaguardados por Tomás (2011).

Ao longo deste período, tornou-se desafiante equilibrar o papel de educadora-estagiária e educadora-investigadora. Neste sentido, surge a importância de discutirmos “os objectivos do trabalho com todos os actores que participaram na investigação.” (Tomás, 2011, p. 160), isto é, é importante que, desde o início, sejam esclarecidos e clarificados todos os objetivos da intervenção perante os sujeitos envolvidos e para tal, é fundamental que procuremos estratégias para nos apresentar e esclarecer os nossos objetivos (cf Anexo G).

Ambos os documentos, referidos anteriormente, envolvem compromissos em diversas dimensões, nomeadamente com crianças, famílias, equipa de trabalho, comunidade, entidade (instituição). E um dos compromissos que destaco é o respeito por cada dimensão na sua individualidade.

O respeito pela privacidade e o sigilo profissional são princípios éticos que são aplicados em todas as dimensões e no caso de fotografias e/ou vídeos são requeridos pedidos de autorização formalizados para serem partilhados, exclusivamente, para fins académicos (cf Anexo H).

Para concluir, aquilo que procurei garantir, ao respeitar a individualidade de cada dimensão, nomeadamente das crianças, vem perspectivado, por Alderson & Morrow (2004) quando referem que um conjunto de princípios éticos deve reconhecer que as crianças têm o direito de ser consultadas, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e à sua livre opinião, desafiando-as a tomar as suas próprias decisões.⁸

⁸ “Durante a tarde, recolhemos as propostas feitas pelos outros grupos para dar ao nosso planeta dos cegos

Após a explicitação da abordagem metodológica utilizada, bem como, do roteiro ético seguido, a recolha de dados deve ser aliada à formação teórica para que a problemática identificada seja desenvolvida e sejam apresentadas conclusões.

um nome. O grupo também quis sugerir alguns nomes e depois votamos naquele que mais gostamos. E assim foi, o planeta dos cegos chama-se “Martzi” (proposta de V.)- Nota de Campo nº 3, 15 de maio de 2015.

CAPÍTULO 4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.

Uma criança que é competente para se construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade.

(Rinaldi citado em Edwards et al. 1999, p.223)

De seguida apresento a minha investigação sobre “Os contributos da Expressão Plástica para o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança”, que dá título ao relatório apresentado. Ao longo das minhas experiências, fui sentindo algumas inquietações no sentido de compreender o valor pedagógico da expressão plástica e não apenas perspetivada como uma atividade de estética e decorativa da sala de jardim-de-infância.

Poderá a expressão plástica ser uma estratégia facilitadora na aquisição de múltiplas linguagens? De que modo poderá o educador ajudar e planificar estas atividades com intenção educativa facilitadora na aquisição de competências das crianças? Até que ponto os modelos curriculares, nomeadamente o de Reggio Emilia, poderão ser um suporte e uma base segura no desenvolvimento de uma prática educativa adequada?

Assim sendo, pretende-se com esta investigação procurar respostas às inquietações que surgiram ao estar em contacto direto com práticas educativas, nomeadamente neste domínio (Expressão Plástica).

4.1 As Múltiplas Linguagens.

Alguns dos objetivos da educação pré-escolar que estão consignados nas orientações curriculares preveem que um educador de infância seja capaz de: “ **estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais**, incutindo comportamentos que favoreçam **aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas**, como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; **despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança**” (OCEPE, p.15).

Perspetivando a educação de infância como uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social do ser humano, compreendemos a necessidade urgente de uma educação de qualidade, que seja realizada de maneira clara e objetiva, visando sempre o bem-estar e o desenvolvimento íntegro das crianças.

Cabe, assim, a cada educador adaptar a sua prática pedagógica de forma a dar resposta a todos estes objetivos estabelecidos nas orientações curriculares para a educação pré-escolar. O que se pretende é respostas criativas, respostas que proporcionem a cada criança bem-estar, alegria, segurança e um desenvolvimento íntegro.

As crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais, se constroem a si mesmas e às culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, sons, movimentos, traçados, pinturas. No entanto, estas manifestações encontram-se enfraquecidas no quotidiano infantil devido à ausência de propostas e /ou respostas, que mesmo simples, procurem garantir processos de criação em que o questionamento, a exploração criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes.

Desta forma, cabe aos adultos, junto com seus pares e as crianças, criarem espaços no quotidiano das salas de creche e jardins-de-infância em que as manifestações das crianças estejam presentes, sendo estas compreendidas integralmente, não se deixando influenciar apenas pela linguagem verbal ou escrita, valorizando as demais formas expressivas.

Contudo, muitos ficam surpreendidos com a riqueza das manifestações expressivas das crianças. Estas podem ser simples ações do quotidiano, tais como, entretendo-se com os seus dinâmicos traços num desenho ou uma mistura de cores de tintas, envolvendo-se com os seus corpos que giram e criam coreografias ao escutarem uma canção ou mesmo nos sons produzidos pelos talheres no momento das refeições.

No modelo pedagógico de Reggio Emilia as crianças são incentivadas a explorar e a compreender algumas das suas experiências através de diferentes formas de expressão. Estas formas de expressão foram designadas por Malaguzzi (1998, citado em Oliveira-Formosinho, 2013) como as “cem linguagens” da criança.

Ao explorarem o ambiente e expressarem-se recorrendo a múltiplas linguagens, as crianças usam as “palavras, gestos, debate, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos de espelhos, jogo dramático e música”. (Oliveira- Formosinho, 2013, p.125). Todas estas formas de expressão possibilitam à criança diferentes mecanismos que estas utilizam para representar o mundo que as rodeia:

as suas observações, ideias, memórias, sentimentos, sensações e saberes. As crianças tornam-se construtoras e produtoras de cultura.

É neste sentido que a expressão plástica, em particular, e as demais expressões artísticas ganham algum significado no modelo pedagógico de Reggio Emilia. Como diria Rabitti (1994):

arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de ver e representar o Mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem acerca de uma coisa... Quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama e pintura, etc.) mais rica a escola será.

(citado em Oliveira- Formosinho, 2013, p.125)

De acordo com D'Alte (2002), a criança representa tudo o que faz. Através dos diferentes meios de expressão ao seu dispor, a criança é capaz de se exprimir através dos seus sentimentos, ideias e emoções. A comunicação não é possível sem a expressão, assumindo-se esta como uma necessidade vital. Quem não o consegue fazer corre o risco de não comunicar.

Segundo Edwards (et.al., 1999), o ser humano, criança ou adulto, possui cem linguagens. Desenvolvê-las é humanizar-se. É tornar-se pessoa, com as mais diferentes possibilidades de apropriação e de expressão da individualidade. É formar a própria personalidade, aprendendo a conhecer-se, a conhecer o outro, a compreender o mundo e suas relações.

Desta forma, é fundamental que, enquanto educadores, perspetivemos a educação de infância como um tempo de viver plenamente o presente e que reflitamos acerca da nossa postura perante as crianças. Um trabalho que considere as diferentes linguagens das crianças implica, além de construir, para elas e com elas, ambientes ricos, onde se garantam a aproximação à arte nas suas diferentes formas: exposições, teatro, cinema, dança, literatura e música.

4.2. O papel do educador no desenvolvimento das múltiplas linguagens

A relação que se estabelece entre o educador e a criança, numa sala de atividades é extremamente importante e nunca será demais repeti-lo. Por isso, tal como referem Gloton e Clero (1976) é preciso sentir em função da criança, o valor emocional daquilo

que se diz, imaginar o sentido que ela irá emprestar-lhe, escutar aquilo que ela possa dizer para facilitar e melhorar a comunicação, fonte de uma transformação qualitativa, compreender, sobretudo, que as apreciações sobre aquilo que ela faz podem ser prejudiciais para o seu equilíbrio afetivo e mental. Como tal, a entrevista à educadora cooperante permitiu-me compreender de que forma a prática do educador influencia o desenvolvimento das múltiplas linguagens (cf Anexo I).

É neste sentido que o educador assume um papel preponderante e indispensável ao desenvolvimento íntegro da criança. É fundamental que o educador se torne num apoio e ponto de referência para que a criança se sinta segura para ultrapassar as suas dificuldades, de forma a que esta não se sinta frustrada - por não conseguir, nem veja os seus problemas facilmente resolvidos - assumindo uma atitude provocadora e questionadora.

Assim, no sentido de melhor compreender o papel do educador foram utilizadas, para além, das pesquisas e recolha de fundamentação teórica, uma entrevista à educadora cooperante.

Perante as diferentes formas de expressão, um educador deve assumir posturas de valorização da cultura, das múltiplas formas de manifestar sentimentos, ideias, conhecimentos e novas descobertas. Para isso, enquanto educadores de infância, é necessário que tenhamos experiências formativas de conhecimento do outro, de observação, de imaginação, de música, de movimento, de literatura, de desenho, de teatro, de tantas e tantas possibilidades. Cabe-nos a nós, educadores, estarmos mergulhados na Arte, no jogo, nas manifestações culturais, nas diferentes linguagens para que consigamos conhecer cada criança e nos tornarmos capazes de propiciar uma resposta individualizada a cada uma delas.

Para além disso, o educador deve assumir uma atitude atenta a todas as manifestações da criança, esforçando-se por guiar o seu desenvolvimento para um equilíbrio e respeito da sua personalidade, provocando assim a sua consciencialização e o seu domínio.

Tal como, fui referindo ao longo das minhas intenções pedagógicas, um educador

deve ser uma pessoa flexível capaz de abandonar os seus próprios planos e capitalizar o entusiasmo e o interesse das crianças. É a capacidade para ser cordial, afetuoso e democrático em sua natureza que facultará às crianças a oportunidade de se expressarem livremente tanto em palavras como na expressão artística. (Lowenfeld & Brittain, 1970, p.80).

Assim, a tarefa do educador passa por preparar as condições mais positivas do trabalho criador, principalmente a nível afetivo – criando um ambiente harmonioso, manter uma atitude simpática, calma, afetiva e reconfortante). A qualidade do meio, criado pelo educador é fundamental, e nele estão implícitas as relações entre a criança e o educador e criança-criança, que favorecerá ou retardará o desenvolvimento.

Zabalza (1987) defende que o educador tem que, obrigatoriamente, se preocupar em organizar o espaço, de modo a que a criança se torne protagonista e opte por aquilo que mais a atrai. O educador deve permanecer com uma atitude atenta, de forma a compensar possíveis lacunas, orientar as crianças nas atividades, reforçando, incentivando e valorizando o seu trabalho, sugerindo “caminhos de concretização [e] alargar o âmbito de possibilidades, ou seja, ser um recurso, para que as crianças façam os seus trabalhos até final, com gosto e prazer” (Leite & Malpique, 1986, p.79).

Segundo Wallon (citado em Cardoso & Heitor, 1972), “todo o poder criador infantil se extinguirá no dia em que a criança perguntar ao adulto como é preciso ver as coisas e como é preciso representá-las.” (p. 93). Como tal, a seguinte nota de campo mostra uma das atitudes que me levou a refletir acerca da importância do papel do educador no desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças.

No início da prática em jardim-de-infância, satisfazia, por diversas vezes, os pedidos das crianças quando estas me solicitavam para desenhar. Mas após uma reflexão e em conversa com a tutora da PPS, apercebi-me que estaria a impedir que a criança se sentisse segura e capaz para o fazer. Para além disso, estava a impedir, igualmente, o desenvolvimento da sua criatividade e imaginação. (*Nota de campo nº4, 4 de março de 2015*).

Tendo a criança as capacidades necessárias para exprimir os seus sentimentos e pensamentos, devemos “motivar, encorajar e fazer executar experiências plásticas capazes de melhorar e orientar a sensibilidade estética e a vida afetiva” (ME, 1997, p. 27) das crianças.

Torna-se relevante em todo o processo, a postura discreta com que o educador atua, sendo importante que, quando a criança seleciona um determinado trabalho, e o educador não o considere como um dos mais relevantes capaz de evidenciar as suas aprendizagens e progressos, deverá sempre ouvir as razões da escolha da criança. Como ilustra a nota de campo nº5:

Aquando a elaboração do portefólio de L., um dos trabalhos que quis expor, não revelava as suas aprendizagens e progressos. No entanto, e depois de ouvir a criança, apercebi-me de que aquele produto artístico traduzia algumas das suas emoções vividas durante o momento em que realizava o produto e que para ela, foram realmente significantes. (*Nota de campo n^o5, 20 de maio de 2015*).

Se estas forem fiáveis e coerentes, deve certamente aceitar a sua escolha. Caso contrário, deve explicar calmamente e com clareza à criança porque é que a sua escolha não é a mais correta. E, mais tarde, encorajá-la a refletir através de questões pertinentes, orientando-a para uma seleção mais coerente, ajudando-a a dar sentido e a agir no desafio de realizar o seu portefólio de acordo com os seus reais objetivos.⁹

Para além disso, na nossa ação educativa devemos ponderar os seguintes aspetos: a) ao nível do espaço: espaço com luminosidade e lavatório ou próximo da sala; o local onde o material é guardado deverá estar acessível às crianças, pois esta é uma condição necessária “para que a criança possa realizar o que deseja” (ME, 1997, p. 62); e b) ao nível dos materiais: lápis (de cera, de cor, de grafite ...); folhas de diferentes tamanhos e texturas, sendo o papel manteiga, o mais aconselhado; massas para modelar (barro, plasticina, massa de pão, gesso); materiais de desperdício (material reciclado, tecidos, tampas, frascos, entre outros).

Como diz Marchão (2012, p. 208) o educador, “ao criar um ambiente para comunicar e partilhar, ajuda as crianças a estruturar e agilizar o seu pensamento, incluindo o pensamento crítico” e fá-lo quando ajuda a criança “a tomar decisões, a responsabilizar-se, a recordar, a interpretar, a precisar ‘o assunto’, a ser sensível aos sentimentos, aos níveis de conhecimento e grau de elaboração dos outros” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

⁹ Ainda durante a realização do portefólio, L. demonstrou interesse em colocar trabalhos que já tinham sido feitos antes da minha prática e por isso, voltei a clarificar os objetivos do trabalho, com uma atitude serena e tranquila, onde o pretendido era que a criança apenas colocasse os trabalhos que teriam sido feitos durante toda a minha PPS. (*Nota de campo n^o4, 20 de maio de 2015*).

4.2.1. Estratégias do educador no desenvolvimento das múltiplas linguagens

Nas diferentes sessões de expressão plástica, o educador pode ainda recorrer a diversas estratégias que contribuirão para sessões de qualidade, nomeadamente: **recorrer à demonstração da arte e do seu uso**, ou seja, realizar as ações que desejamos que as crianças realizem. Uma vez que a criatividade da criança pode ficar limitada, é necessário dar várias hipóteses, para que as crianças possam escolher de entre elas o que pretendem. Desta forma, queremos dar espaço para que as crianças explorem livremente e façam escolhas “proporcionando-lhe ampla liberdade para expressar todos os seus desejos, devaneios, tendências, paixões” (Sousa, 2003, p. 168).

Outra das estratégias do educador passa por **demonstrar a nossa disponibilidade para apoiar as crianças** nas tarefas. À medida que as crianças vão realizando as tarefas, devemos dar feedback para que se sintam acompanhadas e valorizadas nos seus trabalhos. Assim, devemos respeitar os trabalhos das crianças, valorizando as crianças e as suas produções, elogiando-as.

Ao longo de toda a sessão, é crucial **auxiliar as crianças a identificar os materiais que são essenciais para a realização dos trabalhos** e aqueles que são supérfluos. Assim, ajudamos as crianças a procurar caminhos expressivos e a seleccionar o que realmente é mais importante para as suas produções. Ou seja, devemos acompanhar com interesse as produções das crianças, para que estas se sintam valorizadas e conseqüentemente se empenhem nos trabalhos.

Durante a sessão de expressão plástica, devemos **motivar as crianças** e para isso, é necessário um respeito por parte do educador perante o ritmo de cada criança, deixando-o explorar, autonomamente:

“Cada criança tem o seu próprio tempo para desenvolver uma atividade, pelo que não será correto, como educadora, estabelecer um tempo para cada uma delas. Por vezes, até acontece a criança ter necessidade de continuar o seu trabalho por vários períodos distintos, dependendo do trabalho que está a realizar.” (*Excerto da entrevista à educadora cooperante, 11 de junho de 2015*).

Uma estratégia fundamental é ter a sensibilidade para **reconhecer que as crianças quando realizam trabalhos fazem-no com dedicação**, no entanto, não devemos aceitar sempre tudo o que a criança faça indiscriminadamente: podemos **dar sugestões de**

melhoria dos trabalhos mas sem nunca comparar com o dos colegas, tal como refere a educadora cooperante, quando afirma:

“Por vezes quando verifico que as produções podem seguir outro caminho, com materiais que não existem na sala e que acho pertinente, no momento vou com uma ou mais crianças procurar outros materiais, por exemplo: caixas de grandes dimensões, materiais naturais, etc.” (*Excerto da entrevista à educadora cooperante, 11 de junho de 2015*).

Para além disso, é fundamental que o educador se preocupe em **familiarizar as crianças com observações atentas do que as rodeia**, por exemplo diversos recursos artísticos, comentando com elas sempre que possível. Tudo é válido quando o educador assume uma postura de gosto pela arte e tem uma atitude positiva e de descoberta. Para além disso e como em todas as atividades, o educador deve **tratar de aspetos organizacionais, relativamente ao grupo e aos materiais**.

“A disposição ordenada dos materiais, a sua diversidade e acessibilidade, bem como a qualidade dos mesmos é uma dos pontos que privilegio com cuidado e atenção...” (*Excerto da entrevista à educadora cooperante, 11 de junho de 2015*).

E por fim, o educador deve falar, não só dos conteúdos das obras, alargando a natureza das questões, de forma a **expandir o vocabulário artístico das crianças**.

4.3. A Expressão Plástica como arte de educar no Jardim-de-Infância.

“O desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 3) pois através da cultura e da arte pode-se conduzir ao pleno desenvolvimento do ser. Na Convenção sobre os Direitos da Criança, os (art.º 29.º e 31.º) designam como uma das funções da Educação “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades” (art.º 29.º), valorizando uma aprendizagem baseada na individualidade de cada criança, nas suas curiosidades, experiências e vivências culturais, artísticas e sociais da comunidade.

A atividade plástica é uma situação educativa, que implica “um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado.” (ME, 1997, p. 61). Segundo Leontiev (2010) o contacto com a experiência plástica, no âmbito da contemplação, criação e reflexão, torna as

relações da criança com o mundo “mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro” (p. 131), o que permite alcançar os benefícios dessas experiências. Ao produzir, analisar e formular juízos as crianças adquirem mais conhecimentos e, dessa forma, o sentido estético é desenvolvido.

O encontro entre a criança e a arte plástica está profundamente ligado à competência estética, isto é, ao sentimento de apreço por tudo aquilo que é belo numa obra de arte, independentemente do seu formato. Esta apreciação implica uma capacidade crítica. Os sentimentos que advém desse contacto surgirão na medida em que forem observadas diversas obras de arte, ferramentas, experiências artísticas e interagirem adequadamente com os pares e adultos. Assim, é importante proporcionarmos estímulos que amplifiquem este sentido estético. Segundo Hernández (2000) para que se conheça melhor uma obra “é necessário observá-la de fora, a partir daquilo que se possa “saber” sobre o quadro” (p. 187). Compreende-se a importância da observação e análise de imagens e objetos neste período. Todos esses estímulos podem, mais tarde, ser trabalhados com as demais variadas técnicas plásticas.

Na ação de **criar**, na sua expressão, a criança “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” (Sousa, 2003, p. 169). Por isso, o nosso interesse pedagógico está em oferecer à criança oportunidades de criação plástica, uma vez que é naturalmente criadora, e em “animar esta força que [...] traz [e] facilitar os meios para que ela se exercite e se expanda” (ME, 1997, p. 25).

Quanto ao **recorte/rasgagem**, é necessário compreendermos que atividades deste tipo desenvolvem a motricidade fina, pois mobilizam-se habilidades motoras específicas. As atividades de recorte e rasgagem são muito apreciadas porque permitem utilizar vários materiais numa mesma composição, o que privilegia a criatividade e a diversidade das composições realizadas pelas crianças.

A **colagem** permite uma exploração bastante diversificada, uma vez que as crianças podem colar vários materiais: revistas/jornais, imagens, objetos de desperdício, do quotidiano (folhas, aparas de lápis, areia, entre outros). Para além disso, através da colagem podemos refletir com as crianças sobre vários elementos, tais como a cor, a forma e a textura.

Ao contactar com material de **desenho** a criança sabe exatamente o que desenhar. O desenho é um meio de representação das suas vivências e a forma mais natural e elementar da expressão (Sousa, 2003; Telmo, 2007). Segundo Sarmiento (2006)

o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição - articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer (p.2).

O desenvolvimento desta capacidade inata é necessário ao crescimento da criança, servindo como meio “para viver e conviver, para prolongar as suas vivências mais fortes” (ME, 1997, p. 24). Assim, os desenhos das crianças devem ser valorizados, uma vez que representam aquilo que para elas tem mais significado. Ou seja, a criança quando desenha “reproduz o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa” (Cardoso & Heitor, 1972, p. 92), e, simultaneamente, está a brincar. Nesta brincadeira “expressa todo o seu ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente.” (Sousa, 2003, p. 198).

A **pintura** é uma linguagem plástica expressiva acessível a todos, independentemente da idade que tenhamos. Não se espera que uma criança apresente perfeição técnica mas que “expresse os seus sentimentos e satisfaça as suas necessidades criativas através do acto de pintar.” (Sousa, 2003, p. 228). Essencialmente, a “criança quando pinta deve sentir-se livre” (ME, 1997, p. 9).

Modelar é o ato de dar forma a qualquer matéria. Nesse ato a criança recolhe sensações tácteis e movimentações expressivas que proporcionam uma inesgotável fonte de descoberta. A “ordem, a paciência, o asseio e a persistência são apenas alguns valores que estão associados à atividade de modelagem.” (Sousa, 2003, p. 255). A modelagem, como possibilidade tridimensional, pode “utilizar materiais diversos desde os mais dúcteis ... até aos mais consistentes como o barro, de preferência, mas também a plasticina e a pasta de papel” (ME, 1997, p. 63). Assim, é importante que as crianças recorram ao barro, à plasticina ou a outro material para representar livremente, ou de forma orientada, um acontecimento ou objeto. Noções como o volume, as texturas e as formas são compreendidas através da modelagem. Assim, compreende-se que “a expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças mais pequenas” (ME, 1997, p. 63).

Para além disto, é importante que as crianças contactem com outras formas

artísticas, tais como a escultura, porque “constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, desenvolvendo o seu sentido estético” (ME, 1997, p. 63).

4.4. O modelo Reggio Emilia e a Expressão Plástica

Após várias pesquisas, compreendi que tem-se vindo a assistir a uma evolução profunda ao nível da qualidade dos contextos de cuidados infantis. O surgimento das pedagogias participativas permitiu que tanto a criança, como o educador assumissem um papel ativo no processo educativo.

De uma forma particular, o modelo curricular Reggio Emilia veio dar algumas respostas à problemática. Este modelo assume que os adultos têm como tarefa prioritária, a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, de forma a respeitar a sua individualidade.

Os educadores atuam no sentido de expandir o método de conhecimento próprio da criança, incluindo as linguagens artísticas e expressivas na prática quotidiana. A criança aprende com todo o seu corpo, de forma fluída e permanentemente integrada.

Vygotsky lembra-nos de como o pensamento e a linguagem operam juntos para a formação de ideias e para o planeamento da ação e, depois, para a execução, controle, descrição e discussão desta ação. Este é um *insight* precioso para a educação. (Edwards, Gandini & Forman, 2008, p.95).

O modelo pedagógico Reggio Emilia caracteriza-se pelo enfoque dado a todas as formas de expressão simbólica, as chamadas “cem linguagens”. Neste modelo, a criança é perspectivada como um ser ativo, rico em recursos e saberes, competente, criativo, sujeito de direitos e produtor de cultura. A dimensão estética alarga-se à organização do ambiente, à inclusão do *atelier*¹⁰

como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão, na escuta atenta da criança. Ao aprender e compreender – existe sempre (conscientemente ou não) uma esperança- a esperança de conseguir realizar coisas de que se gosta e que também agradam aos outros” (Malaguzzi, 2001, citado em Oliveira-Formosinho, 2013).

¹⁰ Na sala de jardim-de-infância, o *atelier* é composto pelo cavalete perto do armário com as tintas e a fonte de água. As folhas da pintura estão acessíveis às crianças, bem como, as tintas. São, várias as vezes, que as crianças se juntam (a pares- número máximo de crianças na área) para pintarem juntas.

A este sentimento chama-se *vibração estética*. Ainda o mesmo autor, refere que a vibração estética impulsiona a criança a “melhorar as construções da nossa sensibilidade interpretativa e criativa, a descobrir os valores e os efeitos do prazer que suscitam em nós e nos outros: um “atrevimento” para seduzirem e serem seduzidos” (Malaguzzi, 2001, citado em Oliveira-Formosinho, 2013). Segundo o mesmo autor, cabe às instituições, em particular, e à educação, em geral, encontrar mecanismos que permitam à criança sentir a sedução estética, uma dimensão irracional, sentida quando se fala, se deslumbra uma imagem, descobre um conceito ou escuta uma melodia.

O *atelier* surge com a intenção de “desenvolver novas formas e estratégias de ensino e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 124). Este é um espaço onde a criança se sente segura e partilha, através da prática de artes visuais, os seus interesses e motivações.

O atelier é, por isso, considerado um espaço interacionista e construtivista. O educador assume um papel orientador, focando-se em auxiliar a criança no domínio progressivo das técnicas, para que esta se expresse, desenvolvendo as suas múltiplas linguagens.

4.5. Intervenção Educativa

Tendo em conta aquilo que foi abordado no que diz respeito à problemática identificada, neste ponto, pretendo evidenciar o trabalho que foi desenvolvido, ao longo da PPS em JI, ao nível da Expressão Plástica. De forma a enriquecer o conteúdo, foram registadas fotograficamente algumas das atividades apresentadas neste subtítulo (cf Anexo J).

Considerando tudo o que foi anteriormente referido, durante a PPS em JI procurei intervir ao nível desta problemática para poder realizar uma investigação sobre a mesma, mas, acima de tudo, para poder contribuir para o desenvolvimento do grupo de crianças, tendo em conta todos os contributos observados perante uma prática baseada na expressão plástica.

Através da observação do grupo de crianças, verifiquei que, algumas delas, ainda não eram capazes de coordenar na totalidade os seus movimentos, ao desenhar, apresentando traços contínuos, os chamados rabiscos, com ou sem forma definida. Posteriormente a esta fase, chamada fase da garatuja, o desenvolvimento da noção corporal, isto é, o reconhecimento do esquema e imagem corporal, aliado à coordenação motora, vai permitindo que algumas crianças sejam já capazes de realizar os traços básicos do desenho. A criança “pode agora começar a desenhar representações simbólicas da sua expressividade e do seu pensamento.” (Sousa, 2003, p. 201). Pode dizer-se que o desenho, na sua normal evolução, vai tendo representações cada vez claras que são acompanhadas de amplo significado. No grupo, há crianças que já se encontram na fase pré-esquemática, onde há a criação de modelos relacionados com o mundo que a rodeia, podendo acompanhá-los de descrição (Sarmiento, 2006).

Nas **atividades de desenho e pintura**, as crianças desenham sobre diferentes bases e com diversos materiais. Os desenhos constituem-se como um jogo em que há narrativas, imaginações, inventividade que são mobilizadas pelo convite feito pelos suportes que são oferecidos ou encontrados pelas crianças.

Como afirma Arno Stern (1976), a linguagem gráfica é o único meio de expressão que permite o desenvolvimento infantil. É aquela para a qual a criança tende mais naturalmente, a que pode ser aperfeiçoada com mais facilidade. A área do desenho e da pintura são duas das áreas favoritas do grupo.

Algumas crianças do grupo, nomeadamente L.; T. e G. passam o dia inteiro nas áreas do desenho e da pintura, não revelando grande interesse pelas restantes áreas. (Nota de campo nº 6, 17 de abril de 2015).

A pintura implica descoberta. Essa descoberta encontra-se nos gestos diversificados, que provocam uma variedade imensa da natureza, das marcas e traços. São descobertas sensoriais, treino gestual, observações e reflexões que conduzem a aprendizagens.

Como referem, Leite e Malpique (1986, p.93) “pintar é uma atividade que implica o sujar, mas em seguida, o limpar, tal como outras do dia a dia ... tudo isto é a aprendizagem da relação corpo-espaco, da relação interpessoal”. No quotidiano, as crianças têm autonomia para decidir aquilo que querem fazer, mas consequentemente também têm o dever e a autonomia para respeitar as regras do bom funcionamento da sala.

Na **atividade “O pequeno azul e pequeno amarelo”**, as crianças assistiram a um vídeo que contava a história e mais tarde, tiveram a oportunidade para observar a mistura cromática entre azul e amarelo. As crianças além de participaram no processo de mistura ainda realizaram pinturas simétricas com apenas as duas cores: azul e amarelo. As crianças concluíram que a mistura cromática entre as duas cores resultava na cor verde. Passados alguns dias, reparei que esta atividade que envolvia misturas cromáticas, se tinha revelado significativo para algumas das crianças do grupo.

Durante o tempo de exploração livre de áreas, V. chama-me:- “Catarina, misturei a cor azul e cor-de rosa...e olha o que deu...roxo! – disse entusiasticamente. (Nota de campo nº 7, 13 de março de 2015).

As **atividades de modelação** são muito comuns no dia-a-dia do grupo. No recreio exterior existe uma caixa de areia molhada, onde, diversas vezes, encontrei as crianças do grupo a moldar pequenas estruturas de areia. Neste tipo de atividades, as crianças trabalham com as suas próprias mãos e “... descubrem nelas sensações e porque, ao deixar a sua marca na matéria moldável, ela vai tomando consciência do eu” (Leite e Malpique, 1986, p.121).

Há crianças com grandes dificuldades de comunicação e ao modelarem, estas podem desenvolver a linguagem, ultrapassar problemas de comunicação através de um diálogo esclarecido sobre o que estão a moldar, como ilustra a nota de campo nº8.

L., uma das crianças que até agora rejeitara a venda nos olhos, acabou por ceder (tranquilamente) para realizar uma “escultura” com a massa mágica. Quando terminou e retirou a venda dos olhos, reparou que se tinha esquecido de um qualquer pormenor e acrescentou, com uma expressão aflita e disse:- “Faltava a outra orelha do caracol”. É importante salientar que a escultura estava bastante semelhante ao animal, o caracol, mesmo L. estando com olhos vendados. (*Nota de campo n°8, 11 de maio de 2015*).

Podem igualmente desenvolver relações sociais com outros colegas, ou com o educador. As atividades de modelação contribuem ainda para o desenvolvimento motor e da coordenação óculo-manual, bem como, o desenvolvimento da noção de espaço e jogo imaginativo. No fundo, a criança aprende a pensar e a expressar-se tridimensionalmente.

As **atividades de recorte e colagem** tanto podem ser realizadas com a mão ou com a tesoura. Esta é uma atividade, onde se verifica que, por vezes, não existe por parte da criança uma intenção premeditada à sua ação, ela simplesmente o faz porque sente prazer a recortar e colar. Em muitas das atividades realizadas, recorriamos a materiais recicláveis para criar produtos artísticos, como no caso da atividade “A manta da história- A casa da mosca fosca”, onde recriámos a história através do desenho, mas essencialmente através de recortes e colagens. Ao rasgar e recortar as folhas de revista ou jornal, a criança vai desenvolvendo o controlo motor e a imaginação, tal como ilustra a nota de campo n°9.

Depois de fazer o levantamento funcional das imagens que íamos precisar, fomos explorar as revistas. Passado um tempo, R. vem ter comigo: “Oh catarina podíamos pôr estas flores na cozinha.” (e deu-me as flores já rasgadas). (*Nota de campo n°9, 17 de março de 2015*).

Relativamente ao processo de colagem, este tanto pode ser espontâneo, como organizado. Após o trabalho de recriar a história: *A casa da mosca fosca* e as exposições dos desenhos sobre o dia da mãe e do pai, verifiquei que as crianças começaram a demonstrar muito interesse pelo processo cujas aquelas atividades teriam seguido. Na primeira atividade, as crianças desenhavam e depois eram aproveitados recortes de revista para complementar a produção. Nas atividades das exposições, as crianças desenhavam numa folha branca e o desenho era recortado à mão e colado numa folha de cor, escolhida por cada criança:

Quando perguntei a G. porque queria colar o seu desenho numa folha de cor, este respondeu-me, assertivamente: “Catarina...porque fica muito mais bonito!” (*Nota de campo n°10, 18 de março de 2015*).

Este tipo de atividades permitem que a criança se torne um ser criativo, espontâneo, fazendo o possível para utilizar materiais diversos, dando aos seus produtos artísticos, novas formas e ainda mais personalidade.

Nas **atividades de construções tridimensionais** é importante que exista um incentivo por parte do educador, de forma a encontrar possíveis materiais, principalmente, os de desperdício. Na maior parte dos casos, as crianças utilizam materiais, como o papel, a tesoura, a cola, os tecidos, os plásticos, o cartão, entre outros. Mas a pouco e pouco vão surgindo problemas, e a criança constata por si própria que existem materiais que são mais difíceis de unir do que outros.

Segundo Leite e Malpique (1986) a criança começa a fazer um plano e a pensar na sua construção como um “arquiteto”, elaborando o seu próprio projeto:

Na atividade do foguetão decorrente do projeto implementado, G. e V. lançam a proposta de construir um foguetão, mas primeiro desenham-no, referem as cores que querem utilizar e o tamanho que pretendem. (*Nota de campo nº11, 14 de maio de 2015*).

Atividades de construção tridimensional podem, igualmente, ser atividades espontâneas. Quando a área da garagem e jogos de chão foram juntas¹¹, foi interessante perceber que as crianças aliaram as duas áreas, criando novas brincadeiras com recurso aos materiais de ambas as áreas. Numa dessas brincadeiras, uma das crianças do grupo, A. construiu com recurso aos grandes legos, uma enorme ponte para que os carros da garagem pudessem passar por cima do rio, onde estariam os crocodilos e outros animais. Numa outra brincadeira com os jogos de chão, uma das crianças do grupo, F. constrói flores e mostra-me. Como, o vaso com a erva cidreira teimava em não brotar decidimos em conjunto, colocar lá as suas flores, na esperança de que algum dia a “erva cidreira” crescesse. Muitas destas brincadeiras que resultaram em atividades livres de construções tridimensionais, as crianças pretendiam dar resposta a um problema encontrado por elas mesmo. Nem sempre estas construções são fáceis, podendo surgir pequenos problemas

¹¹ Quando participei na re-construção do ambiente educativo ia partilhando com a educadora cooperante ideias e/ou propostas de modificação do espaço. Passado uma semana, a educadora partilhou, comigo, que estranhava o facto de as crianças não brincarem muito na área dos jogos de chão porque até então, esta era uma das áreas de eleição do grupo de crianças. Refleti e sugeri que a área da garagem que estava ao pé dos cabides (o que nem sempre era prático) se juntasse à área dos jogos de mesa. E assim foi. (*Nota de campo nº13, 8 de março de 2015*).

que testem os limites e as capacidades da criança. “Cada objecto a elaborar põe problemas técnicos particulares. É precisamente por isso que as construções são apaixonantes e formadoras para o espírito e para a destreza manual” (Leite e Malpique, 1986, p.80)

Por fim, as diversas **visitas ao Jardim da Gulbenkian**, permitiram à criança apropriar-se das realidades vividas no mundo exterior. Numa das visitas “ Será que podemos escutar as imagens?”, as crianças puderam despertar os seus sentidos e fomentar a sua criatividade e imaginação.

Através de situações, como a **realização de receitas culinárias**, as crianças exploraram os seus ingredientes, favorecendo o desenvolvimento das capacidades perceptivas: paladar, tato, visão, olfato e audição, inspirando à arte, à sua imaginação e criatividade, tal como ilustra a nota de campo nº12:

No dia em que cozinhámos o salame de chocolate de morangos, L. ao provar os morangos, reparou que a sua mão ficou vermelha. Decidiu ir buscar um papel e pousou a mão sobre o papel. Chamou-me e disse: “- Catarina, olha, olha...os morangos também pintam”.(Nota de campo nº 12, 22 de maio de 2015).

O processo de exploração e descoberta foi, igualmente, valorizado sob diferentes possibilidades e materiais: na utilização da cor na construção do próprio desenho e pinturas, na liberdade concedida à criança para desenhar ou pintar o que desejava, e na permissão para que a criança se expressasse e estimulasse o prazer de brincar, criando.¹²

O gosto pela arte também foi estimulado, revelando-se em momentos repletos de aprendizagens gratificantes e significativas, proporcionando às crianças vivências ricas sendo, dessa forma, um grande contributo para a formação e educação das crianças.

“A educação pela arte deve fazer parte da formação integral de um aluno: ela desenvolve a sua sensibilidade e desperta-o para tudo o que o rodeia, diversificando a sua cultura e aguçando a sua capacidade criativa.” (Duarte, 1993, p.9)

¹² Uma das coisas que fui introduzindo durante toda a minha prática foi a importância da partilha. Muitas vezes, era chamada a resolver conflitos porque as crianças queriam pintar, mas existia apenas um cavalete. Na altura, sugeri que podiam fazer uma pintura a dois. As crianças aceitaram a sugestão e a partir daí, o grupo, em geral, demonstrava interesse em fazer pintura a pares.

4.6. Síntese Conclusiva

O objetivo deste trabalho foi estudar de que forma o domínio da expressão plástica influenciava e determinava o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças. Deste modo, aquilo que pretendia era averiguar de que forma as possíveis alterações nas atividades e na intervenção educativa do educador sobre a relação com esta área teriam impacto no desenvolvimento da criança e na qualidade do contexto educativo.

Para o efeito, foram feitas pesquisas teóricas, observações naturalistas, registos diários ao longo de toda a minha prática pedagógica. Estas observações foram realizadas numa metodologia que tinha como base a necessidade de intervir numa determinada situação e de a melhorar, implicando, conseqüentemente, os resultados da própria problemática. Os resultados obtidos foram meramente exploratórios e baseados essencialmente na formação teórica e enriquecidos com a experiência educativa que esta problemática (inquietação) me possibilitou.

Embora as observações e a minha intervenção não possam ser generalizadas e apenas correspondam a um determinado contexto, podemos encontrar elementos significativos para salientar a importância da expressão plástica no desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança. É importante referir que após a investigação teórica e relação entre as minhas observações ficou mais notório a importância deste domínio na qualidade de uma intervenção educativa.

Com efeito posso aferir que com os resultados obtidos no presente trabalho, as interações adulto-criança em contexto educativo são positivas e foram enriquecedoras para a minha prática e o enfoque sobre a expressão plástica contribuiu para um bom desenvolvimento de todas as crianças. Dentro de todas as dimensões da qualidade desta área, convém não esquecer a importância crucial de interações responsivas, calorosas e securizantes entre adultos e crianças.

Sabendo que estudos nesta área já foram realizados, considero fundamental e pertinente para o meu desenvolvimento, enquanto futura educadora, estar atenta ao desenvolvimento da criança como um todo e não segmentado, procurando desenvolver todas as áreas, distinguindo todas elas da sua devida importância.

Este estudo permitiu-me, ainda, averiguar que a aplicação de práticas educativas adequadas e de atividades intencionalmente propostas e exploradas, autonomamente, pelas crianças promovem o maior desenvolvimento da satisfação pessoal e um aumento

da sua auto estima.

Por fim, considero que a expressão plástica e o seu desenvolvimento adequado por parte do educador no contexto educativo contribui para um desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças.

Deste modo, as crianças sentem-se confiantes e seguras para explorar, criar, imaginar, inventar, desenvolvendo assim múltiplas linguagens que lhes facilitarão o seu pensamento lógico, futuramente.

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança tem cem linguagens mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal . . . Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho são coisas que não estão juntas

(Loris Malaguzzi)

Para concluir, este relatório irá traduzir a minha “viagem” ao longo deste ano. A “bagagem” partiu leve. Mas tenho consciência de que a trago consideravelmente mais pesada, mais rica. Neste capítulo, irão ser analisados os contributos e o impacto da intervenção, numa perspetiva geral, bem como, uma reflexão sobre os meus primeiros passos na construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância.

Os primeiros dias de estágio foram intensos. Por mais que tentemos resistir, existem sempre expectativas e inseguranças que acabam por definir um pouco da nossa postura nos primeiros dias. Posteriormente, a confiança vai sendo ganha com as conquistas e as inseguranças vencidas.

Desde o início que, foram estabelecidas em ambas as valências, os meus objetivos: conhecer e **estreitar relações positivas** de confiança **com as crianças, famílias e equipa educativa; envolver as famílias** no processo; **trabalhar cooperativamente com a equipa** da sala; **dinamizar propostas de ação significativas, diversificadas e adequadas** ao nível de desenvolvimento do grupo de crianças; **conceber e compreender os ritmos do grupo** (coletivo) e **de cada criança** (individual); **responsabilizar-me pela gestão e organização do grupo** nas atividades e momentos da rotina diária e por último, mas não menos importante, **assumir uma conduta profissional de ética adequada**.

No fundo, o que pretendia era seguir um caminho que me levasse a novas e significativas aprendizagens quer a nível pessoal quer a nível profissional. Tenho a plena consciência, e seria inevitável não comparar as minhas intervenções em ambos os contextos, embora em diferentes valências, que existe alguma evolução em aspetos que são transversais às duas valências.

Afinal, esta comparação também faz parte da construção da nossa identidade profissional e por isso, considero importante referir que muitas das fragilidades da minha prática em creche foram superadas no estágio em jardim-de-infância, como as estratégias para os momentos de transição. Depois de terminar o estágio em creche, decidi focar-me naquelas que tinham sido as minhas principais fragilidades durante a intervenção e depois de experienciar, sinto que trouxe uma bagagem com recursos e estratégias diversificadas que me permitiu, no estágio em jardim-de-infância, ter a capacidade para colmatar os momentos de transição.

No entanto, existem outros como a gestão dos tempos das atividades que, ainda, foi sentida ao início por, de facto, existir ainda alguma inexperiência e imaturidade profissional.

Primeiramente, **a minha atenção centrou-se na criança como ser individual** e apenas posteriormente pelo grupo, em geral. Esta estratégia permitiu-me conhecer o ritmo, especificidade e organização do grupo (do todo), pois parti do contacto com cada criança (do particular). Desta forma, esta estratégia veio permitir a criação de uma relação pedagógica com cada uma das crianças que contribuiu para que fosse possível intervir com base na confiança, na segurança e na afetividade, atendendo, assim, à recetividade das crianças de ambos os grupos. Foi com base nesta relação que se construiu grande parte das aprendizagens (Lino, 2013).

Posteriormente, a minha atenção centrou-se nas famílias. Preocupei-me em apresentar-me e clarificar o trabalho que pretendia desenvolver com os seus filhos. Assim, **conhecendo as famílias e levando-as a participar no contexto de sala**, pude melhorar a resposta educativa, tornando mais ricas as aprendizagens das crianças (Lino, 2013). Um ponto forte da minha intervenção **foi a vontade em aprender**. Fui para o estágio com a minha “bagagem”, disposta a ouvir todos os conselhos, ouvir as propostas das crianças, ouvir tudo aquilo que elas sabiam, e isso fez toda a diferença.

Ao assumir uma postura humilde, atendendo sempre às propostas, conselhos e opiniões da equipa educativa, a consistência e adequação da minha intervenção foi ganhando forma. A disponibilidade para errar é muito importante. Fui aprendendo que o erro faz parte do processo. Acredito que a humildade e essa disponibilidade permitem-me, agora, refletir positivamente sobre o meu estágio.

Algo que sempre estabeleci, desde o início, da minha prática foi o **respeito pelo trabalho desenvolvido pela equipa educativa** e por isso, procurei com todos os elementos da equipa estabelecer uma relação de parceria que permitisse às crianças

beneficiar de diferentes experiências de aprendizagem. Este é um aspeto fundamental, tendo em conta, que estamos perante um grupo com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, que frequentavam pela primeira vez uma instituição educativa, a chegada de um novo adulto à sala é sempre um processo que deve ser tratado com alguma sensibilidade.

Desta forma, tinha consciência que só aproveitando o trabalho com todas estas dimensões: família, equipa e outros membros da comunidade escolar é que as crianças poderiam beneficiar da oferta educativa prestada.

Durante toda a PPS em creche, onde intervimos com crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 23 meses, baseei a minha abordagem essencialmente nos afetos, no reforço positivo, na comunicação, na abordagem a diversas dinâmicas de trabalho: grande grupo, pequeno grupo ou individual. Segundo o que me foi possível observar, as crianças dependem destes fatores para serem bem sucedidas na sua exploração, seja livre, seja estruturada. Estes têm impacto ao nível do bem-estar, da segurança, da confiança, da capacidade de iniciativa e do desejo exploratório.

A intervenção em jardim-de-infância, quer pela dimensão do período de intervenção, quer pela faixa etária do grupo de crianças, foi possível ter outro impacto no grupo, um impacto mais significativo. Durante a PPS em JI, foi desenvolvido o projeto: “Como é que os meninos cegos brincam?”, onde considero que o balanço geral da implementação do projeto é, sem dúvida, positivo.

As crianças estiveram motivadas e interessadas. A aprendizagem pela descoberta despertou esse interesse e conseqüentemente as aprendizagens que foram realizando foram interiorizadas. Ao longo do projeto, ia sendo feito um registo acerca das descobertas e foi criado um fórum de notícias para o projeto, em exclusivo, para que a partir dali, as crianças tivessem a oportunidade para deixarem alguns comentários acerca das novas descobertas ou opiniões sobre as atividades, propostas e/ou ideias. Assim, as crianças iam mantendo uma participação ativa, tornando-se construtoras da sua própria aprendizagem. As crianças questionavam, descobriam e decidiam.

A partir daí, as crianças construíram o seu próprio caminho de aprendizagem e nós, adultos, orientamos todo este processo e questionamos, quando consideramos necessário. Foi desta forma, que as crianças se sentiam confiantes, seguras e motivadas pois, enquanto futura educadora de infância, aprendi algo que teve ganhado um imenso significado na prática. O nosso dever e principal desafio é sermos capazes de **construir um caminho de aprendizagem com as crianças** e não para as crianças. E esse é o nosso

trabalho. Posso dizer, que tive a oportunidade de construir um caminho com as crianças e tudo se tornou tão significativo que ainda, hoje, o tema do projeto continua a ser alvo de muitas conversas e partilhas entre todos.

“A aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos” (Moreira, 2012, p. 2). Não é possível criar momentos de aprendizagem que se tornem significativos para as crianças, se desvalorizarmos as capacidades que estas já adquiriram ou experiências e histórias que estas tenham para partilhar. O meu papel foi o de aproveitar e sobretudo, valorizar o *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004,p.66) trazido pelo grupo, conhecido através da forte cooperação com a equipa educativa e famílias. Este conhecimento sobre o caminho já desenvolvido pelas crianças e pelos seus *stock(s) de conhecimentos* (Ferreira, 2004,p.66) tornaram-se pontos de partida para as planificações.

Refletir diariamente acabou por fazer parte da minha prática, ajudando-me a adequar cada vez mais a minha intervenção, a ser recetiva tanto às propostas e/ou sugestões da equipa educativa, como ao que as crianças comunicavam através das suas múltiplas linguagens. Este foi um aspeto que me fez desenvolver grande parte da minha identidade e das minhas capacidades, enquanto futura educadora de infância.

Neste sentido, é de referir a importância de **sabermos escutar**, enquanto educadores. Escutar, precisamente, as múltiplas linguagens das crianças, procurando escutar ao invés de falar e permitir que estas sejam sujeitos com direitos e não só com necessidades (Rinaldi, 1999). E foi a pensar nas crianças, que a minha problemática se baseou na área da expressão plástica como promotora do desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças. Como se compreendeu ao longo de todo o relatório, nem sempre, as crianças se expressam através da linguagem verbal, sendo necessário que o educador esteja atento e seja sensível ao que a criança procura transmitir. Para que tal fosse possível, a reflexão foi fundamental.

Outro aspeto que contribuiu para a construção da minha identidade foi a **adequação das dinâmicas de grupo, consoante os diferentes momentos do quotidiano**, bem como, a capacidade de improviso através de uma atitude criativa e lúdica perante o grupo de crianças.

Este foi um aspeto muito significativo na minha intervenção, pois senti que ganhei uma capacidade de resposta mais rápida perante um imprevisto. Quero com isto dizer que, por vezes, no decorrer das atividades, apercebia-me de que aquela dinâmica de grupo não estaria a funcionar da melhor forma devido a diversos fatores. A dinâmica em

grande grupo garante momentos de partilha, momentos de alegria. A dinâmica em pequeno grupo era, na maioria das vezes, utilizada para a resolução de conflitos sociais, nomeadamente em questões de partilha de brinquedos ou de atividades em determinadas áreas. O trabalho individual permite criar uma relação de maior proximidade com as crianças, ao mesmo tempo que as orienta, atentamente, tendo em conta as suas potencialidade, fragilidades e interesses.

Para além disso, este foi, também, um aspeto que permitiu dar resposta à heterogeneidade dos grupos, no que concerne à idade.

Desta forma, adequando as abordagens e as estratégias às diferentes crianças, foi possível trabalhar com cada uma, motivar cada uma e permitir que estas se apoiassem nas capacidades já adquiridas para assimilar novos conhecimentos. Através desta diferenciação pedagógica, penso que contribuí para o desenvolvimento de cada criança em particular e do grupo no geral.

A responsabilização das crianças pelo que as rodeia e a participação democrática que lhes é possibilitada permite que estas sejam realmente conscientes e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (Niza, 2013). Para além disso, estar em grande grupo, partilhar, resolver problemas e tomar decisões negociadas são competências que as crianças vão adquirindo ao longo do tempo, sendo através das mesmas que acabam por ser capazes de gerir o ambiente educativo de forma partilhada, consciente e empenhada.

Assim, cheguei a uma fase final com a certeza de que os objetivos iniciais a que me propus foram, na sua maioria, atingidos, em ambas as valências.

Foi uma experiência bastante positiva, tanto para a construção de uma postura profissional de aprendizagem, como para o meu conhecimento e valorização pessoal.

Para finalizar, a oportunidade que tive em aprofundar a minha problemática durante o tempo em que estive a intervir, permitiu-me ganhar a certeza de que a expressão plástica contribui para o desenvolvimento de múltiplas linguagens das crianças.

Ganhei ainda outra certeza, a de que “a arte deve constituir a base da educação” (Herbert Read, 2001), nas suas múltiplas formas, para que todas as crianças sintam que “sermos diferentes” é bom, para que se sintam criadoras do seu próprio mundo.

Para concluir, considero que construí a minha identidade profissional graças ao contacto e apoio que tive com todos os profissionais que me acompanharam neste caminho e partilharam comigo, as suas histórias, saberes e experiências.

Em suma, posso afirmar que sou uma futura educadora-de-infância crente nas capacidades da criança, como construtora do seu próprio caminho de aprendizagem,

escutando-a e oferecendo-lhes estímulos, quer a nível do espaço, quer a nível dos materiais, adequados, adaptados, diversificados e criativos a cada criança. Perspetivo cada criança como ser único que se expressa através de múltiplas formas e por isso, devemos ser adultos atentos e perspicazes, a fim de responder às necessidades e/ou interesses de cada uma delas.

No entanto, considero que ser um bom educador-de-infância não basta assumirmos um papel perante as crianças. As outras dimensões, como as famílias, as equipas educativas com quem trabalhamos e a restante comunidade educativa devem ser, igualmente, valorizadas. Assim, trabalho desenvolvido será integrado nas vivências e experiências familiares da criança, bem como, nas características sociais e culturais do meio em que estão inseridas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alderson, P., Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Barkingside: Barnardo's. consultado em http://www.ciimu.org/webs/wellchi/reports/workshop_1/w1_morrow.pdf

Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>. 5

Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A Criança e o seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cardoso, C. & Heitor, M. (1972). *Arte infantil: linguagem plástica*. Porto: Editora Meridiano.

Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Touch, artes gráficas.

Convenção sobre os Direitos da Criança (2004) Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Consultado a 22 de junho de 2015.

Duarte, A. (1993). *Educação Patrimonial. Guia para Professores, Educadores e Monitores de Museus e Tempos Livres*. Lisboa: Texto Editora.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a*

abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed

Ferreira, M. (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos. *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento

Ferreira, T. (2010). Sistema de Informação para o Património Arquitectónico- Consultado em http://www.monumentos.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=29302

Formosinho, J.O., Kishimoto, T., Pinazza, M. (2007). *A pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Gloton, C. & Clero, C. (1976). *A actividade criadora da criança*. Lisboa: Editorial Estampa.

Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Porto: Artmed.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hortas, M. J., Campos, J., Martins, C., Cruz, C. & Vohlgemuth, L. (2014). *Introdução às metodologias de investigação e intervenção: recolha e análise de dados*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Leontiev, D. (2000). Funções da arte e educação estética. Em, J.P. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares* (pp.127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Malaguzzi, L. (1999). História, idéias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (59-104). Porto Alegre: Artmed.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação Nacional. (1997). *Educação pela Arte na Escola Primária*. Direção-Geral do Ensino Primário.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Moreira, M. (2012). *O que é afinal aprendizagem significativa?*. Porto Alegre: Instituto de Física.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Read, Herbert (2010). *Educação pela Arte*, Lisboa; edições 70.
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (113-122). Porto Alegre: Artmed.
- D'Alte, R.D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Lisboa: Edições Asa.
- Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.(2014). *Instrumento de Regulação ético-deontológica* - Carta Ética.
- Sousa, A.B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 3ºvol. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spaggiari, S. (1998). The community-teacher partnership in the governance of the schools: An interview with Lella Gandini. In C.Edwards, L.Gandini e G. Forman (ed.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflection*. Greenwich : Ablex Publishing Corporation.
- Stern, A. (1974a). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Stern, A. (1974b). *Uma Nova Compreensão da Arte*. Lisboa: Livros Horizonte
- Telmo, I. (2006). *Linguagem Gráfica Infantil*. (4ª edição). Setúbal: Escola Superior de Educação. | Instituto Politécnico de Setúbal.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação – A Educação dos 0 aos 3 Anos*. Conselho Nacional de Educação. Recomendação nº 3/2011. Publicado no Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de Abril de 2011.
- Vilhena, G. & Silva, M.I.L. (2002). *Organização da componente de apoio à família*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Zabalza, M. (2001). *Didática da Educação Infantil*. Lisboa: Asa Editores.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Documentos Oficiais das Instituições:

Projeto Educativo 2014/2015, Creche

Projeto Curricular de Sala 2014/2015, Creche

Projeto Educativo do Agrupamento 2013/2017, Jardim-de- Infância

Projeto Curricular da Sala 2014/2015, Jardim-de-Infância.