



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

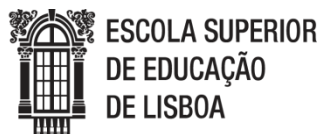
A importância da Expressão Plástica na autorregulação em idade pré-escolar

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

JOANA DUARTE BARROS

2019



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

A importância da Expressão Plástica na autorregulação em idade pré-escolar

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

JOANA DUARTE BARROS

Sob a Orientação da professora Manuela Rosa

2019

Resumo

O relatório insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, desenvolvida num jardim-de-infância, da rede pública, situado em Lisboa, com um grupo de crianças com idades compreendidas dos três aos seis, pretende-se com este trabalho realizar uma análise reflexiva e crítica sobre a prática pedagógica. O presente relatório destina-se à obtenção do grau de Mestre de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar.

Este trabalho teve como principal objetivo conhecer os contributos das artes visuais em contexto de Jardim de Infância nas atitudes e comportamentos de um grupo de crianças entre os três e os seis anos de idade.

Esta investigação foi realizada tendo por base uma metodologia de Estudo de Caso, desenvolvendo-se atividades no âmbito das Artes Visuais, tendo em vista a influência destas na autoregulação dos comportamentos. O estudo segue uma abordagem qualitativa.

Este estudo reforça a importância do contributo das Artes Visuais em contexto pré-escolar para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Artes Visuais, Atitudes, Comportamentos, Jardim-de-infância

Abstract

The report is part of the Supervised Teaching Practice of the Masters in Pre-School Education, developed in a kindergarten, of the public network, located in Lisbon, with a group of children aged 3 to 6, intends to It is with this work to carry out a reflexive and critical analysis on the pedagogical practice. The present study is aimed at obtaining the Master's Degree of Qualification for Teaching in Pre-School Education.

This work had as main objective to know the influence of visual arts in the context of kindergarten on the attitudes and behaviors of a group of children between three and six years of age.

This research was carried out based on a Research-Action methodology, developing activities in the field of Plastic Expression, in view of their influence on self-regulation of behaviors. The study follows a qualitative approach.

This study reinforces the importance of the contribution of Visual Arts in a preschool context for children's development

Key words: Visual Arts, Attitudes, Behaviors, Kindergarten

ÍNDICE

Introdução.....	1
CAPÍTULO 1 - Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo	2
1.1 Meio	2
1.2 Contexto Socioeducativo	3
1.3 Equipa Educativa	4
1.4 Ambiente Educativo	5
1.5 Grupo de Crianças	10
1.6 Famílias das crianças	12
CAPÍTULO 2 – Identificação das Intenções para a acção	13
2.1 Intenções com as crianças.....	13
2.2 Intenções com as famílias	15
2.3 Intenções com a equipa educativa	15
2.4 Avaliação	16
CAPÍTULO 3 – Investigação em Jardim-de-infância.....	19
3.1 Identificação e fundamentação de uma problemática.....	19
3.2 Revisão da Literatura	19
Autoregulação.....	25
Papel do Educador	27
3.2 Roteiro Metodológico	29
3.3 Instrumentos e técnicas de recolha de dados	30
Observação direta.....	30
Questionário	31
Notas de campo	31
3.4 Roteiro Ético	31
3.5 Apresentação e discussão dos dados.....	32
CAPÍTULO 4 – Construção da profissionalidade docente.....	37
Considerações Finais	39
Referências Bibliográficas.....	42

Lista de Abreviaturas

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Agrupamento de Escolas

JI – Jardim-de-Infância

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PPS – Prática Profissional Supervisionada

RSI – Rendimento Social de Inserção

TEIPE – Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Momentos da Rotina Diária

Tabela 2 - Agenda Semanal

Introdução

O presente relatório surgiu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS), módulo II, a decorrer no 3º semestre, do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, sob a orientação da professora Manuela Rosa, no seguimento de um estágio de intervenção, realizado em Jardim de Infância numa escola da rede pública, que decorreu desde Outubro de 2018 até Janeiro de 2019.

O estágio incidiu em dois momentos diferentes que se articulam, por serem indissociáveis: a fase de observação e a fase de intervenção, no seguimento da recolha de informações e evidências sobre aspetos fulcrais e indispensáveis à prática, como por exemplo, a caracterização do grupo de crianças.

O relatório de estágio encontra-se organizado em diferentes capítulos. O primeiro capítulo deste documento tem como finalidade caracterizar o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias do grupo em questão. Esta caracterização inicial permite estruturar as intencionalidades para o grupo.

No segundo capítulo apresentam-se as intencionalidades educativas que definiram a minha prática pedagógica neste contexto educativo. Apresento intenções para com o grupo de crianças, para com a equipa educativa e com as famílias das crianças.

No terceiro capítulo é apresentada a problemática da investigação. É aqui exposto a metodologia utilizada, mais concretamente o estudo de caso onde o investigador, neste caso, o educador se situa num contexto concreto e real, a sala de jardim-de-infância. É exposto também o roteiro ético que norteou a minha investigação e a apresentação e discussão dos dados.

No quarto capítulo é realizada uma análise e reflexão do meu percurso académico. Para concluir serão apresentadas as considerações finais deste estudo.

CAPÍTULO 1 - Caraterização reflexiva do contexto socioeducativo

Nesta primeira parte é feita a caraterização dos contextos socioeducativos onde a prática profissional supervisionada de jardim-de-infância teve lugar. Para isso, é abordado o meio onde este contexto se insere, assim como são caraterizadas as equipas educativas, o grupo de crianças interveniente na ação e as respetivas famílias.

Citando Estrela (2015) “não é possível qualquer intervenção, minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objetividade a realidade em que pretendemos intervir”.

1.1 Meio

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), referem a importância de conhecer o meio social envolvente, enquanto fator potencializador da educação das crianças, através da mobilização dos recursos da comunidade. Neste sentido, tornar-se-á pertinente proceder com uma análise ao meio envolvente, não apenas com a intenção de verificar os recursos e potencialidades da comunidade, que possam contribuir para a intencionalidade educativa da escola e enriquecer as suas propostas de ação educativa e pedagógica, mas também pela influência que o meio social exerce, ainda que indiretamente, no desenvolvimento e na educação das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

É fundamental que o educador conheça o meio envolvente à instituição onde desempenha a sua profissão, uma vez que este pode não só contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como também as influencia e condiciona (Silva et al, 2016).

A área envolvente à instituição é constituída essencialmente por bairros habitacionais onde existem alguns pontos de comércio (mercearia, cafés, restaurantes, entre outros). Estes bairros foram edificados com a finalidade de realojar a população que ocupou clandestinamente diversas áreas do concelho de Oeiras. Esta finalidade tornou-se uma das prioridades da Câmara Municipal no princípio da década de 2000, acabando por se concretizar uns anos mais tarde com a erradicação de todas as habitações ilegais no concelho.

Os recursos do meio envolvente, como por exemplo, a mercearia, a polícia municipal e a clínica dentária, terão um potencial didático, por meio de experiências que proporcionam aprendizagens que se inserem na intencionalidade educativa da escola.

Os acessos podem fazer-se de carro, a pé ou de transportes públicos, através de autocarros (Carris e Vimeca).

1.2 Contexto Socioeducativo

A instituição na qual foi realizada a Prática Profissional Supervisionada (PPS) em jardim-de-infância pertence a um agrupamento de escolas da rede pública, no concelho de Oeiras. O agrupamento é constituído por três estabelecimentos de ensino: um onde se localiza a sede do agrupamento com 1.º, 2.º e 3.º Ciclo; a Escola Básica com 1.º Ciclo e Jardim-de-Infância (EB 1 + JI) e ainda o Jardim-de-Infância (JI). Este agrupamento foi constituído em maio de 2004.

Relativamente à tipologia do edifício, o Jardim-de-Infância caracteriza-se por um único bloco de piso térreo. Todo o edifício é rodeado por um pátio de recreio, que limita a área escolar do meio circundante, através de gradeamentos intransponíveis e pequenos muros que os acompanham. Verifica-se a presença de alguns equipamentos lúdicos e jardins (pomar). Quer o edifício, como todos os espaços inerentes ao mesmo encontram-se em bom estado de conservação. Existe ainda duas salas de reuniões – sala da coordenação e sala do pessoal; um refeitório para os almoços das crianças; uma cozinha e arrecadações.

O estabelecimento dispõe ainda do serviço de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) designado, antigamente, por Componente de Apoio à Família (CAF), no período da manhã (das 8h às 9h) e da tarde (das 15h às 19h), onde a maioria das crianças permanece após o término da componente letiva. Durante a AAAF, as crianças têm inglês e educação física. A AAAF desenvolve-se quer no período letivo, como nos períodos de interrupção deste.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA 2016-2020) foram tomadas medidas de modo a apoiar a população circundante dos três estabelecimentos. As medidas visam a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, especificamente as

crianças em risco de exclusão social e escolar, em contexto socioeducativo desfavorecido. Deste modo, o agrupamento de escolas foi inserido no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) de acordo com o previsto no despacho ministerial de 26 de setembro de 2006, redefinido pelo despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro e despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro. O TEIP é uma iniciativa governamental que se localiza em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

1.3 Equipa Educativa

A equipa educativa do Jardim-de-Infância é constituída por quatro educadoras de infância e cinco assistentes operacionais, sendo que quatro são respeitantes a cada sala de atividades e uma polivalente. Tanto as educadoras como as assistentes operacionais são do género feminino.

A sala onde estagiei é composta por dois elementos, sendo a educadora de infância e a assistente operacional. A educadora cooperante cuja formação é de Licenciatura em Educação de Infância tem trinta anos de experiência e encontra-se nesta instituição há dezasseis anos.

“Comecei como educadora do QZP [Quadro de Zona Pedagógica] em 2003, na Amélia Vieira Luís, passei para o Quadro de Agrupamento três anos depois e passei para o JI onde estou actualmente [JI TR], como coordenadora de estabelecimento e de departamento durante dois anos, altura em que não tive grupo. Ultimamente estou como titular de grupo e coordenadora de estabelecimento.” (Entrevista à Educadora Cooperante)

Através de conversas informais foi possível constatar a articulação entre as educadoras com o objetivo de planificar atividades e delinear estratégias de intervenção. Existe ainda uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha, psicóloga, terapeutas da fala, terapeuta ocupacional e professora de educação especial.

Os princípios pedagógicos que fundamentam a prática da educadora cooperante baseiam-se na convicção de que cada criança é um ser individual, com características, conhecimentos, competências e necessidades individuais, que devem ser respeitadas. A criança deve ser respeitada no seu ritmo, nos seus interesses e necessidades e devem ser-lhes proporcionadas as oportunidades para que se desenvolva de forma plena e harmoniosa, sendo ela parte ativa de todo o processo educativo.

O modelo com que a educadora mais se identifica é a pedagogia Waldorf, mas considera que na rede pública é muito difícil implementar essa pedagogia de forma plena. Assim sendo, a cooperante não adota nenhum modelo pedagógico específico para organizar a sua prática, mas procura partir de situações ou propostas das crianças, para valorizando o que a criança já sabe estimular a sua participação individual ou em grupo, com vista ao desenvolvimento das competências já existentes, ou aquisição de novas. Pode-se dizer que segue “uma pedagogia de situação”. Esta pedagogia decorre dos interesses manifestados pela criança, cuja concretização e desenvolvimento o educador apoia, correspondendo a um modelo centrado na criança.

De acordo com a educadora cooperante, o trabalho de equipa é essencial. Desta forma é mais rico – para as crianças e adultos – e torna mais fácil suportar aqueles momentos desgastantes da profissão. A partilha de ideias e materiais é uma mais-valia para todos. Existe partilha de ideias, de materiais, na planificação de atividades, no apoio à resolução de algumas situações mais difíceis (com crianças, com a família).

1.4 Ambiente Educativo

A organização do espaço da sala é expressão das intenções da educadora e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que esta se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Silva *et al*, 2016). A organização do ambiente educativo é articulada através de três dimensões: o tempo, o grupo de crianças e o espaço.

É de realçar a importância que o espaço educativo tem, tal como os materiais. A atitude educativa mais adequada é a de organizar os ambientes educativos de modo a proporcionar um conjunto de actividades adequadas e estimulantes, aumentando a motivação para aprender (Abreu *et al.*, 1990, citada por Matos & Ferrão, 1989). Cabe ao

educador a organização do espaço de ação educativa bem como dos materiais que as crianças podem utilizar.

Na educação pré-escolar, o tempo educativo deve basear-se numa rotina com a devida intencionalidade pedagógica planeada pelo educador e conhecida pela criança, tornando possível prever a sucessão de acontecimentos, em articulação com as especificidades, dificuldades, potencialidades e necessidades das crianças.

Os momentos realizados em grande grupo são uma forma de estimular a interação social entre todos: criança-criança e adulto-criança. Estes centram-se em intenções relativas com o saber esperar, ouvir os outros. Os momentos em pequeno grupo são mais centrados para a aprendizagem de trabalho colaborativo e cooperativo.

Quanto ao espaço educativo, é necessário entender e assumir que os recursos, os materiais e os equipamentos existentes têm um grande impacto nas aprendizagens das crianças e no aumento do seu bem-estar (Silva *et al*, 2016).

A sala de atividades, enquanto espaço de concretização da ação educativa, não pode ser meramente entendida como uma área onde as crianças simplesmente passam o seu tempo, enquanto permanecem na escola. Mais do que um espaço com propósitos decorativos, este é, acima de tudo, um espaço onde as aprendizagens se concretizam pelas múltiplas interações que surgem no seu interior, desde as relações entre os indivíduos, mas também pela ação das crianças sobre o próprio espaço, na sua relação com os materiais (Cardona, 1999).

Assim sendo, os materiais que integram a sala não devem ser selecionados apenas por questões estéticas, devendo, sobretudo, refletir-se sobre a sua intencionalidade e funcionalidade, face ao trabalho pedagógico que se propõem ao grupo e às suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Na sua seleção e na forma como estes se organizam no espaço, o educador deve adotar uma atitude crítica e de reflexão, para que o modo como o espaço e os materiais se vão organizar possam explicitar a organização do seu trabalho com o grupo e permitir um aprofundamento e uma ligação estreita com as práticas que desenvolve.

A sala de atividades encontra-se dividida por áreas, nomeadamente, a área da casa, a área da biblioteca, a área da expressão plástica, a área dos fantoches, a área dos jogos de

tapete, a área da casinha das bonecas. Cada espaço tem um número limite de crianças e todas sabem que existe um limite de elementos por área.

A organização do espaço educativo é da total responsabilidade da educadora que poderá contar com a participação das crianças, sendo da sua opção a escolha dos materiais pedagógicos a utilizar, da disposição e organização da sala. Quanto à organização do tempo, apesar das rotinas da sala serem estipuladas pela educadora, algumas atividades que se realizam estão sujeitas às condicionantes da utilização dos diferentes espaços, pelos diferentes grupos.

Para o educador, as áreas constituem uma excelente estratégia de observação dos níveis de competências e capacidades de cada criança do grupo, já que, em função da intencionalidade educativa de cada um destes espaços, cada criança adquirirá diversas competências e capacidades como resposta aos desafios inerentes a cada uma das áreas e pelas possibilidades de experiências e vivências que cada um permite. A sala de atividades é organizada pelas seguintes áreas, de acordo com as intencionalidades da educadora para cada uma:

- Área do tapete onde se conversa, planifica o trabalho a desenvolver e preenche-se os instrumentos de regulação do grupo (mapa do tempo, calendário)
- Área da casa, onde as crianças exploram a imaginação, a criatividade, imitação de papéis sociais, onde predominam as brincadeiras faz-de-conta (jogo simbólico)
- Área da biblioteca, permite imaginar histórias, observar e folhear livro
- Área da pintura, controlo da motricidade grossa (modelagem) e fina (pintura, recorte e colagem)
- Área do computador, pesquisa de informação; jogos/atividades didáticas.

Em todas as áreas, existem intenções comuns, dentre elas, esperar pela sua vez, respeitar o outro, cooperar com o outro, partilhar, arrumar, aumentar a capacidade de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais entre as crianças.

A organização da sala é realizada de período em período, ou seja, do 1.º período para o 2.º período a educadora juntamente com a assistente operacional, reorganizam a sala, de acordo com os interesses e necessidades do grupo.

A sala tem ligação direta para o recreio, tem várias janelas o que possibilita o contacto frequente com a natureza e bastante luminosidade natural. A sala dispõe ainda de um rádio para que as crianças possam ouvir histórias, para que possam escutar música tranquila de forma a acalmarem-se, um computador, para que possam jogar jogos, dois caixotes para realizar a reciclagem, vários expositores para os trabalhos das crianças, móveis e armários para arrumação de jogos, brinquedos e materiais e uma arrecadação.

As paredes da sala são utilizadas para a afixação dos trabalhos realizados pelas crianças e apresentam alguns instrumentos organizadores da rotina diária, como o mapa dos aniversários, o quadro do tempo, o calendário. Estes instrumentos têm a intenção de que as crianças adquiram noções dos dias da semana, aprendam a utilizar uma tabela de dupla entrada. Nas paredes da sala existem sempre trabalhos afixados de acordo com a temática em vigor. “Na organização da sala não pode ser descuidada a forma como são usadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos (Silva, *et al*, 2016).

Os materiais da sala estão à disposição das crianças, sem a necessidade de intervenção do adulto.

A área dos cabides e a casa de banho encontram-se fora da sala. A área dos cabides é partilhada com outro grupo (C). A casa de banho é partilhada por todas as crianças da escola, existindo apenas uma. Existe ainda uma instalação sanitária para adultos e outra para deficientes.

Relativamente à dinâmica da sala, as vivências do grupo partem de uma rotina com uma sucessão de acontecimentos pré-definidos, que orientam a ação educativa da educadora, bem como o próprio grupo. A rotina do grupo de crianças é a seguinte, como pode ser observada através da seguinte tabela:

Horário	Atividade	Local
8h-9h	Acolhimento	Ginásio
9h-9h20	Reunião no tapete	Sala de atividades
9h20-10h15	Atividades de aprendizagem dirigida ou espontânea	Sala de atividades e/ou exterior

10h15 – 10h30	Higiene e Lanche da manhã	Casa de banho e sala de atividades
10h30-11h30	Recreio	Exterior ou ginásio
11h30-12h	Dinâmicas de grande grupo	Sala de atividades
12h-13h	Almoço/Recreio	Refeitório/Exterior ou Ginásio
13h-14h30	Atividades de aprendizagem dirigida ou espontânea	Sala de atividades e/ou exterior
14h30-15h	Higiene	Casa de banho e sala de atividades
15h-15h30	Entrega das crianças às famílias	Hall de entrada

Tabela 1 – Momento da Rotina Diária

O início do dia começa com a chegada das crianças à sala, a partir das 9:00h. À medida que as crianças vão chegando realizam a marcação da sua presença. As crianças dirigem-se para a área do tapete e sentam-se. Cantamos a canção dos Bons dias saudando cada criança do grupo. Neste momento é também definido o ajudante do dia que ficar responsável por ajudar a educadora naquilo que for necessário, como por exemplo, a fazer a marcação do tempo. O ajudante do dia faz a contagem de quantas crianças estão presentes na sala e escreve o número no mapa das presenças e realiza ainda a marcação do tempo.

A educadora apresenta e explica ao grupo as tarefas a realizar no momento seguinte, ou as crianças decidem quais as atividades que preferem realizar. A partir daqui, estas dirigem-se para as mesas, ou para outras áreas de atividade.

A Orquestra dos Afetos realizada às segundas e quintas-feiras é uma atividade que pretende trabalhar com as crianças a expressão musical. As Folkzitas realizam-se às quartas-feiras e exploram danças populares.

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Acolhimento				
Orquestra dos Afetos (10h)	Atividades	Folkzitas (11h25)	Orquestra dos Afetos (10h)	Atividades
Almoço				
Atividades				
Lanche/Prolongamento				

Tabela 2 – Agenda semanal

1.5 Grupo de Crianças

O grupo de crianças é composto por vinte e cinco crianças, sendo que treze são do sexo feminino e doze do sexo masculino. No que diz respeito às idades, o grupo é heterogêneo, sendo que as idades variam entre os três e os seis anos de idade. Existem seis crianças com três anos, sete crianças com quatro e dez crianças com cinco anos e duas crianças com seis anos de idade. O grupo de crianças é bastante autônomo, havendo apenas algumas crianças que necessitam de mais auxílio em tarefas do dia-a-dia, como por exemplo, a calçar os sapatos, apertar os atacadores, apertar botões.

Das vinte e cinco crianças, dezasseis crianças continuaram na mesma sala, nomeadamente as com cinco anos, sendo que seis crianças entraram pela primeira vez para o jardim-de-infância.

“O grupo na educação pré-escolar proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva *et al*, 2016).

No início do ano letivo houve um período de adaptação à sala, às outras crianças do grupo e aos adultos, principalmente para as crianças que nunca tinham frequentado a instituição.

O grupo envolve-se com frequência nas atividades propostas, porém, devido ao grupo ser muito agitado, irrequieto, será necessário que sejam realizadas atividades curtas, apelativas e dinâmicas do interesse do grupo.

O grupo organiza-se pela sala, pelas diferentes áreas, explorando-as, descobrindo novos materiais, jogos, brincadeiras. Cada criança tem procurado encontrar na sala o que mais lhe interessa, o que mais gosta. Algumas crianças preferem jogos de mesa (puzzles, lotos, dominós), outras preferem brincar na área da casa, outras na área dos jogos de tapete (brincando com legos, comboios), outras preferem realizar pinturas. Todas as crianças movimentam-se com bastante à vontade na sala e vão escolhendo as áreas que preferem.

O grupo com o qual realizei a PPS II, apresenta inúmeras potencialidades, mas também tem algumas fragilidades. Iremos começar pelas potencialidades, são crianças muito autônomas na sua grande maioria; são crianças que gostam de tudo o que esteja

relacionado com as artes visuais: pintar, rasgar, colar, recortar, estampar. Algumas crianças revelam atitudes de cooperação para com os outros, ajudando os outros a calçar os sapatos, lavar as mãos, fazer jogos de mesa.

Em relação às fragilidades o grupo revela baixa capacidade de concentração e atenção quando realiza tarefas dirigidas pela educadora, a maioria das crianças revela grandes dificuldades em saber esperar, em respeitar os outros, dificuldade em partilhar, no cumprimento de regras, em arrumar os materiais da sala, em escutar os adultos. No que diz respeito à relação entre pares são crianças que geram alguns conflitos entre si.

Algumas crianças apresentam dificuldade na área da linguagem oral, na articulação de algumas palavras. Outras crianças apresentam dificuldade na área da matemática não sabendo distinguir números de letras, não sabendo identificar corretamente determinado número.

Durante a contagem de quantas crianças estavam na sala, uma criança atrapalhou-se, não realizando uma contagem sucessiva, sendo que ao contar passou do cinco para o nove. A educadora incentivou-o a realizar novamente a contagem, porém, a criança continua a contagem de modo incorrecto. (Nota de campo, 7 de novembro de 2018)

À tarde, já na sala, a educadora realiza um jogo em que as crianças têm de completar os espaços em branco com os números que estão em falta. Uma criança (5anos) demonstrou, por várias vezes, dificuldade em distinguir os números. Perguntei que número era e a criança respondia incorrectamente. (Nota de campo, 25 de janeiro de 2019)

De acordo com entrevista realizada à educadora, o grupo de maneira geral, é muito ativo e participativo, apesar de demonstrar fraca capacidade de atenção. Ao nível das competências sociais, demonstra muita necessidade de atenção individualizada, dificuldade em cumprir regras, em ouvir o outro, em usar o diálogo para a resolução das situações – choram ou são agressivos.

Na sua grande maioria, o grupo embora já consiga expressar sentimentos através da comunicação verbal, continuam a necessitar de trabalhar a resolução de conflitos. E a necessitar da intervenção do adulto nesta área, pois são frequentes as situações de agressividade bastante violenta, que se não tiver a intervenção do adulto, poderá causar danos físicos consideráveis.

Ao longo da PPS II, observei que o grupo na sua maioria necessita de apoio na gestão de conflitos e nas relações interpessoais que estabelecem dentro do contexto educativo.

1.6 Famílias das crianças

“Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva *et al*, 2016).

É através da família que podemos compreender e conhecer melhor cada criança, dado que “uma maior colaboração e participação das famílias ajudará a ultrapassar dificuldades e problemas existentes, assim como a compreender melhor os comportamentos de algumas crianças” (Figueiredo, 2010).

Os habitantes destes bairros, de acordo com a PEA (2016-2020) têm baixas qualificações académicas e fracos rendimentos, existindo diversas famílias a usufruir do Rendimento Social de Inserção (RSI).

Os habitantes pertencem maioritariamente a grupos étnicos diferenciados, sobretudo de origem africana existindo também uma representatividade significativa da etnia cigana. Sendo que existe uma minoria caucasiana.

De acordo com a PEA, existe uma grande diversidade ao nível cultural, sendo necessário um acompanhamento rigoroso por parte dos três estabelecimentos de ensino”. Este acompanhamento vai desde um reforço alimentar diário até à mediação de conflitos e acompanhamento psicológico, passando por estratégias articuladas entre as três escolas para combater o insucesso escolar, a indisciplina e a violência.

Quanto à nacionalidade dos pais das crianças da sala onde estagiei, divide-se pelos seguintes países: Portugal (70%), Guiné (4%), Cabo-Verde (18%), São Tomé e Príncipe (4%), Brasil (2%) e Venezuela (2%) sendo que a sua grande maioria é portuguesa.

Em relação à situação profissional das famílias pude constatar, através de dados fornecidos pela educadora cooperante, que as mesmas, na sua maioria pertencem ao setor secundário e terciário existindo (pedreiro, ajudante de cozinha, vendedor, carteiro, entre outras) também alguns casos de desemprego, sendo 16% relativamente às mães e 48% relativo aos pais. Quanto ao nível de habilitações literárias centram-se maioritariamente no ensino secundário (30%), seguindo do 3º. Ciclo (28%), Desconhecida (26%), Licenciatura e 2º. Ciclo (6%) e por fim 1º. Ciclo (4%).

No que diz respeito ao local de residência dos pais, estes residem nos bairros sociais nas imediações da escola.

CAPÍTULO 2 – Identificação das Intenções para a acção

Neste capítulo expressei as minhas intenções para a acção pedagógica. Baseei-me na informação dada pela educadora de infância sobre as suas intencionalidades para com o grupo, também na caracterização do grupo apresentada no capítulo anterior e em todo o trabalho já desenvolvido pela educadora e pela assistente operacional, antes da minha chegada ao jardim-de-infância. Elaborei intenções para a acção com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa.

A acção profissional de uma educadora de infância caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades da sua prática pedagógica e os modos como organiza a sua acção. “Esta reflexão assenta num ciclo interactivo – observar, planear, agir, avaliar - que permite à educadora tomar decisões sobre a sua prática e adequá-las às características de cada criança, do grupo e do contexto social” em que esta inserido (Silva *et al*, 2016).

2.1 Intenções com as crianças

O educador deve ter um papel fundamental, “lendo” a criança e o grupo para organizar de forma flexível e integrada o espaço, os materiais e o tempo e, assim, permitir atividades que se constituam em resposta simbiótica aos interesses e necessidades de cada criança.

Embora me proponha a trabalhar todas as áreas de conteúdo, da caracterização do grupo emanam um conjunto de intenções fundamentais, que constituirão prioridades de intervenção ao longo da minha prática.

Sendo este um grupo agitado e com níveis de concentração e persistência nas tarefas baixos, as aprendizagens propostas deverão partir do lúdico, na intenção de se tornarem suficientemente significativas e motivadoras, ou seja, que partissem dos interesses e necessidades de cada criança em particular e do grupo em geral.

Neste sentido, o meu plano de ação a desenvolver com o grupo privilegiará como intenções principais: promover o auto-controlo, através de atitudes de respeito para com os outros e com os materiais, escuta dos outros; aprender a esperar pela sua vez, partilhar e cooperar com os outros.

Estabelecer uma relação afectiva, de confiança, segurança e bem-estar com cada criança, foi outra intenção que pretendi para a realização da PPS. É importante a construção de uma relação pessoal afetiva com cada criança para que a criança saiba que pode contar sempre connosco independentemente da situação. É importante que as crianças sintam que fazem parte do grupo, que se sintam integradas no seio escolar. Deste modo, pretendo ir-me envolvendo nas brincadeiras das crianças e conversas para que estas saibam que podem confiar em mim.

Pretendo também dar atenção individualizada a cada criança, escutando cada criança, dando tempo e espaço para que a criança verbalize as suas emoções, sentimentos, vivências. Pretendo respeitar o ritmo de cada criança permitindo que esta retome o trabalho até que o considere terminado.

Promover a participação ativa das crianças nos vários momentos da rotina diária, pois “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (Silva *et al*, 2016).

Delineei mais uma intenção que visava a promoção de auto-confiança e autoestima na criança. Pude verificar ao longo da PPS que algumas crianças do grupo, desmotivavam e realizavam birras, dizendo “Não consigo fazer”, “Não sei”, quando tinham dificuldade em alguma tarefa e/ou atividade.

Hoje, ao realizar uma actividade de recorte, uma das crianças do grupo estava constantemente a perguntar-me se estava a fazer bem, se podia fazer assim, pedindo ajuda várias vezes. Este comportamento parece indiciar uma baixa auto-estima, o medo de errar, o receio do fracasso e do que possa acontecer se realizar incorretamente alguma tarefa. (Nota de campo, 10 de janeiro de 2019)

2.2 Intenções com as famílias

A família constitui um elemento de ligação entre a instituição e a criança. É esta quem melhor conhece as potencialidades, as características específicas da criança, tornando-se essencial na ajuda prestada à instituição e aos educadores, através de informações fundamentais para o desenvolvimento de projetos e estratégias mais adequadas, dado que os pais são os primeiros e principais educadores.

Deste modo, em relação às famílias, as minhas intenções passam por desenvolver uma relação de proximidade com os familiares das crianças, mostrando-me disponível para o diálogo.

2.3 Intenções com a equipa educativa

No que diz respeito às intenções para a ação com a equipa educativa, uma das principais intenções passa por criar uma colaboração estreita com a educadora cooperante, com a assistente operacional e com a restante equipa educativa da instituição.

É através do trabalho cooperativo, que se torna possível construir uma proposta pedagógica de qualidade que dê resposta às necessidades e aos interesses das crianças, favorecendo, assim, uma aprendizagem sustentada (Lino, 2013).

Segundo Hohmann e Weikart (2011) “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo”.

É minha intenção mostrar-me sempre disponível, de forma à equipa educativa saber que pode sempre contar comigo, desenvolver uma relação positiva de entajuda, cooperação e diálogo e também aprender com o conhecimento e experiência dos elementos da equipa. Demonstrar-me aberta ao diálogo e a críticas construtivas, analisar

com a equipa educativa após as atividades o que correu bem, o que correu menos bem para que possa melhorar a prática pedagógica em prol do desenvolvimento das crianças.

Ao longo da PPS fui pedindo à cooperante para me dar *feedback*, ou seja, comentários construtivos relativos à minha intervenção para que possa ir melhorando no decorrer da prática.

Pretendo planificar e cooperar com a equipa educativa, a fim de proporcionar aprendizagens significativas para as crianças, deste modo, realizei reuniões com a educadora-cooperante, no sentido de existir uma planificação conjunta da intervenção.

2.4 Avaliação

Perante as intenções por mim definidas e nas quais me baseei para a minha intervenção, farei agora uma avaliação sobre o trabalho desenvolvido.

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Avaliar consiste em recolher informação necessária para tomar decisões sobre a prática. A avaliação é uma forma de conhecimento direcionada para a ação (Silva *et al*, 2016).

Avaliar continuamente as crianças é uma das responsabilidades que um/a educador/a deve ter como uma das suas prioridades, pois é com base neste processo que reflete, organiza a sua ação futura e adequa as suas propostas com intencionalidade educativa.

Esta ferramenta essencial, que permite acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças tem por base a observação e a escuta, ações indispensáveis para conhecer e adequar as suas intenções quer ao nível dos cuidados pessoais, quer da educação e como reveladoras da evolução das crianças (Parente, 2014).

É fundamental considerar que na educação pré-escolar tem de existir uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem (Silva *et al*, 2016).

O grupo demonstra ser bastante autónomo na realização das suas tarefas diárias e na organização com os espaços da sala.

De um modo geral, é um grupo que interage e se relaciona com os pares. Contudo, alguns elementos apresentam comportamentos desajustados, demonstrando pouco respeito e dificuldade em escutar os outros, em cumprir regras e resolver os seus

conflitos de forma autónoma, pelo diálogo, fazendo-o, muitas vezes, por meio de comportamentos menos adequados.

Durante o intervalo, uma criança mordeu na orelha doutra porque queria andar de trotinete. Estas crianças estão habituadas a resolver conflitos agressivamente agredindo-se e não chamando um adulto para mediar a situação. (Nota de campo, 11 de janeiro de 2019)

Quanto à nota de campo acima descrita e enquanto educadora-estagiária, conversei com as duas crianças acerca do sucedido para que compreendessem que não se resolve as situações agredindo o outro, mas sim através do diálogo. Ao longo da PPS II vários foram os momentos de agressões físicas entre as crianças e sempre fomentei nas crianças para que resolvessem o conflito juntamente com um adulto para os ajudar a chegar a um acordo para solucionar o problema.

Durante a participação e integração nas atividades propostas, o grupo demonstra pouca concentração, distraído-se com facilidade, demonstrando muitas vezes uma participação pouco responsável. Manifesta pouco interesse e motivação na execução das tarefas e atividades, não persistindo nestas e sendo necessária a insistência por parte dos adultos para concluírem o seu trabalho.

As crianças não se sentavam na cadeira, permanecendo em pé, distraíam-se facilmente, olhando em redor da sala, observando o que as outras crianças estavam a realizar. (Nota de campo, 10 de dezembro de 2018)

Como se pode constatar pela nota de campo antecedente as crianças revelam pouca motivação, concentração nas atividades/tarefas, então propus-me a encontrar atividades que partissem dos seus interesses. Através da observação atenta do grupo constatei que estes têm interesse por atividades relacionadas com artes visuais, maioritariamente, pela pintura. Deste modo, as planificações incidiram mais sobre esta área de conteúdo, realizando digitinta, pintura com berlindes, pintura com a técnica do garfo, pintura em pequenos grupos o que possibilitou às crianças adquirir a capacidade

de saber esperar pela sua vez, pois as atividades não eram realizadas em grande grupo, mas sim a pares ou em pequenos grupos.

O grupo organizou-se conforme o que pretendiam realizar, isto é, as crianças que queriam fazer pintura sentaram-se numa mesa, as que queriam fazer desenho com lápis de cor, lápis de cera e canetas, noutra e as que desejavam fazer digitinta foram para outra mesa. As crianças organizaram-se com facilidade pelas respetivas tarefas. (Nota de campo, 22 de janeiro de 2019)

Algumas crianças do grupo revelam ainda dificuldade em saber esperar e em partilhar os materiais com os colegas.

Antes do almoço, realizou-se um jogo com o grupo. A educadora ia chamando algumas crianças e algumas fizeram “birra”, porque queriam ser escolhidas. É importante que estas crianças aprendam a esperar, pois têm revelado algumas dificuldades em esperar pela sua vez, tendo comportamentos impulsivos. (Nota de campo, 12 de novembro de 2018)

Quanto à intenção de partilhar materiais com os colegas, nas atividades por mim propostas optei por colocar uma caixa de canetas ou lápis para cada duas crianças, para que desta forma conseguissem começar a adquirir o conceito de partilha.

Relativamente à participação da família, esta foi realizada através da colaboração no trabalho de projeto sobre a reciclagem, em que várias famílias escreveram uma quadra sobre a reciclagem. Através das quadras que as famílias escreveram sobre a reciclagem, realizámos (crianças, educadora e estagiária), um hino da reciclagem e um teatro que foi apresentado na festa de Natal à comunidade educativa. Além desta participação das famílias, procurei nos momentos em que os familiares iam buscar os educandos à escola, estabelecer diálogos, demonstrando-me disponível para qualquer questão.

CAPÍTULO 3 – Investigação em Jardim-de-infância

Neste capítulo apresento a problemática desenvolvida ao longo da PPS em Jardim-de-Infância e apresento também o roteiro metodológico e o roteiro ético que orientou a prática. Por fim serão apresentados os resultados obtidos.

3.1 Identificação e fundamentação de uma problemática

A problemática em contexto de Jardim-de-Infância focou-se em compreender se as artes visuais podem e como contribuem para a promoção de comportamentos autoregulados de crianças em idade pré-escolar. No decorrer do estágio apercebi-me de que algumas crianças do grupo recorriam frequentemente a agressões físicas para resolver os conflitos, tornando-se muitas vezes essencial a intervenção do adulto para os ajudar a chegar a um acordo para solucionar o problema. Deste modo, pretendo através das artes visuais atenuar esse tipo de comportamentos, sendo que a problemática da investigação passa por perceber quais os contributos das artes visuais na auto-regulação dos comportamentos.

A questão geral do Estudo é “Qual a influência das artes visuais na auto-regulação dos comportamentos?”.

Para tal, foram elaboradas as questões que tornariam mais fácil a delimitação do tema. Da questão do estudo decorrem os seguintes objetivos:

- Perceber a influência que as artes visuais têm na regulação dos comportamentos das crianças.
- Qual o papel do/a educador/a de infância nas sessões de artes visuais para que haja regulação.

3.2 Revisão da Literatura

Face à problemática identificada procedeu-se à leitura e análise de referenciais teóricos que me permitissem compreender melhor a importância que as artes visuais podem ter na regulação de conflitos.

Para iniciar começo por fazer uma abordagem generalizada do que é a educação artística e do que são as artes, para posteriormente me focar nas artes visuais.

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a educação artística têm como função promover o desenvolvimento da criatividade, sentido estético e exploração da sua identidade pessoal, social e cultural do mundo que a rodeia, realizando ligações com as áreas de Formação Pessoal e Social, do Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação. Este domínio proporciona ainda oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas, entre outros (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

As OCEPE (2016) defendem que todas as linguagens artísticas de que fazem parte as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e Dança, são meios de desenvolver e enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças, visto que através delas as crianças exteriorizam todo o seu íntimo, inclusive as suas emoções, a sua criatividade e imaginação. Mais ainda, as diferentes formas de expressão permitem uma gradual apropriação, conhecimento e exploração de técnicas e instrumentos que não só preveem a expressão espontânea das crianças como também a intervenção do/a educador/a, partindo sempre do que as crianças já sabem e do que são capazes de fazer, “para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças” (Silva *et al*, 2016).

De acordo com I Conferência Mundial de Educação Artística, organizada pela UNESCO é importante o “papel da educação artística no desenvolvimento humano, uma vez que esta permite desenvolver a autonomia, a criatividade, o espírito de iniciativa, capacidade de reflexão crítica, liberdade de pensamento e ação, inteligência emocional e orientação moral, para além de estimular o desenvolvimento cognitivo” (Conferência Mundial de Educação Artística, 2006).

Dado que a educação pré-escolar é a primeira etapa de educação da criança ao longo da vida, é fundamental que as crianças nesta fase se apropriem do mundo através da arte, ou seja, por aprendizagens e vivências significativas, entre as quais se devem incluir as vivências artísticas.

Pillotto (2008) defende que a arte deve estar presente no currículo escolar desde muito cedo, incluindo na Educação Pré-escolar, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento cognitivo, emocional, criativo, intuitivo e perceptivo evolui a par da nossa

ligação ao mundo visual, sonoro e corporal, ao qual atribuímos e construímos significados.

Sousa (2003) refere que “as artes constituem a linguagem dos afectos (emoções, sentimentos), oferecem uma possibilidade de desenvolvimento completo do ser, de formação equilibrada da personalidade, que nenhuma outra área consegue alcançar”. As artes visuais são uma forma de expressão de sentimentos, onde a criança pode exteriorizar todos os seus sentimentos e emoções mais profundas.

Eisner defende que “las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación” (Eisner, 2004).

Caldas (2014) afirma que cabe às artes desempenharem um importante papel na formação, sendo parte integrante e harmoniosa de qualquer indivíduo porque promovem oportunidade de autoexpressão, trazendo o mundo interior de cada um para o mundo exterior da realidade concreta. Afirma ainda que as artes, ajudam a desenvolver capacidades e atitudes essenciais para a aprendizagem e para a vida. Como se sabe, as atividades artísticas desenvolvem a imaginação, a criatividade, a auto-estima, a auto-confiança (Caldas, 2014).

As artes visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, entre outras, que, são essencialmente captadas pela visão, mas envolvem também outros sentidos (Silva *et al*, 2016), como por exemplo, o tacto, quando estas realizam modelagem.

Oliveira (2017) defende que as artes visuais não devem ser sinónimo de produção de trabalhos manuais realizados sem fundamento, de trabalhos cujo único objetivo consista no adorno das paredes da sala e/ou na comemoração de festividades. As artes visuais devem ter um propósito, uma finalidade educativa, uma intenção de promoção do desenvolvimento da criança, enquanto “ser” criativo, flexível, crítico e autónomo (Oliveira, 2017).

Conforme Brito e Godinho (2010) “as artes visuais na educação de infância assentam essencialmente em atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Brito & Godinho, 2010).

Eisner (2004) defende que as artes visuais são uma atitude pedagógica centrada na criança, no desenvolvimento e satisfação das suas capacidades e necessidades, uma via de comunicação e expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Este entende que as artes devem existir nos currículos escolares desde a educação pré-escolar, pois dão um contributo importante ao desenvolvimento das crianças.

As Artes Visuais são uma linguagem e uma das muitas formas que a criança utiliza para se expressar, comunicar no mundo e na sociedade, sendo por isso uma área indispensável na educação de infância. Através desta forma de expressão a criança alarga as suas experiências, no sentido em que explora e utiliza diferentes materiais, desenvolvendo a criatividade e a imaginação. (Pereira, 2017)

É através das Artes Visuais que o indivíduo se pode libertar, tal como Sousa (2003) destaca que independentemente do meio usado, as expressões (musical, plástica, dramática) são um modo pessoal e individual de escape às tensões acumuladas. Salienta ainda que as atividades expressivas para além do seu inquestionável valor educativo, proporcionam uma acção homeostática, isto é, condição de relativa estabilidade da qual o organismo necessita para realizar suas funções adequadamente para o equilíbrio do corpo.

As artes visuais são essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades (Sousa, 2003) tendo como principal objetivo a expressão de emoções e sentimentos. Através das artes visuais as crianças podem exprimir-se utilizando diferentes técnicas, o que é fundamental para o seu desenvolvimento.

Oliveira (2001) salienta que graças à inclusão das artes visuais no currículo do ensino pré-escolar, a educação estética e artística vem demonstrar a importância que as artes visuais desempenham no desenvolvimento global da criança, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades expressivas, afectivas, lúdicas e cognitivas, contribuindo de forma decisiva para a formação pessoal e social do indivíduo.

Fróis (2011) reforça a mesma ideia, referindo que as “Artes Visuais promovem e contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, permitindo

possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas, bem como de criação, reflexão e compreensão que favorecem a construção da identidade pessoal e social” (Fróis, 2011).

De acordo com Gameiro (2013) através das artes visuais as crianças libertam todo o seu ser. As artes visuais “dão forma aos pensamentos, aos atos e aos objetos. As artes visuais nascem da multiplicidade de personalidades e está repleta de emoções individuais” (Gameiro, 2013).

As Artes Visuais devem permitir que a criança se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções. As Artes Visuais não se limitam a comunicar mensagens convencionais, mas algo de teor pessoal (Rodrigues, 2002).

As artes visuais pretendem desenvolver a expressão espontânea da criança, dando-lhe oportunidade de se revelar e comunicar através por exemplo de um desenho ou pintura (Ferreira, 2009).

Tudo o que a criança realiza através do desenho, da pintura e da modelagem, exprime as suas vivências, sentimentos, emoções, sensações corporais e permite-lhe comunicar e manifestar ideias e desejos (Carreira, 2017).

Gonçalves (1991) argumenta “desenhar e pintar não é somente representar o que se vê, mas também representar o que se sente e se imagina, o que se sabe através da experimentação sensorial, não apenas através do órgão da visão, mas também através do tacto, do cheiro, do paladar e da audição”. Através dos cinco sentidos a criança explora diversas técnicas de artes visuais.

Em todas as tarefas/atividades que a criança realiza (desenho, pintura, modelagem) exprime os seus sentimentos, emoções (alegria, tristeza).

De acordo Oliveira e Santos (s. d) através do contacto com diferentes materiais e técnicas as crianças vão conseguindo cada vez mais “exprimir e reconstruir o seu mundo interior, estabelecendo, deste modo, uma comunicação e um comportamento ajustado ao meio”.

Segundo Sousa (2003) o objetivo da ação criadora da criança não é o desenho ou a pintura em si, mas a catarse das suas forças inconscientes mais profundas. A criação plástica proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar, isto é, a expressão é um modo que a criança utiliza como fuga às tensões acumuladas (Sousa, 2003).

Ao descarregarem as suas inquietações, ansiedades, energias e até agressividade, as crianças vão descobrindo em si uma calma interior (Carreira, 2017). O ato de modelar efetua a catarse de muitas tensões da criança, conduzindo-a a um estado de calma e de segurança (Gameiro, 2014). Mascarenhas (2011) refere que a modelagem permite libertar alguma tensão e até mesmo alguma agressividade sentida.

Duffy (2004) refere que não se pretende que as crianças se tornem artistas, contudo, pretende-se que façam uso da sua criatividade para criar e libertar as suas tensões, repressões e alegrias. Pretende-se que a criança utilize a linguagem plástica como um meio de expressão, mas que este processo seja pensado e construído à luz daquilo que explorou, para que olhando para o seu trabalho consiga observá-lo e questioná-lo, não como uma obra de arte, mas como algo criado do seu interior e que tenha para si significado. Segundo o mesmo autor, as artes são consideradas por vários investigadores como linguagens dos afetos, pois vai mais longe do que a simples administração de conhecimentos e saberes, explorando e desenvolvendo instrumentos básicos do pensamento, tais como, sentimentos, emoções, imagens, palavras, ideias (Duffy, 2004).

A realização de atividades de artes visuais no processo de ensino-aprendizagem torna-se numa componente saudável para o desenvolvimento de competências sociais específicas, visto que pode fazer emergir, nas crianças, com mais facilidade, as suas ideias, os seus pensamentos, a sensação de liberdade de expressão de emoções e sentimentos, contribuindo para desenvolvimento mais equilibrado e harmonioso da sua personalidade.

Através das artes visuais as crianças não só têm a oportunidade de contactar e experienciar várias técnicas e materiais como também têm a oportunidade de desenvolver algumas competências, como por exemplo, saber esperar pela sua vez, trabalhar de forma cooperativa com os seus pares, respeitar o espaço do outro, arrumar os materiais, limpar o que sujou.

A criança ao exprimir-se livremente adquire autoconfiança, torna-se mais responsável e cooperante nas relações com os outros (Canelas, 2015).

De acordo com Possa e Vargas (2014), várias instituições trabalham ainda com base num ensino tradicional da arte, dando às crianças cópias de imagens para pintarem.

Com esta atitude estamos a criar uma visão estereotipada do mundo que rodeia as crianças, limitando a sua criatividade.

Sousa (2003) refere que “as técnicas e materiais escolhidos estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança”.

Perante o que foi dito anteriormente, compreende-se a importância das Artes visuais em Educação Pré-Escolar.

É fundamental que se olhe para as artes visuais não como uma forma de entretenimento nem como um meio onde as crianças apenas aprendem a pintar ou desenhar mas como um meio para o desenvolvimento integral do cidadão/indivíduo. As artes visuais, em jardim-de-infância, tornam-se indispensáveis para o desenvolvimento global da criança.

Autoregulação

O conceito de autoregulação pode definir-se como a capacidade de o indivíduo controlar as suas emoções e comportamentos, perante estímulos positivos ou negativos (Linhares & Martins, 2015) ou através do conceito de auto-controlo que se define como a capacidade de refletir antes de agir, adequando a resposta à situação (Cordeiro, 2015) ou ainda pela capacidade de a criança agir de acordo com as expectativas dos adultos, mesmo quando não quer ou não está acompanhada dos mesmos (Cole & Cole, 2004).

Entende-se por autoregulação a capacidade de a criança controlar os seus impulsos e desejos, sem necessitar da ajuda de um adulto. Cole e Cole (2004) referem que na base do desenvolvimento da auto-regulação está a capacidade de inibir impulsos.

As crianças necessitam, deste modo, de um corregulador para as ajudar nos processos de autoregulação (Linhares & Martins, 2015). Almeida et al (2013) referem que o contexto social tem impacto no comportamento, pois as crianças aprendem a imitar determinados comportamentos.

A autorregulação também está relacionada com o desenvolvimento emocional da criança, uma vez que, para que a criança compreenda e respeite os sentimentos dos outros deverá, primeiramente, compreender e saber gerir as suas próprias emoções (Brazelton e Sparrow, 2013).

Ao nível do desenvolvimento da auto-regulação, o seu pico situa-se no período entre os três e os seis anos de idade. A criança começa a desenvolver competências para controlar os seus comportamentos de exteriorização, descobrindo novas formas de expressar as suas emoções, pensamentos e desejos, sem ter que recorrer à agressão (Veiga, 2012). De facto, só a aquisição de autocontrolo permite à criança eliminar comportamentos inadequados/indesejáveis e agir de forma ajustada. De uma forma geral, é a autoregulação que torna o Homem um ser civilizado, pelo que o seu desenvolvimento constitui um marco importante durante o período pré-escolar (Olson & Kashiwagi, 2000). O papel do contexto educativo e fundamentalmente do educador na promoção da autoregulação nas crianças torna-se não só aconselhável como imprescindível.

Bronson (2000) defende que existem quatro grandes áreas de autoregulação: a motivacional, a emocional, a pro-social e a cognitiva. A motivação e a autoregulação estão intimamente relacionadas, ou seja, a ação só pode ocorrer quando a capacidade de controlar o pensamento e o comportamento é acompanhada pelo desejo de o fazer. Se as crianças sentirem desejo e gosto em realizar determinada tarefa, apresentarão um maior controlo emocional e, por conseguinte, um comportamento mais correto. A motivação para a autoregulação atinge o seu auge quando a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem o poder de decisão (Bronson, 2000).

A partir do Pré-Escolar, as crianças começam a ser cada vez mais capazes de respeitar regras e de utilizar estratégias para orientar o seu comportamento, e por isso, é esperado que consigam adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos.

À medida que as crianças crescem também o seu sistema nervoso amadurece e conseguem interagir melhor com o ambiente social e físico e retirar informações dessas interações. Não só ganham informação como também vão sendo capazes de organizá-la e usá-la mais eficazmente na resolução de problemas.

As artes visuais podem ajudar a criança a conseguir autoregular os seus comportamentos. As artes visuais são importantes na medida em que a criança exterioriza os seus sentimentos e emoções, contudo essa exteriorização deve ser

controlada, o que isto quer dizer, a criança pode e deve exteriorizar as suas emoções desde que seja de uma forma positiva e que dessa maneira adquira competências comunicacionais.

Por fim, a autoregulação é vista como um requisito essencial ao longo da vida. As artes visuais podem oferecer oportunidades para o desenvolvimento de um maior controlo da autoregulação do comportamento das crianças.

Os profissionais de educação deverão criar oportunidades e ambientes propícios à promoção da autorregulação, de forma a estimular e desenvolver habilidades e competências nas crianças que lhes permitam ter um papel ativo na construção da sua aprendizagem (Silva, Sá & Simão, citados por Avila, Frison & Simão, 2016)

O ambiente onde a criança está inserida desempenha um papel crítico no seu desenvolvimento, principalmente nas crianças mais novas. Assim, devem ser criadas oportunidades ricas e diversificadas nas sessões de artes visuais, com recursos a materiais interessantes que permitam o desenvolvimento da autoregulação dos comportamentos nas crianças.

Papel do Educador

Segundo Silva et al (2016) o apoio do/a educador/a passa por um diálogo aberto e construtivo, que estimula as crianças a encontrarem formas criativas de representar aquilo que pretendem e promove simultaneamente o desejo de aperfeiçoar e melhorar.

O/A Educador/a deve estar atento e dar respostas adequadas (em termos de estratégias e recursos) às necessidades de cada criança, contribuindo para o seu crescimento equilibrado e para a sua integração na sociedade. Outra das estratégias do educador passa por demonstrar a sua disponibilidade para apoiar as crianças, à medida que estas vão realizando as tarefas é importante que o/a educador/a vá dando indicações sobre os trabalhos realizados pelas crianças, para que se sintam motivadas. O/A educador/a deve ser motivador da ação criadora da criança e não deverá reprimir a sua criação.

Muitos adultos referem para as crianças não pintarem o sol de verde porque o sol é amarelo, estas afirmações fazem com a criança iniba a sua criatividade. Para uma criança não existe relação entre a cor escolhida e a cor real do que representa.

O adulto deve orientar a criança, nunca lhe impondo o que deve fazer, o que importa é que a criança seja capaz de exteriorizar aquilo que sente e não a obra enquanto produto acabado.

Deve-se dar espaço para que as crianças explorem livremente e façam escolhas “proporcionando-lhe ampla liberdade para expressar todos os seus desejos, desvaneios, tendências, paixões” (Sousa, 2003).

O/A educador/a deve motivar as crianças e para tal é necessário respeitar o ritmo de cada criança, deixando-o explorar autonomamente.

Se o/a educador/a não proporcionar experiências ricas à criança, e só lhe fornecer desenhos para colorir, então “exclui-se a possibilidade de a criança selecionar os seus interesses e necessidades reais” (Borges, 2008), tornando-a numa pessoa sem capacidade de refletir e interagir com o mundo. É necessário promover momentos em que as crianças tenham oportunidade de observar o mundo que as rodeia, comentando com elas sempre que possível acerca do meio envolvente.

É essencial, o/a educador/a dotar a sala de atividades, com “imagens de obras de arte de modo a que sejam um meio de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

Para Kowalski (2012), o/a educador/a deve ter sempre em mente a especificidade de cada uma das suas crianças, revelando uma prática pedagógica flexível, assente nas características, interesses e necessidades que cada uma manifesta. Perante a obra de arte surgirão, certamente, variadas visões e perspetivas, sejam elas na fruição, na apreciação, na observação, na criação ou na reflexão. É por esta individualidade que é partilhada e cruzada pelo grupo que a vivência artística se torna mais rica.

Como nos refere ainda Kowalski (2012), todas as opiniões e ideias das crianças são merecedoras de atenção e é delas que nasce o “agir artístico”, surgindo uma grande diversidade de oportunidades. “Assim, vai desenvolvendo a sua literacia estética e a literacia artística e construindo a sua aprendizagem num processo interativo do afeto e da cognição, na relação com o/s outro/s e o mundo que a rodeia.” (Kowalski, 2012)

Os profissionais de educação deverão criar oportunidades e ambientes propícios à promoção da autorregulação, de forma a estimular e desenvolver habilidades e

competências nas crianças que lhes permitam ter um papel ativo na construção da sua aprendizagem (Silva, Sá & Simão, citados por Avila, Frison & Simão, 2016).

3.2 Roteiro Metodológico

A investigação assume um cariz qualitativo e apresenta uma perspectiva de estudo de caso, onde o investigador assume-se como participante no ambiente educativo que estuda.

Segundo Bogdan e Biklen (2013) a investigação qualitativa tem na sua essência, cinco características: (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

A metodologia qualitativa está centrada na forma como o ser humano interpreta e atribui significado à sua realidade (Bogdan & Biklen, 2013).

A investigação desenvolvida foi o Estudo de Caso, na medida em que interessa compreender, conhecer e descrever os comportamentos diretamente a partir do contexto específico de uma instituição onde se manifestam. Várias são as vezes em que as crianças recorrem à agressividade, por conseguinte, pretendi com esta investigação compreender se as artes visuais poderão servir para que as crianças consigam autoregular as suas atitudes, conferindo-lhes um melhor relacionamento com os seus pares.

Tal como a expressão indica no “Estudo de caso”, examina-se o caso em detalhe no seu contexto natural. O estudo de caso é indicado quando o investigador não controla os acontecimentos e o estudo se focaliza na investigação de um fenómeno atual no seu próprio contexto (Yin, 2005). Ponte (1994) caracteriza o estudo de caso da seguinte maneira: “um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa

ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias”.

Neste tipo de abordagem metodológica, como é o estudo de caso, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a selecção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000). Para este estudo a amostra foi intencional e refere-se ao grupo de crianças do contexto de jardim-de-infância no qual decorreu a PPS II.

O facto de existir uma grande proximidade na relação entre o investigador e os participantes no estudo (crianças) pode ser considerado como uma vantagem, no sentido de existir um maior e diversificado conhecimento dos intervenientes na investigação, além deste não ser considerado um elemento estranho no ambiente. Bogdan e Biklen (2013) afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objecto de estudo.

3.3 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A recolha de dados, sendo um procedimento organizado de procura de informações, tem como objetivo a compreensão de uma determinada situação. A mesma pode ser feita baseada em diferentes métodos e técnicas. Para a realização desta investigação foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados: observação direta, notas de campo, questionários.

Observação direta

A observação direta é aquela em que o próprio investigador recolhe as informações, sem a mediação dos sujeitos (Quivy & Van Campenhoudt, 2008). É um processo de recolha de dados que capta comportamentos e ações em situação natural e no momento em que eles se produzem. A observação é uma das técnicas mais relevantes na recolha de dados, sendo que nos permite elaborar notas nas quais, podemos registar observações de factos pretendidos. Nesta investigação foi aplicada a observação participante, cujo instrumento principal de pesquisa é o investigador no contato direto com o grupo.

Vale (2000) refere que “a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo (leia-se crianças) em atividade, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”.

Questionário

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a técnica de questionário...“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores. O tipo de inquérito escolhido foi o misto, ou seja, apresenta questões, questões abertas onde o inquirido tem a total liberdade para exprimir a sua opinião sobre o assunto, e fechadas onde a resposta é limitada a um conjunto de categorias pré-estabelecidas. Em relação às respostas do tipo fechado as inquiridas tiveram que assinalar com uma cruz (X) a resposta desejada, tendo em conta as instruções dadas no inquérito.

Notas de campo

Para que houvesse — o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo, foram efetuadas notas de campo. O objetivo deste instrumento é o de registar o que ocorre no momento da observação, para que se verifiquem as ligações que se estabelecem entre os sujeitos e o contexto (Bogdan & Biklen, 2013).

3.4 Roteiro Ético

Tomás (2011) refere a importância de trabalhar as questões éticas numa intervenção com crianças. Deste modo, tive em consideração um conjunto de princípios éticos ao longo de toda a prática. Tive como referência os seguintes documentos: Carta Ética da APEI e o instrumento de regulação ético-deontológico.

Os princípios éticos que dei ênfase foram os seguintes: a preservação da identidade das crianças e das famílias, sendo que utilizei as iniciais do nome e do apelido; foi sempre mantido em anonimato a instituição onde desenvolvi a minha

prática; o pedido de autorização às famílias das crianças para poder fotografá-las; o respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os dados a que tive acesso; dei também a conhecer às famílias informando as mesmas sobre a minha prática junto dos seus educandos e o seu tempo de duração, colocando uma informação à porta do jardim-de-infância com a minha apresentação.

3.5 Apresentação e discussão dos dados

Explicitado o referencial teórico importa agora apresentar os resultados obtidos. Segundo Bogdan e Biklen (2013) a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

A análise envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Através dos registos de observação (notas de campo) e da análise dos questionários realizadas às educadoras de infância foi possível verificar qual a importância atribuída às Artes Visuais.

Relativamente ao desenho, constatei que as crianças realizavam, muitas vezes, atividades de desenho orientado, isto é, os desenhos que faziam não eram livres, na medida em que se recorria a fichas onde as crianças apenas coloriam. Este tipo de atividades/tarefas não são enriquecedoras para as crianças, pois não permitem que estas utilizem a sua criatividade e imaginação. A criança somente a colorir uma ficha não está a libertar as suas emoções, está apenas entretida a pintar um desenho fornecido pela educadora. Deve-se permitir que a criança explore livremente, é importante dar liberdade à criança para que explore os materiais como pretende.

Várias foram as vezes em que a educadora insistiu com as crianças para que pintassem dentro do risco. Parece-me que não é assim tão importante que as crianças pintem dentro do risco, mas que explorem os materiais que envolvem as

artes visuais. Aprendam a esperar pela sua vez, a partilhar os materiais, respeitar os colegas, competências que dizem respeito à área da formação pessoal e social que é essencial ser trabalhada em jardim-de-infância, para criar bases com valores comuns. (Nota de campo, 7 de janeiro de 2019)

As artes visuais através da criatividade, não só promovem na criança o reconhecimento de si próprias, da sua identidade pessoal e do outro, como estimulam o prazer pelas práticas artísticas, despertam a sensibilidade estética e desenvolvem o espírito crítico e criativo.

Relativamente a organização do ambiente educativo para as artes visuais, este era composto por um cavalete (para duas crianças), tintas de várias cores, folhas A3, que se encontravam próximas do cavalete, diversos pincéis que se encontravam à disposição das crianças. As canetas, lápis de cor, de cera, tesouras, plasticina, desenhos impressos encontravam-se num móvel acessível às crianças. Todos os materiais apresentavam segurança e promoviam autonomia nas crianças. A área das Artes Visuais encontrava-se perto de um lavatório, para que as crianças limpassem os utensílios após utilização.

Quanto aos questionários a Educadora, para a questão “O que entende por arte?”, refere “a arte é quando a criança consegue manipular, criar, observar e comunicar.”. Apesar de a opinião da educadora ser a apresentada anteriormente, o mesmo não se aplica na prática, pois não existia na rotina tempo para que as crianças pudessem comunicar sobre as suas produções. É bastante importante que a educadora de infância proporcione tempo na rotina para que as crianças possam apreciar, fruir e comunicar sobre obras de artes ou sobre as suas produções.

Quanto à questão “Considera que a comunicação sobre os desenhos é importante? Porquê?”, a educadora refere que “É bastante importante, pois assim o adulto percebe qual a intenção da criança. É a forma mais fácil que eles têm de se expressarem e é muito importante a conversa sobre o que se fez, como se fez e porque se fez.” Apesar de a educadora expressar esta opinião, não havia tempo dedicado à comunicação por parte das crianças acerca dos seus trabalhos. A educadora limitava-se

a expor os trabalhos nas paredes da sala e posteriormente guardá-los nos dossiers (portfólio individual da criança).

As artes visuais pretendem desenvolver a expressão espontânea da criança, dando-lhe a oportunidade de se revelar e comunicarem através de um simples desenho ou pintura.

Para a questão “Na sua opinião, qual a importância da área das Artes Visuais?” a educadora considera “esta área é bastante importante para o desenvolvimento global da criança. O desenho infantil é muito importante, pois é um veículo de informação, transmitindo muitas vezes sentimentos, emoções e aquilo que a criança por vezes não consegue expressar doutra forma. É através do desenho que podemos conhecer melhor a criança e saber “o que lhe vai na alma”.

Relativamente às artes visuais influenciarem as atitudes das crianças a educadora respondeu que “a expressão plástica influencia positivamente na atitude das crianças. Quando num grupo há crianças com comportamentos agressivos ou mais agitadas, se lhes dermos os materiais corretos, como a plasticina, a rasgagem de papel, a criança descarrega nesses materiais a sua agressividade, as suas energias, assim vai acalmando para brincar noutras atividades. A pintura, o desenho, o recorte, entre outras, também proporciona à criança um momento de segurança e estabilidade e a sua energia de uma forma criativa. Resumindo para muitas crianças a expressão plástica funciona como terapia.”

Para a questão “De que forma a área das Expressões contribui para trabalhar o currículo de forma integradora?”, a educadora salienta que “A expressão plástica é um dos maiores suportes para trabalhar o currículo, porque existe uma articulação desta área com todas as outras áreas”. As artes visuais são uma área bastante ampla, pois através desta conseguimos trabalhar vários domínios, desde a Formação Pessoal e Social, até ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e inclusive o domínio da matemática.

Algumas propostas planificadas por mim consistiram em realizar digitinta, pintura com berlindes, pintura com palhinhas, pintura com balões, entre outras. Durante a execução das técnicas, organizei a atividade em pequenos grupos, isto é, entre 2 a 3 crianças de cada vez. Esta minha estratégia fez com que as restantes crianças

aguardassem a sua vez, gerando alguma agitação nas mesmas. Frequentemente as crianças perguntavam impacientemente quando é que era a vez delas. Optei por esta estratégia porque era uma das minhas intenções querer que as crianças aprendessem a esperar pela sua vez e também porque dessa forma é mais fácil a gestão dos grupos.

Outras atividades por mim propostas consistiam em realizar uma tarefa do interesse das crianças após ouvirem uma história. Algumas crianças escolhiam realizar uma pintura, outras um desenho ou com lápis de cor, ou com lápis de cera ou com canetas. Esta organização funcionou muito bem porque as crianças encontravam-se bastante envolvidas e motivadas no que estavam a realizar, pois foi algo que partiu do seu interesse. Outra atividade centrou-se em realizar pintura de simetria e foi organizada também num pequeno grupo, apenas com crianças com cinco anos que não faziam a sesta. Na minha opinião a atividade correu razoavelmente bem, as crianças encontravam-se muito entusiasmadas por realizarem algo que nunca tinham feito antes, algo diferente. No início da atividade as crianças interrompiam-se umas às outras, não respeitando o outro, expliquei-lhes que assim ninguém se entendia e que não podíamos continuar a atividade devido à agitação generalizada do grupo. As crianças compreenderam e a atividade decorreu com a necessária tranquilidade, até algumas crianças quiseram repetir a atividade com êxito.

A educadora preparou uma atividade que consistia em pintar papel de cenário com tintas. A educadora explicou antes de dar início à atividade que esta seria realizada em pequenos grupos e que as restantes crianças teriam de brincar noutra área enquanto esperavam que as outras terminassem. Uma criança do grupo fez uma birra por ter de esperar pela sua vez. Esta criança não entendeu que não podiam realizar a tarefa todos ao mesmo tempo e que teria de aguardar. Devido a este facto, esta criança adoptou uma postura agressiva, impulsiva perante os adultos e os pares. É necessário que o adulto encontre estratégias para que esta criança aprenda a esperar pela sua vez, a respeitar os outros. É fundamental que seja realizado um trabalho de autocontrolo com esta criança, para que mais tarde seja capaz de lidar com as frustrações. (Nota de campo, 16 de janeiro de 2019)

Neste exemplo em concreto, a criança teve dificuldade em autoregular o seu comportamento, sendo necessário por parte do adulto que invista em mais atividades

que promovam a autoregulação. A autoregulação não se adquire um dia para o outro, por isso é necessário muita persistência por parte dos adultos que lidam com crianças.

Após o intervalo da manhã, as crianças entram na sala muito agitadas, eu e a educadora distribuímos plasticina para que as crianças fiquem entretidas, possam desenvolver a sua criatividade e aptidões e desta forma fiquem mais tranquilas. Verifiquei passados alguns minutos que várias crianças denotavam um comportamento mais calmo, sendo que respeitavam o outro e esperavam pela sua vez (Nota de campo, 5 de dezembro de 2019).

De acordo com Godinho e Brito (2010) é fundamental que, as crianças possam vivenciar estes três aspetos: “[...] de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos” (Godinho & Brito, 2010).

Segundo Canelas (2015) é através do desenho que a criança “partilha o que lhe vai na alma e o que está a pensar e a sentir”, deste modo, é essencial ir ao encontro das necessidades e dos interesses de cada criança, pois as “crianças revelam uma capacidade inata para comunicar através das expressões” (Canelas, 2015).

Com este estudo não se pode concluir que as artes visuais contribuam ou não para a autoregulação dos comportamentos das crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, porque a maioria das atividades desenvolvidas foram propostas pelos adultos da sala de jardim-de-infância. Deste modo, não podemos tirar conclusões acerca da questão de investigação. As atividades eram maioritariamente viradas para a execução de tarefas e não para a criatividade. Os adultos deveriam ter dado mais espaço para que as crianças se expressassem livremente e não tendo imposto sempre atividades dirigidas.

CAPÍTULO 4 – Construção da profissionalidade docente

Concluída a minha experiência profissional supervisionada em creche e em jardim-de-infância, apraz-me refletir sobre como todas as experiências enriqueceram a construção da minha identidade profissional, definida por Roldão (2005) como um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividade igualmente relevantes e valiosas”

Foram quatro meses de estágio, em que recebi mais do que aquilo que dei. Aprendi muito com as crianças com quem realizei o estágio. Terminei com um sorriso no rosto por esta experiência inesquecível e de inolvidável aprendizagem neste percurso.

Ao iniciar a prática pedagógica em creche encontrava-me ansiosa pois foi primeiro contacto que tive com este contexto educativo, porém aos poucos, a ansiedade foi diminuindo quando comecei a conhecer o grupo e cada criança individualmente. Posso afirmar que os primeiros dias da intervenção foram marcados por um misto de entusiasmo, alegria e receios e dúvidas. Os principais receios incidiram na falta de experiência no trabalho com crianças tão pequenas e no tipo de atividades que podiam ser desenvolvidas e também na forma de comunicação com estas de forma a entender os seus interesses e necessidades.

No início do estágio em jardim-de-infância tive algumas preocupações que rapidamente se desvaneceram, quanto contactei com o grupo e com a equipa educativa. Uma das minhas preocupações prendeu-se com a participação das crianças. Outra foi com a metodologia de trabalho por projeto, pois nunca tinha realizado um projeto com um grupo de crianças e estava expectante em descobrir quais os interesses do grupo. Outra prendeu-se com a intencionalidade educativa; quais deveriam ser as minhas intenções para com o grupo.

À medida que fui conhecendo o grupo, estabelecendo uma relação com cada uma das crianças, bem como com a equipa educativa, percebi quais deveriam ser as aprendizagens significativas para o grupo, tendo em conta as capacidades de cada

criança. Constatei que o grupo de crianças era bastante autónomo e independente para a faixa etária.

Considero que a vertente prática da carreira de um profissional de educação é bastante importante, porque só na prática é que adquirimos o verdadeiro conhecimento, é na prática que desenvolvemos atividades com o grupo de crianças, é na prática que realmente adquirimos experiência, e a cada dia a prática tenderá a melhorar cada vez mais a minha performance.

É importante que o educador reflecta todos os dias acerca da sua prática pois só assim conseguirá melhorar e evoluir. É essencial uma constante reflexão, questionamento e busca de novos saberes.

Antes de iniciar a intervenção, realizei uma etapa dedicada à observação do meio, da instituição, da equipa educativa, das crianças e das famílias. A observação deve ser a primeira etapa de uma intervenção pedagógica, pois desse modo permite ao educador conhecer vários factores importantes e inerentes à prática.

Toda a experiência vivida ao longo do estágio foi fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e levo sem dúvida todas as aprendizagens gravadas na minha memória. Terminei esta etapa com algumas dúvidas esclarecidas, mas com a certeza que muitas mais dúvidas irão surgir, pois ser educadora de infância é uma profissão em que é essencial uma constante reflexão para melhorar a prática.

Concluo o percurso de forma positiva pois tive oportunidade de interagir com uma realidade social diferente daquela a que estava habituada. Com origens em classes desfavorecidas da sociedade, tentei criar laços com a família, de modo a que interviessem de forma participativa no projeto educativo dos seus educandos, embora os resultados tenham ficado aquém do desejado.

O *feedback* da educadora cooperante contribuiu para o meu crescimento enquanto futura educadora, tendo sido essenciais, as críticas construtivas que me permitiram melhorar e superar as dificuldades que se atravessaram no meu percurso de jardim-de-infância. Aceitei todas as críticas e conselhos como forma de progredir no meu percurso profissional. As relações e interações com todos/as os/as profissionais com quem trabalhei contribuíram de forma significativa para a construção da minha identidade profissional.

Toda a experiência vivida ao longo do estágio foi fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo também pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, assim como adquirir novas competências.

O Educador deve ter bem presente qual deve ser o seu papel e sobre o que é ser educador de infância.

Ser-se educador/a de infância é muito mais do que trabalhar com crianças, com equipas, com famílias e a comunidade. Ser-se educadora também se prende com a realização de investigações e a “produção/publicação de saberes produzidos na área da educação de infância” (Sarmento, 2009).

A prática pedagógica tanto em creche como em jardim-de-infância contribuíram para a construção da minha identidade profissional, e deixou-me a intenção de querer cultivar mais a minha aprendizagem e de melhorar a minha prática a cada dia.

Como Sarmento (2009) refere a identidade profissional traduz-se num processo de construção inter e intra pessoal que se desenvolve “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar”. Assim, todos os momentos foram de grande aprendizagem e não só as profissionais de educação me ajudaram a definir a educadora que quero ser, mas também todas as pessoas com as quais me cruzei – crianças, famílias, educadoras, assistentes operacionais.

Considerações Finais

Este relatório traduz o culminar de um processo de trabalho vivenciado ao longo da Prática Profissional Supervisionada em contexto JI. A realização da PPS II permitiu desenvolver vários saberes e capacidades essenciais para o meu futuro profissional, enquanto educadora de infância. O meu percurso até aqui não foi excelente, porém foi com base nas dificuldades e superação das mesmas, que me fui fortalecendo e enriquecendo tanto pessoal como profissionalmente numa prática que se quer reflexiva.

O contexto onde decorreu a PPS II trouxe-me uma experiência muito distinta das anteriores, devido ao facto de ser uma instituição de cariz público. Até então tinha

estagiado sempre em IPSS ou em colégios privados e ter a oportunidade de poder realizar o estágio num estabelecimento público, proporcionou-me experiências que de outra forma não teriam sido possíveis. Experiências essas enriquecedoras que me fizeram crescer. Embora, esta tenha sido a minha primeira experiência na rede pública, considero que me adaptei bastante bem ao contexto em questão.

Dado ser uma realidade diferente daquela que tinha vivenciado, houve alguns receios que foram sendo colmatados à medida que ia tendo contacto com várias situações e com a cooperação tanto da educadora como da assistente operacional. A educadora foi uma peça fundamental para a construção da minha identidade profissional.

Ao longo de toda a minha intervenção, foi bastante importante o bom relacionamento que desde o primeiro dia estabeleci com toda a comunidade educativa, especialmente com a equipa educativa da sala que me acolheu durante todo o período da prática. Desde que cheguei à instituição, senti uma amabilidade por parte de todos, sempre disponíveis a cooperar.

As crianças com quem estagiei eram autónomas e afectuosas, porém apresentavam comportamentos e atitudes de agressividade para com as outras crianças. Neste sentido, a questão de investigação centrava-se em compreender como as artes visuais podem contribuir para a promoção de comportamentos autoregulados em crianças de idade pré-escolar, visto que era uma das suas fragilidades.

Com este relatório, baseado na metodologia de estudo de caso, procurou-se compreender qual o contributo das artes visuais para a autorregulação de comportamentos e atitudes de crianças na Educação Pré-Escolar, através da realização de atividades de artes visuais, de entrevistas e da construção de um quadro de referência teórico.

Com base na revisão da literatura obtida, percebeu-se que as artes visuais são uma área importante para ajudar a autorregular os comportamentos e são também uma área que desempenha um desenvolvimento global da criança. Porém, todas as atividades foram dirigidas por isso não podemos retirar conclusões com este estudo.

Considero que promovi experiências de aprendizagens às crianças, tendo em conta as suas características, interesses e necessidades, fomentando uma interação com várias técnicas e materiais.

Para terminar estou muito grata por todo o processo formativo e profissional que percorri na Escola Superior de Educação. Esta instituição fez-me olhar com outra perspetiva para o que é a educação de infância, com base na experiência adquirida através das Práticas Profissionais Supervisionadas (PPS I e PPS II).

Referências Bibliográficas

Almeida, A., Lima, F., Lisboa, S., Lopes, A., & Junior, A. (2013). *Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura. Cadernos de Graduação- Ciências Biológicas e da Saúde*, (pp. 81-90).

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>

Avila, L., Frison, L. M. & Veiga Simão, A. M. (2016). *Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física*. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70(1), 63-78

Bogdan R. & Biklen, S. (2013) *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borges, R. (2008). *A criança e o desenho*. *Revista da associação de professores de Expressão e comunicação visual*. Porto: APECV. n° 49, 12-14

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.

Brito, M. & Godinho, J. (2010) *As Artes no Jardim de Infância – Textos de Apoio a Educadores de Infância*. Lisboa. Ministério da Educação.

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: The Guilford.

Caldas, P. A. e Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um currículo de excelência*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Canelas, P. G (2015). *As Expressões na Educação Pré-Escolar: A Importância das Expressões na Autorregulação de Comportamentos* (Relatório de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa)

Cardona, M., J. (1999). *O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância*. *Pro-Posições*, n° 1, 132-138

Cole, M., & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. (4ªed.) (França, M., L, Trad.). São Paulo: Editora ARTMED.

Cordeiro, M. (2015). *O Grande livro dos Medos e das Birras*. Lisboa: A Esfera do Livros.

- Carreira, V. (2017). *A influência da prática de atividades relativas às artes visuais na atitude das crianças* (Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa)
- Duffy, B. (2004). *Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade*. In Siraj-Blatchford, I. (Coord.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 130-143). Lisboa: Texto Editora.
- Eisner E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente - El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, P. (2009). *O espírito das coisas: um estudo sobre assemblage infantil*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade de São Paulo, FE/USP.
- Figueiredo, A. (2010). *Espaços do brincar em contextos de infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 35-37.
- Fróis, J. (2011). *Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gameiro, A. (2013). *Linguagens Plásticas*. *Cadernos de Educação de Infância*, 99, 42-43.
- Gameiro, A. (2013). *Linguagens Plásticas*. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 42-43.
- Gameiro, A. (2014). *Linguagens Plásticas*. *Cadernos de Educação de Infância*, 102, 37-38.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (2ª edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kowalski, I. (2012). *Criatividade e educação estética na infância: Breves pontos*. *Cadernos de infância*, 96, 47-49.
- Linhares, M., & Martins, C. (2015). *O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 281-293.
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino, S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.

- Mascarenhas, N. (2011, Janeiro/ Dezembro). *Modelar as Emoções Submersas. Modelagem com barro em Arte-Terapia*. Arte Viva, Revista Portuguesa de Arte-Terapia, 2, p.21-23.
- Matos, M. & Ferrão, M. (1997). *As Expressões Artísticas no Jardim de Infância*. Cadernos de Educação de Infância, nº 41, p. 14-18. Lisboa: APEI.
- Oliveira, M. (2017). *Um novo olhar sobre as artes visuais na educação pré-escolar: um desafio da contemporaneidade*. Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.
- Oliveira, M. & Santos, A. (2004). *A Arterapia: Os Efeitos Terapêuticos da Expressão Plástica e a sua Influência no Comportamento e Comunicação da Criança*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 1, pp. 27-33.
- Olson, S., & Kashiwagi, K. (2000). *Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A japanese/US comparison*. Journal of applied developmental psychology, 21 (6), 609-617
- Parente, C. (2014). *Avaliação na Educação de Infância: Itinerários de uma Viagem de Educadores de Infância na Formação Inicial*. Interações, 30, 168-182.
- Pereira, A. (2017) *Formas de olhar e conhecer o mundo: o papel de modalidades expressivas visuais*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho
- Pillotto, S. S. D. (2008). *Arte na Educação: aspectos conceituais e metodológicos na contemporaneidade*. In, Imaginar, 51, pp. 8-13.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Possa, K. & Vargas, A. C. (2014). *O desenho na Educação Infantil. Linguagem e expressão da subjetividade*. Buenos Aires: Revista Digital. <http://www.efdeportes.com/efd193/desenho-na-educacao-infantil.htm>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. e Alonso, L. (2005) *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância* (pp. 46-64). Locus Social

Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º volume – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Vale, I. (2000) *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Veiga, F. H., & Fernandes, A. L. (2012). *Comportamentos de autorregulação em crianças do jardim-de-infância: Adaptação portuguesa da escala Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children* (pp. 536-544). *Livro de Atas do “12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação”*. Lisboa: ISPA, 21 a 23 de junho de 2012.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos* (3ªEd.). Porto Alegre: Bookman.