



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lídia Vanessa de Amaral Medeiros

O contributo da documentação pedagógica para o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas das crianças



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lídia Vanessa de Amaral Medeiros

**O contributo da documentação pedagógica
para o desenvolvimento das capacidades
expressivas e criativas das crianças**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Cristina Cristo Parente

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Doutora Cristina Parente por ter acompanhado o meu percurso formativo. O apoio, a orientação, as críticas construtivas realizadas e o conhecimentos transmitidos contribuíram para a construção da minha formação profissional.

Agradeço às instituições que me acolheram e às educadoras cooperantes por partilharam comigo as suas experiências e saberes.

À minha família e à do meu namorado por me apoiarem incondicionalmente, incentivando-me a ir mais além.

Quero agradecer ao Miquel, namorado e fiel companheiro pelo seu apoio, motivação e encorajamento ao longo desta jornada.

Agradeço ainda às minhas amigas e colegas pelo apoio, conselhos e palavras amigas nos momentos mais difíceis.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O CONTRIBUTO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES EXPRESSIVAS E CRIATIVAS DAS CRIANÇAS

Resumo

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho. Com este relatório pretendo descrever e realizar uma análise reflexiva e fundamentada sobre projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em contexto de jardim de infância.

A temática do projeto de intervenção emergiu a partir de registos de observação e diálogo com os intervenientes que tornou possível identificar que área das expressões era um dos espaços da sala menos frequentado pelo grupo de crianças num momento da rotina. Houve a intenção de promover experiências de aprendizagem relacionadas com artes visuais, procurando desenvolver as capacidades expressivas e criativas, articulando por sua vez, os saberes com as diferentes áreas e domínios de conteúdo. As crianças foram desafiadas com a oferta de diferentes materiais, instrumentos e modalidades expressivas, permitindo aproximar e envolver o grupo em experiências e atividades na área das expressões.

A documentação revelou-se uma estratégia pedagógica que envolveu um processo contínuo de registo, organização e interpretação das aprendizagens das crianças. Esta estratégia permitiu-me igualmente analisar e refletir acerca do meu desenvolvimento profissional ao longo da prática pedagógica. O projeto de intervenção foi apoiado por uma abordagem metodológica que se aproxima de investigação-ação, sendo que mesma permitiu melhorar a minha ação profissional. Considera-se no final do projeto que o contacto com os diferentes materiais relativos às artes visuais favoreceu a construção de novas aprendizagens e competências, aproximando por sua vez, as crianças da área das expressões.

Palavras-Chave: artes visuais; desenvolvimento profissional; documentação pedagógica; educação pré-escolar.

THE CONTRIBUTION OF PEDAGOGICAL DOCUMENTATION FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S EXPRESSIVE AND CREATIVE CAPACITIES

Abstract

The present Internship Report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education at the University of Minho. With this report I intend to describe and carry out a reflexive and grounded analysis on pedagogical intervention project developed in a kindergarten context.

The theme of the intervention project emerged from records of observation and dialogue with stakeholders that made it possible to identify which area of the expressions was one of the spaces of the room less frequented by the group of children at a routine moment. It was intended to promote learning experiences related to the visual arts, seeking to develop expressive and creative abilities, articulating in turn, the knowledge with the different areas and content domains. The children were challenged with the offer of different materials, instruments and expressive modalities, allowing to approach and involve the group in experiences and activities in the area of expressions.

The documentation turned out to be a pedagogical strategy that involved a continuous process of registration, organization and interpretation of the children's learning. This strategy also allowed me to analyze and reflect on my professional development throughout the pedagogical practice. The intervention project was supported by a methodological approach that approached action research, and it allowed me to improve my professional action. It is considered at the end of the project that the contact with the different materials related to the visual arts favored the construction of new learnings and competences, approaching in turn, the children of the expression area.

Keywords: pedagogical documentation; pre-school education; professional development; visual arts.

Índice	
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRAT	VI
ÍNDICE	VII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS	3
1.1.1. Perspetiva pedagógica Pedagogia-em-Participação	3
1.2. A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	5
1.2.1. Documentação pedagógica e as aprendizagens das crianças	6
1.2.2. Documentação pedagógica e o desenvolvimento profissional	8
1.3. AS ARTES VISUAIS COMO UM MEIO DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO DAS CRIANÇAS	10
1.3.1. A área das expressões no jardim de infância	12
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	15
2.1. DIMENSÃO INVESTIGATIVA: ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	15
CAPÍTULO III: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	17
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO/ INSTITUIÇÃO	17
3.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES	17
3.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS	18
3.4. ROTINA DIÁRIA	20
CAPÍTULO IV: PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	22
4.1. IDENTIFICAÇÃO DA TEMÁTICA E DOS OBJETIVOS DE INTERVENÇÃO	22
4.2. DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	24
4.3. REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	48
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54

ANEXOS	58
ANEXO I	58
a) Organização da sala de atividades de Jardim de infância	58
b) Organização das áreas de aprendizagem da sala	59
ANEXO II: PEDIDO DA COLABORAÇÃO DOS PAIS	61

Índice de figuras

Figura 1. Descobrindo a tribo “meninos do rio Omo” através de imagens.....	25
Figura 2. Descobrindo as características da tribo “meninos do rio Omo”	25
Figura 3. D (4 anos) e J (5 anos) representam um menino do rio Omo, utilizando uma imagem como apoio.	26
Figura 4. Exposição das produções das crianças da proposta de atividade dos meninos do rio Omo.....	26
Figura 5. Momento da pesquisa na biblioteca da instituição.....	28
Figura 6. Pintura coletiva representando as descobertas feitas em grupo.....	29
Figura 7. M e A comunicam às restantes crianças a produção coletiva que realizaram..	29
Figura 8. S escolhe utilizar cartolina e giz para representar “um menino com uma alface na cabeça”	30
Figura 9. M escolhe utilizar a tela e aguarelas para representar o menino do rio Omo “com limões na cabeça”	31
Figura 10. D escolhe utilizar tecido, canetas de tecidos e lápis pastel para representar o menino do rio omo.....	31
Figura 11. Crianças observam algumas imagens sobre Pablo Picasso.	32
Figura 12. “Eu descobri que ele nasceu em Málaga. Escrevi Pablo e Pintor, têm a letra do meu nome P.” – afirma P.	33
Figura 13. Crianças escolhem os materiais para decorar as suas máscaras africanas.....	35

Figura 14. Visita ao museu virtual Pablo Picasso.	36
Figura 15. Visualização da pintura Guernica.....	36
Figura 16. M e J escolhem a técnica de giz para representar a obra Jacqueline de Pablo Picasso.....	37
Figura 17. A escolhe a técnica de aguarela para representar a obra Jacqueline de Pablo Picasso.....	37
Figura 18. Introdução do novo equipamento à área das expressões.	38
Figura 19. M escolhe como plano realizar uma pintura de Picasso, utilizando a janela mágica como suporte.	39
Figura 20. Organização do espaço de dos materiais em tempo pequenos grupos.....	40
Figura 21. R (6 anos) e D (4 anos) escolhem pintar o seu prato utilizando a técnica de tinta acrílica.....	41
Figura 22. JL (4 anos), C (4 anos) e J (5 anos) escolhem pintar tinta acrílica em azulejo.	41
Figura 23. Produções de esculturas e cerâmicas iniciais realizadas pelas crianças.....	42
Figura 24. Alguns exemplares dos convites das crianças.	43
Figura 25. A (5 anos) apoia na organização da documentação.....	44
Figura 26. A (5 anos) partilha a uma turma do 1º Ciclo a atividade “Representação gráfica dos meninos do rio Omo, criando os próprios enfeitos”	46
Figura 27. A (5 anos) realiza uma visita guiada a uma turma do 1º Ciclo.....	46
Figura 28. A partilha a uma turma do 1º Ciclo a cerâmica e esculturas do grupo de crianças.....	46

Introdução

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho. O mesmo apresenta o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em contexto de jardim de infância com o objetivo de proporcionar a construção de competências profissionais potenciadoras para uma ação de qualidade (Mesquita-Pires, 2008).

De forma a contextualizar o presente Relatório de Estágio, torna-se pertinente fazer referência ao contexto na qual houve a oportunidade de realizar a prática pedagógica. A mesma foi desenvolvida num estabelecimento pertencente à rede pública do Ministério da Educação e a um Agrupamento de Escolas, do distrito de Braga.

Através das notas de campo, dos registos de observação e dos diálogos com a educadora, crianças e com a supervisora, foi possível identificar que a área das expressões era um dos espaços da sala menos frequentado pelas crianças no momento planificação da rotina (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011). Tendo em conta esta temática emergente, procurou-se desafiar as crianças através de experiências de aprendizagem relacionadas com as artes visuais, articulando com diferentes domínios de aprendizagem. A documentação pedagógica tornou-se uma estratégia para compreender o envolvimento e as aprendizagens construídas pelas crianças ao longo do projeto, apoiando em simultâneo o meu desenvolvimento profissional ao longo do estágio (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña 2012; Martínez e Cardinal, 2016).

Ao longo do estágio e no decorrer da dimensão investigativa, o projeto de intervenção centrou-se na recolha de dados no sentido de responder à seguinte questão: “Quais os principais contributos da documentação pedagógica para favorecer as capacidades expressivas e criativas das crianças?”. Para tal, considerou-se pertinente adotar uma abordagem metodológica que se aproxima de investigação-ação, permitindo-me assumir um papel ativo e reflexivo com vista a melhorar a ação no decorrer da prática pedagógica (Máximo-Esteves, 2008). A investigação-ação foi suportada por um ciclo de “planificação, ação, observação e reflexão” possibilitando-me realizar a recolha, análise e interpretação de dados com vista a encontrar respostas à

questão de investigação (Máximo-Esteves, 2008, p. 21). As leituras contínuas sobre a temática tornaram-se também um aliado permitindo-me sustentar e complementar a investigação.

Focando na estrutura do Relatório de Estágio, importa mencionar de que este é constituído por quatro capítulos, sendo eles: (I) Enquadramento teórico; (II) Metodologia de Investigação; (III) Intervenção pedagógica; (IV) Projeto de intervenção pedagógica e (V) Considerações finais.

No primeiro capítulo, tal como o nome indica, é realizado um enquadramento teórico, fundamentando a temática de investigação partindo do ponto de vista de diversos autores. Seguidamente, no segundo capítulo define-se a metodologia de investigação inerente à prática pedagógica, apresentando estratégias que apoiaram a ação. O terceiro capítulo corresponde à contextualização do contexto educativo onde foi desenvolvida a ação pedagógica. É realizada assim a caracterização da instituição, do grupo de crianças, bem como organização do ambiente educativo e da rotina diária. O quarto capítulo estrutura-se em três partes: identificação da temática e dos objetivos de intervenção pedagógica; desenvolvimento e análise da intervenção pedagógica e por último, será feita uma reflexão e avaliação da intervenção pedagógica. O quinto capítulo diz respeito às considerações finais, na qual reflito a importância do desenvolvimento da ação pedagógica para a construção do meu perfil profissional enquanto futura educadora.

Capítulo I: Enquadramento teórico

1.1. Pedagogias Participativas

As pedagogias participativas pressupõem uma abordagem em que a criança é vista enquanto agente ativo no seu processo de construção de conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007). Neste modo de fazer pedagogia, o papel do educador é o de promover e organizar um ambiente democrático, escutando, respeitado e valorizando os interesses e motivações “intrínsecas” das crianças (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 100). A observação, a escuta e a negociação são princípios patentes numa pedagogia participativa centrada em relações e interações entre os atores (Oliveira-Formosinho, 2007). O educador deve ter em conta a promoção de um espaço e de um tempo pedagógico que integre a participação das crianças na construção das suas experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2007) “a construção de conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação” (p. 25).

1.1.1. Perspetiva pedagógica Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação enquadra-se nas pedagogias participativas. Esta abordagem sustenta-se em princípios da democracia “porque esta incorpora na sua missão a promoção de igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 101). A Pedagogia-em-Participação reconhece as crianças enquanto agentes ativos, dando o “direito à escuta e à participação efetiva, associado ao reconhecimento da sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2007, p. 14). A intencionalidade educativa constroi-se à medida que os atores se envolvem nos vários eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação “onde se aspira a negociar e a desenvolver propósitos ao nível de finalidades, objetivos, meios, processos, documentação, avaliação e investigação” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 104). A “interconectividade

e interatividade” devem ser componentes respeitadas dentro dos eixos e entre os eixos de intencionalidade educativa para a promoção e documentação das experiências de aprendizagem através da comunicação e interpretação dos vários atores (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 107). É através desta intencionalidade, patente nos eixos, que se torna possível cultivar “as identidades e as relações” articuladas com a diversidade e construção de significado das experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 107; Oliveira-Formosinho, Passos e Machado, 2016).

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo, (2013) o primeiro eixo pedagógico *ser/estar* remete-nos para a criação de um clima de relações e de bem-estar físico e psicológico das crianças e das famílias no contexto educativo. As identidades plurais e as diferenças culturais são respeitadas e reconhecidas. É essencial que o educador proporcione às crianças experiências de aprendizagem centradas no respeito, na diferença e na diversidade cultural. O *pertencimento e a participação* constituem-se no segundo eixo pedagógico da Pedagogia-em-Participação. Este eixo assenta no desenvolvimento de laços através do envolvimento e participação das famílias, da comunidade local e meio envolvido. Cabe ao educador promover um clima positivo e estratégias em prol do envolvimento e participação das famílias e da comunidade no processo de aprendizagem das crianças. É através destas estratégias que se desenvolvem laços marcados pelo respeito, pertença e participação. O terceiro eixo pedagógico, *experimentar e comunicar* remete-nos para um ciclo de “experenciar, refletir, analisar, comunicar” centrado nas intenções das crianças e nas interações dos diferentes atores sociais. Toda esta pluralidade promove experiências de aprendizagem que convidam a criança a explorar, conhecer, refletir e comunicar (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 106). A documentação pedagógica assume um papel fundamental neste eixo de intencionalidade educativa, permitindo narrar, apoiar e dar significado às aprendizagens do grupo de crianças. O quarto eixo, *eixo da narrativa das jornadas de aprendizagens* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011) explicita que a documentação pedagógica assume um papel importante, permitindo que as crianças tenham acesso “às jornadas de aprendizagem nos respetivos portefólios” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2007, p. 16). A evolução das aprendizagens e das competências construídas ao longo do percurso são vistas e dialogadas pelas crianças entre si e com

os adultos, atribuindo e construindo significado. Todas estas experiências de aprendizagem têm visibilidade na documentação que é “tornada visível (...) em diferentes formatos” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2007, p. 20).

1.2. A Documentação Pedagógica

“Documentar é, pois, uma oportunidade para poder dar visibilidade à imagem da criança, do adulto e de uma educação que se constrói em uma determinada realidade”
(Altimir, 2011)

A documentação pedagógica assenta num processo contínuo de registo e de organização das aprendizagens das crianças, profissionais, famílias e comunidade envolvida. Na perspetiva de Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2012, p. 16) a documentação é uma “recompilação de imagens, registos, desenhos, palavras, ideias, produções das crianças e dos adultos que saiem da vida da escola e que se organizam para poder transmitir uma mensagem a um leitor”. Na Pedagogia-em-Participação a documentação assume uma dimensão central, reconhecendo a agência da criança e do adulto (Araújo, 2013, p. 62). A documentação é uma prática que parte de uma pedagogia que se constrói a partir de uma realidade que dá valor e se surpreende de como aprendem as crianças e descobertas que estas realizam diariamente (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2012). Numa abordagem participativa, a documentação caracteriza-se por uma estratégia pedagógica que envolve um ciclo de criação, análise e interpretação, permitindo devolver significado não só das experiências de aprendizagem das crianças, mas também dos profissionais (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Todo este processo está assente na procura de sentido para a mesma experiência para os atores envolvidos numa dinâmica através do confronto de ideias, questões, diálogos e desafios (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Os atores envolvem-se num percurso colaborativo, através da (re)leitura, partilha e atribuição e construção de novas interpretações e significados às experiências de aprendizagem (Malavasi e Zoccatelli, 2013).

1.2.1. Documentação pedagógica e as aprendizagens das crianças

“A criança de tenra idade existe apenas se existe um adulto junto a si que lhe dá voz, que valoriza as suas competências e as suas potencialidades” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 37)

Na perspetiva da Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2012) documentar como aprendem as crianças é um aspeto fundamental de uma escola que valoriza, respeita e confia nas crianças. A autora Bonàs (2011, p. 55) afirma que a documentação “ajuda as crianças a tomarem consciência do processo, da história que estão a escrever, que estão a viver”. Na Pedagogia-em-Participação, o processo de documentação deve ser feito em colaboração com as crianças para que estas “possam exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 116). As autoras Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008, p. 121) referem que as crianças percecionam a documentação como um “veículo de conexão entre o passado e o presente e que vêem nessa conexão um tempo de aprendizagem e desenvolvimento”. As crianças compreendem que a documentação permite narrar as suas experiências de aprendizagem ao longo do percurso. Perspetivam a documentação como um instrumento que permite guardar e construir significado sobre as experiências de aprendizagem, respeitando as suas motivações, seus interesses e curiosidades. As fotografias, os seus trabalhos e projetos, pinturas e produções escritas e gráficas são exemplos que retratam as ações, interações e envolvimento das crianças em experiências de aprendizagem significativas. A organização do material da documentação implica que o educador, em conjunto com as crianças realizem escolhas, selecionam e sintetizam as ideias essenciais a ter em conta para a construção de uma intencionalidade educativa. Todo este material deve ser planeado e organizado de modo a que represente “um tipo de trabalho em progresso que tem o ritmo do processo e das experiências em curso” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 44).

Na perspetiva de Altimir (2011, p. 41) a mensagem que deve chegar à criança para que esta aprenda através da documentação deve ser atribuindo sentido ao que faz, de modo a “sentir-se reconhecida, respeitada, compreendida e ajudada (...) saber que

confiam nela (...) saber que alguém dá importância ao que esta faz”. As crianças ao analisarem e interpretarem a documentação, tomam consciência da sua evolução nas diversas aprendizagens, reconhecendo que esta evolução “não é apenas um crescimento físico, mas é também um crescimento intelectual, emocional e social” (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008, p. 122). Na perspectiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) através da documentação as crianças assumem uma visão descritiva e analítica, desenvolvendo competências ao nível da resolução de problemas, relações e metacognição. As leituras, os diálogos e troca de ideias no decorrer deste processo, permitem construir ao redor das crianças um clima positivo, de auto-reflexão e de auto-avaliação. Quando as crianças têm oportunidade de participar no processo de avaliação das suas aprendizagens, constrói-se um ambiente propício ao diálogo, à escuta e ao confronto de ideias de perspetivas diferentes. Ao terem oportunidade de avaliarem e participarem na documentação, desenvolvem um sentimento de competência e sentido de responsabilidade, compreendendo que as suas escolhas e decisões são respeitadas e têm influência na construção do processo de aprendizagem (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008). A construção e o desenvolvimento de relações sociais são tidas em conta na construção da documentação, partindo do respeito e abertura para com as experiências pessoais dos outros. As competências emocionais são também desenvolvidas, uma vez que as crianças têm a oportunidade de expressarem as suas emoções e sentimentos, as suas vivências e aprendizagens no decorrer deste processo.

Quando as crianças têm acesso à documentação e à escolha dos registos documentados, desenvolvem uma compreensão mais sensível em relação às suas atividades e às dos outros (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008). As crianças ao confrontarem-se com experiências de aprendizagem anteriores, atribuem um novo significado e um novo olhar sobre as mesmas. Ao observarem estes registos documentados reconhecem que os mesmos falam sobre si, sobre as suas ações, interações, suas competências e seu crescimento. Torna-se fundamental que as crianças participem nestes momentos, selecionem e justifiquem quais os documentos escolhidos para numa fase posterior, partilharem os mesmos com todos os atores envolvidos. A partilha das aprendizagens e o envolvimento dos diferentes atores torna-se um

contributo significativo para a construção de experiências de aprendizagem. Na perspectiva de Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008):

“Quando as crianças criam um sentido para as aprendizagens e partilharem isso com os outros evocando a memória das suas experiências mais significativas, e revendo as suas ideias, as suas interações e as suas emoções, assumem o controlo da sua aprendizagem e perspetivam essa aprendizagem como um processo de construção partilhado” (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008, p. 137).

1.2.2. Documentação pedagógica e o desenvolvimento profissional

As autoras Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) afirmam que o desempenho profissional de um educador de infância se caracteriza pela intencionalidade educativa o que implica uma análise e reflexão sobre “as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças” (p. 5). Numa abordagem participativa, a observação, escuta e negociação são tarefas principais tidas em conta pelo educador de infância de modo a compreender os interesses, motivações e ações das crianças (Araújo, 2013). Estas componentes permitem que as crianças participem ativamente na construção do conhecimento, conduzindo-nos à interatividade de saberes propícios a uma abordagem construtiva (Oliveira-Formosinho, 2007). Cabe ao educador utilizar diversos instrumentos de observação e formas de registo que o permita apoiar e “ver a criança sob vários ângulos” (Silva et al., 2016, p. 14). Tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (2001) que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância:

“No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância: a) Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, 2001).

O educador deverá estar atento, observar e escutar as crianças, realizando notas sobre as suas ações, interações e seus diálogos individuais, entre pares ou em grupo. As produções das crianças, fotografias, vídeos e registos no diário de bordo são estratégias intencionais que permitem apoiar todo este processo de recolha de informações

significativas. Os instrumentos de observação permitem que o educador reúna e organize intencionalmente informações sobre as aprendizagens das crianças e sobre o seu desempenho profissional, apoiando-o na tomada de decisões (Helm, 2005).

A ação intencional implica um processo de registo, de organização, análise e interpretação das aprendizagens das crianças que consideram-se ao longo da ação profissional de um educador de infância como um “processo de documentação pedagógica” que apoia a reflexão, o planeamento e a avaliação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011; Silva et al., 2016, p. 16). Torna-se fundamental definir previamente os objetivos intencionais para a construção da documentação pois deles dependem estratégias, recursos e uma reflexão futura (Sá-Chaves, 2000). O educador deve ter em conta que a construção da documentação implica escolhas e organização de material recolhido, da mesma forma de que aquilo que não escolhe também constitui uma escolha (Malavasi e Zoccatelli, 2013). Alguns momentos da rotina permitem que o educador, organize numa primeira fase e interprete numa fase posterior, os diversos materiais recolhidos para a construção da documentação (Sá-Chaves, 2000; Malavasi e Zoccatelli, 2013). Ao longo deste processo, o educador deve ter em conta de que a interpretação da documentação pressupõe um valor comunicativo, partindo da atribuição e confronto de significados através de palavras escritas ou orais. Nesta etapa deste processo, o educador deve:

“Criar condições para a criança fazer escolhas, tomar decisões, descrever e interpretar o seu *modus operandi* (...) colocando questões que ajudam a criança a clarificar o seu pensamento e a dar sentidos às suas ações: Porque escolheste este trabalho? Como foi que o fizeste? O que mais gostaste de fazer? Porquê O que foi mais difícil? Porquê?” (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008, p. 132).

O educador deverá aceitar e respeitar as escolhas e decisões das crianças. O registo escrito do adulto e as falas das crianças permitem atribuir valor às suas experiências, o que gostaram, desafios e escolhas. O desenvolvimento individual e o reconhecimento pessoal e profissional do educador é tornado visível no decorrer deste processo de documentação, facilitando a “tomada de consciência das capacidades e saberes, a valorização das atividades desenvolvidas, a auto-avaliação, os processos de orientação pessoal, a elaboração de projetos, de ação e de vida, a formação” (Sá-Chaves, 2000, p. 30). A documentação é um processo que evidencia e confere sentido à experiência

pessoal e profissional, saberes, competências, auto-reflexão e auto-avaliação do sujeito. (Balan e Jelin, 1980 cit. por Sá-Chaves, 2000). Na perspectiva de Altimir (2011) o educador deve ser protagonista da sua própria aprendizagem e tem o direito de “Ler e fazer uma interpretação do que viveu; Confrontar suas interpretações, certezas e dúvidas com os outros adultos da escola; Contribuir para o projeto educativo no qual trabalha” (p. 45). A documentação faz emergir e legitimar o trabalho do educador de infância, acompanhando e apoiando o seu crescimento profissional, permitindo-o reconhecer-se a si mesmo enquanto um profissional reflexivo. À medida que a documentação é desenvolvida, as ações dos educadores são tornadas visíveis através de um novo olhar e uma nova interpretação sobre a ação pedagógica (Martínez e Cardinal, 2016). A partilha e a discussão de ideias sobre as experiências do trabalho documental entre os adultos, promove o confronto de saberes e escolhas educativas, permitindo o desenvolvimento de competências profissionais (Malavasi e Zoccatelli, 2013). Todo este processo realizado no decorrer da documentação representa um exercício de formação e de autoformação permanente (Altimir, 2011). A documentação converte-se assim, para um profissional de educação, num processo de busca permanente, “em um lugar de confrontos e de formação que serve de espaço de reflexão entre os educadores” (Bonàs, 2011, p. 57).

1.3. As artes visuais como um meio de expressão e comunicação das crianças

A educação artística na educação pré-escolar permite “enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 51). Na perspectiva de Lancaster (2001, p. 11) a educação artística promove o desenvolvimento de “qualidades pessoais, como a expressão criativa natural, valores sociais e morais e auto-estima”. As autoras Balada e Juanola (cit. por Almejeiras, 1991, p. 60) afirmam que a educação artística é a que “prepara para pensar, compreender e comunicar através das distintas linguagens dos sentidos (visual, acústico e corporal)”. Para a construção e desenvolvimento destas linguagens é necessário “um processo educativo, que incentive um gradual conhecimento e domínio de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a” (Silva et al., 2016, p. 51). Uma grande parte da atividade artística que as crianças

realizam provém do que já sabem, através da exploração de materiais, prazer e conhecimento proporcionado através destas experiências (Silva et al., 2016; Lancaster, 2001). O papel do educador é o de alargar e enriquecer experiências que estimulem o desenvolvimento da criatividade, representação, sensibilidade estética das crianças e o contacto com diferentes manifestações artísticas e culturais (Silva et al., 2016). No percurso do desenvolvimento da criatividade da criança, o educador deve “criar condições (espaço, tempo) (...) proporcionar vivências ou despertá-las (...) estar sensibilizado e desperto para desenvolver o processo criativo pois ele é, muitas vezes, mais importante do que propriamente o produto final” (Barriga, 2012, p. 12). Na perspectiva de Giráldez (2009) os educadores devem ter em conta que a educação artística deve estar integrada e interligada com as outras áreas e domínios de aprendizagem com vista a contribuir para:

“A construção da identidade pessoal, social e cultural, para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação, para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural (...) desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas” (Silva et al., 2016, p. 52).

Considera-se assim de que a educação artística contribuí para o desenvolvimento integral da criança, aproximando-a em simultâneo à sua própria cultura (Gisbert, 1993). Os museus, galerias e outros centros de cultura dão a possibilidade à criança de observar, apreciar e realizar uma leitura crítica face às diferentes modalidades de artes visuais, nomeadamente, pintura, escultura e fotografia (Silva et al., 2016). Estas oportunidades e experiência no âmbito do subdomínio das artes visuais permitem aproximar as crianças da cultura, compreendendo o modo como os artistas representam e atuam perante o meio envolvente.

Silva et al. (2016) referem a importância das artes visuais como subdomínio na educação do pré-escolar. Segundo Eisner (2003, p. 28) as artes desafiam a criança a alargar a sua imaginação como “um meio para explorar novas possibilidades”. Acompanha-se desde o nascimento da criança o desejo e a curiosidade em conhecer e interpretar o mundo (Foqui, 2014). Fala-se nas cem linguagens de Loris Malaguzzi, reconhecendo a forma como cada criança interpreta o mundo e representa as suas conceções acerca do mesmo (Foqui, 2014). Na perspectiva de García e Perez (2002) as

artes na educação do pré-escolar são um veículo de linguagem, expressão e de comunicação para a criança. Sáinz (2003, p. 29) afirma que as artes são um meio para as crianças manifestarem “as suas fantasias, pensamento e sentimentos”. As artes convertem-se assim numa ferramenta para a criança conhecer e expressar o meio envolvente (Sáinz, 2003).

1.3.1. A área das expressões no jardim de infância

Gandini (1995) afirma que o espaço deve ser um elemento essencial num projeto educativo, uma vez que é partindo dele que a criança constrói e desenvolve experiências pessoais. Para a promoção de experiências de aprendizagem no âmbito do subdomínio das artes visuais, do domínio da educação artística, o educador deve atender à organização do ambiente educativo, observando e escutando as crianças de modo a organizar o espaço e os materiais com intencionalidade educativa. Tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (2001) que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância:

“No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância: a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, 2001).

Torna-se importante que a criança participe na organização do ambiente educativo, tomando decisões e fazendo escolhas em conjunto com o educador sobre o espaço e os materiais pois estas estratégias permitem constituir “um estímulo autêntico para uma aprendizagem ativa” (Silva et al., 2016; Lancaster, 2001, p. 93). A diversidade, qualidade e acessibilidade dos espaços e dos materiais são “determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística” (Silva et al., 2016, p. 52). A diversidade destes materiais exige uma “organização cuidada que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 53).

De modo a promover um contexto formal em que a criança possa construir e desenvolver competências e realizar diversas experiências artísticas, considera-se importante proporcionar um espaço em que esta se sinta confiante e segura para revelar a sua criatividade (Kowalski, 2012). A área das expressões como uma área de aprendizagem numa sala de jardim de infância promove um ambiente em que as “faculdades criadoras” das crianças são “atraídas e apoiadas” (Stern, 1974, p. 25). Nesta área, as crianças têm acesso a diferentes materiais e instrumentos ligados às artes visuais que desafiam a sua criatividade e imaginação, tais como: “papel de diferentes dimensões e texturas, tintas de várias cores, diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc., barro, plasticina e outros materiais moldáveis” (Silva et al., 2016, p. 53). As mesmas autoras referem também a importância do uso de materiais recicláveis para que possam ser “integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados” (Silva et al., 2016, p. 53). Através dos mesmos promove-se aprendizagens significativas para as crianças, contribuindo em simultâneo para a “consciência ecológica” dos materiais (Silva et al., 2016, p. 29).

O educador deverá ter em conta de que a escolha dos materiais deverá respeitar “critérios de qualidade e variedade baseado na funcionalidade”, tais como: quantidade, diversidade e estética (Silva et al., 2016, p. 29; Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 12). Numa fase inicial, torna-se necessário conversar com as crianças sobre a introdução e abordagem dos materiais e instrumentos introduzidos na área das expressões. Através do diálogo em conjunto, partilha-se ideias acerca dos materiais e sobre a organização dos mesmos na área (Lancaster, 2001). O educador deverá proporcionar tempo e apoio para que as crianças possam explorar, descobrir como utilizar estes materiais e instrumentos. As crianças são desafiadas a utilizar os materiais e instrumentos da área das expressões “da forma que fizer mais sentido para elas, levarão muito ou pouco tempo, consoante necessitarem, para os explorar, e só depois seguirão para a construção de reproduções ao seu ritmo individual” (Stern, 1974; Hohamnn e Weikart, 2011, p. 507).

A área das expressões promove oportunidades para que as crianças também possam desenvolver aprendizagens que integram diversas modalidades artísticas no âmbito da representação criativa, nomeadamente, desenho, pintura, colagem e

modelagem. Estas modalidades permitem que as crianças explorem elementos visuais. O diálogo sobre estas modalidades e elementos visuais desperta na criança o desejo em descobrir novos conhecimentos, conduzindo-a a analisar e refletir sobre o que observa (Silva et al., 2016, p. 53). Hohmann e Weikart (2011) referem que as crianças através da representação criativa expressam aquilo que compreendem relativamente ao mundo que as rodeia, cabe ao educador desafiar e promover contextos e situações para que a criança possa desenvolver a capacidade de criar e expressar as suas perceções. O educador ao dispor na área imagens de artistas e de obras de arte torna possível também alargar o repertório de conhecimento cultural das crianças, permitindo em simultâneo o desenvolvimento da representação criativa, uma vez que estas se sentem inspiradas para recriar novas produções criativas.

Capítulo II: Metodologia de Investigação

2.1. Dimensão investigativa: abordagem de Investigação-ação

O projeto de intervenção pedagógica nas suas dimensões de intervenção e de investigação é apoiado por uma abordagem metodológica que se aproxima de investigação-ação que visa “apoiar os professores a lidarem com os desafios e problemas da prática e implementarem inovações, de forma refletida” (Cardoso, 2014, p. 34). Na perspetiva de Cardoso (2014, p. 27), a investigação-ação implica um percurso que tem início na “identificação e formulação de um problema”, à pesquisa, recolha, análise e interpretação de dados, de modo a procurar respostas à questão identificada. Esta metodologia de investigação caracteriza-se por um processo qualitativo em que o profissional assume um papel de investigador na sua própria investigação (Máximo-Esteves, 2008). O profissional desempenha um papel ativo, participativo e colaborativo através de um ciclo dinâmico que envolve a “planificação, ação, observação e reflexão” (Cardoso, 2014; Máximo-Esteves, 2008, p. 21). Este ciclo infere-nos que os educadores devem desempenhar no decorrer da ação um papel ativo e reflexivo com vista à melhoria da prática profissional (Máximo-Esteves, 2008). Os profissionais através destas etapas aprofundam os seus conhecimentos teóricos e procuram estratégias e metodologias apropriadas que os façam encontrar soluções para o problema em questão (Elliot, 1997; Cardoso, 2014; Máximo-Esteves, 2008).

Na perspetiva de James McKernan (1998, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 20) esta metodologia procura desenvolver competências profissionais e pessoais assentes em estratégias de “avaliação e do exercício da capacidade de reflexão individual e de grupo sobre a ação desenvolvida”. A reflexão e a avaliação contínua sobre a prática educativa no decorrer da investigação permite contribuir para a “construção do conhecimento e para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos a mudança pessoal e profissional” (Cardoso, 2014, p. 44). Ao longo da intervenção pedagógica foram utilizadas diversas estratégias e modalidades que me permitiram “atribuir sentido” à ação (Silva et al., 2016, p. 13).

A recolha sistemática de informação, através da observação direta e participante, registos fotográficos e vídeos, produções e registos escritos com base nas

ações e ideias das crianças, conversas diárias com a educadora cooperante e com as famílias tornaram-se um alicerce estratégico para apoiar a prática profissional. Uma vez analisados estes dados, foi possível identificar a temática do projeto de intervenção intitulada “O contributo da documentação pedagógica para o desenvolvimento das capacidades expressivas e criativas das crianças”. Procurei assim dar resposta à questão de investigação: “Quais os principais contributos da documentação pedagógica para favorecer as capacidades expressivas e criativas das crianças?”.

O projeto visou promover experiências de aprendizagem relacionadas com artes visuais, procurando desenvolver as capacidades expressivas e criativas do grupo de crianças, articulando os saberes com as diferentes áreas e domínios de conteúdo. Procurou-se assim desafiar as crianças com a introdução de novos materiais, instrumentos e modalidades expressivas. Ao longo do projeto procurei dar relevância à documentação pedagógica e compreender os seus contributos para a aprendizagem das crianças e para o meu desenvolvimento profissional. Para tal, tornou-se fundamental realizar leituras contínuas sobre a temática de modo a sustentar toda a ação pedagógica.

A dimensão investigativa ao longo do projeto de intervenção permitiu-me construir competências investigativas e profissionais, tais como “competências reguladoras de planificação, orientação e avaliação (...) dos processos cognitivos, em relação aos conteúdos de aprendizagem a ensinar e aos vínculos da (...) atuação docente” (Cardoso, 2014; Oliveira, 2003 cit. por Cardoso, 2014, p. 59).

Capítulo III: Intervenção Pedagógica

3.1. Caracterização do contexto/ Instituição

O estágio foi realizado num estabelecimento pertencente à rede pública do Ministério da Educação e a um agrupamento de escolas, do distrito de Braga. A instituição de ensino acolhe crianças do Pré-escolar, 1º. Ciclo do Ensino Básico e crianças com necessidades educativas especiais. O estabelecimento dispõe diversos espaços comuns, entre eles: hall de entrada, espaço exterior, ginásio, biblioteca, refeitório, cozinha equipada, casas de banho, sala de convívio, gabinete de psicologia e sala de reuniões. Quanto ao seu horário de funcionamento é das 7h30 às 19h30, sendo que o horário de antecipação e prolongamento da instituição é destinado a atividades de Apoio à Família.

3.2. Caracterização da Sala de atividades

A sala de atividades está organizada segundo a perspetiva pedagógica da Pedagogia-em-Participação. A educadora procura refletir constantemente acerca da organização do espaço e dos materiais, de modo a atender as necessidades e interesses do grupo de crianças. O facto do grupo ser heterógeneo, com idades compreendidas entre os 3 aos 6 anos, pressupõe que exista uma diversidade enriquecedora de materias, acompanhando a evolução, interesses e aprendizagens de cada criança.

O espaço físico é relativamente amplo e possui condições de segurança. A sala dispõe de uma boa luminosidade, pelo facto de uma das paredes serem compostas na totalidade por janelas, possibilitando também o acesso direto ao espaço exterior. A sala onde foi realizada a intervenção pedagógica apresenta-se como um espaço agradável e flexível que respeita a sensibilidade estética, ritmo e desenvolvimento de cada criança. Verificou-se também que é um espaço intencional que promove a construção de relações e interações em pares, em grupo e com os adultos da sala (Hohmann e Weikart, 2011). Todas estas componentes remetem-nos a um lugar que integra “intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar, comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11).

A sala de Jardim de infância está organizada de acordo com áreas de aprendizagem e interesses do grupo de crianças (Anexo I), nomeadamente: área da mediateca; área dos jogos e das construções, área da casinha e das bonecas; área das expressões e área das ciências e experiências. Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2011, p. 165) “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças”. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 11) afirmam que num contexto que respeita a abordagem da Pedagogia-em-Participação, as áreas de aprendizagem promovem “diferentes aprendizagens plurais” nas quais a criança pode vivenciar e experienciar. As áreas de aprendizagem, os materiais e equipamentos existentes nas mesmas encontram-se acessíveis e disponíveis ao grupo de crianças, permitindo a exploração livre e autónoma. Toda esta organização coerente de espaço e materiais pedagógicos da sala permite que as crianças possam antecipar os seus planos no momento de planificação (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011). A criança define assim, “onde quer ter uma atividade e o que quer fazer com os materiais que lá se encontram” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 165).

3.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O estágio pedagógico foi desenvolvido com um grupo heteógeno de vinte e quatro crianças, seis do sexo feminino e dezoito do sexo masculino, com idades compreendidas entre o três e aos seis anos. Na perspetiva de Silva et al. (2016, p. 26) “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças”. Algumas crianças estão a frequentar o jardim de infância pela primeira vez, sendo que ao longo da prática profissional observou-se uma integração positiva destas crianças no grupo, na rotina da sala e da instituição. Através das observações pude compreender que as crianças do grupo são alegres e carinhosas. Observou-se que o grupo é bastante ativo e participativo, demonstrando interesse em conhecer e descobrir mais. São crianças dinâmicas e predispostas a partilhar e expressar seus interesses e opiniões. É um grupo que demonstra desejo e um à vontade em brincar no espaço exterior da instituição e também nas áreas de aprendizagem da sala. No que diz respeito

a competências sociais, as crianças revelam interações e relações positivas entre elas e com os adultos.

3.4. Rotina diária

Hohmann e Weikart (2011) referem que a rotina diária tem como objetivo apoiar as iniciativas e intenções das crianças. Silva et al. (2016, p. 27) referem que a rotina diária deve promover “oportunidades de aprendizagem diversificada” individual, em pequeno grupo e em grande grupo. Na perspectiva de Oliveira-Formosinho & Andrade (2011):

“O tempo pedagógico na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (...) pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas” (p. 72).

A rotina do contexto tem início às 9:00h, realizando-se o acolhimento. Este momento é um “reencontro e a comunicação (...) feito de bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 74). No decorrer do acolhimento, a educadora e o grupo utilizam diversos instrumentos de gestão do quotidiano, como por exemplo: contagem de crianças, o quadro dos responsáveis, o quadro dos pares, o quadro de presenças, o quadro das estações e dos dias da semana. Todas as fases sequenciais envolvem as crianças em diversas aprendizagens relacionadas com a linguagem, com a escrita e com o pensamento matemático. O momento da rotina seguinte é destinado ao ciclo planificação-atividades e projetos-reflexão (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 76). Este momento destina-se ao ciclo de “pensamento-ação-reflexão” em que a educadora e as crianças desenvolvem um ciclo de comunicação “criando um contexto social e interpessoal promotor de processos e realizações” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 76). É um momento que promove um ambiente em que as crianças têm a oportunidade de expressar as suas intenções, sentem-se escutadas e respeitadas, levando a cabo as suas ideias e planos para as respetivas áreas de aprendizagem e interesse. Todo este ciclo incentiva e motiva a criança a refletir numa fase posterior, sobre os desafios e aprendizagens construídas ao longo do plano. Segue-se o momento (inter)cultural, um momento que promove um ambiente de pertença em grande grupo em que as crianças podem conversar com o adulto e interagir entre elas. É um tempo “destinado a atividades culturais”, sendo a comunicação e a linguagem “um instrumento social, cultural, estético” (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011, p. 89). O momento seguinte, trabalho em pequeno grupo, promove um ambiente próximo com as crianças,

permitindo “consolidar o que as crianças estão a aprender e desenvolver” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 375)

Capítulo IV: Projeto de intervenção pedagógica

Nesta fase do relatório de estágio serão apresentados alguns aspectos pertinentes para a compreensão da imersão no contexto de educação em jardim de infância. As intenções pedagógicas desenvolvidas no decorrer da intervenção pedagógica serão analisadas e refletidas, frisando a evolução da prática educativa no processo de ensino-aprendizagem.

4.1. Identificação da temática e dos objetivos de intervenção

Ao longo da prática foram delineadas e estruturadas as intenções pedagógicas que me permitiram articular o meu desempenho enquanto educadora-estagiária. A primeira fase de imersão no contexto de jardim de infância, surgiu com uma observação participante, na qual foi possível compreender a rotina e a organização do espaço e materiais da sala. Pude também conhecer o grupo de crianças e seus hábitos de rotina, bem como suas motivações, necessidades e particularidades. Tal como referem os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) a observação “é um processo contínuo pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência” (p. 32). Partindo da prática da educadora cooperante, foi possível compreender e refletir acerca da minha ação pedagógica com vista a adequar e melhorar a minha intervenção em função do grupo de crianças.

Nesta linha de pensamento, o projeto pedagógico surge através da observação, reflexão e diálogo com a educadora, que me permitiu identificar que a área das expressões era um dos espaços da sala menos frequentado pelas crianças no momento planificação da rotina. Neste sentido, houve a intenção de promover atividades que estimulem não só o gosto pela arte, mas também a sensibilidade estética e o desenvolvimento das capacidades de representação criativa.

“Observei também ao longo das semanas atividades relacionadas com a representação criativa. A educadora realça que é importante promover atividades que estimulem e desenvolvam as capacidades de representação, uma vez que se verifica diferentes níveis de representação e produção individual (...)

Analisando e refletindo esta atividade, torna-se importante promover atividades no âmbito da expressão artística, de modo a estimular e desenvolver a representação criativa das crianças, sensibilidade estética e o gosto pelas artes” (outubro de 2018).

Dado esta necessidade identificada no grupo de crianças, procurou-se promover uma gama de oportunidades de experiências de aprendizagem relacionadas com artes visuais, desenvolvendo as capacidades expressivas e criativas, articulando por sua vez, com as diferentes áreas e domínios de conteúdo. Ao longo do projeto, pretendi assim responder à seguinte questão de investigação: “Quais os principais contributos da documentação pedagógica para favorecer as capacidades expressivas e criativas das crianças?”.

De modo a responder à questão, desafiou-se o grupo de crianças com a oferta de diferentes materiais, instrumentos e modalidades expressivas, permitindo aproximar e envolver o grupo com a área das expressões da sala. Tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (2001) que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância torna-se fundamental promover um ambiente educativo e experiências de aprendizagem que articulem saberes das diferentes áreas e domínios de conteúdos, de modo a construir e desenvolver “conhecimento e as competências necessárias”. Devemos assim, considerar e reconhecer a criança como agente participativo na construção de aprendizagens, escutando, dialogando e respeitando as suas decisões.

4.2. Desenvolvimento e análise da intervenção pedagógica

Ao longo deste projeto procurou-se responder aos interesses e curiosidades emergentes do grupo de crianças, planificando e promovendo diversas experiências de aprendizagem nos momentos (inter)culturais e nos momentos de trabalho em pequeno grupo. Observou-se o interesse das crianças para com povos e culturas oriundas de diferentes origens geográficas. Assim, de modo a ampliar as experiências de aprendizagem das crianças, deu-se início ao projeto partindo da obra *Obax* de André Neves, sendo esta uma das atividades de articulação da instituição. A história abordava diversos conteúdos, nomeadamente, a cultura africana, a savana, bem como os animais que habitam nela que suscitaram o interesse das crianças.

Neste contexto, foram desenvolvidas as atividades planeadas em conjunto com a educadora que tiveram como objetivo apoiar e ajudar as crianças a alcançarem respostas para as curiosidades que tinham sobre a temática. As atividades planeadas tornaram-se uma estratégia para a aquisição de novos conhecimentos, motivar as crianças a desenhar e a pintar, desenvolver a representação criativa, aproximando as mesmas da área das expressões, um dos espaços menos frequentados da sala. Hohmann e Weikart (2011) referem que as crianças através da representação criativa expressam aquilo que compreendem relativamente ao mundo que as rodeia, cabe ao educador promover contextos e situações para que a criança possa desenvolver a capacidade de criar e expressar as suas perceções.

No decorrer das experiências de aprendizagem, a documentação tornou-se um alicerce ativo, para tal, tornou-se necessário realizar registos fotográficos e escritos, recolher e organizar as produções das crianças, evidenciando “informações sobre as aprendizagens das crianças” e “dados para a tomada de decisões” (Helm, 2005, p. 143).

Conhecendo os meninos do rio Omo

No momento (inter)cultural, criou-se um ambiente próximo e familiar, promovendo um sentido de pertença. A proposta de atividade tinha como objetivo dar a conhecer às crianças uma tribo, chamada meninos do rio Omo, oriunda do continente africano. Neste contexto, foram disponibilizadas imagens do povo às crianças para que

estas pudessem observar e realizar comentários acerca do que observavam (Figura 1 e 2).

Tal como afirmam os autores Katz e Chard (2009, p. 150) “as fotografias podem estimular o interesse e a discussão”.



Figura 1. Descobrimo a tribo “meninos do rio Omo” através de imagens.



Figura 2. Descobrimo as características da tribo “meninos do rio Omo”.

Uma das estratégias utilizadas neste momento foi observar as crianças e comentários que realizavam individualmente, entre pares ou em grupo. O interesse e curiosidade para com as imagens do povo foi demonstrado quando as crianças realizavam comentários como “Deixa-me ver!”. A escuta e o apoio foi importante para mediar o diálogo, de modo a orientar a discussão e a atividade.

Estagiária: Porque razão acham que esses meninos se pintavam?

A (5 anos): Porque gostavam da natureza!

D (4 anos): Porque não tinham roupa!

M (5 anos): Porque querem ficar bonitos!

M: Eles pintam com as folhas!

A: Os meninos daí procuram fruta, esmagam a fruta, as flores e dá tinta!

Através deste diálogo, verificou-se que as crianças tinham muitas ideias e que estas foram fundamentais para moldar os conteúdos abordados. O facto do tema ser do interesse do grupo de crianças, fez com que a sua participação fosse entusiástica. O momento intercultural permitiu assim envolver as crianças em diversas aprendizagens, conhecendo outro continente, país e cultura, compreendendo que existem pessoas com diferentes características e interesses culturais (Hohmann e Weikart, 2011).

Representação gráfica dos meninos do rio Omo

De modo a ampliar as aprendizagens das crianças no âmbito do subdomínio das Artes Visuais, foi sugerido ao grupo a representação dos meninos do rio Omo. Assim, no momento em pequeno grupo, as crianças representaram graficamente as suas ideias relativamente ao tema.

Katz e Chard (2009) afirmam que à medida que um projeto evolui, torna-se importante realizar representações para que as crianças possam “desenvolver um conhecimento mais sólido e equilibrado sobre o tema” constituindo-se igualmente “enquanto documentação do progresso feito pela criança” ao longo do projeto (pp. 206-207).

A seleção e organização dos materiais a serem utilizados pelas crianças foram pensados em conjunto com a equipa educativa. Nesta proposta de atividade, as crianças tiveram a oportunidade de realizar uma representação utilizando lápis de cor ou aguarelas, sendo materiais já antes utilizados pelas crianças. A escolha dos mesmos deveu-se ao facto de familiarizar e aproximar as crianças de materiais já existentes na área das expressões. As fotografias e imagens tornaram-se uma estratégia para apoiar as crianças à medida que estas realizavam as suas representações gráficas.



Figura 3. D (4 anos) e J (5 anos) representam um menino do rio Omo, utilizando uma imagem como apoio.

Ao longo da proposta de atividade, tornou-se importante observar as crianças e escutar os seus comentários. D (4 anos) representa e pinta um menino do rio Omo nú “porque não tinham roupas”, utilizando o lápis de cor escura para pintar o corpo.

Como afirmam Hohmann e Weikart (2011, p. 515) “É importante que o adulto descubra, a partir da criança, aquilo que ela está a desenhar e a pintar (...) Uma das formas de o fazer é sentar-se junto de uma criança que está a pintar ou a desenhar e limitar-se a ver e a ouvir”



Figura 4. Exposição das produções das crianças da proposta de atividade dos meninos do rio Omo.

Na área das expressões, tornou-se fundamental partilhar e tornar visíveis as aprendizagens construídas pelas crianças nesta proposta de atividade, nomeadamente os desenhos e falas das

mesmas sobre a proposta de atividade.

As produções expostas tornaram-se uma oportunidade para as crianças falarem entre si, com os pais e com a equipa educativa acerca do que fizeram e do que aprenderam (Katz e Chard, 2009). “Este é o meu desenho Lídia!” – afirma C (4 anos). As mesmas autoras referem que as exposições têm uma função de registo, permitindo que as crianças desenvolvam sentido de orgulho e fiquem “motivadas para reformularem e adaptarem os seus conhecimentos às informações” (Katz e Chard, 2009, p. 176).

Procurando respostas para a questão “Porque razão os meninos do rio Omo se pintam?”

Analisando e refletindo acerca das representações gráficas e das falas das crianças, tornou-se importante realizar um diálogo em grande grupo no momento intercultural

do dia seguinte, devolvendo às crianças as ideias que estas tinham relativamente à questão “Porque razão os meninos do rio Omo se pintam?”.

Sugeri que pesquisássemos mais informações, de modo a ampliar os conhecimentos das crianças e para dar resposta à questão “Porque razão os meninos do rio Omo se pintam?”. Tal como afirma Vasconcelos (2011, p. 16) “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções”.

A pesquisa realizou-se na biblioteca do estabelecimento e teve a participação de D, M, A e também, J (5 anos) e X (5 anos) que demonstraram interesse em participar na investigação. A escolha do local, foi o facto de ser um local calmo e apropriado à pesquisa, permitindo a construção de conhecimentos e a cooperação entre as crianças. Assim, para a pesquisa, o grupo



Figura 5. Momento da pesquisa na biblioteca da instituição.

utilizou o computador como instrumento de trabalho, que lhes permitiu descobrir e visualizar diversos vídeos relacionados com o tema (Figura 5).

As crianças descobriram vídeos, o que foi interessante pois permitiu que estas dialogassem e partilhassem entre si ideias relativamente às descobertas “O menino está no rio a pintar-se” (M); “Eles pintam a cara com os dedos!” (A).

As descobertas foram registadas pelas crianças em papel e lápis de carvão através de representações gráficas, para numa fase seguinte comunicarem as mesmas ao restante grupo.



Figura 6. Pintura coletiva representando as descobertas feitas em grupo.

Numa fase seguinte, tornou-se relevante realizar um registo coletivo através de uma representação gráfica com o objetivo de transmitir informações acerca do que descobriram (Katz e Chard, 2009). Para tal, conversamos em grupo relativamente à organização e divisão de tarefas para a realização da pintura “Eu vou desenhar os vulcões!” ; “O que vais desenhar X?”; “Eu quero desenhar as meninas do rio Omo com flores na cabeça!” – refere X.

Numa primeira fase da pintura, as crianças realizaram uma representação gráfica com lápis de carvão, permitindo a organização das suas ideias e geriram o seu espaço individual da pintura coletiva. Numa fase posterior, utilizaram aguarelas para pintarem as suas produções (Figura 6). Observou-se a partilha de materiais e o apoio entre as crianças no decorrer da atividade “Eu posso ajudar o A a desenhar os vulcões” – afirma X. Os cuidados com os materiais da área das expressões e o respeito pelas técnicas foram também tidos em conta pelas crianças ao longo e no final da pintura “Preciso de outra cor (...) Vou molhar o pincel”.

No momento (inter)cultural, as crianças partilharam com o restante grupo a pintura coletiva relativa às suas descobertas (Figura 7). Cada criança comunicou ao grupo o que representou no cenário: “Pintamos com aguarelas (...) Eu fiz os vulcões com a X. Pinte de verde e castanho porque descobrimos que existem vulcões, onde vão tirar argila para se pintarem. Eles pintam a cara às ondas, às riscas ou às bolinhas (...) pintam-se para festas, casamentos ou lutas.” – refere A.



Figura 7. M e A comunicam às restantes crianças a produção coletiva que realizaram.

A partilha de ideias foi importante pois permitiu às crianças comunicarem o que descobriram, dando a oportunidade ao restante grupo de também poderem construir novos conhecimentos acerca do tema.

Representação gráfica dos meninos do rio Omo escolhendo os seus próprios enfeites

Foi sugerido às crianças nesta fase, novas representações dos meninos do rio Omo, criando os seus próprios enfeites. Houve o cuidado em disponibilizar uma “multiplicidade e diversidade” de materiais (Silva et al., 2016, p. 49). As crianças foram desafiadas com diversos materiais e diferentes modalidades expressivas (pintura, colagem e moldagem), através dos materiais: cartolina preta, giz, lápis de cor, lápis de cera, canetas de tecido, aguarelas, guaches, cartolina preta, tecido branco, telas, barro e flores.

Numa primeira fase, tornou-se importante as crianças realizarem o esboço da representação, utilizando lápis de cor, organizando assim as suas ideias e conceções. Numa segunda fase, as crianças escolheram diferentes materiais com diferentes técnicas para realizar novamente a representação.



Figura 8. S. escolhe utilizar cartolina e giz para representar “um menino com uma alface na cabeça”.

Ao longo da atividade tornou-se importante conversar com as crianças e escutar suas escolhas. Num diálogo com S (4 anos), questiono a criança sobre os enfeites quer que o seu menino do rio Omo tenha, sendo que responde: “Eu vou fazer um menino com uma alface na cabeça” , referindo que quer “desenhar com o giz”.

A interação com diferentes materiais permitiu novas aprendizagens e representações com figuras mais diferenciadas e detalhadas. S. representa braços e as mãos com os cinco dedos localizados no tronco “Está muito bonito S!” – refere M (5 anos) perante a produção de S. M afirma que vai representar o seu menino do rio Omo “com limões na cabeça” e que quer “pintar na tela com as aguarelas”.

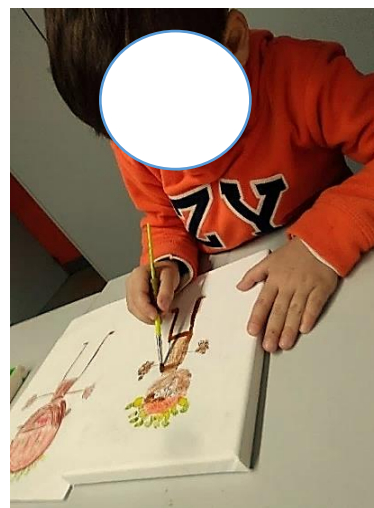


Figura 9. M escolhe utilizar a tela e aguarelas para representar o menino do rio Omo “com limões na cabeça”.

D escolhe utilizar outra técnica, “quero pintar em tecido”, afirma.

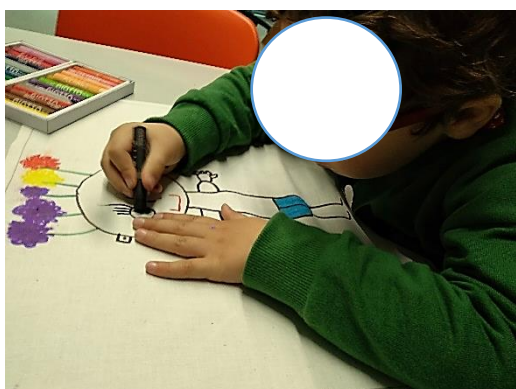


Figura 10. D escolhe utilizar tecido, canetas de tecidos e lápis pastel para representar o menino do rio Omo.

“Estes [lápiz de pastel] são

para pintar por dentro”; “Qual a cor que queres escolher agora?”; “Não pode ser tudo da mesma cor” – afirma ao pintar as flores. “Esta cor [amarelo] não se vê nada. Agora quero o vermelho.”

O contacto com diferentes materiais permitiu a autonomia na escolha e uso dos materiais e o desenvolvimento da criatividade e imaginação das crianças com as diferentes técnicas (Barriga, 2012).

Hohmann e Weikart (2011, pp. 506-507) afirmam que é preciso “alimentar” as competências de representação em emergência proporcionando “variedade de materiais”. No decorrer das propostas de atividades, tornou-se importante criar um ambiente de escolhas livres, construindo um à vontade com os diferentes materiais e técnicas de modo a que os mesmos pudessem fazer parte das escolhas das crianças em outros momentos da rotina da sala (Barriga, 2012).

Conhecendo o pintor Pablo Picasso

Em grande grupo, tornou-se importante partilhar com as crianças uma investigação realizada “A Lídia também fez uma investigação em casa. Descobri que

existe um pintor chamado Pablo Picasso que se inspirou nos povos de África para fazer várias pinturas” - afirmo.

Foram disponibilizadas imagens do pintor, bem como algumas obras que ilustram a influência africana, nomeadamente máscaras africanas.

Tornou-se importante observar as ações das crianças, bem como os comentários e trocas de ideias que realizavam ao observarem as imagens “Parecem os meninos do rio Omo!” – afirmam as crianças.

De modo a envolver as famílias no projeto, foi pedido a colaboração dos pais para



Figura 11. Crianças observam algumas imagens sobre Pablo Picasso.

realizarem uma pesquisa com os filhos acerca do pintor (Anexo II). Tal como afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar:

“Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico. A participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 18).

Na semana seguinte, no momento (inter)cultural, as crianças partilharam as descobertas realizadas com os pais acerca do pintor. Observou-se o entusiasmo das crianças no momento da partilha:

P (4 anos): Pesquisei em casa com o meu pai e com a minha mãe! Eu descobri que ele nasceu em Málaga que fica em Espanha! Escrevi Pablo e pintor, têm a letra do meu nome “P”.

Estagiária: Descobriste que Picasso nasceu em Málaga, Espanha. Como podemos ir para lá?

P: Pode ser de carro! Também fiz os meninos do rio Omo aqui. – *Aponta para a produção que realizara.*

Estagiária: Podemos ver aqui que ele utilizava cores muito fortes e vivas como técnica – *aponto para o auto retrato de Picasso.*

P: Azul, verde, laranja... Ele fez também pinturas africanas! – *aponta para as caras da obra Meninas de Avignon afixadas na outra cartolina.*

A (5 anos): Parecem máscaras africanas!

A investigação permitiu levar e dar a conhecer o projeto às famílias. As mesmas tornaram-se um alicerce para a construção de novas experiências de aprendizagem. As crianças com as famílias reuniram informação acerca do pintor, descobrindo técnicas artísticas utilizadas pelo mesmo. O diálogo com o grupo ao longo da partilha das descobertas tornou-se fundamental para despertar o desejo das crianças em descobrir e aprender novos elementos artísticos e novas técnicas. A leitura das imagens foi essencial para que as crianças desenvolvessem competências de análise e reflexão sobre o que observavam (Silva et al., 2016).

Representação de máscaras africanas de Pablo Picasso

Partindo das informações da investigação, foi proposto às crianças que realizassem uma representação de máscaras africanas de Pablo Picasso, utilizando novos materiais, nomeadamente, corticite, lápis pastel, barro, penas, missangas de várias cores e tamanhos e palitos de madeira. Na perspetiva de Hohmann e Weikart (2011, p. 41) torna-se importante oferecer uma “grande variedade de materiais por forma a assegurar que há oportunidades suficientes para as crianças realizarem escolhas”.



Figura 12. “Eu descobri que ele nasceu em Málaga. Escrevi Pablo e Pintor, têm a letra do meu nome P.” – afirma P.

Numa primeira fase, organizou-se o espaço e os materiais para cada criança sobre a mesa de trabalho. A atividade foi realizada no momento de pequeno grupo sendo um momento importante para “as crianças construírem através de interações com pessoas e materiais” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 382).

Para a realização da proposta de atividade, foram disponibilizadas imagens de máscaras às crianças para que estas pudessem escolher e numa fase seguinte, representa-las. Às crianças que realizaram investigações em casa foi proposto que utilizassem essas descobertas como ponto de partida.

A: Não sei que máscara vou escolher... – afirma A (5 anos)

Estagiária: Tu descobriste na tua investigação que o Picasso fez muitas máscaras africanas, podes escolher uma delas. O que achas?

A: Vou buscar as minhas folhas!

X (5 anos) Eu também vou!

Depois de cada criança escolher uma imagem da máscara, seguiu-se o momento da realização de um esboço da máscara, utilizando uma folha A4 branca e lápis de carvão, para depois representarem o mesmo utilizando os diferentes materiais. O esboço permitiu que as crianças selecionassem e organizassem as suas ideias para numa fase seguinte, as testarem com os diferentes materiais (Katz e Chard, 2009).

A observação, a escuta e o diálogo foram as estratégias usadas para compreender as escolhas feitas pelas crianças relativamente aos materiais escolhidos à medida que realizavam a representação das máscaras:

A: Já fiz, Lídia!

Estagiária: Agora podes decorar a máscara...Tem aqui muitos materiais. Qual vais escolher?

A: As missangas!



Figura 13. Crianças escolhem os materiais para decorar as suas máscaras africanas.

Ao longo da atividade observei a concentração das crianças e o cuidado que estas tinham na realização das máscaras, uma vez que a utilização do palito para delinear a figura da máscara no barro, exigia concentração por parte das crianças e minuciosidade a cada detalhe.

A introdução de novos materiais e das novas técnicas permitiu construir e “desenvolver capacidades expressivas e criativas” e a “apreciação de elementos visuais” das produções (Silva et al., 2016, p. 50) “Pintei a minha máscara com muitas cores como o Pablo” (P, 4 anos).

A proposta de atividade permitiu igualmente despertar o gosto e interesse das crianças “Eu gostei de fazer as máscaras” afirma D (4 anos) no momento do conselho.

Visita ao museu virtual Pablo Picasso

No momento do conselho foi partilhado com as crianças uma visita que realizara ao museu Pablo Picasso em Barcelona. Com base nessa partilha desenvolveu-se um diálogo com o grupo sobre as ideias que tinham relativamente ao conceito de museu. O diálogo permitiu compreender os seus conhecimentos.

P (4 anos): O que é um museu?

A (5 anos): É um sítio onde tem os dinossauros guardados!

M (5 anos): É uma casa grande!

A: Há no museu várias coisas!



Figura 14. Visita ao museu virtual Pablo Picasso.

Foi feita uma dinâmica de visita guiada ao museu virtual, realizando-se uma visita às salas virtuais, bem como a leitura e demonstração das obras apresentadas. “Esta [Guernica] é a minha favorita! Foi a que eu descobri! (P, 4 anos).

Esta proposta de atividade permitiu despertar o interesse em visitar um museu, conhecer algumas as obras do pintor, bem como descobrir e interpretar elementos artísticos das obras de arte do pintor, nomeadamente as técnicas e materiais utilizados “Tem pessoas a chorar!” (P, 4 anos) ; “E a gritar!” (A, 5 anos) – exclamam ao analisarem a obra *Guernica*.

Descobrimo a técnica do cubismo de Pablo Picasso

Foi proposto às crianças no momento de pequeno grupo a representação gráfica de obras de Picasso, utilizando a técnica do cubismo. Nesta intervenção as crianças podiam explorar as cores, escolhendo materiais já utilizados em outras propostas de atividades, entre eles: cartolina preta, papel algodão, pincéis, giz, aguarelas, lápis de cor e lápis pastel.

Partindo das conceções que as crianças tinham relativamente ao museu, foi proposto o momento intercultural do dia seguinte, uma visita ao museu virtual Pablo Picasso.

Observou-se o entusiasmo das crianças com a visita ao museu, “Lídia, nós vamos mesmo a um museu? Vamos de autocarro?” – questiona A.

Foi feita uma dinâmica de

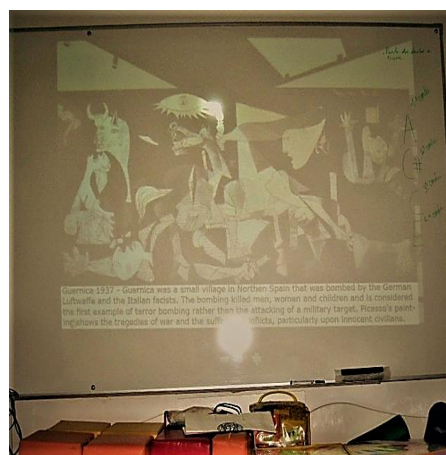


Figura 15. Visualização da pintura Guernica.

Para a realização da atividade, cada grupo escolheu uma obra de Pablo Picasso. O grupo dos 5 anos, apoiado por mim, escolheu como modelo a obra *Jacquelina*, a mulher de Pablo Picasso.

No momento de escolha de materiais, J (5 anos) e M (5 anos) escolhem a técnica do giz, em suporte de cartolina preta para representar a obra de Picasso (Fig. 31).



Figura 17. A escolhe a técnica de aguarela para representar a obra *Jacquelina* de Pablo Picasso.

A (5 anos) escolhe utilizar a técnica de



Figura 16. M e J escolhem a técnica de giz para representar a obra *Jacquelina* de Pablo Picasso.

aguarelas. Para a realização da mesma, a criança utilizou papel algodão, pincel e aguarelas. Observou-se o cuidado e a concentração na realização da produção por parte da criança. A mesma demonstrou estar orgulhosa do seu trabalho “Olha Lídia! Vou mostrar também à professora!” – afirma A.

Observou-se a cooperação e entre-ajuda no decorrer de atividade, envolvendo as crianças na resolução de problemas: “Eu ajudo-te a fazer a cabeça” – refere A (5 anos) a X (5 anos).

As novas representações gráficas e o contacto com diferentes materiais permitiram explorar a técnica do cubismo, desenvolvendo a imaginação e a criatividade. Na perspetiva de Katz e Chard (2009) “Os desenhos podem ser muito úteis (...) possibilitando-lhes representar o que aprenderam” (p. 211).

As propostas de atividades foram favorecendo a aproximação das crianças à área das expressões, de tal modo, em colaboração com a educadora, tornou-se importante ao longo do projeto realizar alterações neste espaço para o tornar mais funcional, acrescentando e retirando alguns materiais.

Introduziu-se um novo equipamento como estratégia, para que as crianças possam mover os materiais para junto a si, facilitando a exploração e escolha dos materiais nos seus planos. Assim, na última semana de dezembro, foi introduzido na área, um carro de mão de fácil acesso às crianças, com 3 compartimentos que inclui cestos organizados com materiais ligados às atividades artísticas.



Figura 18. Introdução do novo equipamento à área das expressões.

M (5 anos) e A (5 anos) demonstraram interesse em colaborar na organização dos materiais “Eu posso separar os lápis” (M); “Eu também quero”(A). “Aqui são os lápis de cor e aqui são estes [lápiz aguarela]” – afirma M.

Este novo equipamento disponibiliza ao grupo, instrumentos e materiais de moldagem e modelagem; materiais de colagem; materiais de pintura e impressão e materiais de desenho (Figura 18).

Para além disso, introduziu-se outro equipamento na área das expressões, nomeadamente, “A janela mágica”. Através deste equipamento, as crianças têm a oportunidade de realizar representações gráficas de ambos os lados do vidro da janela, utilizando as tintas e pincéis como material.

Esta estratégia permitiu que a janela mágica fosse plano de muitas crianças do grupo no momento de planificação. A proposta de atividade realizada “Descobrimo a técnica do cubismo de Pablo Picasso através da representação gráfica”, despertou o interesse de M (5 anos) em realizar a obra de “Jacqueline” de Pablo Picasso na janela mágica.

Os autores Hohmann e Weikart (2011) referem que o plano das crianças é a forma destas transmitirem os seus interesses pessoais e suas intenções. Tal como foi registado, na reflexão onze:



Figura 19. M escolhe como plano realizar uma pintura de Picasso, utilizando a janela mágica como suporte.

Estagiária: O que gostarias de fazer? – questiono ao Mateus.

M (5 anos): Quero ir para ali [janela mágica] – aponta para a janela mágica.

Estagiária: Queres fazer um plano na janela mágica? – questiono à criança.

M: Sim. Vou escolher uma pintura! – *responde enquanto procura imagens.*

M: Vou escolher esta! Também já fiz no outro dia!

M: Lídia, preciso do preto mas não está aqui. Está ali em baixo, vou buscar. – *desloca-se à estante da área das expressões e retira a tinta guache.*

M: Preciso de mais um pincél! – *desloca-se junto recipiente que contém os pincéis*

A observação da ação da criança no desenvolvimento do plano foi importante para compreender o seu envolvimento, iniciativa e autonomia no uso e escolha dos materiais da área para a realização da sua produção (Figura 19). No momento de reflexão:

Estagiária: O M vai contar-nos o que fez.

M: Eu pintei a mulher do Pablo Picasso – *demonstra ao grupo a imagem na qual se apoiou.*

D (4 anos): Tem muitas cores!

S (6 anos): Como te sentiste?

M: Senti-me feliz.

Estagiária: Aconselhas os teus amigos a pintarem na janela mágica?

M: Sim!

O diálogo e a reflexão entre as crianças, permitiu estimular o interesse, sensibilidade e apreciação crítica do grupo para com a pintura. Tal como afirmam os autores Silva et al., (2016):

O diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê. (...) As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a

educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva et al., 2016, p. 49)

Descobrimo novas obras de Pablo Picasso: Esculturas e Cerâmica

O momento intercultural promoveu a abordagem de novas descobertas, construindo ideias sobre o conceito de escultura e cerâmica, bem como as profissões derivadas “Eu sei o que são esculturas! É fazer as estátuas dos outros, como a vaca, um cavalo e uma galinha!” (A, 5 anos).

De modo a ampliar as experiências das crianças ao nível do subdomínio das artes visuais, promoveu-se atividades ligadas à cerâmica e à escultura. As crianças tiveram a oportunidade de explorar novos suportes de materiais e técnicas: pratos de cerâmica, barro, pasta de modelar, azulejos e técnica de tinta acrílica.

Tornou-se importante, fazer uma pequena introdução à atividade em pequeno grupo. Foi fundamental organizar o espaço e os materiais previamente antes das crianças chegarem.

Tal como referem Hohmann e Weikart (2011, p. 394) “Duas estratégias que auxiliam os adultos ao estarem prontos são a organização e a preparação do material para cada criança (...) pois as crianças chegam ao tempo em pequeno grupos desejosas de começar”.



Figura 20. Organização do espaço de dos materiais em tempo pequenos grupos.

No início da atividade, as crianças escolheram qual o tipo de material que gostariam de utilizar e após a escolha, dirigiam-se para a mesa em função dos materiais e técnicas que iriam utilizar na atividade. Em seguida, foram disponibilizadas diversas imagens de cerâmica e escultura para que estas pudessem escolher e, numa fase seguinte, representa-las.

Quanto à equipa pedagógica, a educadora apoiava o grupo das crianças que tomavam a decisão de realizar uma escultura ou pintar em azulejo, sendo que a

estagiária apoiava o grupo que escolheu realizar uma produção em cerâmica, utilizando pratos de barro e tinta acrílica como material e técnica.

Verificou-se a iniciativa das crianças pela escolha dos materiais, promovendo a exploração dos diferentes materiais de forma autónoma:

Estagiária: Qual é o material que queres utilizar?

M (5 anos): Eu quero utilizar o prato e pintar com estas tintas (...) Quero fazer este prato Lídia – *aponta para a imagem que escolhe representar.*

Estagiária: Qual é o prato que achas que é melhor utilizar?

M (5 anos): É o prato pequeno!

A atividade realizou-se em diversos momentos, o primeiro momento consistiu na escolha da escultura ou cerâmica a realizar, sendo que na fase seguinte, realizavam um esboço do mesmo. O esboço permitiu às crianças organizarem as suas ideias, estruturarem o seu pensamento e compreenderem os processos tidos em conta ao longo da sua produção. “Agora tenho de pintar o prato todo de preto. Preciso de um pincél grosso.” – afirma R (6 anos) após realizar o seu esboço (Figura 21).



Figura 21. R (6 anos) e D (4 anos) escolhem pintar o seu prato utilizando a técnica de tinta acrílica.



Figura 22. JL (4 anos), C (4 anos) e J (5 anos) escolhem pintar tinta acrílica em azulejo.

Foi importante conversar com as crianças ao longo da realização da atividade de modo a compreender as suas ações e escolhas “Primeiro pinte de preto à volta e agora estou a fazer estes riscos com branco como está aqui. Depois de pintar o prato preciso da pasta branca para fazer os olhos e a boca” – afirma M.

A atividade decorreu durante a semana, uma vez que havia diversas fases, a pintura, secagem, pintura com verniz e finalização da produção. “Está a correr bem M?” – questiono. “Sim, mas depois preciso da tua ajuda para fazer este olho” – refere a criança. “Experimenta moldar a pasta em cima da mesa e depois unes as pontas” – afirmo. “Assim, Lúdia? Agora vou fazer o outro” – refere M.

Através da observação, da escuta e do diálogo com as crianças, constatei a dificuldade na modelagem do barro e da pasta para completarem o seu trabalho no prato de barro. No entanto, tornou-se importante apoiar, incentivar e encorajar as crianças a fazerem as coisas autonomamente à medida que estas realizavam as suas produções.



Figura 23. Produções de esculturas e cerâmicas iniciais realizadas pelas crianças.

“Museu da Fiesta”

Num diálogo em grande grupo, foi sugerido a criação de um museu e de uma exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto pelo próprio grupo. A ideia da criação do mesmo foi para expor, mostrar às famílias e à comunidade as diferentes propostas de atividades e projetos.

Tal como afirmam Katz e Chard (2009):

A terceira função das exposições é oferecer às crianças um lugar para transmitirem o que gostariam de dizer aos outros sobre o seu trabalho (...) É importante que os educadores de infância incentivem as crianças a partilhar e avaliar o bom trabalho que está a ser feito (...) As crianças podem aprender a

pedirem conselhos umas às outras a discutirem estratégias e a consultarem-se enquanto trabalham juntas. (Katz e Chard, 2009, pp. 176-179).

No momento intercultural de quinta-feira, as crianças foram convidadas a escolher e tomar decisões acerca do nome para o museu num contexto de uma vivência democrática com diversas sugestões seguidas de uma votação. As crianças escolheram e votaram o nome para o museu, sendo este escolhido “Museu da Fiesta”. A justificação da escolha do título deveu-se ao facto dos “trabalhos terem cores alegres e bonitas” como uma festa, uma vez que ao realizarem os mesmos, sentiam-se “contentes e felizes” (P, 4 anos).

Numa fase seguinte, foi dada às crianças a oportunidade para fazerem escolhas e tomarem decisões relativamente aos guias para visitas guiadas do grupo para o dia do Museu da Fiesta. Esta estratégia foi também uma oportunidade para que as crianças pudessem comunicar e partilhar a sua perspetiva, as experiências e aprendizagens individuais e coletivas feitas ao longo do projeto (Katz & Chard, 2009).

Os momentos seguintes foram marcados pela realização dos convites às famílias e à restante comunidade educativa. Para a realização dos convites relativos ao Museu da Fiesta, as crianças realizaram uma representação gráfica de Pablo Picasso ou de outro pintor descoberto, utilizando imagens como suporte de apoio. Como forma de divulgar as aprendizagens, as crianças “podem convidar os pais e os colegas das outras classes para virem ver o seu trabalho e contarem como fizeram, explicarem o que aprenderam e como aprenderam” (Katz & Chard, 2009, p.106).



Figura 24. Alguns exemplares dos convites das crianças.

Ao longo da concretização dos convites, observou-se que as crianças se envolveram em aprendizagens relacionadas não só com a expressão artística, mas também com a literacia emergente, nomeadamente, a escrita. Tal como afirmam as Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar, torna-se necessário promover situações que facilitem a emergência da linguagem escrita, permitindo que as crianças possam reconhecer e identificar “palavras ou pequenas frases que permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita” (Silva et al., 2016, p. 66).

Exposição das produções das crianças



Figura 25. A (5 anos) apoia na organização da documentação.

Os momentos seguintes consistiram na organização e exposição das produções realizadas no âmbito do projeto e atividades que foram desenvolvidas pelas crianças ao longo das semanas. Esta fase permite ajudar a criança a recordar momentos, a valorizar a história de cada uma, suas aprendizagens e desafios “permitindo a cada uma seguir o seu próprio rasto, tomar consciência das suas conquistas e sentir-se protagonista do seu próprio crescimento” (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 35).

Algumas das crianças mostraram interesse e envolvimento na organização dos diferentes suportes “Também posso ajudar?” – questiona A (5 anos). “Aquele ali é meu!” – exclama. “Podes ajudar. Gostaste de fazer as descobertas e as pinturas dos meninos do rio Omo?”; “Eu gostei. Vou pôr em cima da mesa!”. Realço de que o apoio da equipa educativa e o envolvimento dos pais foram também um alicerce no decorrer da organização da exposição.

A fase seguinte, “fase da divulgação/avaliação” é “da socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto, a escola do 1º ciclo, o agrupamento, as famílias, a comunidade envolvente... Expõe-se uma sistematização visual do trabalho” (Vasconcelos, 2011, p. 17).

Katz e Chard (2009) afirmam que a última fase permite as crianças realizarem uma reflexão e partilha dos conhecimentos e aprendizagens adquiridas ao longo do projeto, convidando “os pais e os colegas das outras salas para virem ver o seu trabalho e contarem como o fizeram, explicarem o que aprenderam e como aprenderam, e os procedimentos que utilizaram para levarem a investigação a bom termo” (p. 106).

A divulgação através de convites e póster tornou-se uma estratégia que permitiu também comunicar à restante comunidade educativa o projeto do grupo. A escolha de guias do grupo de crianças para a apresentação da exposição no Museu da Fiesta permitiu a realização de uma breve explicação do projeto aos pais e às restantes crianças que acompanhavam a visita guiada.

Para a organização do Museu da Fiesta na sala do grupo, procedeu-se à organização dos materiais, das produções, das falas das crianças e fotografias das mesmas respeitando alguns critérios. A ordem de apresentação respeitou uma ordem cronológica. Houve o cuidado em selecionar fotografias enquadrando momentos mais expressivos e importantes para a exposição de modo a ajudar a relatar o projeto (Malavasi e Zoccatelli, 2013). Através do apoio da educadora compreendi melhor a forma como se deve apresentar o conteúdo, nomeadamente os textos e legendas de cada material, utilizando critérios de legibilidade, indicando nomes das crianças e palavras delas (Malavasi e Zoccatelli, 2013). Ao longo de todo este processo, foi possível também compreender o cuidado em criar “um ambiente estético, agradável e harmonioso”, tentando combinar as cores do suporte do fundo com os diversos materiais das crianças (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p. 76).

No dia do Museu da Fiesta observou-se o entusiasmo e alegria das crianças “A minha mãe vem Lídia!” (J, 5 anos). Os pais juntamente com os filhos também tiveram a oportunidade de acompanhar os projetos e atividades das crianças através do diálogo com a equipa pedagógica e com os seus educandos.

Foi também importante ter em conta a opinião dos pais de modo a compreender o seu ponto de vista relativamente ao projeto e ao reconhecimento e valorização do desempenho dos seus educandos “A minha filha esteve envolvida a cem por cento no projeto. Em casa ela falava do Pablo Picasso (...) nos meninos do rio Omo que se

inspiravam na natureza. Todos ficamos a saber mais (...) passou a ter mais interesse em ir para a escola e em casa passou a desenhar mais” (Mãe de J, 5 anos).

A documentação pedagógica construída ao longo da realização do projeto e das atividades permitiu que as famílias compreendessem o processo e a evolução das aprendizagens do grupo de crianças ao longo do projeto. Na perspetiva de Malavasi e Zoccatelli (2013) a documentação permite os pais compreenderem e refletirem acerca do percurso do desenvolvimento, bem como das experiências que os filhos estão a viver.

No momento de partilha das aprendizagens, o guia do museu (A, 5 anos) relata a uma turma do 1º. Ciclo as aprendizagens do grupo:

A: Aqui foi os meninos do rio Omo e pusemos flores na cabeça. Fizemos com tela e depois pintamos com lápis de cera e guaches”.



Figura 26. A (5 anos) partilha a uma turma do 1º Ciclo a atividade “Representação gráfica dos meninos do rio Omo, criando os próprios enfeitos”.



Figura 27. A (5 anos) realiza uma visita guiada a uma turma do 1º Ciclo

Professora 1º. Ciclo: Isto para mim é novidade, não sabia que Picasso era ceramista.

A: Ele também fez esculturas.

Numa fase seguinte, tornou-se importante conversar com as crianças sobre

A:Depois fizemos Picasso porque era famoso. Ele inspirava-se nos meninos do rio Omo e nas máscaras africanas. Esta investigação é do P (4 anos). Depois com barro fizemos as máscaras africanas. Os mais novos fizeram máscaras com cortiça (Figura 27).

A:Também fizemos pinturas com pratos porque o Picasso fazia pinturas em pratos de barro e azulejos. Também pintamos em azulejos. Fizemos isto porque o Picasso era ceramista.



Figura 28. A partilha a uma turma do 1º Ciclo a cerâmica e esculturas do grupo de crianças.

o projeto, de modo a refletir sobre as aprendizagens e competências desenvolvidas ao longo do mesmo. “O trabalho que mais gostei foi este [pintura em cerâmica] porque foi a pintura que tive mais trabalho.” (A, 5 anos); “Eu gostei de fazer a máscara africana com o barro. Primeiro tive que cortar o barro e depois coleí as penas e os palitos” (M, 5 anos); “Eu gostei de ter feito a investigação sobre Picasso” (P, 4 anos).

Através da exposição das produções das crianças, foi também possível verificar a evolução da representação gráfica das mesmas. O contacto e a utilização com diferentes materiais e técnicas permitiu ampliar aprendizagens no âmbito das expressões. Observou-se assim que as crianças realizaram ao longo do projeto figuras mais diferenciadas e detalhadas, isto é, representação dos braços e as mãos com cinco dedos no tronco, representação do rosto com olhos com pestanas, sobrancelhas, nariz e orelhas. “O que achas do teu primeiro desenho? Notas diferenças?” – questiono a X. “Sim, antes desenhava os braços na cabeça. Agora já sei.”

No momento do conselho, foi promovido um ambiente de reflexão e avaliação sobre o Museu da Fiesta, bem como as aprendizagens, competências e desafios individuais e em grupo tidos ao longo do trabalho.

As crianças afirmaram que: “O Museu da Fiesta foi fixe! Estava muito bonito porque os materiais estavam organizados, cheios de cor e tudo que lá estava exposto, foi feito por nós. Trabalhamos muito e aprendemos muito”. Analisando a avaliação das crianças, observa-se de que foram muitas as aprendizagens e competências que foram desenvolvendo ao longo do projeto. Tornou-se assim visível atividades que aproximassem o grupo da Área das Expressões, um dos espaços menos frequentado e escolhido pelas crianças no momento de planificação.

4.3. Reflexão e avaliação da intervenção pedagógica

A reflexão e avaliação constituem-se meios potenciadores para o desenvolvimento pessoal e profissional envolvendo um processo de “análise, interpretação e reflexão” (Mesquita-Pires, 2008; Drummond cit. por Parente, 2014, p. 179).

Na perspetiva de Silva et al (2016, p. 13) estas etapas estão interligadas e se “desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos”.

Ao longo da prática pedagógica a reflexão e a avaliação consistiram em valorizar a evolução das aprendizagens das crianças e do grupo, analisando e refletindo a cerca das mesmas (Silva et al., 2016; Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, 2001).

As duas etapas no decorrer do projeto foram apoiadas por registos de observação que se constituíram como evidências ao longo da prática pedagógica. As observações das ações das crianças, diálogos, registos fotográficos e produções do grupo permitiram-me compreender as aprendizagens das crianças e o meu desempenho profissional, ao refletir acerca da minha prática com vista a adequar a minha intervenção em função dos interesses e necessidades do grupo.

A análise e interpretação dos registos de observação e das falas das crianças, o diálogo com os a educadora e com o grupo tornaram-se um suporte nas minhas reflexões e planificações, permitindo-me compreender e planear as semanas seguintes. Todo este processo constitui-se ao longo da prática como o “processo de documentação pedagógica” (Silva et al., 2016, p. 16).

A recolha, análise e interpretação de todos estes dados foi importante para responder à questão de investigação “Quais os principais contributos da documentação pedagógica para favorecer as capacidades expressivas e criativas das crianças?”.

Tornou-se assim importante desafiar as crianças com experiências de aprendizagem que integrassem e articulassem as diversas áreas de conteúdos, entre elas, área do conhecimento do mundo, área da expressão e comunicação e área de formação pessoal e social.

As propostas de aprendizagem permitiram ao grupo construir conhecimentos no âmbito do Conhecimento do Mundo acerca de outros países (Etíopia, Espanha, México e Brasil) compreendendo que existem pessoas com diferentes características, elementos e interesses culturais (Hohmann e Weikart, 2011; Silva et al., 2016); contacto com recursos tecnológicos através da pesquisa coletiva. Relativamente à área de Expressão e Comunicação, o projeto permitiu as crianças conhecerem outras línguas (espanhol e lingala) (Silva et al., 2016); conhecimentos de instituições culturais (museus); construção do sentido estético, criatividade e imaginação através do contacto com os diferentes materiais artísticos; emergência da linguagem escrita (Silva et al., 2016). As propostas de atividade permitiram igualmente construir aprendizagens no âmbito da área da Formação Pessoal e Social, através da autonomia; resolução de problemas; cooperação entre as crianças; respeito pelo outro e pela diversidade (Silva et al., 2016).

Procurei planear propostas de atividades que respondessem aos interesses emergentes do grupo de crianças, promovendo “uma aprendizagem experiencial cooperativa” através da participação das crianças “nas decisões do currículo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 114; Silva et al., 2016, p. 17).

Ao longo da prática tornou-se importante escutar as falas das crianças, produções individuais e coletivas, fotografias, vídeos e registos no diário de bordo na qual determinaram um processo da documentação pedagógica (Helm, 2005; Silva et al., 2016). Com o término da investigação, foi possível compreender que a documentação realizada ao longo da intervenção constitui-se um suporte fulcral que permitiu evidenciar e valorizar as aprendizagens e desafios dos intervenientes emergidos ao longo do projeto (Malavasi e Zoccatelli, 2013).

Partindo destas evidências pude verificar de que o contacto com os diferentes materiais relativos às artes visuais permitiram a construção de novas aprendizagens e competências, aproximando por sua vez, as crianças da área das expressões, um espaço da sala menos frequentado e escolhido pelas crianças no momento da planificação.

Observou-se de que as crianças passaram cada vez mais a realizar planos na área das expressões no momento de planificação, manifestando interesse e iniciativa para a

realização de produções, com as diferentes técnicas e modalidades expressivas de expressão visual. A criatividade e expressividade foram cada vez mais evidenciadas pelas crianças à medida que realizavam produções não só nas propostas de atividades mas também nos seus planos. As crianças foram demonstrando autonomia à medida que iam explorando os materiais artísticos da área. Tornou-se importante nestes momentos escutar com atenção as crianças, conversar e desafiar as mesmas, de modo a que estas encontrassem “formas criativas de representar” aquilo que pretendiam (Hohmann e Weikart, 2011; Silva et al., 2016, p. 50).

Sendo as relações e interações um “meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 113), procurei ao longo do estágio realizar reforços positivos às crianças, estimulando as mesmas na resolução autónoma de problemas, procurando demonstrar que as mesmas são competentes. Foi importante também realizar um feedback que estimulasse e desafiasse o pensamento das crianças, uma vez que esta estratégia “ajuda-as a crescer e leva a mais mudanças” (Curry e Johnson, 1990 cit. por Hohmann e Weikart, 2011, p. 85). Adotei também como estratégia a abordagem de “enviar uma criança a outra” para resolução de problemas e construção de relações de confiança (Hohmann e Weikart, 2011, p. 607).

Pude assim compreender de que o projeto desenvolvido tornou-se gratificante e significativo para as crianças “trabalhamos muito e aprendemos muito”.

Capítulo V: Considerações finais

A formação inicial é considerada para um educador-estagiário como um:

“momento de construção de competências que visam a preparação do educador para a realidade profissional (...) onde dialogam saberes teóricos e experimentação prática num processo de reflexão, investigação e reformulação das estratégias pedagógicas”. (Mesquita-Pires, 2008, p. 129)

A prática pedagógica, sendo o primeiro momento de socialização profissional envolve o contacto do educador-estagiário com a instituição, equipa educativa, sistema educativo, valores e tradições que configuram a mesma (Ralha-Simões cit. por Mesquita-Pires, 2008, p. 112). A dinâmica da ação pedagógica, interligada com todos estes elementos, conduzem à construção da identidade profissional do formando (Mesquita-Pires, 2008).

Olhando para trás, revejo que o contexto de jardim de infância permitiu a construção de aprendizagens a nível pessoal, académico e a nível profissional.

A oportunidade de ter realizado a prática profissional num contexto que respeita a abordagem da Pedagogia-em-Participação permitiu repercutir uma bagagem de saberes. Ao longo do estágio, a observação e a reflexão tornaram-se estratégias fulcrais para compreender o exercício profissional da educadora tendo em conta os princípios que esta abordagem pedagógica respeita.

Sendo uma pedagogia que afirma que a imagem da criança “é a de um ser com competência e atividade” tornou-se importante escutar o grupo de crianças e respeitar a participação das mesmas no seu processo de construção de aprendizagens (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 15).

A documentação tornou-se uma estratégia para apoiar e evidenciar o crescimento e aprendizagens do grupo ao longo do projeto de intervenção (Malavasi e Zoccatelli, 2013). Os instrumentos de observação tornaram-se igualmente estratégias intencionais que me permitiram reunir, organizar e interpretar as aprendizagens das crianças. Através da documentação foi possível analisar e refletir igualmente acerca da minha ação ao longo do estágio, com vista a melhorar o meu desempenho profissional.

Um dos aspetos a ter em conta no trabalho de uma educadora é o de promover um ambiente de bem-estar e o de estabelecer uma relação de confiança e afetuosa com o grupo de crianças para que estas construam “sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 63). Tornou-se assim importante construir e desenvolver relações de confiança com as crianças, tratando-as de “forma calorosa e respeitadora” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 603). Procurei interagir ativamente com as crianças, apoiando e participando nas suas brincadeiras, uma vez que “relações que impliquem apoio e colaboração entre adulto e crianças conduzem a mais aprendizagens” sendo um aspeto essencial numa pedagogia participativa (Hohmann e Weikart, 1997, p. 306; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

Considero que a intervenção me permitiu também criar relações positivas e relações de confiança com as famílias, através de diálogos que surgiam no momento de manhã ou em reuniões assistidas a par com a educadora. Compreendi a importância de dialogar com os pais através do reconhecimento das potencialidades e competências dos seus filhos, “antecipando sempre o melhor para cada criança” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 122).

O trabalho em equipa ao longo da prática pedagógica tornou-se outro pilar que permitiu contribuir para a construção do desenvolvimento profissional (APEI, s.d.). Silva et al., (2016, p. 19) afirmam que “A partilha, debate e reflexão entre os elementos da equipa (...) constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas”. Através do diálogo e partilha de informações entre todos os intervenientes, foi possível aprender estratégias como escutar e dar voz às crianças, como organizar o ambiente educativo e os materiais, transformando todos os momentos em aprendizagens significativas.

O plano de ação delineado através da dimensão investigativa permitiu a construção de novas aprendizagens e competências para o grupo de crianças e para mim. Com a investigação pude compreender a importância da organização do espaço e dos materiais, considerando a área das expressões numa sala de jardim de infância como um espaço promotor de experiências de aprendizagem artísticas (Kowalski, 2012). No decorrer da ação compreendeu-se o papel da documentação como um instrumento que permitiu narrar e construir significado sobre as aprendizagens das crianças partindo

dos seus interesses e curiosidades ao longo da ação (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008). A investigação permitiu igualmente construir competências profissionais a nível da reflexão. O diálogo com todos os intervenientes e as reflexões semanais sobre a prática educativa apoiadas por referências teóricas permitiram-me desempenhar um papel reflexivo, ativo e investigativo (Cardoso, 2014). Considerou-se que a prática reflexiva apoiada pela documentação permitiu acompanhar, apoiar e tornar visível o meu desempenho ao longo da ação, conduzindo a uma prática de qualidade.

No sentido de melhorar o meu desempenho profissional não basta limitar-me a estas aprendizagens construídas ao longo da prática pedagógica. A formação contínua, sendo o momento formativo “mais longo no percurso profissional” de um educador deve ser vista como um “campo de investigação” com o objetivo de “melhorar a educação” que recebe as crianças (Mesquita-Pires, 2008, p. 85; Marcelo-García, 1999, cit. por Mesquita-Pires, 2008, p. 86).

Referências Bibliográficas

- Alencar, E. M. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *VI Congreso Ibero-Americano de Superdotación, Talento y Creatividad*. 23, pp. 45-49. Brasil: Psicología: Teoria e Pesquisa.
- Altimir, D. (2011). Escuchar para documentar. Em R. T. Cataluña, *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela* (pp. 37-52). Barcelona: Octaedro.
- Ameijeiras, M. T. (1991). Consideración sobre la educación artística. Em A. Cardín, F. H. Hernández, A. J. Miñarro, & R. M. Viadel, *¿Qué es la educación artística?* (pp. 45-66). Barcelona: Sendai.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: A voz das crianças. Em J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Barriga, T. (2012). (Re)criar a criatividade – Materiais recicláveis como recurso educativo, 96, 11-13. *Cadernos de Educação de Infância*(96), 11-13.
- Bonàs, M. (2011). El arte del pintor de paisajes: Algunas reflexiones en torno a la documentación. Em R. T. Cataluña, *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela* (pp. 53-144). Barcelona : Octaedro.
- Cardín, A., Hernández, F. H., Miñarro, A. J., & Viadel, R. M. (1991). *Qué es la educación artística*. Barcelona: Sendai ediciones.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1995). *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo : Edizioni Junior.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2003). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la creación de la consciencia*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Foqui, P. S. (2014). A criança é feita de cem: As linguagens de Malaguzzi. Em M. M. Redin, & P. S. Foqui, *Infância e Educação Infantil II* (pp. 6-21). Brasil: Unisinos.
- Gandini, L. (1995). 8. Uno spazio che riflette una cultura dell'infanzia. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman , *I cento linguaggi dei bambini: L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (pp. 235-244). Bergamo: Edizioni Junior.
- García, L. M., & Pérez, G. R. (2002). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. Em L. Jiménez, I. Aguirre, & L. G. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 69-74). Madrid: Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Gisbert, J. C. (1993). La nueva educación artística significativa definiendo la educación artística en un período de cambio. *Arte, individuo y sociedad* (pp. 9-20). Madrid: Complutense.
- Helm, J. H. (2005). A importância da documentação. Em J. H. Helm, & S. Beneke, *O Poder dos Projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil* (pp. 143-150). Porto Alegre: Artmed.
- Helm, J. H., & Beneke, S. (2005). *O Poder dos Projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: 2005.
- Hernández, F. y., Miñarro, A. J., & Viadel, R. M. (1991). *¿Qué es la educación artística?* Barcelona: Sendai.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B., & Montalvão, R. (2009). Workshop vivencial para pais e filhos - A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*(88), 41-46.
- Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. G. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância – breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*(96), 47-49.
- Lancaster, J. (2001). *Las artes en la educación primaria* (Vol. 21). Madrid: Ediciones Morata.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Martínez, M. I., & Cardinal, M. C. (2016). La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Revista Hojas y Hablas*, 179-191.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2008). *Educador de Infância - Teorias e práticas*. Lisboa: Profedições.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação*

- de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. Em J. Oliveira-Formosinho, *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 36-53). Porto: Porto Editora.
- Parente, M. C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*(32), 168-182.
- Red Territorial de Educacióin Infantil de Catalunya. (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Red Territorial de Educación Infantil de Catalunya. (2012). *Documentar una mirada nueva*. Barcelona: Octaedro.
- Redin, M. M., & Fochi, P. S. (2014). *Infância e Educação Infantil II*. Brasil: Unisinos.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e de Supervisão* (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sáinz, A. (2003). *El arte infantil: conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Ediciones Eneida.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Stern, A. (1974). *Aspetos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Legislação

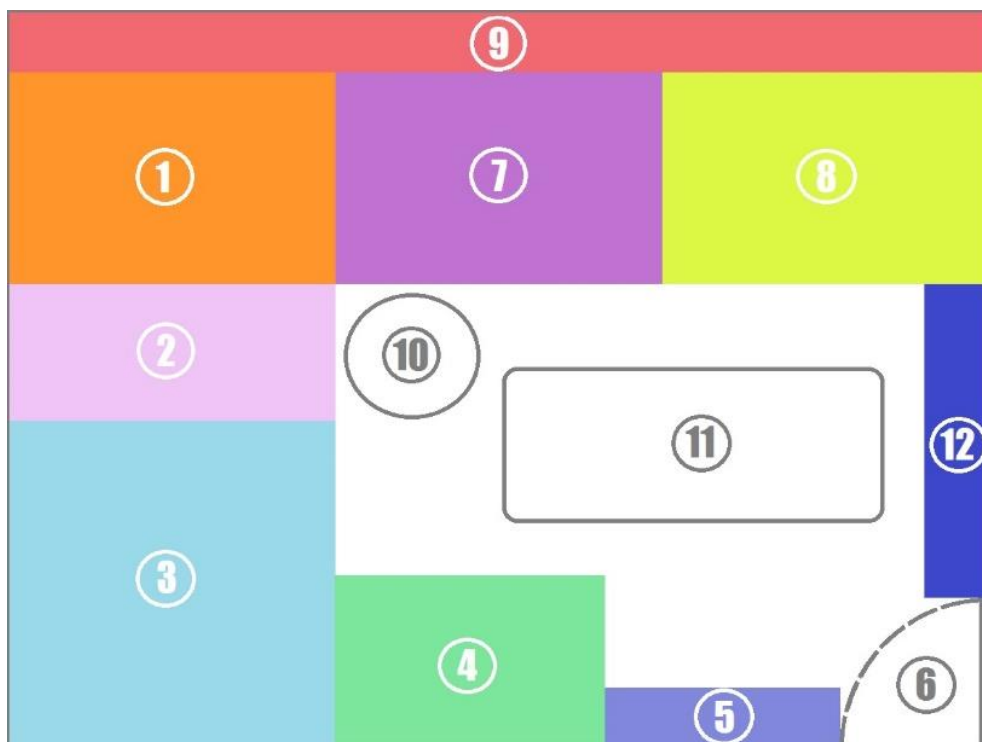
APEI (s.d). Carta de Princípios para a ética profissional. Consultado em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>

Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de Agosto

Anexos

Anexo I

a) Organização da sala de atividades de Jardim de infância



1 - Área da casinha

2 - Área das bonecas

3 - Área das expressões

4 - Área das ciências e das experiências

5 - Armário

6 - Porta

7 - Área dos jogos e das construções

8 - Área da mediateca

9 - Janelas

10 e 11 - Área de trabalho

12 - Quadro branco

b) Organização das áreas de aprendizagem da sala

Área dos jogos e das construções



Área da casinha e das bonecas



Área da mediateca



Área de trabalho



Área das Expressões



Área das ciências e das experiências



Anexo II: Pedido da colaboração dos pais

Olá pais!

No decorrer do nosso projeto sobre os meninos do rio Omo, descobrimos que existe um pintor espanhol, chamado Pablo Picasso que se inspirou nos povos africanos para realizar diversas obras. De modo a dar continuação ao projeto, pedimos a colaboração das famílias para realizarem uma investigação relativamente ao pintor. Na terça-feira, as crianças vão partilhar com o grupo as descobertas realizadas em casa com os pais.

Muito obrigada pela vossa colaboração!