

**RELAÇÃO ENTRE O DESENHO E O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM CONTEXTO DE
JARDIM DE INFÂNCIA**

Vera Cruz Silva

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

2017



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**RELAÇÃO ENTRE O DESENHO E O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM CONTEXTO DE
JARDIM DE INFÂNCIA**

Vera Cruz Silva

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

Orientadora: Prof^ª. Doutora Rita Brito

2017

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”*

Antoine De Saint- Exupéry

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Carolina e Afonso, por me fazerem acreditar que devemos seguir os nossos sonhos. Amo-vos daqui até à lua e da lua até aqui...

Ao meu marido, por nunca me deixar desistir e por fazer ver sempre o lado bom da questão. Por ter sido pai e mãe, por ter enxugado lágrimas de saudades e lágrimas de desilusão. Por ter sido o meu porto de abrigo nos momentos em que tudo parecia desmoronar-se e por me amar incondicionalmente.

“I want to touch the sky, i want to fly so high”,

obrigada por me deixares voar!

AGRADECIMENTOS

A caminhada por esta estrada não seria possível sem o apoio de um grupo de pessoas muito especiais, às quais tenho de agradecer...

... aos meus filhos, que durante estes anos me tiveram com o tempo contado e que fizeram com que cada minuto prevalecesse por todos os outros que não passámos juntos.

... ao Luís, por nunca me deixar desistir, por ser o meu porto de abrigo e por ter cedido tanto de nós para um sonho meu.

... à minha avózinha por me ter ensinado a acreditar e a lutar pelos meus sonhos.

... aos meus sogros, Luísa e Faustino, por toda a ajuda prestada e por serem a âncora do meu navio.

... ao meu irmão Bruno, por acreditar sempre em mim e me fazer sentir responsável por ser um exemplo.

... aos meus pais, por terem tido a paciência de esperar tantos anos para me verem formada.

... à Isabel, a grande responsável por todo este percurso, por insistir que arriscasse quando tudo não passava de um sonho longínquo.

... à Magda, por estar sempre presente, nos bons e nos maus momentos com um ombro disponível para mim.

... à Vanessa, à Catarina e à Filipa que foram o meu suporte nesta reta final.

... a todos(as) colegas e professores(as) da Escola Superior de Educação de Lisboa com quem tive a oportunidade de trabalhar e de realizar sempre novas aprendizagens.

... à educadora cooperante por todos os ensinamentos e por me fazer sentir tão crescida.

... à minha supervisora institucional, Professora Rita Brito, pelos conselhos e orientação dados.

... às crianças da sala Terra, por me fazerem crescer tanto em quatro meses.

A todos vós, um muito obrigado!

RESUMO

O relatório – Relação Entre o Desenho e o Desenvolvimento Infantil em Contexto de Jardim de Infância, insere-se no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa e é o resultado da Prática Profissional Supervisionada - Módulo II. Este tem como objetivo a reflexão e análise fundamentada da prática e das aprendizagens adquiridas ao longo da minha intervenção em contexto de jardim de infância.

Além da análise reflexiva da prática vivenciada, este relatório evidencia a Relação Entre o Desenho e o Desenvolvimento Infantil em Contexto de Jardim de Infância e uma breve comparação com os resultados obtidos acerca do mesmo tema no contexto de Creche. A forma de dar resposta a esta problemática foi com a realização de um estudo de caso, através da qual se recolheu e analisou as produções de oito crianças no período de tempo que durou a intervenção.

Após a análise efetuada às fases do desenho e às narrativas produzidas pelas crianças, os principais resultados evidenciam-se na produção do desenho intencional e na narrativa estabelecida a partir do desenho. Interpretados os resultados do contexto pré-escolar, importa referir a comparação entre as duas valências, na qual não se observam diferenças significativas no que respeita a análise do desenho. No que respeita a análise das narrativas, é evidente uma maior percentagem de narrativa estabelecida a partir do desenho no contexto de pré-escolar, evidenciando a diferença existente entre as duas faixas etárias no que respeita à linguagem oral.

Palavras-chave: Desenho Infantil; Criança; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The Report - Relation Between Drawing and Child Development in the Context of Kindergarten, is included in the syllabus of the Masters in Pre-School Education of the School of Education of Lisbon and is the result of Supervised Professional Practice - Module II . It's purpose is the reflection and informed analysis of the practice and of the learning acquired during my intervention in the context of kindergarten.

In addition to the reflective analysis of the lived practice, this report highlights the relationship between child drawings and development in the context of kindergarten and a brief comparison with the results obtained on the same theme in the context of daycare. The way to respond to this problem was to carry out an case study, through which the productions of eight children were collected and analyzed in the period of time that the intervention lasted.

After analyzing the drawings phases and the narratives produced by the children, the main results are evident in the production of intentional drawing and in the narrative established from the drawing. Interpreting the results of the pre-school context, it is important to mention the comparison between the two valences, in which there are no significant differences regarding the drawing analysis. Regarding the analysis of the narratives, it is evident a higher percentage of narrative established from the drawing in the pre-school context, evidencing the difference between the two age groups regarding oral language.

Keywords: childish drawing; child; child development.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO.....	3
1.1. Contextualização do meio.....	3
1.2. Contexto socioeducativo.....	4
1.3. Equipa educativa.....	4
1.4. Ambiente educativo.....	5
1.5. Caracterização do grupo.....	7
1.6. As famílias	8
CAPÍTULO 2 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	10
2.1. Intenções para a ação.....	10
2.1.1. Intenções para com o grupo de crianças	11
2.1.2. Intenções para com as famílias	13
2.1.3. Intenções para com a equipa educativa	13
2.2. A prática pedagógica desenvolvida	14
2.3. Avaliação	19
CAPÍTULO 3 - INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	24
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	24
3.2. Desenvolvimento infantil	25
3.3. O desenho infantil.....	26
3.4. Roteiro ético e metodológico.....	29
3.4.1. Participantes.....	30
3.4.2. Princípios éticos.....	31
3.5. Apresentação e discussão dos dados	32
CAPÍTULO 4 – A REALIZAÇÃO DE UM SONHO – CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	45

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52
ANEXOS.....	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Área das trapalhadas.....	15
Figura 2. Crianças a brincar na área das trabalhadas.....	15
Figura 3. Crianças a brincar na área das trapalhadas.....	15
Figura 4. Casa das Histórias	15
Figura 5. Pista de corridas construída com as crianças.....	15
Figura 6. Cartões de imagens	15
Figura 7. Quadros identificativos de cada área.....	17
Figura 8. Mapa de Presenças.....	17
Figura 9. Desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de setembro.....	34
Figura 10. Desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de outubro.....	34
Figura 11. Desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de novembro.....	35
Figura 12. Desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de dezembro.....	35
Figura 13. Desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de janeiro.....	36
Figura 14. Gráfico de análise das fases do desenho	39
Figura 15. Gráfico de análise das narrativas.....	40
Figura 16. Gráfico de análise das fases do desenho da PPS I.....	41
Figura 17. Gráfico de análise das narrativas da PPS I.....	41
Figura 18. Gráfico comparativo dos resultados da análise do desenho entre a PPS I e a PPS II.....	42
Figura 19. Gráfico comparativo dos resultados da análise da narrativa entre a PPS I e a PPS II.....	43

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intenções para a ação pedagógica	10
Tabela 2. Intenções definidas VS notas de campo ilustrativas de situações que potenciaram o desenvolvimento de cada intenção.....	20
Tabela 3. Análise dos desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês De setembro	36
Tabela 4. Análise dos desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de outubro	37
Tabela 5. Análise dos desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de novembro	37
Tabela 6. Análise dos desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de dezembro	37
Tabela 7. Análise dos desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de janeiro.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Ajudante de Ação Educativa
EB23	Escola Básica de 2º e 3º Ciclo
EB1	Escola Básica de 1º ciclo
EB1/JI	Escola Básica de 1º Ciclo e Jardim de Infância
EC	Educadora Cooperante
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PPS I	Prática Profissional Supervisionada – Módulo I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada – Módulo II
PC	Projeto Curricular
SCMO	Santa Casa da Misericórdia de Oeiras
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial

INTRODUÇÃO

Após a realização da última etapa do meu percurso académico, o segundo momento de Prática Profissional Supervisionada, serve o presente relatório “**Relação entre o desenho e o desenvolvimento infantil em contexto de jardim de infância**”, para apresentar a reflexão efetuada sobre a minha intervenção ao longo das 14 semanas enquanto estagiária.

A intervenção educativa realizou-se numa sala de jardim de infância (JI), com um grupo de 13 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos.

O objetivo deste relatório é o de analisar e caracterizar o trabalho realizado ao longo de toda a intervenção, refletir acerca das aprendizagens adquiridas e das dificuldades sentidas, assim como da construção da identidade profissional.

Além da análise reflexiva da prática vivenciada, este relatório evidencia a Relação Entre o Desenho e o Desenvolvimento Infantil em Contexto de Jardim de Infância e uma breve comparação com os resultados obtidos acerca do mesmo tema no contexto de Creche (cf. Anexo A). A forma de dar resposta a esta problemática foi a realização de um estudo de caso, através do qual se recolheu e analisou as produções de oito crianças no período de tempo que durou a intervenção. As técnicas de recolha de dados utilizadas nesta investigação foram a observação participante e o registo fotográfico das produções das crianças. Como instrumentos foram usados o diário de campo e a máquina fotográfica.

Durante a PPS II e de modo a respeitar os direitos das crianças, da equipa educativa, das famílias e da própria instituição cooperante, tive sempre presente os princípios éticos defendidos por Tomás (2011). Houve sempre o cuidado de respeitar a identidade dos intervenientes, através da codificação dos nomes e das caras nas fotografias, bem como o respeito pelo direito à não participação.

O relatório apresenta uma estrutura articulada composta por cinco capítulos interligados entre si.

No primeiro capítulo – Caracterização para a Ação, apresenta-se uma análise reflexiva do meio e do contexto em que decorreu a intervenção. Neste capítulo é feita

uma breve apresentação histórica da instituição cooperante, tal como da equipa educativa, do grupo de crianças e das famílias.

No segundo capítulo – Análise Reflexiva da Intervenção, tendo por base o que foi analisado no primeiro capítulo será feita a descrição das intenções definidas para o grupo de crianças, as famílias e a equipa educativa. De seguida será realizada uma reflexão da prática pedagógica tendo em conta o trabalho desenvolvido com as crianças, as famílias e a equipa, considerando, também, o ambiente educativo.

O terceiro capítulo – Investigação em Jardim de Infância, retrata a investigação realizada, apresentando a identificação da problemática, um breve panorama sobre o desenvolvimento infantil e sobre as fases do desenho, mediante diferentes perspetivas de diversos autores. De seguida será apresentado o roteiro ético e metodológico e, por fim, serão apresentados os dados e resultados.

No quarto capítulo – A Realização De Um Sonho – Construção Da Profissionalidade, é feito um balanço do caminho percorrido até aqui, refletindo acerca das (re)construções feitas e do impacto que este percurso teve na construção da minha profissionalidade.

Por fim, no quinto capítulo – Considerações Finais, serão apresentadas as conclusões da PPS II, tendo em atenção todos os momentos vividos e todos os trabalhos desenvolvidos e do respetivo relatório.

CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

A caracterização do contexto socioeducativo, decorrente da observação efetuada, pretende dar a entender ao leitor a dinâmica existente na instituição, tal como identificar fragilidades e potencialidades do grupo de crianças da sala Terra¹. Do contexto educativo fazem parte diversos atores, como as crianças, as famílias, a equipa educativa, as rotinas e o espaço físico e a comunidade na qual está inserida a instituição. De acordo com Parente (2012) e pela experiência vivida até então, é de extrema importância para o/a educador/a observar a criança de forma a proporcionar cuidados e rotinas apropriados pois, segundo Formosinho et al. (1998), “não há ação educativa mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (p.61).

1.1. Contextualização do meio

O JI “Pirilampo”² onde decorreu a PPS II está situado numa freguesia do concelho de Oeiras e serve a população residente ou que exerça atividade profissional no concelho. Nesta freguesia, segundo os Censos 2011, residem cerca de 10 000 habitantes, correspondendo a 3 373 famílias tradicionais. A maioria da construção é constituída por moradias e prédios verticais de dois ou três andares, sendo que o grupo de crianças reside em habitações desta tipologia. Na área abrangente à instituição encontra-se uma zona de comércio de rua e diversos serviços, nomeadamente outro JI, uma esquadra da Polícia de Segurança Pública, um posto dos correios, diversas sucursais bancárias e farmácias, o que traduz as inúmeras potencialidades que a comunidade pôde prover à prática. Segundo o *site* da Junta de Freguesia, a localidade comporta um agrupamento de escolas que detém várias valências, entre estas uma Escola Básica de 2º e 3º ciclo (EB2/3), duas Escolas Básicas de 1º ciclo (EB1) e três Escolas Básicas de 1º ciclo e JI (EB1/JI), que possibilitam estabelecer atividades regulares de articulação entre ciclos.

¹ Nome da sala fictício por razões éticas.

² Nome da instituição fictício por razões éticas (salvaguarda da instituição cooperante).

1.2. Contexto socioeducativo

O JI Pirilampo atualmente pertence à Santa Casa da Misericórdia de Oeiras (SCMO) e é dirigido por uma Coordenadora pedagógica, sendo o seu órgão máximo o Provedor. O Pirilampo teve a sua inauguração no ano de 1984 e de acordo com o Projeto Curricular (PC, 2016/2017), surgiu devido ao encerramento de uma creche da freguesia vizinha, sendo que crianças e equipa passaram, então, a ocupar as novas instalações pertencentes à Câmara Municipal e cedidas na altura à Junta de Freguesia. Na altura, apenas o edifício principal fazia parte do JI, decorrendo o ensino primário no pavilhão adjacente. No ano de 1994, esse pavilhão foi cedido pela Câmara Municipal, e desde 1995, aqui passaram a funcionar duas salas de educação pré-escolar. O estabelecimento Pirilampo dá resposta a cerca de 130 crianças, distribuídas pelas valências de creche e JI (PC, 2016/2017). A instituição dispõe de um regulamento interno para a valência de creche e um regulamento interno para a valência de educação pré-escolar, existindo algumas disparidades na regulação entre as duas valências. Contudo, regem-se pelo mesmo objetivo principal, **ajudar a criança a desenvolver-se em toda a sua plenitude** (PC, 2016/2017), a ação desenvolvida na minha prática rege-se, deste modo, pelo mesmo princípio que o definido pela instituição educativa. A gestão da equipa educativa é da responsabilidade da SCMO, sendo que se encontram funcionárias destacadas pela Junta de Freguesia nesta instituição, no entanto, esta diferenciação é meramente burocrática existindo um verdadeiro trabalho de equipa.

1.3. Equipa educativa³

A equipa educativa da instituição é composta por uma coordenadora pedagógica, licenciada em Educação de Infância; seis educadoras de infância com o grau de licenciatura e uma com o grau de mestrado; onze ajudantes de ação educativa (AAE) com habilitações entre o 3º ciclo do ensino básico e o grau de licenciatura; quatro trabalhadoras de serviços gerais com habilitações entre o 1º e o 3º ciclo de ensino

³ Organograma da instituição em anexo (cf. Anexo B).

básico; uma cozinheira com habilitação ao nível do 3º ciclo; duas ajudantes de cozinha com habilitações entre o 1º ciclo do ensino básico e o ensino secundário; uma psicóloga com grau de licenciatura e uma administrativa. As atividades de música, ginástica e inglês (pré-escolar) são dinamizadas por empresas externas com as quais a SCMO detém contrato de prestador de serviços, todavia, os professores destacados mostram-se disponíveis para participar na organização das festividades levadas a cabo pelo JI.

A equipa da sala Terra é composta por uma educadora de infância e uma AAE, no entanto, dado que realizei a PPS II no local de trabalho, esta função foi suprimida e durante a PPS II a equipa da sala era formada pela educadora cooperante (EC) e pela estagiária.

A formação inicial da EC foi realizada na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, em 1981, que posteriormente foi completada ao realizar a licenciatura na área das necessidades educativas especiais (NEE). A educadora exerce funções neste JI desde o ano letivo 2015/2016, tendo exercido anteriormente a sua prática num outro equipamento da SCMO, em contexto de creche durante 15 anos.

1.4. Ambiente educativo

O ambiente educativo é definido pelas intenções da educadora face ao grupo de trabalho e às suas famílias, importa referir a organização do espaço e do tempo como elementos determinantes para a livre escolha das crianças (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Os espaços físicos da instituição são adequados a crianças pequenas, sendo o mobiliário caracterizado pelas suas dimensões adequadas, permitindo o fácil acesso aos materiais, fomentando a autonomia das crianças. Na sala Terra, os espaços estão divididos por áreas (cf. Anexo B) que permitem uma organização dos materiais de acordo com os interesses das crianças. A organização deste espaço sofreu alterações desde o início do ano, após reflexão com a EC sobre a apropriação do espaço pelo grupo. Esta reflexão deve ser uma constante na prática pedagógica, evitando, assim,

espaços que não se apresentem desafiadores para as crianças (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A sala, de dimensões médias, encontra-se dividida nas seguintes áreas: área da casa; área da biblioteca, que inclui a área do tapete onde se realizam as conversas de grande grupo; área da garagem; área das trapalhadas; área dos jogos, sendo esta comum à realização de trabalhos orientados, originando, assim, “um ambiente bem pensado [que] promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2000, p. 101).

Na sala Terra está disposto material didático que permite a exploração pelas crianças, como puzzles, jogos de encaixe, jogos de enfiamento e materiais de construções, tais como legos e blocos de madeira. Encontra-se, ainda, disponível para as crianças, material de escrita e de pintura. Os materiais escolhidos pela EC são diversificados e de qualidade, sendo introduzidos ao longo do ano materiais diferentes, o que de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) proporciona novas e significativas experiências ao grupo. O material reciclado é muitas vezes utilizado para dar corpo a atividades elaboradas com as crianças.

A instituição possui dois espaços exteriores distintos, sendo um reservado apenas às salas de creche, e outro para usufruto dos grupos de pré-escolar. O espaço destinado aos grupos de pré-escolar é amplo, composto por uma área com relvado sintético e um espaço com brinquedos de exterior, tais como casas de plástico e de madeira e escorregas. Existe ainda uma horta ao redor deste espaço e algumas árvores que providenciam sombra nos dias solarengos e um contacto com vários elementos da natureza. Na parte da frente da instituição há um pequeno espaço com escorregas e balancés, do qual as crianças também podem usufruir quando estão na instituição.

Formosinho (2006) defende que uma rotina educacional requer a organização de atividades providas de intencionalidade, e que essa intencionalidade proporcione momentos nos quais as crianças efetuem diversas aprendizagens. Com base neste princípio a EC planifica semanalmente, tendo em conta o plano de atividades da própria instituição e os interesses das crianças. Esta planificação é desenvolvida com as crianças, que vão dando sugestões de atividades ao longo da semana e adaptada à rotina

diária da sala de atividades, que contempla horários estipulados para as atividades extracurriculares. A organização do tempo é condicionada pelas atividades extracurriculares que se desenvolvem diariamente, à exceção da sexta-feira, e pela organização geral da instituição, nomeadamente os momentos de refeições e de repouso, que sendo de carácter geral influenciam a planificação individual de cada educadora. Perante estes condicionamentos a EC organiza momentos de grande e de pequeno grupo, sendo contempladas atividades livres e orientadas, que vão ao encontro dos interesses demonstrados pelas crianças.

A relação da equipa educativa é definida com base na partilha de informação e de poder de decisão, tal como na articulação dos princípios vividos por cada elemento da equipa. O verdadeiro trabalho de equipa é visto como um potenciador para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças. Para além do trabalho de equipa entre os membros da sala, são realizadas reuniões periódicas entre as restantes educadoras e a coordenadora do estabelecimento e, embora com menor frequência, com a psicóloga.

1.5. Caracterização do grupo

A sala Terra é composta por um grupo de treze crianças, sendo onze do género masculino e duas do género feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos. Do grupo, oito crianças transitaram com a educadora da sala dos 3 anos, quatro crianças transitaram da sala dos 2 anos, tendo, por isso mudado de educadora e uma criança entrou em novembro, encontrando-se à data de término da PPS II em fase de adaptação.

O grupo é bastante independente, no entanto, são crianças que ainda dependem do adulto em alguns momentos da rotina, nomeadamente durante as refeições. À data de término da PPS II existia uma criança diagnosticada com NEE, nomeadamente com espectro de autismo e a criança que integrou o grupo por último, revela um hiato no que diz respeito ao seu desenvolvimento, notoriamente na aquisição do controlo dos esfíncteres e na parte da comunicação verbal, encontrando-se em avaliação pela psicóloga da instituição. É de sublinhar o interesse que algumas crianças revelam na iniciação à escrita, procurando identificar as letras e as regras convencionadas. Por outro

lado, no grupo existem algumas fragilidades identificadas ao nível da comunicação, mais propriamente na comunicação e compreensão oral. No que respeita às competências sociais, são crianças meigas e que interagem positivamente com os adultos e com as outras crianças, revelando, por vezes, alguma dependência do adulto na resolução de conflitos.

É um grupo que, embora seja reduzido, revela-se bastante agitado, sendo notória esta agitação na realização de atividades que proferem alguma concentração. São crianças curiosas e interessadas que demonstram preferência pela área da casa, da garagem e pela área das trapalhadas, sendo visível que a escolha de algumas crianças se prende pelo acompanhamento de outras. O grupo é coerente no interesse pelo espaço exterior da instituição, sendo este um espaço de eleição para brincadeira com as crianças de outras salas.

1.6. As famílias

Através de um inquérito⁴ realizado às famílias pude constatar que das treze famílias, dez são de estrutura nuclear, duas são de estrutura monoparental feminina e uma das crianças vive com a tia materna, mantendo o contacto com a mãe frequentemente. Do que pude observar durante a PPS II, as famílias demonstram ter uma rede familiar favorável, dado que é frequente avós e avôs levarem ou irem buscar os/as netos/as ao jardim de infância. O grupo de pais e mães apresenta idades compreendidas entre os 28 e os 46 anos, encontrando-se, na sua maioria em situação de empregados no setor terciário. As habilitações literárias variam entre o ensino básico e o ensino superior, não se verificando um predomínio em nenhum ciclo específico.

Ao longo da prática e de conversas informais tidas com a EC pude perceber que no que se refere à participação as famílias assumem, de acordo com Lima (citado por Sá, 2002), uma democraticidade de participação direta, dado que se representam como responsáveis pelas crianças. Sendo o processo educativo no JI um alargamento das relações sociais, a relação existente entre as famílias e o estabelecimento pré-escolar é tida como uma parceria entre os dois contextos, cujo objetivo comum é o bem-estar de

⁴ Resultados do inquérito apresentados em tabela (cf. Anexo C)

cada criança. Pela observação participante desenvolvida verifica-se que o envolvimento das famílias neste contexto é o de uma participação reservada. De acordo com Sá (2002), este tipo de participação desenvolve-se quando as famílias são recetoras de informação e de ações levadas a cabo pelo JI e, embora neste caso se considere uma participação direta, esta não altera o funcionamento da sala de atividades.

No que respeita à regulamentação, apesar de coexistirem os três tipos – formal, informal e não formal – é mais frequente a participação informal. Por fim, o autor define ainda o princípio da orientação, considerado convergente, pois as famílias concordam com os valores da instituição. Conclui-se então que as famílias da sala Terra, na sua globalidade têm uma participação direta, informal, reservada e convergente.

CAPÍTULO 2 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

No presente capítulo descreverei as intenções para a ação pedagógica, por mim definidas. Estas intenções decorrem da caracterização do contexto e do grupo de crianças, permitindo uma intervenção lógica e significativa para todos os intervenientes. Será feito, seguidamente, um relato da prática baseada nas intenções definidas.

2.1. Intenções para a ação

Considerando as intenções da educadora cooperante e o conhecimento do contexto educativo, bem como a caracterização do grupo de crianças, torna-se indispensável a definição de intenções de trabalho com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Na tabela que se segue, apresento as intenções por mim definidas e nas quais sustento a minha prática pedagógica.

Tabela 1

Intenções para a ação pedagógica

<i>Intenções para a ação pedagógica</i>	
Crianças	<ul style="list-style-type: none">• Contribuir para o desenvolvimento de competências nas diversas áreas de conteúdo, nomeadamente ao nível da comunicação oral.• Promover atividades significativas partindo do interesse das crianças.• Promover o sentido de pertença ao grupo.• Desenvolver o sentido crítico.• Promover a autonomia da criança e do grupo.• Promover uma educação democrática e a partilha de poder.
Famílias	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer uma relação de confiança e parceria com os pais e outros familiares.• Envolver as famílias na dinâmica da sala.
Equipa educativa	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer uma relação de confiança e de cooperação com a equipa educativa.

Nota. Elaboração própria

Passarei, então a justificar e fundamentar as intenções definidas na tabela anterior.

2.1.1. Intenções para com o grupo de crianças

- Contribuir para o desenvolvimento de competências nas diversas áreas de conteúdo, nomeadamente ao nível da comunicação oral.

Considerando a caracterização do grupo, pretendi desenvolver a comunicação oral, ao promover situações que desenvolvam esta “competência central nesta faixa etária” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 62). A linguagem oral é transversal às diversas áreas de conteúdo, pois para além da necessidade de troca de informação crucial ao desenvolvimento de competências, esta representa o veículo para as relações sociais. Assim, a promoção de atividades centradas na expressão oral, através de canções, conto e reconto de histórias e a criação de diálogos com as crianças são estratégias que levarão ao desenvolvimento da comunicação oral de todo o grupo.

- Promover atividades significativas partindo do interesse das crianças.

Tendo em conta que a criança deve ser encarada como sujeito ativo na sua própria aprendizagem, cabe ao educador observar de modo a conhecer os interesses do grupo. Ao partir dessa recolha de informação, as propostas de atividades permitem às crianças a descoberta das respostas às suas curiosidades, atribuindo-lhes, assim, um interesse significativo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

- Promover o sentido de pertença ao grupo.

Considerando o facto de ser um grupo pequeno e de que a maioria das crianças transitou junta do ano anterior, a promoção do sentido de pertença ao grupo visa incluir as crianças que pertenciam à sala dos dois anos e que se juntaram ao restante grupo. Face ao observado⁵ pude constatar que existia uma separação dos dois grupos nos momentos de brincadeira e, de acordo com Katz e Chard (2009) o/a educador/a tem “um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento nas crianças do sentimento de pertencerem a determinado grupo” (p. 13).

⁵ A Framboesa está sozinha na área das trapalhadas, parece que fala sozinha, quando peço para arrumarem a sala, dispersa pela sala, a sorrir e a falar (Nota de campo, 12 de outubro de 2016, sala de atividades).

- Desenvolver o sentido crítico.

Pois ao realizar a avaliação de atividades apercebi-me de que o grupo verbalizava os seus gostos, mas raramente justificava a razão da sua opinião, respondendo frequentemente com “gosto” ou “não gosto”. Face ao descrito, foi minha intenção que as crianças desenvolvam o sentido crítico, sentindo-se à vontade para exprimir os seus sentimentos em relação a algo. A elaboração do projeto “*Carros de corrida*” através da metodologia de trabalho de projeto promove o desenvolvimento desta competência, uma vez que as crianças são convidadas a participar em todo o processo, nomeadamente na planificação e avaliação deste, bem como das suas produções individuais e coletivas.

- Promover a autonomia da criança e do grupo.

Através da criação de estratégias que permitam à criança realizar as diversas tarefas autonomamente. Uma das estratégias utilizadas é o *mapa do ajudante do dia*. Este mapa construído com as crianças permite estabelecer a autonomia tanto do grupo, como individualmente, uma vez que diariamente é selecionada uma criança para efetuar as tarefas escolhidas e definidas pelo grupo. A promoção da autonomia no momento das refeições é um objetivo por mim estabelecido, pois como é referido nas notas de campo abaixo, as crianças revelam alguma dependência do adulto nesta área:

O Banana não quis comer, a R. tem lhe dado quase sempre a comida, caso contrário ele não come nada. Hoje não houve estratégia que resultasse e a coordenadora levou-o para fazer a higiene e ir para a cama (Nota de campo, 10 de outubro de 2016, refeitório).

Hoje observei as crianças na hora de almoço. Só a Uva e o Maçã pegaram na colher e comeram a sopa sozinhos de forma autónoma. Ajudei o Ananás e fui dizendo aos outros para começarem a comer (Nota de campo, 25 de outubro de 2016, refeitório).

- Promover uma educação democrática e a partilha de poder.

Esta intenção decorre da anterior, considerando que um grupo autónomo tem a capacidade de partilhar com o adulto o poder das decisões do dia-a-dia. O facto de as crianças serem verdadeiramente ouvidas no decorrer do dia desenvolve não só a sua confiança, como a sua autoestima e o seu bem-estar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Ao observar o grupo, denoto alguma dificuldade na aceitação de regras e na tomada de decisões, originando, por vezes conflitos entre os intervenientes.

2.1.2. Intenções para com as famílias

- Estabelecer uma relação de confiança e parceria com os pais e outros familiares.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), as famílias “e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para educação da mesma criança” (p.28), o que implica que exista uma relação entre os dois. É minha intenção envolver não só os pais, como outros familiares, isto porque verifico que são vários os avós que vão buscar os seus netos ao final do dia, participando ativamente na sua educação.

- Envolver as famílias na dinâmica da sala.

Ao promover estratégias que permitam a participação de todos, em momentos e de formas distintas, tendo em consideração as diferenças e a disponibilidade de cada um. É visível a relação que existe entre as famílias e a educadora cooperante, sendo minha intenção continuar essa mesma parceria.

2.1.3. Intenções para com a equipa educativa

- Estabelecer uma relação de confiança e de cooperação com a equipa educativa é um dos meus objetivos, pois é com base na confiança que surge o “debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as ” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 19). Esta reflexão sobre o planeamento e o trabalho pedagógico desenvolvido permite a existência de uma reciclagem das práticas, melhorando, assim o desempenho profissional de cada um (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

2.2. A prática pedagógica desenvolvida

Considerando as intenções por mim definidas e nas quais me baseei para a minha intervenção, farei agora uma análise reflexiva sobre o trabalho desenvolvido, tendo em conta o espaço, o tempo e as estratégias utilizadas para atingir os objetivos propostos.

Sendo o espaço um fator condicionante do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, deve este encontrar-se organizado para que as crianças possam “usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 162). Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o/a educador/a deve questionar-se sobre a função pretendida para o espaço, sendo que a sua organização é o espelho das suas intenções. É através do espaço e dos materiais que as crianças interagem e criam oportunidades para adquirir novos conhecimentos. Foi nesta perspetiva que durante a PPS II a organização da sala foi sofrendo algumas alterações, organizando o espaço por áreas, de forma a proporcionar oportunidades para as crianças fazerem escolhas e tomarem decisões (Hohmann & Weikart, 1997). Considerando as dimensões da sala e de acordo com as características e interesses do grupo, julgo ter sido relevante a redefinição das áreas na sala com as crianças, conforme se pode verificar na nota de campo abaixo.

- O que acham de mudar a biblioteca para que possamos ter o espelho à vista?
- Boa, assim podemos ver-nos – Morango.
- Oh Vera, podemos pôr o móvel dos livros ali? – Banana.
- Sim, parece-me que ficará bem ali. E o tapete?
- O tapete também - Banana (Nota de campo, 3 de outubro de 2016 – sala de atividades).

A partir desta alteração foi incluído na sala um novo espaço – a área das trapalhadas (cf. Figura 1). Ao trocar o móvel da biblioteca, este espaço passou a ser ocupado pelas caixas com adereços que se encontravam no espaço do tapete, pouco diferenciados. Ao alterar as caixas com adereços para perto do espelho, anteriormente tapado, criou-se um espaço específico para as trapalhadas, sendo que ao longo da PPS II esta foi uma área muito escolhida pelas crianças (cf. Figuras 2 e 3). Apesar de ter sido

necessário ocupar uma parte deste espaço com os materiais do projeto, as crianças continuaram a utilizar os adereços.



Figura 1. Área das trapalhadas. Fonte própria



Figuras 2 e 3. Crianças a brincar na área das trapalhadas. Fonte própria.

No decorrer da PPS II, tive a oportunidade de construir alguns materiais (cf. Figuras 4, 5 e 6), resultado de atividades desenvolvidas pelas crianças e outros construídos por mim, que enriqueceram o espaço e proporcionaram novos momentos de exploração, de brincadeira e promoveram o desenvolvimento da linguagem oral.



Figura 4. Casa das Histórias. Fonte própria



Figura 5. Pista de corridas construída com as crianças. Fonte própria



Figura 6. Cartões de imagens. Fonte própria

É de realçar que o espaço não é somente o chão e o mobiliário, fazendo as paredes parte do ambiente educativo. Este é um espaço que deve ser utilizado pelo/a educador/a e pelas crianças, através da exposição de trabalhos e de materiais

significativos para estas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Desta forma, foram sendo preenchidas as paredes da sala com produtos das crianças, com registos escritos de canções, lengalengas e poemas que fomos aprendendo ao longo destes meses. Tive, ainda, a oportunidade de introduzir na sala três instrumentos reguladores, o mapa de presenças, o mapa do ajudante do dia e quadros identificativos de cada área (cf. Figura 7). Estes instrumentos contribuíram para a autonomia do grupo, pois, apesar de no início do ano já existir mapa de presenças na sala, após observar durante o primeiro mês o seu preenchimento, considerei que a sua dinâmica era algo complexa para a faixa etária e não promovia uma utilização autónoma por parte das crianças. Ao refletir sobre o assunto, sugeri à EC a substituição do instrumento por um de mais simples utilização. O instrumento inicial (cf. Anexo D) era uma tabela dividida nos dias da semana para as crianças de 3 anos, que efetuavam o registo semanal através da colocação de um símbolo igual ao que acompanhava o seu nome no eixo vertical. Para as crianças de 4 anos, dentro de cada dia semanal, incluíam-se os dias do calendário, sendo que as crianças identificavam a sua presença com o registo escrito de uma bola ou pintando o quadrado correspondente. O instrumento utilizado presentemente (cf. Anexo E) é uma tabela de dupla entrada, composto pelos 31 dias do mês, com identificação dos dias semanais, no qual as crianças colocam uma bola ou preenchem o espaço correspondente ao seu nome. A apropriação das crianças ao material foi-se tornando evidente com o passar do tempo (cf. Figura 8), o que me leva a concluir que esta foi uma decisão acertada e que correspondeu às capacidades do grupo. Relativamente ao mapa do ajudante do dia, as crianças revelaram-se entusiasmadas com o facto de serem responsabilizadas por ajudar a educadora e a estagiária, tendo sido estipuladas por elas as tarefas em que participariam. Também as crianças mais novas se mostraram muito responsáveis pelas suas tarefas, embora necessitassem de maior orientação e apoio. Os quadros que identificavam as diferentes áreas continham o número de molas correspondente ao número de crianças que cada espaço comportava simultaneamente, tendo sido este número discutido e aprovado pelas crianças. Em conjunto, definimos ainda as regras do corredor, visto que quando as crianças percorriam o corredor da instituição, muitas das vezes corriam e gritavam, incomodando os grupos das outras salas. Deste modo, numa perspetiva reflexiva, as regras foram pensadas e negociadas

com as crianças, sendo estas agentes no seu processo interventivo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).



Figura 7. Quadros identificativos de cada área.
Fonte própria



Figura 8. Mapa de presenças. Fonte própria

Outro fator importante na organização do ambiente educativo é o tempo e a estruturação das rotinas. A rotina diária no JI proporciona momentos de transição suaves e proporciona à criança oportunidades de explorar os seus interesses, bem como de tomar decisões (Hohmann & Weikart, 1997) e de fortalecer a sua autonomia. Na sala Terra, a organização do tempo é estruturada de acordo com as necessidades das crianças, mas também, com os horários da instituição. Tendo que respeitar os horários estabelecidos pela coordenação da instituição para os momentos das refeições, repouso e atividades extra, a organização da rotina da sala é estabelecida pela educadora, que procura responder aos interesses e necessidades das crianças. Esta rotina, estruturada mas flexível (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), foi em diversas situações, alterada e adaptada aos momentos que vivenciavam.

No momento do planeamento importa “que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). Tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), o planeamento foi desenvolvido de

forma a articular todas as áreas e a promover atividades em grande e pequeno grupo, a pares ou individuais. Foram tidas em consideração as sugestões das crianças e, das situações imprevistas que ocorreram em alguns momentos, retiraram-se oportunidades de aprendizagem. Foi ainda desenvolvido o projeto intitulado “*Carros de corrida*”⁶, segundo a metodologia de trabalho de projeto (MTP). Apesar de esta metodologia ser uma novidade no contexto, todo o grupo quis participar e rapidamente se apropriou das características da MTP. O envolvimento do grupo nas atividades proporcionou diversos momentos que além de contribuírem para as respostas às questões colocadas, contribuíram ainda para enriquecer o seu conhecimento relativamente ao tema abordado. Embora a aprendizagem seja um objetivo do/a educador/a que desenvolve o projeto, é importante que exista um verdadeiro envolvimento das crianças e que a aprendizagem seja “considerada um benefício secundário” (Perrenoud, 2001,p.113) para que esta seja significativa para o grupo. Os trabalhos desenvolvidos através da MTP são estimulantes, não só para as crianças que trabalham na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) defendida por Vygostky, mas também para os adultos que com elas interagem (Vasconcelos, 2011), o que promove o desenvolvimento intelectual das crianças e dos adultos que as acompanham.

Sendo uma das minhas intenções **envolver as famílias na dinâmica da sala**, a avaliação que faço no final deste percurso é positiva, uma vez que as famílias, embora não tenham participado diretamente nas atividades dinamizadas na sala, contribuíram com trabalhos realizados em casa, com materiais e com sugestões para novas atividades. Nos momentos festivos estiveram presentes na sala e em todas as alturas que a EC solicitou a sua presença demonstraram-se disponíveis e recetivos a novas ideias que potenciassem o desenvolvimento dos seus filhos. Tive, ainda, a oportunidade de desenvolver um projeto (cf.Anexo B) com a família de uma criança no âmbito da unidade curricular Educação na Infância, Famílias e Contextos, que visou desenvolver a linguagem oral da criança, projeto este que terá continuação até ao final do ano letivo, uma vez que continuarei a desempenhar as minhas funções enquanto AAE da referida sala de atividades.

⁶ Parte integrante do portefólio individual (cf. Anexo G)

Durante todo este percurso e de forma a corresponder às intenções por mim definidas, mantive uma relação de cooperação e de confiança com a equipa educativa, sendo que no caso da sala Terra a equipa era constituída por mim e pela EC. Senti sempre um grande apoio por parte da EC, que procurou informar-se acerca dos documentos e dos trabalhos que eu teria de desenvolver de forma a dar-me todo o apoio necessário e possível. Segundo Hohmann e Weikart (1997), o trabalho de equipa é o resultado de “ um clima de apoio entre os adultos por forma a que a aceitação e confiança que sentem entre eles alastre às interacções com as crianças” (p.130). Foi neste clima de apoio que me senti a crescer e a ganhar autonomia com o grupo desde cedo, dada a confiança que a EC depositou em mim. Em todas as situações pude contar com a EC como minha apoiante, nas dúvidas que iam surgindo e acatando as críticas construtivas quando era necessário. As atividades planeadas foram sempre discutidas em conjunto, procurando alcançar as melhores estratégias para o grupo de crianças. Segundo Hohmann e Weikart (1997), o respeito pelo outro, pelos seus valores e crenças devem ser considerados numa equipa, para que se crie uma relação de confiança que contribua para o desenvolvimento de todos os membros da equipa. Não me posso referir só ao apoio da EC, pois toda a equipa educativa da instituição se revelou uma grande ajuda neste percurso, dado que tanto as educadoras como as AAE se demonstraram presentes e disponíveis para me apoiar.

2.3. Avaliação

Perante as intenções definidas no início da PPS II considero que através da prática pedagógica acima descrita consegui atingir os objetivos a que me propus. De forma a facilitar a leitura da avaliação, apresenta-se na Tabela 2 as intenções definidas e notas de campo ilustrativas de situações que potenciaram o desenvolvimento de cada intenção ao longo da prática.

Tabela 2

Intenções definidas VS notas de campo ilustrativas de situações que potenciaram o desenvolvimento de cada intenção

Intenções para a ação pedagógica	Notas de campo
<p>Crianças</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento de competências nas diversas áreas de conteúdo, nomeadamente ao nível da comunicação oral.</p>	<p>Hoje como era o dia de S. Martinho trouxe de casa uma história impressa da Lenda de S. Martinho, contei às crianças no momento da reunião no tapete e depois decidimos pendurar as folhas na corda da nossa sala, que serve para colocar trabalhos. Quando acordaram a R. perguntou quem é que lhe sabia contar aquela história que eu tinha contado de manhã, o Abacaxi começou logo a contar a história e fez um reconto bastante completo, já no reconto da história do dia anterior este foi o que mais participou no reconto.</p> <p>(Nota de campo, 11 de novembro de 2016, sala de atividades)</p>
<p>Promover atividades significativas partindo do interesse das crianças.</p>	<p>Enquanto fizemos os enfiamentos da lã, algumas crianças disseram que faltavam as aranhas para pôr na teia. Ao longo da atividade fui perguntando a cada uma como é que poderíamos fazer uma aranha e sugeri utilizarmos partes das caixas de ovos que eles estavam a usar com a R. para fazer os olhos da abóbora. A ligação que as crianças fizeram da teia de aranha com as aranhas em falta foi interessante e originou mais uma atividade.</p> <p>(Nota de campo, 26 de outubro de 2016, sala de atividades)</p>
<p>Promover o sentido de pertença ao grupo.</p>	<p>Hoje como o Limão fez anos, cada criança fez um desenho para oferecer ao Limão, o Manga e o Morango revelaram preocupação relativamente ao gosto pessoal do Limão, constantemente perguntavam o que ele gostaria que eles desenhassem. Quando desenhavam perguntavam a cor que ele gostaria que eles usassem.</p> <p>(Nota de campo, 4 de outubro de 2016, sala de atividades)</p>
<p>Promover a autonomia da criança e do grupo</p>	<p>O Melão quando acordou pediu-me ajuda para calçar os ténis, mostrei-lhe a que pé correspondia cada ténis e ele próprio os calçou. Depois disso levantou-se e dirigiu-se à casa de banho sozinho, quando fui ver o que estava a fazer, já tinha tirado a fralda sozinho e estava a colocá-la no lixo para ir à sanita.</p> <p>(Nota de campo, 6 de dezembro de 2016,</p>

		sala de atividades/casa de banho)
	Desenvolver o sentido crítico.	Hoje escolhemos as fotografias para fazer a revista/jornal da sala e para divulgar o projeto aos pais. Com a ajuda das fotografias pude perceber o que significou o projeto para as crianças, que atividades gostaram mais e menos de fazer. As crianças fizeram as legendas das fotografias, sendo necessário ajudar, por vezes, na construção das frases. (Nota de campo, 13 de janeiro de 2017, sala de atividades)
	Promover uma educação democrática e a partilha de poder.	A seguir à sesta, tinha planeado ler uma história, mas surgiu uma questão sobre a pintura da pista, isto porque eu coloquei o cartão em cima do cavalete para secar enquanto as crianças dormiam. Quando comecei a explicar que iríamos terminar de pintar na sexta-feira, o Morango perguntou quando é que fazíamos os carros, a partir daí fizemos a nossa teia, discutindo sobre o que iríamos fazer, como e quem se responsabilizava por cada tarefa. Fiquei muita satisfeita com este momento, pois percebi que as crianças estavam a entender a metodologia de projeto. E elas próprias escolheram quem é que vai fazer o quê em cada etapa. (Nota de campo, 30 de novembro de 2016, sala de atividades)
Famílias	Estabelecer uma relação de confiança e parceria com os pais e outros familiares.	Quando ia a entrar na sala, a avó do Banana estava a tentar convencê-lo a vestir a bibe, este estava a fazer uma birra e não deixava a avó vestir o bibe. Cumprimentei-os e perguntei se podia ajudar, a avó disse-me o que se passava e perguntei ao Banana se já tinha feito o seu boneco de neve, este disse que não, então disse-lhe que seria melhor vestir o bibe pois íamos mexer em colas e outros materiais que podiam sujar a roupa. A avó agradeceu e despediu-se. (Nota de campo, 12 de janeiro de 2017, corredor)
	Envolver as famílias na dinâmica da sala	As famílias têm optado por colocar recados na caixa de correio e por vezes, escrevem mesmo cartas para os filhos, e até já recebemos uma carta de uns avós que souberam da existência da caixa de correio. (Nota de campo, 28 de outubro de 2016, sala de atividades)
Equipa educativa	Estabelecer uma relação de confiança e de cooperação com a equipa educativa.	Hoje introduzi o mapa de presenças, como tinha acordado com a educadora ser eu a

		<p>fazê-lo, quando cheguei à sala pedi ao grupo que se sentasse em roda no tapete e passei a explicar como iríamos proceder diariamente e o porquê da marcação das presenças. (Nota de campo, 3 de outubro de 2016, sala de atividades)</p>
--	--	---

Nota. Elaboração própria

Foi construído um portefólio individual (cf. Anexo B) com uma criança do grupo. Não sendo este um procedimento habitual no contexto da PPS II, importa referir a disponibilidade e o envolvimento da criança, visíveis no decorrer da construção do seu portefólio. O portefólio é constituído por um conjunto de trabalhos, organizados por áreas, que constituem o registo de todas as realizações, progressos e dificuldades sentidas pela criança ao longo do tempo. Sendo o portefólio um elemento único e pessoal, é possível utilizar este instrumento como forma de avaliação, pois neste estão incluídas observações feitas pela criança e pelo/a educador/a e possivelmente pela família. Infelizmente, não obtive qualquer registo escrito por parte da família, no entanto, em conversa informal, a mãe classificou o portefólio como um trabalho importante e com registos interessantes. Considero que as reflexões efetuadas acerca dos trabalhos não são muito aprofundadas, mas tratando-se de uma criança tão nova e sendo este o primeiro contacto com um portefólio o balanço final é positivo. Para a realização do portefólio individual da criança foi elaborado com os pais um “protocolo de consentimento informado” (Tomás, 2011, p. 162), e com a criança, oralmente, ou tal como defende Ferreira (2010) no caso da (s) criança (s), foi recolhido o seu assentimento, uma vez que por se tratar de crianças pequenas “aceitação pode significar «pelo menos não recusar»”(p.163).

Ao longo da PPS II foram realizadas grelhas de observação e registos escritos decorrentes das propostas educativas. Estas grelhas e registos, elaborados por mim, de acordo com os objetivos estipulados para cada atividade, permitiram-me observar e registar a prestação das crianças perante determinada situação. A partir desta avaliação foi possível reconhecer como as crianças se relacionavam com os pares, com os adultos e com o meio e, assim, planear atividades que se adequassem aos interesses e às necessidades do grupo e de cada criança enquanto ser individual que é. O

preenchimento do diário de campo, permitiu a recolha de notas de campo de momentos vivenciados pelas crianças. Além da avaliação efetuada ao grupo, foi realizada a autoavaliação, a partir da qual me foi possível refletir acerca de acontecimentos relevantes ao longo da PPS II.

CAPÍTULO 3 - INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

No capítulo 3 será descrita a investigação decorrida no contexto de jardim de infância, começando por identificar e fundamentar a problemática que decorre da PPS I. De forma a contextualizar o tema deste relatório – **Relação entre o desenho e o desenvolvimento infantil em contexto de jardim de infância** – considero importante um breve olhar sobre o desenvolvimento infantil entre os 0 e os 6 anos. De seguida, será apresentada a revisão da literatura e descrito o roteiro ético e metodológico e por fim serão apresentados e discutidos os dados recolhidos.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

A problemática decorre da investigação realizada na PPS I – **Relação entre o desenho e o desenvolvimento infantil em contexto de creche** – colocando em análise a evolução do desenho no decorrer do desenvolvimento infantil.

Dada a investigação na PPS I ter surgido da fragilidade do grupo neste tema, a pouca frequência com que desenhavam, considerei interessante investigar o mesmo tema num grupo de pré-escolar e no qual a oferta de espaço, tempo e materiais era visivelmente diferente do contexto anterior. No contexto de creche verifiquei que, embora as crianças tivessem material de desenho disponível na sala, não se observava um estímulo da EC para a realização de desenhos, tendo as crianças começado a desenhar no momento em que se iniciou a investigação. Em contrapartida, na sala de JI as crianças tinham o material todo à sua disposição e a EC incentivava frequentemente o grupo na realização de desenhos. No decorrer da PPS II pude verificar que as crianças desenhavam com muita frequência. No início de cada semana era comum realizar-se o registo do fim de semana e posterior ilustração. Após a exploração de histórias era usual que a EC propusesse ao grupo a ilustração da história explorada. Dada a diferença de idades dos grupos, importa recordar o desenvolvimento infantil dos 0 aos 6 anos.

3.2. Desenvolvimento infantil

A organização de atividades para crianças deve ser estruturada de acordo com a idade, as suas capacidades e o estágio de desenvolvimento em que se encontram. Deve, portanto, o/a educador/a contemplar, não só o desenvolvimento infantil, como também, o conhecimento de cada criança, como ser único que é, na sua ação pedagógica.

São vários os autores que se dedicaram ao estudo do desenvolvimento infantil, considerando os fatores que podem influenciar este processo, de seguida apresentarei as perspetivas defendidas por Piaget e Vygotsky.

Piaget defende a teoria cognitiva do desenvolvimento e, para o autor, a criança aprende através da ação (Cole & Cole, 2001). Para o construtivista, o desenvolvimento acontece por “estádios de desenvolvimento qualitativamente diferentes e discretos” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 118), sendo eles:

O estágio sensório-motor (do nascimento até aos 2 anos); no primeiro contacto com o mundo externo os bebés partem de reflexos que, de acordo com Piaget, proporcionam as condições necessárias ao desenvolvimento. Este estágio encontra-se subdividido em seis subestádios, sendo que cada qual decorre das aquisições do anterior (Cole & Cole, 2001).

O estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos); neste estágio a criança desenvolve capacidades cognitivas que podem ter origem no estágio sensório-motor ou começar a desenvolver-se no estágio pré-operatório. A criança aprende a usar “a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para classificar e a compreensão do número” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 312). Durante este estágio, a criança tem curiosidade sobre tudo e questiona tudo o que se passa ao seu redor, adquirindo rapidamente novo vocabulário, melhorando as suas competências linguísticas. (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 323)

O estágio das operações concretas (dos 7 aos 12 anos); neste estágio a criança começa a realizar operações mentais para resolver problemas concretos, começa a desenvolver o pensamento lógico e a ser capaz de se concentrar em mais do que um aspeto das situações que se lhe apresentam. Subsiste ainda a limitação de pensar no real, surgindo a capacidade de pensar no abstrato, apenas no estágio seguinte.

O estágio das operações formais (que perpetua dos 12 anos até à idade adulta); aqui a criança, agora adolescente, adquire a capacidade de pensar no abstrato e “podem pensar em termos de possibilidades, testar hipóteses e lidar, de um modo flexível, com os problemas” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 568). Para Piaget, a criança é ativa no seu próprio desenvolvimento, envolvendo-se com o meio que a rodeia para adquirir conhecimento e atingir novas metas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Apesar de, para Vygotsky, a criança se desenvolver e construir o conhecimento também de uma forma ativa, o autor defende também que a criança fá-lo iniciando a sua aprendizagem socialmente. Deste modo, a criança aprende com a ajuda de outro, ao interagir com os pares e posteriormente adquire a autonomia cognitiva. Numa perspectiva cooperativa em que o/a adulto/a representa um papel essencial de suporte que oferece possibilidades de desenvolvimento, Vygotsky denomina este princípio de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Isto representa uma série de habilidades que a criança consegue realizar com o auxílio de alguém mais competente, mas que ainda não realiza sozinha. A colocação de andaimes é outro dos princípios defendidos pelo autor, em que o/a adulto/a identifica e determina os tipos de apoio a oferecer à criança, incentivando-a a reconhecer, utilizar e reforçar as suas competências. Neste sentido, a linguagem (diálogo) e o contexto sociocultural representam um alicerce fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).

3.3. O desenho infantil

“O desenho é como uma linguagem que se utiliza, prioritariamente, para a criança dialogar consigo própria . . . e com os colegas que partilham a prática comum do desenho” (Sarmiento, 2006, p. 16).

A investigadora de arte-terapia Malchiodi (citada por Sarmiento, 2006) baseia-se em autores como Piaget (1978), Lowenfeld (1968,1947), Kellog (1970) e Gardner (1980) para nos indicar seis estádios do desenvolvimento do desenho infantil:

1º - A fase da garatuja que se estende dos 18 meses aos 3 anos, nesta fase a criança realiza um traço espontâneo, “não aprendido, ainda que intencional” (Sarmiento, 2006, p. 5);

2º - Entre os 3 e os 4 anos a criança encontra-se na fase das formas básicas, nesta fase a criança nomeia e inicia a representação de formas mais difíceis, desenhando formas geométricas e mandalas;

3º - O início da esquematização e da representação da figura humana surge entre os 4 e os 7 anos, desde a sua forma mais rudimentar, como o girino, até às formas realistas, sendo notório o uso da cor nesta fase. A criança estabelece uma relação entre as suas representações e a realidade, embora a distribuição no papel possa ser aleatória, no entanto, para as crianças esta distribuição poderá ter a sua lógica.

4º - Entre os 6 e os 9 anos, a criança representa objetos do ambiente através de símbolos e esquemas, a cor é utilizada de forma rígida e regular, é dada especial atenção aos pormenores e é estabelecida uma relação entre os objetos.

5º - O realismo surge entre os 9 e os 12 anos e a cor é utilizada de forma realista, é incorporada a perspetiva e é desenvolvido o “sentido esquemático do desenho” (Sarmiento, 2006, p. 6). É nesta fase que a criança complexifica o desenho. A preocupação com a perfeição chega a desencorajar as crianças sendo comum o abandono do desenho por esta idade.

6º - Por último, a investigadora considera a adolescência como a fase em que o desenho é utilizado como forma de expressão crítica, sendo normal a procura de um estilo pessoal que represente os sentimentos e ideias do adolescente.

Luquet (citado por Quintela e Valadares, 1997) distingue em níveis o desenvolvimento do desenho infantil:

- Realismo Fortuito – ocorre entre os dois e os três anos;
- Realismo Falhado – entre os três e os cinco anos;
- Realismo Intelectual – entre os cinco e os sete anos;
- Realismo visual – entre os oito e os doze anos.

O primeiro nível - Realismo Fortuito divide-se em dois momentos, o **momento involuntário** que se caracteriza por uma representação de traços sem intenção, ou seja,

a criança desenha sem a intenção de representar algo concreto, como objetos. O segundo momento, **momento voluntário** é caracterizado pela iniciação da criança na intencionalidade de representação de objetos, ainda que, a sua interpretação não coincida com o que a criança intencionava representar.

O Realismo Falhado é o segundo nível definido pelo autor, caracterizando-se pela associação da importância que o objeto tem para a criança. A partir desta associação a criança pode exagerar ou omitir partes do objeto.

O nível seguinte é o Realismo Intelectual, no qual a criança recorre à transparência como técnica de representação do objeto, sendo esta comum quando desenha uma casa e os objetos presentes no seu interior serem vivíveis no desenho. Segundo o autor, as crianças adquirem, neste nível, as primeiras noções de distâncias.

Apesar de existirem fases comuns aos vários autores que se debruçaram no estudo do desenvolvimento do desenho infantil, Sarmiento (2006, p.6), considera que “o desenho infantil é interpretado no interior de uma perspectiva que. . . ignora a condição social e cultural de inserção das crianças, promovendo uma visão abstrata e essencialista da infância”. Deste modo, o autor atenta que o desenho infantil é representativo do contexto social e cultural em que as crianças se encontram. Logo, cada desenho representa aquela criança em concreto, não podendo ser analisado sem um enquadramento das “regras e valores de inserção da criança” (Sarmiento, 2006, p. 7). É necessário ter em conta a representação que os povos e as culturas atribuem aos grafismos. Para que se estabeleça uma análise sociológica do desenho infantil há que ter em atenção as rotinas, os meios disponíveis e as relações sociais que se estabelecem aquando a realização do desenho, sendo estes aspetos inscritos no trabalho plástico das crianças.

O autor remete a análise do desenho infantil para outro ponto, o de que as imagens de desenhos animados e de programas televisivos constituem um universo visual a que as crianças têm acesso e acabam por os incluir nos seus trabalhos de expressão plástica, sendo este conceito definido de “kindercultura” (Steinberg & Kinchloe, citados por Sarmiento, 2006).

Tal conceito pôde ser verificado no decorrer da PPS I⁷ e, também durante a PPS II, se verificaram narrativas que corroboram com o conceito defendido pelo autor, tal como a que o Manga fez para o seu desenho do dia 22 de setembro de 2016:

“Estas coisas são para o Homem de Ferro mandar coisas para os maus.”

Estas descrições são um indício de que as crianças incluem muito do que vivenciam nos seus desenhos, sendo o meio um fator influente nas produções artísticas das crianças.

Do mesmo modo, embora não sejam determinantes, os meios disponibilizados, a disponibilidade dos adultos, a motivação e atenção que é dedicada, as oportunidades oferecidas, as habilitações dos pais a tipologia familiar são aspetos que condicionam as produções das crianças (Sarmiento, 2006). Tal como a questão do género é um fator pertinente no desenho da criança, verificando-se transformações gráficas distintas ao longo do desenvolvimento infantil, em conformidade com os papéis de género atribuídos pela cultura (Malchiodi citada por Sarmiento, 2006).

3.4. Roteiro ético e metodológico

No decorrer da PPS II apercebi-me da frequência com que as crianças realizavam desenhos, sendo que todas as semanas havia um momento específico para a realização do registo escrito do fim de semana e no final as crianças ilustravam o seu registo. Com o intuito de dar continuidade à investigação iniciada em contexto de creche, procurando entender o desenvolvimento das crianças através do desenho, enveredei por um estudo de caso, de investigação qualitativa, uma vez que a recolha de dados foi efetuada no ambiente natural (Meirinhos, 2010), fazendo sobressair as fontes ricas em informação obtidas no contexto (Yin, 1994).

De acordo com Latorre et al (citado por Meirinhos, 2010), o estudo de caso, metodologia que adotei para a realização desta investigação, caracteriza-se pela análise e interpretação dos dados recolhidos, sendo comum o estudo de um ou poucos casos.

⁷ O Tigre no dia 11 de maio de 2016, após lhe ter perguntado o que havia desenhado, este respondeu-me: “- Um Gargamel, olha azul”

Para Yin (citado Meirinhos, 2010) a utilização de dados quantitativos e qualitativos em certas investigações funciona como uma complementaridade, resultando em construção de conhecimento e não em novas descobertas. A observação participante é uma característica da investigação de natureza qualitativa, neste caso o investigador não se cinge somente a observar, adotando uma postura ativa, podendo participar em ações que poderão vir a ser estudadas, Yin (citado por Meirinhos, 2010). Posto isto, recorri à observação participante como técnica de recolha de dados, uma vez que esta técnica me possibilitou uma aproximação do grupo em estudo. A observação participante permitiu-me identificar as potencialidades e fragilidades do grupo de crianças na problemática em questão através do diálogo e dos registos efetuados após as suas produções. De acordo com Bogdan e Biklen (2013), “a observação participante e a entrevista em profundidade” (p.16) são os instrumentos mais significativos em investigações de carácter qualitativo. Apesar de não ter sido utilizada nenhuma entrevista às crianças, a observação participante foi muito importante para a realização desta investigação, pois permitiu caracterizar o contexto. Outra das técnicas utilizadas foi o registo fotográfico das crianças e das suas produções. A partir do registo fotográfico foi possível recolher os dados da investigação (desenhos) de forma a facilitar a sua apresentação e interpretação. Assim, os instrumentos que me permitiram sustentar as técnicas acima mencionadas foram o diário de campo, definido por Rodriguez et al (citado por eduser) como uma ferramenta útil para o investigador registar, não só o que observa mas, também, as suas reflexões e a máquina fotográfica (telemóvel). As conversas informais e a entrevista (cf. Anexo C) realizadas à EC foram mais uma técnica de recolha de dados, que me permitiu conhecer o percurso profissional da educadora, os princípios e a/s metodologia/s adotada/s na sua prática. Segundo Máximo-Esteves (2008), após a recolha dos dados através das notas de campo e do diário é importante organizá-los, sintetizando a informação, de forma a classificá-los de acordo com a sua tipologia. As fotografias dos desenhos realizados estão acompanhadas da respetiva descrição recolhida através das narrativas das crianças.

3.4.1. Participantes

A seleção das crianças para a investigação em curso foi realizada tendo em conta a sua idade. Dado o objetivo do estudo ser relacionar o desenvolvimento da criança com o desenho infantil, optou-se por realizar esta investigação apenas com as crianças que já tinham completado os 4 anos de idade à data da recolha dos dados. Concluída esta seleção, oito é o número de crianças participantes na investigação, no entanto, é de realçar que as crianças são livres de realizar ou não o que lhes é pedido durante a investigação, podendo não participar na investigação.

A fim de recolher as produções das crianças para este estudo, teve lugar uma conversa informal com o grupo na qual lhes pedi permissão para utilizar as suas produções na “minha escola”, respeitando a sua opinião. Durante a PPS II houve “um processo de devolução ao longo do trabalho” (Tomás, 2011, p. 166), pois ao conscientizar a importância que os resultados representam para as crianças, todas as recolhas foram partilhadas indo ao encontro do oitavo princípio defendido por Tomás (2011) – “uso e relato das conclusões” – (p.166). As produções das crianças e os registos fotográficos efetuados na instituição são frequentemente expostos nos placards da sala e as próprias crianças pedem para ver no telemóvel quando lhes tiro fotografias, mostrando interesse no que veem. Os materiais construídos para e com as crianças são deixados à sua disposição, permitindo a sua exploração sempre que for evidenciado interesse por parte das crianças.

3.4.2. Princípios éticos

Em Educação de Infância é importante ter em conta alguns princípios éticos e deontológicos que permitem uma abordagem cuidada, respeitando os direitos de todos os intervenientes, nomeadamente das crianças, das famílias, da equipa educativa e da própria instituição cooperante. Assim, durante a PPS II, procurei articular os compromissos previstos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da autoria da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) com os princípios éticos e deontológicos presentes no “roteiro ético” (Soares, citado por Tomás, 2011). Na reunião de Pais no início do ano letivo, comecei por me apresentar aos pais e informar quais as minhas funções enquanto estagiária. Com o apoio da EC esclareci as famílias acerca dos meus “objetivos do trabalho” (Tomás, 2011, p. 160) para com o

grupo de crianças da sala Terra. Relativamente aos “custos e benefícios” (Tomás, 2011, p.160) para as crianças, integrei a rotina já existente na sala de atividades, procurando fazer parte do grupo e não sendo intrusiva. O “respeito pela privacidade e confidencialidade” defendido por Tomás (2011, p.161) foi sempre considerado ao longo da PPS II, desta forma, e visto existir uma autorização das famílias, por escrito, para que as crianças pudessem ser fotografadas na instituição, não senti a necessidade de efetuar novo pedido. No entanto, as famílias foram informadas durante a reunião de Pais de que os registos fotográficos seriam sempre apresentados desfocados e os nomes das crianças, adultos e a identificação da instituição codificados, evitando assim, a sua identificação. A escolha dos nomes a apresentar nos registos foi efetuada pelas crianças em que, durante uma atividade do dia mundial da alimentação, escolheram nomes de frutas para que eu pudesse referi-las nos meus registos sem as identificar.

3.5. Apresentação e discussão dos dados

Sendo comum o incentivo da EC à ilustração de diversas situações ocorridas na sala de atividades, o plano de ação desta investigação passou por dar continuidade ao trabalho iniciado e registar, em cada produção, a narrativa das crianças. Para todas as decisões tomadas a EC foi consultada e envolvida em toda a ação, sendo de realçar que não senti a necessidade de planear momentos específicos para a realização de desenhos, uma vez que a oferta de material e de espaço era diversificada e constante. Em cada produção as crianças tinham à sua disposição lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro de ponta fina e de ponta grossa, notando-se uma predileção pela utilização de canetas. Estando o material disposto num local de fácil acesso (Post & Hohmann, 2000), as crianças levantavam-se e escolhiam o que pretendiam utilizar. Tanto eu como a EC optámos por uma postura de observadoras, registando a narrativa das crianças apenas no final do desenho, quando estas nos solicitavam que o fizéssemos. Em várias ocasiões reparei que, quando uma criança dava por terminada a sua produção, outras assim a seguiam, por vezes sem terem terminado o seu trabalho, mas apenas por quererem ser das primeiras a fazer o registo escrito. Por outro lado, algumas faziam a sua produção e perdiam-se nas divagações que ia ouvindo enquanto desenhavam,

demorando muito tempo na realização dos desenhos, passando, por vezes, por cima do que já tinham feito para continuar a sua “história”.

A escolha dos desenhos foi feita posteriormente optando por recolher uma produção de cada uma das crianças participantes, com a periodicidade de uma por mês, durante cinco meses. Tentei que a amostra fosse somente de desenhos livres, sem qualquer indicação do adulto, no entanto a recolha de dezembro corresponde à ilustração de um fim de semana, seguido da narrativa. Assim, no total, há uma amostra de 39 desenhos, tendo sido recolhido um desenho de cada criança por cada mês de prática.

Cada desenho foi legendado de acordo com o que as crianças diziam, sendo feito esse registo no próprio desenho por escolha das crianças, dado ser prática na sala, quando questionadas onde queriam que eu escrevesse, indicavam-me na própria folha. Os desenhos foram fotografados e os nomes das crianças codificados de forma a proteger a sua identidade.

Os dados foram analisados segundo quatro critérios no que respeita ao desenho e em cinco níveis relativamente à narrativa.

Relativamente ao desenho os critérios de análise são:

- Garatuja simples – nesta fase a criança realiza um “traço espontâneo, não apreendido, ainda que intencional” (Malchiodi citada por Sarmiento, 2006, p. 5).
- Estrutura de cores – a criança usa as cores para preencher o espaço, sem ter uma intenção definida⁸.
- Desenho intencional – a criança controla o traço e nomeia o objeto desenhado, estabelecendo “um paralelo entre a linguagem verbal e a forma plástica” (Sarmiento, 2006, p. 4).
- Pré-figura humana ou elementos – inicia-se o desenvolvimento da figura humana, desde a sua forma mais básica até à forma mais realista, as figuras não respeitam qualquer regra de composição, sendo aleatória a distribuição das figuras no papel (Sarmiento, 2006, p. 5).

Quanto à narrativa foram estipulados cinco níveis:

1. Não identifica/não é capaz de expressar;

⁸ Critério definido anteriormente durante a investigação decorrida na PPS I.

2. Identifica um elemento do desenho;
3. Identifica vários elementos do desenho;
4. Estabelece relação entre o desenho e o elemento;
5. Estabelece uma narrativa a partir do desenho.

Nas imagens seguintes apresentam-se os desenhos realizados pelas crianças, acompanhados da transcrição das suas narrativas, correspondendo cada imagem a um momento de recolha (cf. Figuras 9, 10, 11, 12 e 13).

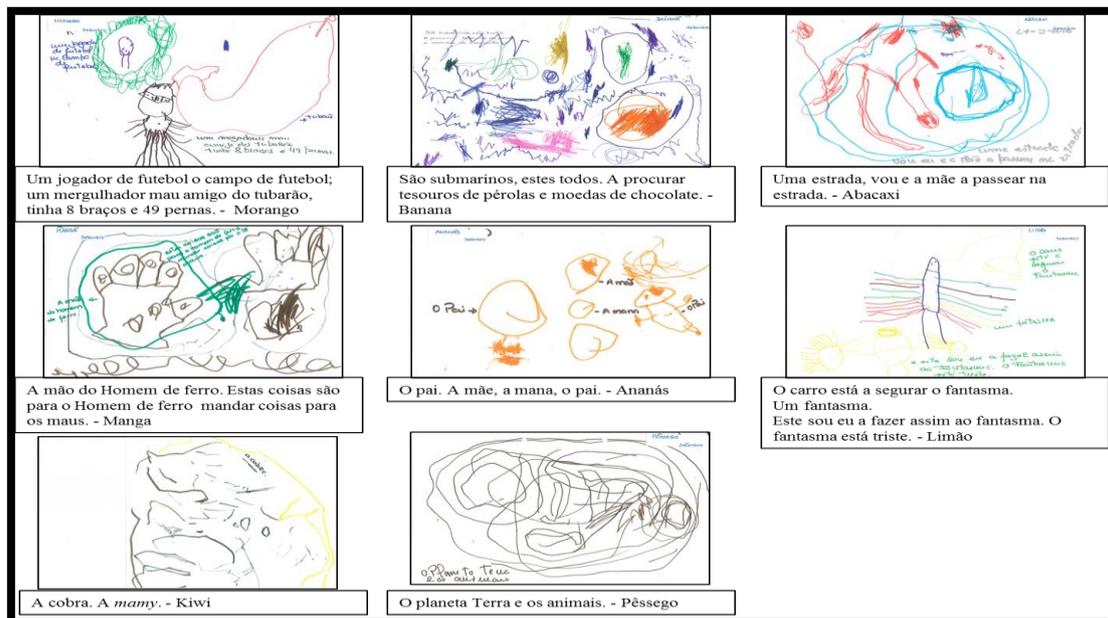


Figura 9. Desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de setembro. Fonte própria

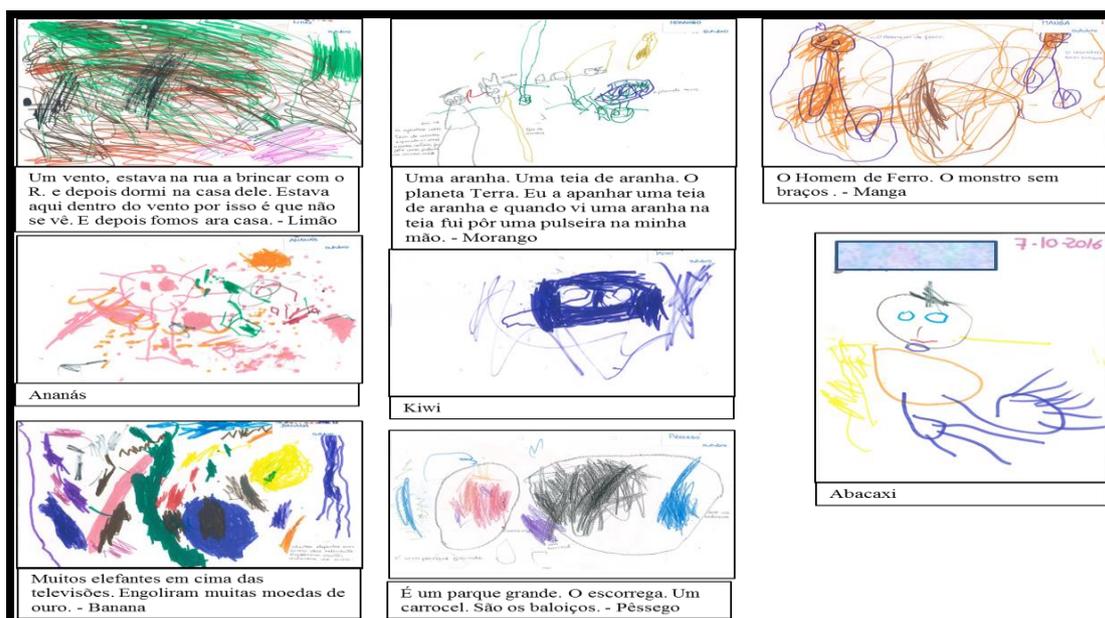


Figura 10. Desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de outubro. Fonte própria

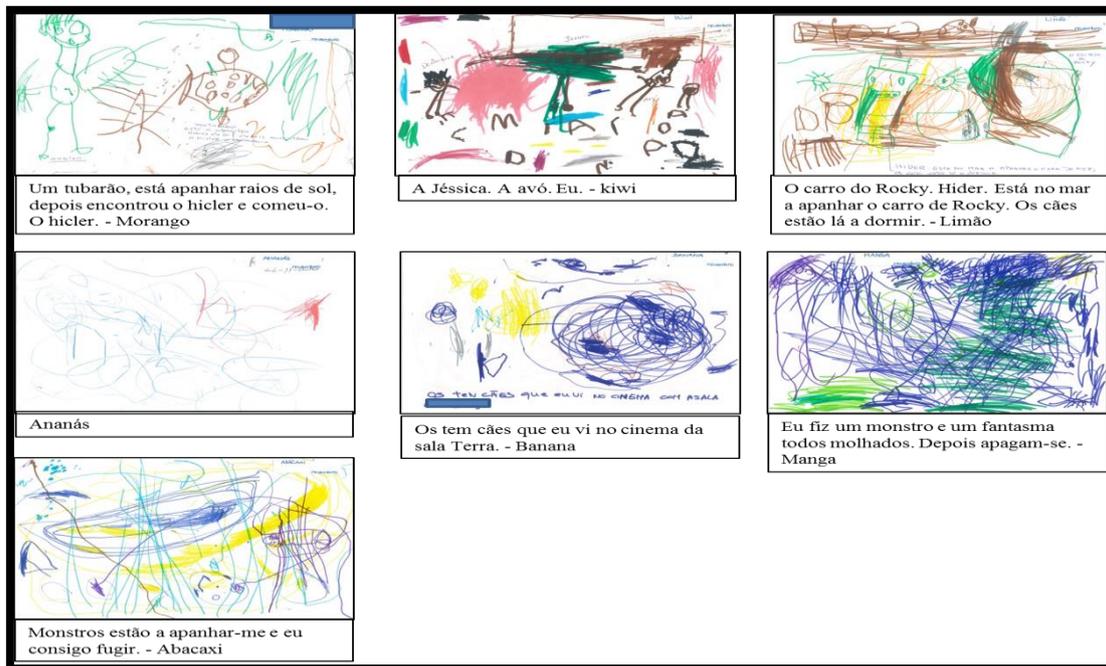


Figura 11. Desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de novembro. Fonte Própria

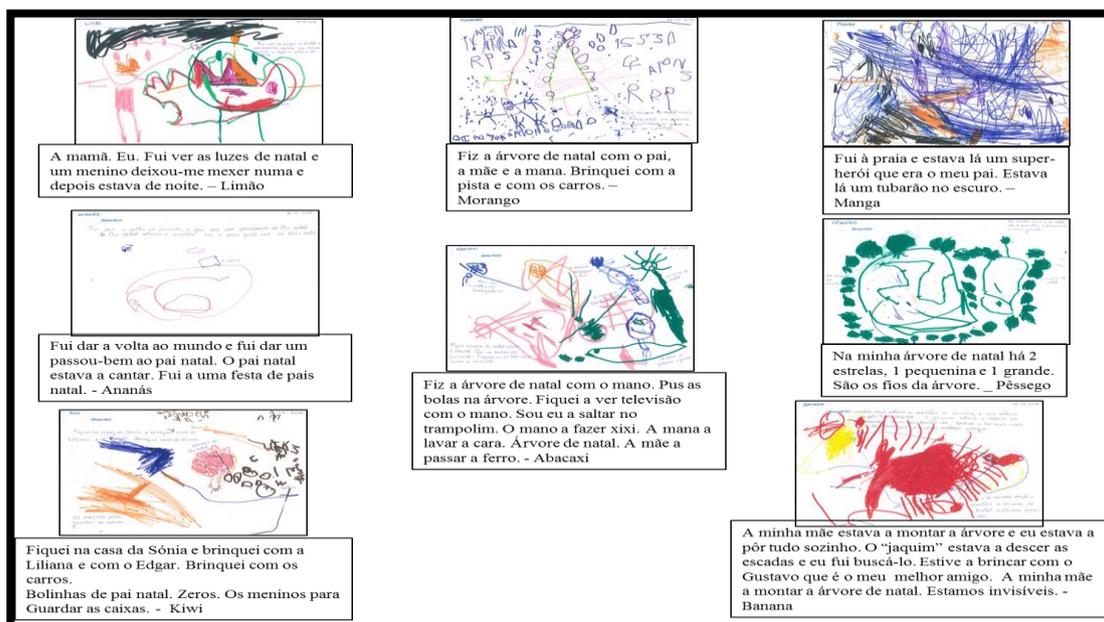


Figura 12. Desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de dezembro. Fonte própria

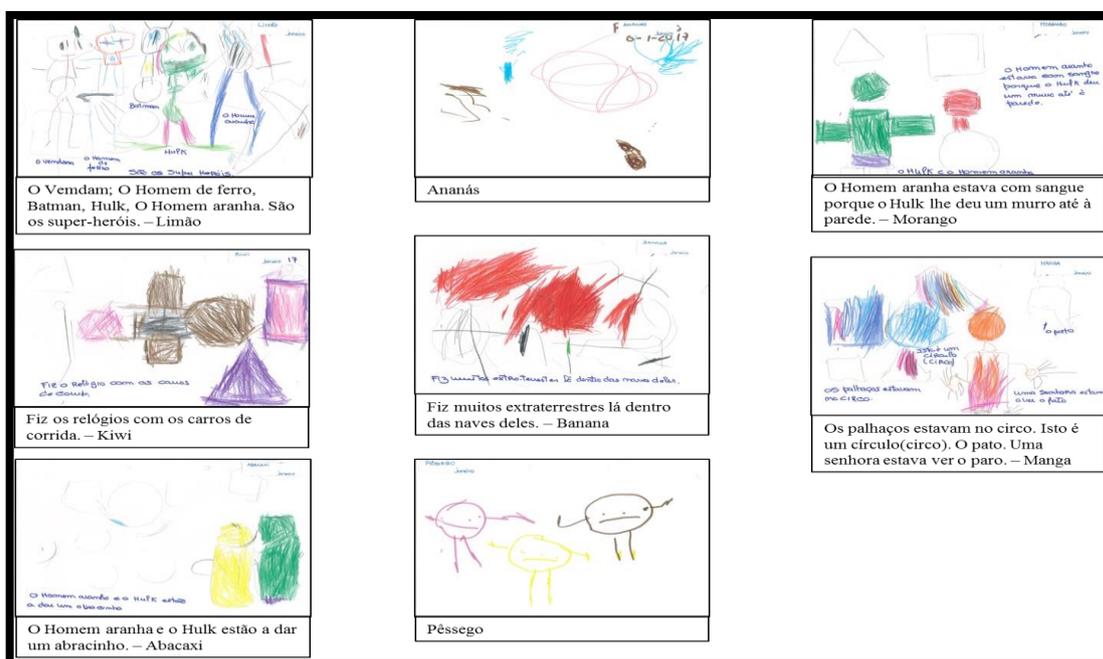


Figura 13. Desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de janeiro. Fonte própria

Os dados recolhidos foram analisados de acordo com os critérios acima definidos e serão apresentados nas tabelas 3, 4, 5, 6 e 7 no que se refere à análise do desenho. Cada tabela apresentada corresponde à análise dos dados recolhidos em cada mês.

Tabela 3

Análise dos desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de setembro

ANÁLISE DO DESENHO - SETEMBRO				
Crianças	Garatuja simples	Estrutura de cores	Desenho intencional	Pré-figura humana ou elementos
Morango				X
Abacaxi			X	
Limão				X
Ananás			X	
Manga				X
Pêssego			X	
Banana			X	
Kiwi			X	

Nota. Elaboração própria

Tabela 4

Análise dos desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de outubro

ANÁLISE DO DESENHO - OUTUBRO				
Crianças	Garatuja simples	Estrutura de cores	Desenho intencional	Pré-figura humana ou elementos
Morango				X
Abacaxi				X
Limão		X		
Ananás	X			
Manga				X
Pêssego			X	
Banana			X	
Kiwi	X			

Nota. Elaboração própria

Tabela 5

Análise dos desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de novembro

ANÁLISE DO DESENHO - NOVEMBRO				
Crianças	Garatuja simples	Estrutura de cores	Desenho intencional	Pré-figura humana ou elementos
Morango				X
Abacaxi			X	
Limão			X	
Ananás	X			
Manga			X	
Pêssego ⁹				
Banana		X		
Kiwi				X

Nota. Elaboração própria

Tabela 6

Análise dos desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de dezembro

ANÁLISE DO DESENHO - DEZEMBRO				
Crianças	Garatuja simples	Estrutura de cores	Desenho intencional	Pré-figura humana ou elementos
Morango				X
Abacaxi			X	
Limão				X
Ananás	X			
Manga		X		
Pêssego			X	
Banana			X	
Kiwi		X		

Nota. Elaboração própria

⁹ Devido a faltas presenciais durante o mês de novembro, não foi possível recolher uma amostra do Pêssego.

Tabela 7
Análise dos desenhos realizados pelas crianças da sala Terra no mês de janeiro

ANÁLISE DO DESENHO - JANEIRO				
Crianças	Garatuja simples	Estrutura de cores	Desenho intencional	Pré-figura humana ou elementos
Morango			X	
Abacaxi			X	
Limão				X
Ananás	X			
Manga			X	
Pêssego				X
Banana			X	
Kiwi			X	

Nota. Elaboração própria

Como se pode verificar pela análise feita mediante os critérios definidos, no primeiro mês de recolha houve cinco crianças que fizeram um desenho intencional e três que se enquadraram na pré-figura humana/elementos. No entanto, no mês seguinte, duas das crianças realizaram garatuja simples, uma realizou uma estrutura de cores, duas crianças apresentaram desenhos intencionais e três produções correspondem à pré-figura humana/elementos. Na recolha seguinte, pode verificar-se que a mesma criança continua na fase da garatuja simples, existe uma estrutura de cores, há três crianças que realizaram desenhos intencionais e duas que apresentam a pré-figura humana/elementos. No mês seguinte, correspondente ao mês de dezembro, os desenhos recolhidos representam uma garatuja, duas estruturas de cores, três desenhos intencionais e duas pré-figuras humanas/elementos. Por fim, na última recolha de produções, observa-se uma garatuja simples, cinco desenhos intencionais e duas produções correspondentes à pré-figura humana/elementos. Apesar de se verificar alguns recuos relativamente a algumas crianças, podemos verificar na Figura 14, apresentada na página seguinte, que o desenho intencional é o mais observado nos dados recolhidos.

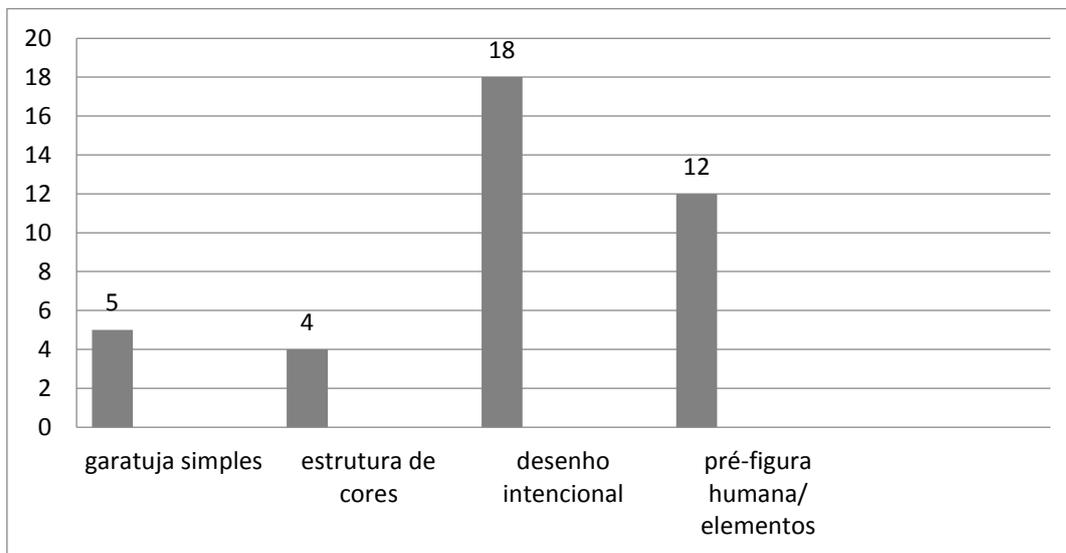


Figura 14. Gráfico de análise das fases dos desenhos. Elaboração própria.

Cole e Cole (2001) referem que as crianças entre os 3 e os 4 anos desenhavam o que conhecem dos objetos e não o que realmente veem. O número de desenhos na fase de desenho intencional indica que as crianças desenhavam mais frequentemente aquilo que conhecem. No entanto, feita a análise das narrativas das crianças, o conceito de “Kindercultura” (Steinberg & Kinchloe, 1997, citados por Sarmento, 2006) é por várias vezes visível nos desenhos recolhidos. As crianças desenhavam inúmeras representações de super-heróis e faziam relatos em que se associam à fantasia.

A par da análise das fases dos desenhos foi, também, analisada a narrativa das crianças relativamente às suas produções. De acordo com os cinco níveis estabelecidos inicialmente pode verificar-se na Figura 15, os resultados obtidos após a análise das narrativas.

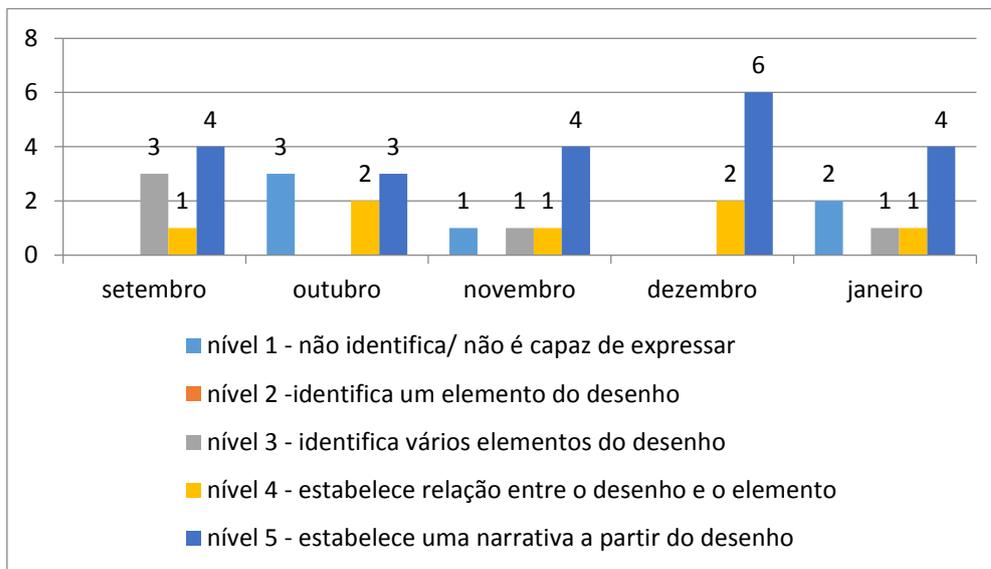


Figura 15. Gráfico de análise das narrativas. Elaboração própria.

Como se pode verificar no gráfico acima, $\frac{1}{4}$ das narrativas recolhidas correspondem ao nível 5 – estabelece uma narrativa a partir do desenho, seguindo-se o nível 4 – estabelece relação entre o desenho e o elemento, com 7 exemplares; o nível 3 – identifica vários elementos do desenho, apresenta no total 5 exemplos e por último o nível 1 – não identifica/ não é capaz de expressar, foi cotado 3 vezes. Dos 3 desenhos que não contêm narrativa, 2 deles pertencem à criança portadora do espectro do autismo, que revela bastantes dificuldades na comunicação verbal. É de realçar que o nível 2 – identifica um elemento do desenho, não foi identificado na amostra. As narrativas recolhidas com mais conteúdo dizem respeito aos desenhos que correspondem à ilustração do fim de semana, o que se relaciona com a forma como o adulto questiona à criança o que está a desenhar (Cole & Cole, 2001). No registo destes desenhos, as questões colocadas foram relacionadas com a ação que deu origem ao desenho, “o que fizeste no fim de semana?”

De acordo com a teoria construtivista de Piaget os desenhos das crianças passam, também, por uma estrutura regular de estádios (Cole & Cole, 2001). Por outro lado, os autores referem que as oportunidades proporcionadas e a forma como o adulto estrutura essas oportunidades, são fatores que influenciam o desenvolvimento do desenho (Cole & Cole, 2001). De forma a perceber se se verifica uma evolução nas fases do desenho que acompanhe o desenvolvimento infantil apresenta-se, de seguida,

nas Figuras 16 e 17, os resultados obtidos na investigação ocorrida na PPS I – **Relação entre o desenho e o desenvolvimento infantil em contexto de creche**. Apesar de as PPS terem sido realizadas com grupos diferentes de crianças, sendo que cada grupo e cada criança tem as suas características ressalva-se que o pretendido com esta investigação é analisar as produções das crianças tendo em conta o seu nível de desenvolvimento.

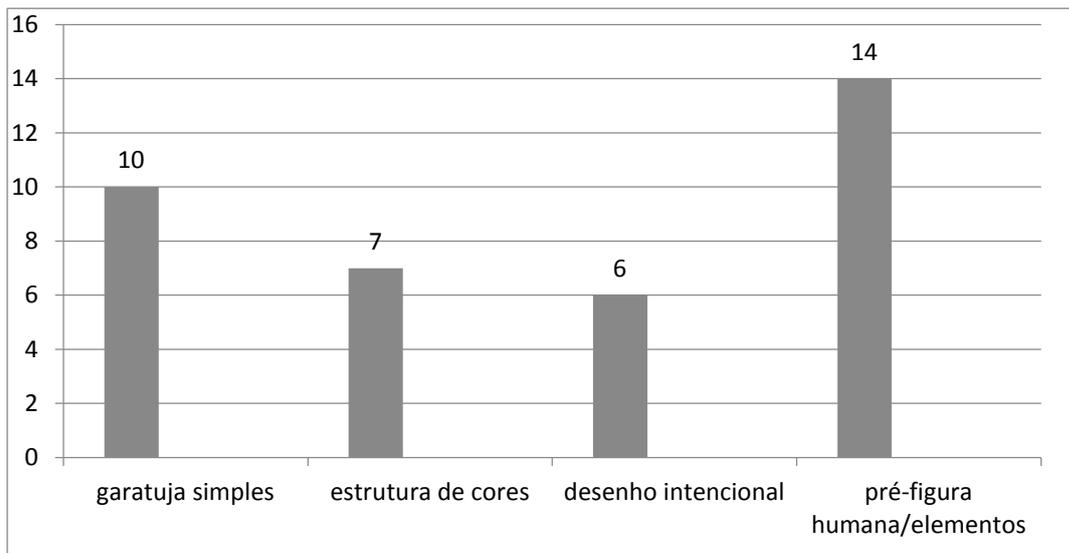


Figura 16. Gráfico de análise das fases do desenho na PPS I. Elaboração própria.

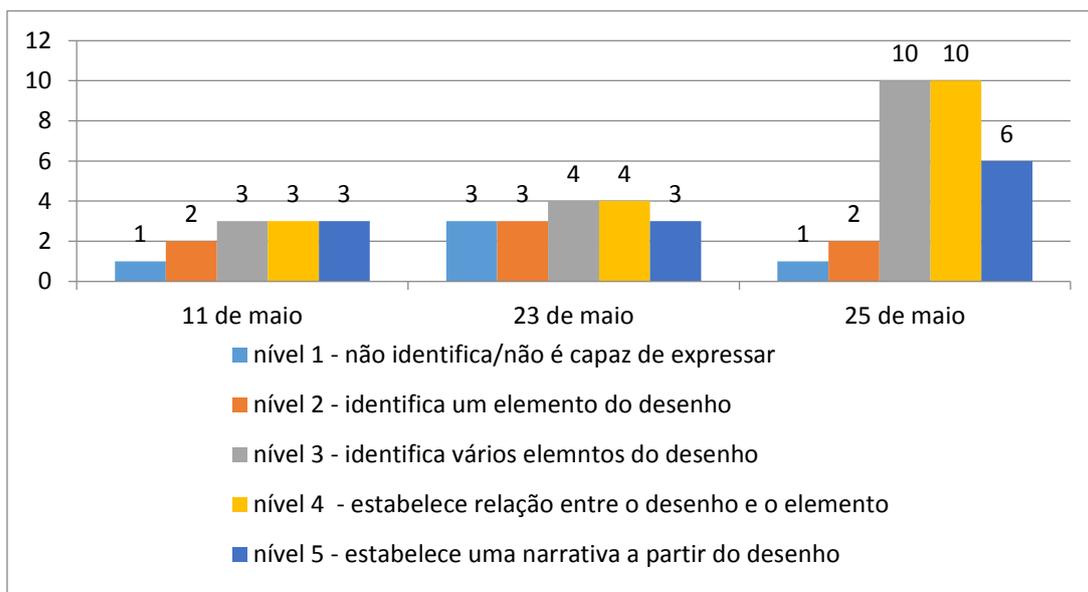


Figura 17. Gráfico de análise das narrativas na PPS I. Elaboração própria.

Na figura 16 pode observar-se a análise das fases do desenho na valência de creche. Como se verifica, há uma maior incidência na elaboração da pré-figura humana/elementos. Importa referir que, dado existir uma diferença significativa de idades no grupo de creche, a análise destes desenhos foi feita em dois grupos¹⁰: o grupo das crianças mais novas com idades entre os 32 e os 35 meses e o grupo das crianças mais velhas que se encontravam, à data da recolha, entre os 36 e os 40 meses de idade. Na análise efetuada observou-se que as produções das crianças mais velhas correspondiam, na sua maioria a pré-figura humana/ elementos e as produções das crianças mais novas a garatujas simples.

Respetivamente à análise da narrativa, as crianças, de um modo geral, encontravam-se entre o nível 3 e o nível 4, identificando vários elementos nas suas produções e estabelecendo uma relação entre os elementos e os desenhos.

Para clarificar a leitura dos dados apresentam-se os resultados para cada análise comparando as duas valências (cf. Figuras 18 e 19).

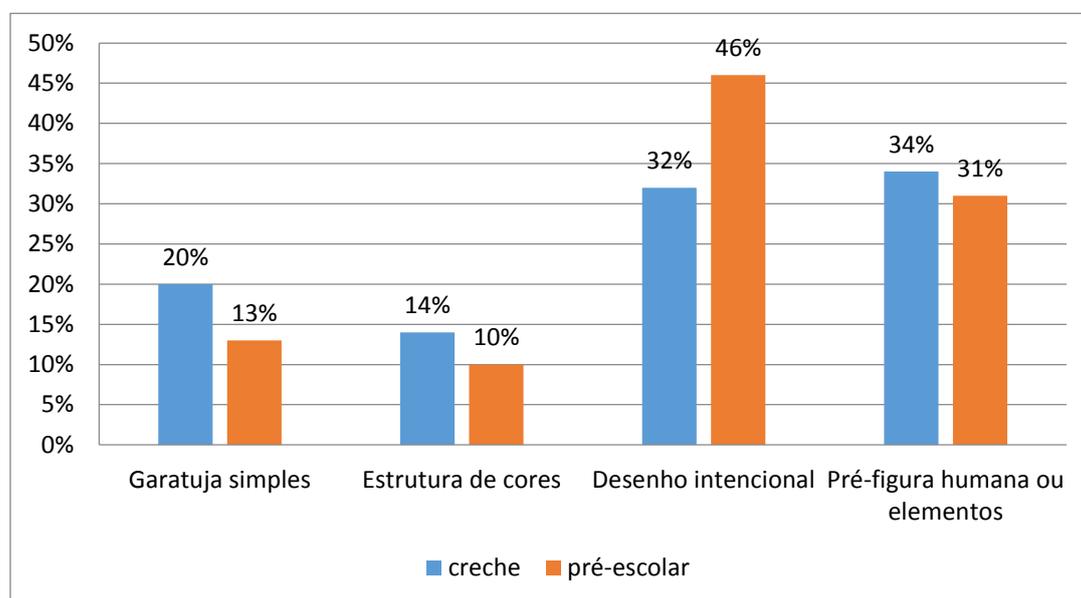


Figura 18. Gráfico comparativo dos resultados da análise do desenho entre a PPS I e a PPS II. Elaboração própria.

¹⁰ Consultar Relatório da PPS I (cf. Anexo A)

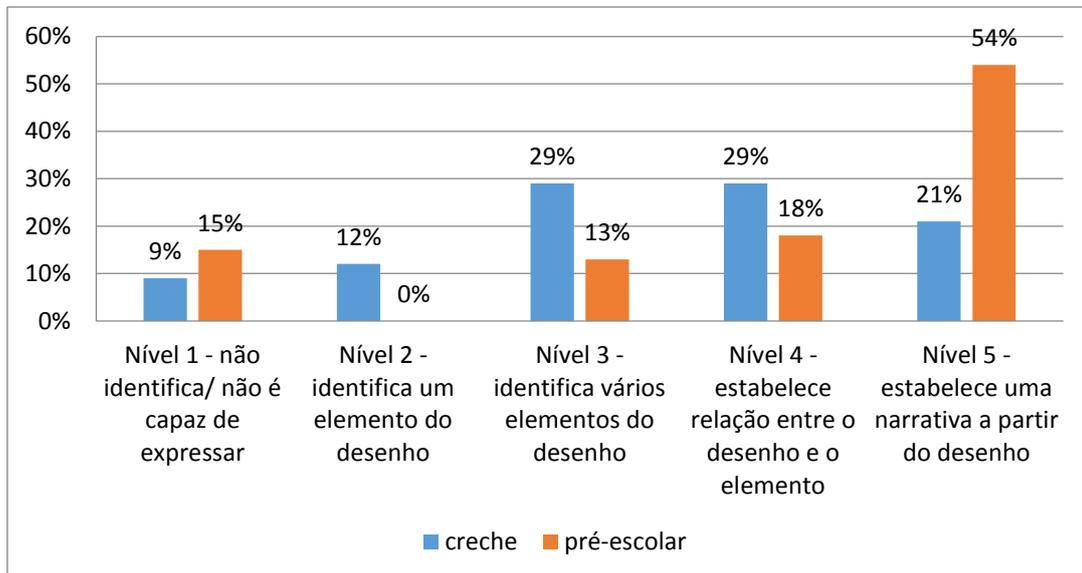


Figura 19. Gráfico comparativo dos resultados da análise da narrativa do desenho entre a PPS I e a PPS II. Elaboração própria.

Nas Figuras 18 e 19, apresentadas na página anterior, pode observar-se que, ao nível da análise do desenho não se registam diferenças significativas, sendo de realçar a diferença de 14% no critério **Desenho intencional**. Esta semelhança de resultados corrobora com a fase de desenvolvimento correspondente ao segundo estágio definido por Malchiodi (citada por Sarmiento, 2006, p.5), em que a criança vai progressivamente nomear e “romancear” os seus traços, fazendo emergir configurações mais complexas, círculos, mandalas, formas geométricas bidimensionais”, que se assinala entre os 3 e os 4 anos. Também o terceiro estágio assinalado pela autora (entre os 4 e os 7 anos), correspondente ao início da esquematização da figura humana, com o uso da cor e o “estabelecimento de relações entre o desenho, o pensamento e a realidade” (Malchiodi citada por Sarmiento, 2006, p.5), está presente nos desenhos recolhidos. Nesta fase, a criança não respeita uma ordem de composição no papel, sendo frequente a distribuição aleatória das figuras no espaço. Embora a investigação tenha ocorrido em duas salas distintas, as idades das crianças eram muito próximas, tendo as crianças da PPS I idades compreendidas entre os 2 anos e 6 meses e os 3 anos e 4 meses e as crianças da PPS II entre os 3 anos e 10 meses e os 4 anos e 3 meses à data de início da recolha dos dados.

Face às diferenças verificadas nos dois contextos no que respeita à oferta de espaço e materiais para a realização do desenho, conclui-se que, de acordo com Gardner (citado por Cole & Cole, 2001), as crianças que têm menos oportunidades de desenhar podem saltar as fases do desenho quando lhes é proporcionado o tempo, espaço e material necessário para o fazerem. Esta ideia contraria o pensamento de Piaget, quando se refere aos estádios como “uma sequência invariável” (Gardner, 1980, citado por Cole & Cole, 2001, p.384) e evidencia que a criança desenvolve a sua capacidade de desenhar consoante as oportunidades dadas de se envolver nessa tarefa e a forma como os adultos organizam esses momentos (Cole & Cole, 2001; Sarmiento, 2006).

Por outro lado, a análise efetuada às narrativas das crianças relativamente às suas produções indicam-nos que 54% das crianças de JI estabeleceram uma narrativa a partir do desenho e apenas 21% das crianças de creche o fizeram. Este aspeto relaciona-se com o que é proposto por Rebelo e Diniz (1998), que nos indicam que a criança durante a aprendizagem da oralidade utiliza a “língua implícita” (p.104) e, por volta dos 3 anos, enumera apenas o que observa não estabelecendo uma relação entre os diversos elementos. Entre os 4 e os 5 anos, de acordo com as autoras supracitadas, as crianças indicam nas suas narrativas os acontecimentos entre o início e o fim de uma história, sendo por isso capazes de estabelecer uma narrativa a partir das suas produções. Sendo o desenvolvimento da linguagem considerado um processo holístico, a criança vai adquirindo “formas mais elaboradas e usa funções da língua mais adequadas ao contexto e aos propósitos pretendidos” (Sim-Sim, 2008, p. 13). A criança a partir dos 2 anos, começa a aumentar o número de palavras por frase e vai adquirindo as regras básicas da língua, sendo que aos 3 anos adquire a estrutura básica da frase e por volta dos 5/6 anos é capaz de compreender e produzir frases simples e complexas (Sim-Sim, 2008). Sendo um percurso comum a todos os aprendizes da linguagem, é notório nas narrativas recolhidas que as crianças se encontram em constante evolução no que respeita a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, nos relatos que elaboram às suas produções.

CAPÍTULO 4 – A REALIZAÇÃO DE UM SONHO – CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Tal como é referido por Nascimento (2007), a construção da profissionalidade é um processo contínuo que engloba “múltiplas interações sociais” (p. 208). Assim, o percurso efetuado nas duas práticas profissionais supervisionadas possibilitaram-me efetuar um crescimento não só a nível profissional mas também pessoal. De acordo com Sarmiento (2009), a identidade profissional constrói-se de um modo inter e intrapessoal, não sendo uma construção solitária, desenvolve-se “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48). Deste modo, todo o meu percurso profissional foi influenciado pelos espaços onde desenvolvi a minha ação pedagógica desde o meu ingresso na vida laboral. O facto de eu exercer a função de AAE nos últimos 13 anos, foi um fator determinante para a minha decisão de realizar a formação académica.

Ao realizar as duas práticas profissionais supervisionadas, senti maior dificuldade em me distanciar precisamente do papel de AAE que executava na instituição educativa. Este sentimento deve-se ao meu percurso profissional, dado que a vivência das situações não representou uma novidade para mim, mas foi vivida com uma perspetiva diferente. A reflexão efetuada sobre cada vivência teve a importância de me abrir horizontes e de encarar cada situação como única e peculiar.

Ao refletir sobre os dois momentos de prática, considero que na PPS I a minha prestação enquanto estagiária foi uma “introdução” à profissão de educadora de infância. A EC permitiu que me integrasse no grupo muito facilmente, possibilitando momentos de planificação e de gestão do grupo, no entanto, em retrospectiva apercebo-me de que a minha prestação não foi tão interventiva como na PPS II. A interação com diferentes profissionais, com diferentes perspetivas e profissionalidades implica um confronto de identidades que exige uma dinâmica de estratégias por parte de cada ator social e que leva à inserção no grupo profissional (Sarmiento, 2009). Durante a PPS I fui conquistando o meu espaço na sala e adquirindo mais experiência através das situações que se realizavam, lembro que, ao início da prática, questioneei a EC sobre o facto de

ajudar ou não as crianças que se me dirigiam para calçar ou para vestir depois da sesta. A minha intuição era a de ajudar automaticamente, contudo, após a observação da postura da EC senti a necessidade de esclarecer com ela esta questão, pois verifiquei que a EC insistia com as crianças para que tentassem sozinhas. Como não era minha pretensão ir contra as suas estratégias, após o esclarecimento e reflexão sobre a ação decorrida, passei a utilizar a mesma estratégia. Sempre com o cuidado de não originar momentos de frustração nas crianças, os resultados foram notórios, pois as crianças ganharam confiança e, embora, pedissem ajuda, sentiam-se apoiadas e tentavam fazer sozinhas adquirindo assim aprendizagem. Apesar de toda a minha experiência em contexto de creche, o momento enquanto estagiária possibilitou-me observar, refletir e (re)construir conhecimentos que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal, adotando atualmente perspetivas e práticas que anteriormente não teria “abertura pessoal” para tal. Assim, com a reflexão e modificação da prática, o principal intuito é a prestação de uma educação de qualidade.

A PPS II revelou-se uma oportunidade em que a aquisição de “saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desenvolver o ato educativo” (Sarmiento, 2002, p.99) foi aqui colocada em prática, não descurando da minha prestação no contexto de creche. A minha prestação na prática supervisionada em JI foi a derradeira prova de que para se ser educador/a de infância não basta ter “um certificado de habilitações, não é uma simples aprendizagem de conhecimento e de competências, mas é fundamentalmente um trabalho do sujeito sobre si próprio” (Costa & Caldeira, 2015, p.127). A abertura da EC à minha intervenção na sala, logo desde o início da PPS II, foi um desafio à minha capacidade de organização, pois tive desde muito cedo a responsabilidade de gerir o grupo, planificar, avaliar e refletir sobre as minhas ações. A relação com a EC teve um impacto muito grande na minha prestação enquanto estagiária, pois senti que tinha um apoio muito grande na sua experiência enquanto educadora e na confiança depositada em mim. Todos os momentos de reflexão conjunta permitiram-me crescer e entender a reflexão como um ato de avaliação interior, do qual devo tirar partido em todas as situações. Tal como refere Sarmiento (2009, p. 61) “cada educadora de infância só conseguirá trabalhar com pessoas assumindo o seu “Eu”, a sua identidade pessoal”. Foi nesta perspetiva que formei,

efetivamente, uma equipa com a EC e que me senti parte da restante equipa educativa da instituição cooperante.

Termino este capítulo com uma reflexão sobre as intenções definidas durante os dois contextos. Tendo intenções em comum para ambas as práticas, nomeadamente com as famílias, considero estas como uma orientação na minha intervenção educativa, assumindo a importância de uma relação de confiança com as famílias para a eficiência do ato educativo. Nos dois momentos, as relações estabelecidas com as famílias possibilitaram-me um conhecimento aprofundado sobre as crianças, permitindo uma ação individualizada com cada uma. Na prática desenvolvi a capacidade de saber escutar as dúvidas e inquietações das famílias como forma de podermos desenvolver, em conjunto, estratégias que pudessem auxiliar e responder a cada situação específica.

Relativamente às intenções com a equipa educativa, tendo os dois momentos sido realizados na mesma instituição, na qual desempenho a função de AAE, considero que o nível de dificuldade para estabelecer uma relação de acordo com o estatuto de estagiária se verificou mais difícil para as minhas colegas. Tendo em conta que, em determinado momento, passei a representar a figura de referência na sala, principalmente na sala Terra, houve determinadas situações em que me apercebi da dificuldade de algumas colegas em decidir a quem se dirigir para o esclarecimento de situações relacionadas com a sala. No entanto, julgo que as intenções foram realizadas ao longo de ambos os percursos.

Finalmente, as intenções com as crianças, fizeram-me perceber que toda a ação deve partir do que as crianças sentem e necessitam. A leitura que se faz das suas necessidades e potencialidades deve ser constantemente refletida e ponderada nas ações e decisões que se tomam diariamente. Desta forma, o balanço que faço da realização das estratégias que me permitiram atingir as intenções delineadas é positivo, pois tive sempre em consideração cada criança como indivíduo único que é e como parte de um grupo com as suas características próprias. Todas as intenções delineadas são o resultado do contacto com os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e que pude colocar em prática, aos quais pretendo dar continuidade na minha ação atual de AAE e futuramente enquanto educadora de infância.

Para terminar não posso deixar de referir a importância que a relação e o afeto têm para mim, pois mais do que potenciar oportunidades de aprendizagem, o/a educador/a deve oferecer espaço à criança para se conhecer a si e para conhecer o outro, para estabelecer relações de confiança e de parceria que lhe permitam crescer e descobrir o mundo em harmonia.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar este relatório, reflito acerca deste percurso que tanto me enriqueceu. Cheguei à Escola Superior de Educação já com uma longa caminhada enquanto AAE, com uma vida estável e organizada, com o apoio do meu marido e dos meus dois filhos. Esta aventura, que me permitiu realizar um crescimento tão grande dentro de mim, influenciou não só a minha personalidade, como a dos que me rodeiam diariamente e comigo convivem intimamente. Foi uma estrada sinuosa, com altos e baixos, com momentos de desespero, com alturas em que a lágrima escondida teimava em sair. Mas foi também o caminho certo, o caminho escolhido e do qual levo o coração cheio, uma mão cheia de gargalhadas e a certeza de que a decisão, que tanto custou a tomar, foi a mais acertada.

Ao iniciar a PPS II, o sentimento era confuso, pois o programado tinha sido seguir o grupo de creche e dar continuidade ao trabalho iniciado na PPS I. Devido a circunstâncias externas ao MEPE, houve a necessidade de mudar de sala, de grupo e de EC. A dúvida persistia: Teria sido uma boa mudança? Não teria? O que esta alteração me iria reservar? Tentei não pensar muito no assunto e estabelecer uma relação com a EC, expor as minhas ideias, conversar sobre tudo e sobre nada de forma a nos conhecermos melhor. Chegou o dia, as crianças chegaram e a sua maioria já conhecia a EC, já existindo uma relação, colocando-me a mim para segundo plano. Os primeiros dias foram de observação, de auscultação, dias de ver com o coração e perceber quem eram aquelas crianças, do que gostavam, de quem gostavam, o que queriam fazer, que curiosidades tinham...

Rapidamente fui ganhando um lugar de destaque ao lado da EC, fui reconhecida como parte do grupo e a confiança e o apoio da EC foram fundamentais para a minha intervenção. A experiência da EC possibilitou que esta se sentisse suficientemente segura para que eu ficasse “responsável” pelo grupo desde as primeiras semanas de estágio. No início do ano letivo, aquando a realização da reunião de pais, fui apresentada como estagiária e convidada a expor às famílias os meus objetivos e as eventuais atividades que gostaria de desenvolver com os seus filhos. Este momento permitiu que as famílias adotassem outra perspetiva minha, neste caso com o

desempenho em simultâneo dos papéis de AAE e de estagiária, uma vez que realizei a PPS II no local onde desempenho as funções de AAE. Senti, perante esta situação, que a EC me considerava uma pessoa responsável e com capacidades para assumir tal compromisso com o grupo de crianças e de famílias. Estabelecida uma relação de respeito e de confiança com a equipa educativa, este foi um percurso que não me foi difícil percorrer, o respeito e a ajuda foram uma constante, o que ajudou a combater alguns receios e dúvidas que surgiam.

Não posso deixar de referir a realização do projeto segundo a MTP, pois além de ter sido uma novidade para o grupo, também o foi para mim. Apesar de ter abordado a MTP durante a formação académica, não tinha tido a oportunidade de desenvolver um projeto que partisse do interesse das crianças e que estas participassem em todo o seu desenvolvimento. Desta experiência só retiro dados positivos, permitindo-me perceber a capacidade que as crianças têm de se adaptarem a novas situações, a capacidade de interagirem entre si na busca de soluções aos problemas que surgiam. Fez-me, também, perceber que, por vezes, tenho de me afastar e deixar as coisas acontecer e depois emendar, mas que é preciso errar para aprender.

Nesta ótica penso que se pudesse reformular alguma coisa do que realizei durante a PPS II, ponderaria não usar tantas grelhas de observação. Depois de realizado o portefólio, apercebi-me da riqueza dos registos escritos após as atividades realizadas pelas crianças. Talvez sejam mais trabalhosos, é verdade, mas na realidade, um registo escrito depois de observar as reações das crianças, consegue fazer ver as competências e as fragilidades de cada interveniente, nas diversas áreas de conteúdo. Esta situação foi evidente durante a construção do portefólio individual com a criança, mais importante do que os registos escritos sobre os seus trabalhos, foi a forma como olhava para cada um para os escolher, pensando e, provavelmente, vivenciando novamente, todo o processo por que passou na elaboração de cada produção guardada.

É de sublinhar a realização da investigação, que deu continuidade ao estudo já iniciado na PPS I. Confesso que os resultados não eram os esperados, pois estava expectante de que as diferenças nas fases dos desenhos fossem mais evidentes. Feita a revisão da literatura percebe-se que, apesar da diferença de idade e dos diferentes estímulos, é possível que estes dois grupos se encontrem na mesma fase/estádio, ainda

que, se considerarmos estas fases como algo relacionável, as crianças possam flutuar entre uma e outra fase/estádio. Relativamente à narrativa, verifica-se um avanço das crianças de JI, que se relaciona com o próprio desenvolvimento da linguagem.

Concluindo, depois de terminado este ciclo de estudos, a estrada não chegou ao fim, apenas terei de mudar de trajetória, escolher outra direção para continuar e começar nova aventura. Desta levada como educadora de infância, com bases fortes e sólidas que assentam neste percurso académico, rico e consistente e nas aprendizagens conseguidas durante as PPS I e II.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011) Carta de princípios para uma ética profissional. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Bogdan, R., Biklen, S. (2013) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cole, M., & Cole, R. S. (2001). *O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE*. São Paulo: ARTMED.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. Psicologia Educação e Cultura*, pp. 455-479.
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015) Se isto é uma educadora de Infância - Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de educação de Lisboa*, pp. 124-131.
- Ferreira, M. (2010). "-Ela é nossa prisioneira!" - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa perspetiva etnográfica. *Reflexão e Ação*, pp. 18 (2), 151-182.
- Formosinho, J. O. (2006). O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editores.
- Formosinho, J. O., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. M., & Travers, J. F. (2014). *The development of children and adolescents*. United States of America: Wiley.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Instituto Nacional de Estatísticas. Consultado em
http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS
- Junta de Freguesia de Queijas (s.d.). Consultado em
<http://www.jf-queijas.pt/index.php>
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M.O.(2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação (vol.2)*. Inovação, Investigação em educação, pp.49-65
- Nascimento, M. A. (2 de 2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial,41. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 208-218.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal , Lda.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Casa de Trabalho.
- Perrenoud, P. (2001). Aprender na escola através de projectos: porquê? como? *Porquê construir competências a partir da escola?*, pp. 109-121.
- Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Educação de bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quintela, H., & Valadares, A. (1997). Expressão Plástica. In S. S. Cerezo, *Enciclopédia de Educação Infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (pp. 1109 - 1148). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Rebelo, D., & Diniz, M. A. (1998). *Falar Contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L. A. Guedes (org.), *A escola e os actores, políticas e práticas* (pp.133-152). Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte.

- Sarmiento, M. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sarmiento, T. (2002) *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: IIE
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, pp. 46-64.
- 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.
- Sim-Sim, I.(coord.). (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tomás, C. (2011). *"Há muitos mundos no mundo" Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como " Pedagogia de Fronteira". *Da investigação às Práticas*, pp. 8-20.
- Yin, R.(1994). *Case study research: Design and Methods* (2ª Ed). Thousand Oaks: CA: Sage Publications

ANEXOS

