

# Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância – A Dança Criativa como Forma de Expressão e Comunicação no Jardim de Infância

Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

Joana Catarina Caçador Bernardes

Trabalho realizado sob a orientação de  
Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, julho, 2021

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## Agradecimentos

Finda esta etapa do meu percurso, importa agradecer aos que me acompanharam e apoiaram, ao longo deste caminho. Especialmente, aos meus pais e ao meu irmão, que sempre me apoiaram e incentivaram e que tornaram possível a concretização deste meu grande objetivo.

Ao Diogo por toda a paciência, pelo encorajamento e apoio incondicional, em todos os momentos desta caminhada.

À professora Doutora Marina Rodrigues, minha orientadora, o meu muito obrigada pela disponibilidade, confiança e auxílio ao longo do meu percurso.

À Mafalda Alves, minha parceira e colega de Mestrado, com quem partilhei esta experiência, que sempre foi boa amiga, que me apoiou nos momentos bons e menos bons deste percurso e com quem cresci enquanto futura Educadora de Infância.

Às Educadoras Edite Rodrigues, Paula Neto e Susana Franco, que me abriram os horizontes, me proporcionaram grandes momentos de reflexão e aprendizagem. Também às Auxiliares de Ação Educativa, Suzete Franco, Fernanda Pedro e Lina Bernardino, com quem também aprendi bastante.

Por fim, mas não menos importante, às minhas professoras de dança Claudia Cardoso e Beatriz Agostinho, por me incentivarem a trazer a dança para o mundo da Educação Pré-Escolar e a investigar sobre a dança criativa.

## Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, e organiza-se em três partes.

Na primeira parte do relatório apresentam-se dois tópicos, um sobre a caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, onde se realizou a Prática Pedagógica em Creche, e o outro sobre a reflexão acerca da experiência em contexto de Creche.

A segunda parte, também, se encontra dividida em dois tópicos, um destinado à caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, onde foi realizada a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, e o outro destinado à reflexão sobre as vivências mais significativas neste contexto.

Por fim, a terceira parte organiza-se em quatro principais tópicos. O primeiro relativo à caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, onde se concretizou a Prática Pedagógica em Jardim de Infância II. O segundo diz respeito à reflexão sobre as experiências mais importantes em Jardim de Infância II. O terceiro tópico apresenta o projeto “O Caracol da Nossa Escola” desenvolvido de acordo com a Metodologia de Trabalho por Projeto, realizado com o grupo de crianças neste contexto. No quarto tópico apresenta-se o estudo investigativo no âmbito da dança criativa, em que se procurou compreender como é que as crianças utilizam a dança criativa para se expressar e comunicar, tendo sido privilegiado o paradigma qualitativo, resultando em quatro estudos de caso. Assim, os resultados indicam que as crianças mais novas ou com menos capacidades de criar movimentos tendem a reproduzir os movimentos das crianças mais velhas ou das crianças mais criativas ou das crianças com quem têm maior afinidade. Do mesmo modo, conclui-se que estas utilizam a dança criativa de forma espontânea e natural para se expressar e comunicar.

### **Palavras chave**

Comunicação, Dança criativa, Expressão, Jardim de Infância, Movimento.

## Abstract

This report was written within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education of the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic of Leiria, and is organized in three parts.

The first part of the report presents two topics, one about the characterization of the educational context and the group of children, where the Pedagogical Practice in Daycare took place, and the other about the reflection about the experience in the Daycare context.

The second part is also divided into two topics, one aimed at characterising the educational context and the group of children where the Pedagogical Practice in Kindergarten I was carried out, and the other aimed at reflecting on the most significant experiences in this context.

Finally, the third part is organised into four main topics. The first one refers to the characterization of the educational context and the group of children where the Pedagogical Practice in Kindergarten II took place. The second topic concerns the reflection on the most significant experiences in Kindergarten II. The third topic presents the project "O Caracol da Nossa Escola" developed according to Project Work Methodology, carried out with the group of children in this context. The fourth topic presents the investigative study within the scope of creative dance, in which we tried to understand how children use creative dance to express themselves and communicate. Thus, the results indicate that younger children or children with less ability to create movements tend to reproduce the movements of older or more creative children or children with whom they have more affinity. Likewise, it is concluded that they use creative dance in a spontaneous and natural way to express themselves and communicate.

### **Keywords**

Communication, Creative dance, Expression, Kindergarten, Movement.

# Índice Geral

Agradecimentos .....	II
Resumo .....	III
Abstract.....	IV
Índice de Figuras .....	VIII
Índice de Quadros .....	X
Índice de Anexos .....	XI
Introdução.....	1
Parte I – Creche: .....	2
1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças: .....	2
2. Reflexão sobre a experiência em contexto de Creche: .....	3
2.1. <i>O papel do Educador de Infância e a relação com as crianças em Creche ..</i>	3
2.2. <i>O desafio de planificar em contexto de Creche .....</i>	5
2.3. <i>A avaliação e a observação como pilares da prática educativa.....</i>	7
2.4. <i>A documentação pedagógica como forma de comunicação e divulgação da ação das crianças.....</i>	8
2.5. <i>As rotinas e a sua importância no contexto de Creche.....</i>	9
2.6. <i>A naturalidade e pertinência do brincar.....</i>	10
2.7. <i>Síntese.....</i>	12
Parte II – Jardim de Infância I: .....	12
1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças: .....	13
2. Reflexão sobre a experiência em contexto de Jardim de Infância I: .....	13
2.1. <i>A Prática Pedagógica a distância e a relação e interação com as crianças em isolamento social.....</i>	14
2.2. <i>A observação em Jardim de Infância .....</i>	17
2.3. <i>A planificação e avaliação em contexto familiar.....</i>	18
2.4. <i>O papel do Educador e a relação com as famílias em isolamento social ...</i>	20

2.1. Síntese.....	22
Parte III – Jardim de Infância II: .....	23
1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças: .....	23
2. Reflexão sobre a experiência em contexto de Jardim de Infância II: .....	24
2.1. A importância do espaço exterior e o contacto com a natureza.....	24
2.2. A avaliação em Jardim de Infância e o portefólio .....	27
2.3. O contacto e o envolvimento das famílias em tempo de pandemia.....	29
2.4. O papel das crianças na Metodologia de Trabalho por Projeto .....	31
2.5. Síntese.....	33
3. Trabalho por projeto “O Caracol da Nossa Escola”: .....	34
3.1. Introdução .....	34
3.2. Contextualização teórica.....	34
3.3. Situação desencadeadora do projeto .....	36
3.4. Fase I.....	36
3.5. Fase II .....	37
3.6. Fase III .....	38
3.7. Fase IV .....	42
3.8. Síntese.....	44
4. Estudo Investigativo “A Dança Criativa como Forma de Expressão e Comunicação no Jardim de Infância”:.....	45
4.1. Introdução .....	45
4.2. Revisão da literatura .....	47
4.3. Metodologia de investigação .....	53
4.4. Apresentação e discussão dos resultados .....	60
4.5. Conclusão.....	85
Considerações finais .....	89
Bibliografia.....	91

Anexos..... 1

## Índice de Figuras

<b>Figura 1:</b> Um das crianças a realizar a proposta educativa da digitinta. ....	4
<b>Figura 2:</b> Documentação pedagógica "Brincar lá fora".....	9
<b>Figura 3:</b> Proposta educativa relacionada com o brincar livremente no espaço exterior, com elementos da natureza.....	12
<b>Figura 4:</b> Fotografia enviada de uma das crianças a realizar a proposta educativa sobre semear.....	16
<b>Figura 5:</b> Fotografia enviada de uma das crianças a realizar a proposta educativa sobre a caverna do urso.....	16
<b>Figura 6:</b> Grupo de crianças a realizar uma das propostas educativas no espaço exterior. ....	24
<b>Figura 7:</b> Caixa de areia.....	25
<b>Figura 8:</b> Crianças a brincar livremente no pinhal. ....	26
<b>Figura 9:</b> Criança V a brincar livremente com paus.....	27
<b>Figura 10:</b> Caetana a iniciar a construção do seu portefólio. ....	29
<b>Figura 11:</b> Uma das crianças a mostrar o balde com o caracol e os pedaços de folhas. 36	
<b>Figura 12:</b> Crianças a observar o caracol. ....	36
<b>Figura 13:</b> Cartazes “O que já sabemos” e “O que queremos saber”.....	36
<b>Figura 14:</b> Cartazes “O que já sabemos”, “O que queremos saber” e “Como vamos descobrir”.....	37
<b>Figura 15:</b> Cartazes “O que já sabemos”, “O que queremos saber”, “Como vamos descobrir”, “O que vamos fazer e como” e “Por onde vamos começar”.....	37
<b>Figura 16:</b> Registo das previsões das crianças – “O que achamos que o caracol vai comer”. ....	40
<b>Figura 17:</b> Uma das crianças a desfazer a folha seca. ....	40
<b>Figura 18:</b> Observação do comportamento dos caracóis.....	41
<b>Figura 19:</b> Registo das observações – “O que o caracol comeu”.....	41
<b>Figura 20:</b> Algumas questões que as crianças levaram para investigar/pesquisar com os pais/família. ....	41
<b>Figura 21:</b> Alguns resultados da investigação/pesquisa com os pais/famílias. ....	42
<b>Figura 22:</b> Alguns resultados da investigação/pesquisa com os pais/famílias. ....	42



<b>Figura 23:</b> Cartazes “O que já sabemos”, “O que queremos saber”, “Como vamos descobrir”, “O que vamos fazer e como”, “Por onde vamos começar” e “O que descobrimos e aprendemos”.....	42
<b>Figura 24:</b> Placar destinado ao projeto.....	43
<b>Figura 25:</b> Apresentação do projeto às crianças da sala 2.....	43
<b>Figura 26:</b> À esquerda a pintura do jogo do caracol e à direita os caracóis pintados na parede.....	44
<b>Figura 27:</b> Leonardo a sugerir alguns movimentos, na 1. <sup>a</sup> proposta.....	61
<b>Figura 28:</b> Planificação do dado com as personagens.....	62
<b>Figura 29:</b> Leonardo a dançar como se fosse uma fada, na 2. <sup>a</sup> proposta.....	62
<b>Figura 30:</b> Leonardo a dançar como se sentisse medo, na 3. <sup>a</sup> proposta.....	65
<b>Figura 31:</b> Leonardo a dançar em pequeno grupo, na 4. <sup>a</sup> proposta.....	66
<b>Figura 32:</b> Caetana a dançar com a folha, na 1. <sup>a</sup> proposta.....	68
<b>Figura 33:</b> Caetana a dançar de acordo com uma das personagens, na 2. <sup>a</sup> proposta.....	69
<b>Figura 34:</b> Caetana a dançar como se estivesse a sentir tristeza, na 3. <sup>a</sup> proposta.....	71
<b>Figura 35:</b> Caetana a testar um movimento que implica equilíbrio, na 4. <sup>a</sup> proposta.....	72
<b>Figura 36:</b> Carlota atrás do Leonardo a imitar os seus movimentos, na 1. <sup>a</sup> proposta.....	75
<b>Figura 37:</b> Carlota a dançar de acordo com uma das personagens, na 2. <sup>a</sup> proposta.....	75
<b>Figura 38:</b> Carlota a caminhar pelo espaço quando dançava, na 3. <sup>a</sup> proposta.....	77
<b>Figura 39:</b> Carlota a dançar em pequeno grupo, na 4. <sup>a</sup> proposta.....	78
<b>Figura 40:</b> Gustavo a explorar os movimentos, na 1. <sup>a</sup> proposta.....	80
<b>Figura 41:</b> Gustavo a imitar os movimentos do Leonardo, na 2. <sup>a</sup> proposta.....	82
<b>Figura 42:</b> Gustavo a dançar como se estivesse apaixonado, na 3. <sup>a</sup> proposta.....	83

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1:</b> Cartaz – “O que já sabemos” .....	36
<b>Quadro 2:</b> Cartaz – “O que queremos saber” .....	37
<b>Quadro 3:</b> Cartaz – “Como vamos descobrir” .....	37
<b>Quadro 4:</b> Cartaz – “O que vamos fazer e como” .....	38
<b>Quadro 5:</b> Cartaz – “Por onde vamos começar” .....	38
<b>Quadro 6:</b> Calendarização das propostas educativas.....	38
<b>Quadro 7:</b> Cartaz – “O que descobrimos e aprendemos” .....	43
<b>Quadro 8:</b> Calendarização da implementação das propostas .....	56
<b>Quadro 9:</b> Categorias de análise.....	60

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1</b> – Grelha de avaliação: .....	2
<b>Anexo 2</b> – Exemplo de uma planificação quinzenal, realizada no âmbito do isolamento social:.....	3
<b>Anexo 3</b> – Grelha de avaliação da intervenção do dia 18 de novembro de 2020: .....	7
<b>Anexo 4</b> – Análise de conteúdo dos registos videográficos da 1. <sup>a</sup> proposta: .....	9
<b>Anexo 5</b> – Análise de conteúdo dos registos videográficos da 2. <sup>a</sup> proposta: .....	12
<b>Anexo 6</b> – Análise de conteúdo do registo videográfico da 3. <sup>a</sup> proposta:.....	19
<b>Anexo 7</b> – Análise de conteúdo do registo videográfico da 4. <sup>a</sup> proposta:.....	26

## Introdução

O presente relatório, surge da realização da Prática de Ensino Supervisionado, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, efetuado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, entre setembro de 2019 e janeiro de 2021.

Quanto à organização do presente documento, após esta breve introdução, este encontra-se estruturado em três partes: Parte I – Creche, Parte II – Jardim de Infância I e Parte III – Jardim de Infância II. Após estas três partes, encontram-se as considerações finais.

Relativamente à Parte I, que diz respeito ao contexto de Creche, em primeiro lugar, encontra-se uma caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, onde e com quem realizei a Prática Pedagógica em Creche, e depois a dimensão reflexiva, sobre a minha experiência e aprendizagens neste contexto educativo.

Face à Parte II, correspondente ao contexto de Jardim de Infância I, a sua organização mantém-se igual à primeira parte do relatório, sendo que é apresentada uma caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, onde e com quem realizei a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, e segue-se a dimensão reflexiva referente à minha experiência e percurso neste contexto.

Na última parte, Parte III do relatório, apresenta-se, também, em primeiro lugar uma caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, onde e com quem realizei a Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, e em seguida a dimensão reflexiva sobre a minha experiência e vivências neste contexto. Também, nesta parte do relatório é, ainda, apresentada a descrição do projeto “O Caracol da Nossa Escola”, realizado de acordo com a Metodologia de Trabalho por Projeto. Por fim, segue-se a dimensão investigativa, isto é o estudo investigativo que realizei neste contexto, intitulado de “A dança criativa como forma de expressão e comunicação no Jardim de Infância”.

## Parte I – Creche:

Na parte I do presente relatório, em primeiro lugar, é apresentada uma caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, onde foi desenvolvida a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche. Em seguida, apresenta-se uma reflexão, sobre a experiência neste contexto, onde reflito acerca de alguns dos aspetos que foram mais significativos ao longo deste percurso.

### 1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças:

A Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, no concelho da Batalha, no distrito de Leiria. Esta instituição é composta por três valências sendo estas a valência de Creche (com uma sala de berçário, uma sala de um aos dois anos e uma sala de dois aos três anos), a valência de Jardim de Infância (com uma sala de três aos quatro anos, uma sala de quatro aos cinco anos e uma sala de cinco aos seis anos) e a valência do Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), para as crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico (com duas salas de estudo).

A sala de atividades onde fui inserida era a sala das abelhas, que se destinava às crianças que se encontravam na faixa etária dos dois aos três anos. A sala das abelhas estava organizada em seis áreas distintas (a área do tapete, a área da garagem, a área da casinha, a área dos jogos, a área de trabalho e a área da biblioteca), promovendo o desenvolvimento harmonioso e saudável das crianças, potenciando as suas aprendizagens. Nesta sala existiam duas pessoas responsáveis, uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa.

Relativamente ao grupo de crianças, este era composto por dezoito crianças (onze do sexo feminino e sete do masculino), com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Das dezoito crianças, cinco usavam sempre fralda durante o dia, três delas estavam a iniciar o controlo esfíncteriano e as restantes já eram autónomas e, por isso, iam à sanita sem o auxílio do adulto. De um modo geral, todas as crianças do grupo revelavam um nível de autonomia bastante desenvolvido, sobretudo no momento das refeições, sendo capazes de comer sozinhas, utilizando uma colher ou garfo, sem qualquer apoio dos adultos. No que diz respeito à comunicação, a maioria das crianças conseguia comunicar e expressar-se verbalmente. Para além disso, este grupo de crianças demonstrava alguns

interesses, como por exemplo, brincar livremente no espaço exterior, ouvir histórias e manipular livros, explorar através dos cinco sentidos, jogar jogos de encaixe de madeira, cantar canções, ouvir música e dançar.

## 2. Reflexão sobre a experiência em contexto de Creche:

A presente reflexão tem como principal objetivo salientar os aspetos que foram mais significativos e importantes, ao longo de todo o percurso da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche. Para tal, selecionei alguns tópicos, que são as linhas gerais desta reflexão, na medida em que procurei refletir de modo fundamentado, sobre os mesmos, tendo em conta as minhas vivências com o grupo de crianças.

### *2.1. O papel do Educador de Infância e a relação com as crianças em Creche*

O contexto de creche, antes da Prática Pedagógica em Creche, era um mundo completamente novo para mim. Ao longo desta experiência, fui compreendendo melhor qual a sua importância e função, face às necessidades das famílias, que procuram esta resposta e o papel fundamental que o Educador de Infância tem neste contexto.

Durante a Prática Pedagógica, fui-me apropriando desta realidade e, igualmente, fui-me interessando pela parte histórica e pelo processo de evolução deste contexto que, em grande parte, se deve ao trabalho dos Educadores de Infância. Assim sendo, ao longo desta experiência, fui compreendendo melhor qual o papel do Educador de Infância, mas, também, os diversos aspetos a que este deve estar atento, neste contexto.

Desta forma, cabe ao Educador conhecer as características do seu grupo de crianças, para que possa adaptar a sua prática educativa, “proporcionando experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global” (Portugal, 2017, p. 57). No fundo, conhecer bem quem são aquelas crianças, quais as suas características, capacidades, interesses e necessidades, enfim, esta foi uma das grandes aprendizagens que retiro desta experiência.

Igualmente, aprendi que, ao mesmo tempo, é função do Educador de Infância reconhecer cada criança enquanto ser único, individual, com conhecimentos adquiridos, com direitos e deveres. De facto, a meu ver, quando o Educador adota esta perspetiva, as crianças sentem-se mais valorizadas e, conseqüentemente, mais motivadas para se envolverem ativamente nas propostas educativas. De acordo com Sarmiento e Carvalho (2017),

“Educar, no seu pleno sentido (*Educare*), exige o respeito e a valorização das potencialidades das crianças e a sua formação ao nível de valores sociais, culturais e humanos” (p. 9). Ainda assim, é essencial ver a criança como “um agente ativo e dinâmico na construção de si própria e do mundo, protagonista da sua aprendizagem, segundo uma *agenda* contextualizada numa praxis social e histórica” (Sanches, 2003, citado por Sarmiento & Carvalho, 2017, p. 9).

Existe um outro aspeto que um Educador de Infância nunca deve esquecer e que fui aprendendo ao longo da Prática Pedagógica em Creche, aspeto esse relacionado com a valorização do processo, que as crianças realizam em determinadas propostas educativas, e não do resultado/produto final. Neste sentido, como cita Portugal (2017), “Mais importante que o produto ou resultado alcançado através de uma determinada atividade é a qualidade do investimento da criança no seu projeto, mobilizando todo o seu ser – emoção, cognição, ação” (p. 59). Veja-se o caso de uma das propostas educativas que consistiu na técnica da digitinta sobre uma caixa de luzes, em que o objetivo era que as crianças se envolvessem com a tinta utilizando os dedos e mãos (**figura 1**), sendo que, algumas tinham já a intenção de desenhar algo e comentavam o que faziam, enquanto outras apenas experienciavam a textura, a temperatura e as luzes. Posteriormente, passámos o resultado da exploração de cada criança para um papel, só para que as crianças pudessem ficar com uma recordação desta proposta educativa, da qual pareceram ter tirado proveito. Porém, acima de tudo, o que foi valorizado foi a forma como cada criança quis explorar a mistura da tinta sobre a caixa e não o produto final que ficou estampado no papel.



**Figura 1:** Um das crianças a realizar a proposta educativa da digitinta.

Outra grande aprendizagem associada a esta Prática Pedagógica, é a relação de empatia que deve ser criada com as crianças. Como defende Portugal (2017), “Cuidar/educar de forma responsiva, em sintonia com o bebé ou criança, requer o reconhecimento da importância de relações fortes, securizantes, consistentes e agradáveis, ou seja, envolve atenção à qualidade das relações entre adultos e crianças” (p. 57). Na realidade, na minha perspetiva, se esta relação não for estabelecida, entre o Educador de Infância e as crianças, mais dificilmente se consegue criar um ambiente seguro e acolhedor, em que as mesmas se possam desenvolver saudável e harmoniosamente. Para a mesma autora, “Através da criação de relações significativas com figuras de referência, as crianças experienciam a

empatia, conhecem a escuta e respeito pelo outro e desenvolvem atitudes solidárias, desenvolvendo um sentido de segurança e autoestima positiva” (Portugal, 2017, p. 58).

Embora seja, realmente, relevante criar esta relação de empatia, fui entendendo com o tempo, que também é necessário compreender que a relação que estabelecemos não é igual com todas as crianças. Quer isto dizer que, se todas elas são diferentes, não sentem a mesma afinidade pelas mesmas pessoas, o que é perfeitamente natural. Certamente, que, tal como adultos sentem maior empatia por umas pessoas e menos por outras, também, as crianças são capazes de o sentir, acabando por ser mais transparentes, demonstrando aquilo que realmente sentem pelo outro, sobretudo face aos adultos que as rodeiam. Assim, de acordo com Girotto (2017), a segurança que a criança poderá sentir na interação com o adulto depende, em grande parte, das atitudes do mesmo, ou seja “da afeição que demonstra ao cuidar da criança, do contacto próximo, do tom de voz com que se dirige ao bebê e, também, às outras pessoas na sua presença” (p. 80).

Em suma, para mim, foi importante ter esta experiência em Creche, visto que me permitiu visualizar mais nitidamente e compreender melhor o papel crucial do Educador de Infância na Creche, pois o seu trabalho tem em consideração aspetos determinantes para que se possam formar futuros cidadãos ativos, confiantes, seguros, competentes, com capacidade de resolução de problemas de forma criativa.

## *2.2. O desafio de planificar em contexto de Creche*

Inicialmente, planificar foi um desafio, pois nunca o tinha feito tendo em conta o contexto de Creche. Por esta razão, até encontrar uma estrutura mais adequada ao contexto, foi uma constante reviravolta até entender aquilo que faria mais sentido e que seria mais simples de entender, por toda a gente. Na verdade, a primeira planificação criada, por mim e pelo meu par pedagógico, em nada tinha a ver com as últimas planificações que realizámos, quer a nível da estrutura, quer do conteúdo da mesma, pois houve um processo de evolução.

Em Creche, não existe um currículo pelo qual nos possamos guiar, o que foi bastante complicado, no princípio, para conseguirmos construir uma planificação. Todavia, depressa compreendi que neste contexto existem três principais domínios que estão, diretamente, relacionados com o desenvolvimento global das crianças, nesta faixa etária. Associado ao desenvolvimento físico, isto é “O crescimento do corpo e do cérebro, as



capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde” (Papalia & Feldman, 2013, p. 37), está o domínio físico. Ao desenvolvimento cognitivo, que implica “Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade” (Papalia & Feldman, 2013, p. 37), associa-se ao domínio cognitivo. Por último, ao desenvolvimento psicossocial, composto por “Emoções, personalidade e relações sociais” (Papalia & Feldman, 2013, p. 37), está associado ao domínio psicossocial.

Ainda na mesma sequência, foi pertinente compreender que o desenvolvimento das crianças desta faixa etária se realiza holisticamente e todas as dimensões, associadas ao processo de desenvolvimento, estão relacionadas entre si. Conforme afirma Portugal (2017), “o desenvolvimento das crianças deve ser compreendido como um todo, em que dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p. 59). Com efeito, quando se planifica e definem intencionalidades educativas, deve ter-se em consideração todos estes aspetos.

Ao longo da Prática Pedagógica em Creche, fui-me apercebendo de que, por mais que uma dada proposta educativa esteja pensada para desenvolver determinadas dimensões, há sempre outras, a ela associadas, que acabam por se estar a desenvolver de igual forma. Um exemplo disso mesmo, é o momento da história, que estava presente em todas as planificações, cuja nossa principal intencionalidade educativa era “Promover a identificação de objetos, animais ou ações de um livro”, enquadrando-se no domínio cognitivo. Todavia, são inúmeras as dimensões que podem estar associadas à leitura das histórias e a este domínio, como por exemplo, o conhecimento de novos elementos que são desconhecidos ou o reconhecimento, o desenvolvimento da criatividade, da capacidade de concentração e de atenção.

Uma das maiores dificuldades sentidas ao planificar, foi fundamentar com base em autores as nossas propostas educativas e estratégias planificadas, pois sentia que existia um número reduzido de documentos para nos auxiliar, a esse nível, tendo em conta o contexto de Creche. No entanto, enquanto futura Educadora de Infância, acredito que é substancial procurar fundamentar científica e didaticamente as nossas opções, de modo a sustentar a pertinência da nossa prática educativa.

Assim, planificar foi-se tornando uma tarefa mais natural, à medida que fui compreendendo o que era essencial. Ainda assim, creio que houve, sem dúvida, uma

grande evolução, certamente que haveria alguns aspetos a melhorar, como é o caso da fundamentação das propostas e estratégias a planificar.

### *2.3. A avaliação e a observação como pilares da prática educativa*

No que diz respeito à avaliação, este foi outro dos aspetos mais complexos durante a Prática Pedagógica em Creche, pois, no começo, não tinha a noção de como era feita a avaliação, neste contexto. Contudo, rapidamente compreendi que a avaliação em Creche deve ser mais descritiva, permitindo descrever o processo de evolução das crianças, em todos os domínios do desenvolvimento.

Neste sentido, durante esta experiência, eu e o meu par pedagógico fomos construindo vários instrumentos de recolha de informação, até que, finalmente, conseguimos criar uma grelha de recolha de informação (**anexo 1**), que nos permitiu fazer a descrição daquilo que observámos e interpretar essa mesma informação, face aos nossos conhecimentos e visão.

Desta forma, fui-me apercebendo de que a observação é elementar, porque permite recolher informação detalhada sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, para posteriormente a avaliar. Para Parente (2012), a observação é, por um lado “uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche” (p. 6) e, por outro “O processo de observação não se limita ao ato de ver e de registar de modos diversos” (p. 8). Na minha perspetiva, a observação, também, possibilita avaliar a minha prática educativa, para que a possa vir a melhorar, mas, também, estar atenta e escutar ativamente cada criança podendo compreendê-la melhor. Neste seguimento, há que entender que a observação e a avaliação jamais se podem dissociar, na medida em que:

A observação das crianças precisa ser atenta, curiosa e investigativa, evidenciando os modos concretos de elas aprenderem, agirem, brincarem e se expressarem de maneira singular. Avaliar deve necessariamente ser um exercício de conhecer melhor cada criança, de realçar sua identidade, assim como a identidade do professor que trabalha com ela. (Morro & Oliveira, 2015, p. 203)

Outro aspeto a salientar é que, quando se avalia deve-se ter em conta que cada criança é uma criança, diferente de qualquer outra, e jamais se deve fazer qualquer tipo de comparação entre elas. Por isso, qualquer Educador de Infância deverá “considerar a diversidade e a particularidade das crianças no processo avaliativo, distanciando esse

processo de toda e qualquer forma de padronização de expectativas, quer da aprendizagem, quer do desenvolvimento ou do comportamento das crianças” (Morro & Oliveira, 2015, p. 202).

Assim, a meu ver, a avaliação nem sempre é encarada como uma forma de analisar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, por ter uma conotação negativa a ela associada, pela grande maioria das pessoas. Nesta lógica, será importante garantir que esclareçamos, sobretudo aos pais/famílias, que avaliar:

Implica recolher informações sobre os níveis de bem-estar e implicação/envolvimento da/s criança/s, compreender o que pode estar ou não a afetar o bem-estar e a implicação, e utilizar essa informação para melhor apoiar e amplificar as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23)

Por fim, como defendem Morro & Oliveira (2015) é, também, necessário compreender que “avaliar a criança de uma forma compreensiva significa estar atento ao modo próprio de aprender e de se desenvolver de cada uma” (p. 200).

#### *2.4. A documentação pedagógica como forma de comunicação e divulgação da ação das crianças*

Acerca da documentação pedagógica, devo dizer que já tinha algum conhecimento sobre o que era em concreto, mas nunca tinha efetuado. Ao longo desta Prática Pedagógica pude adquirir ainda mais conhecimentos específicos sobre o que era e como se fazia a documentação pedagógica e, ainda, tive a oportunidade de a fazer e expor.

A documentação pedagógica, no meu entender, permitiu que a ação das crianças, ao realizar as propostas educativas, pudesse ser exposta e partilhada, não só com os pais/famílias e com as crianças, como com outras Educadoras de Infância e Auxiliares de Ação Educativa da instituição. De igual forma, é de salientar que a documentação pedagógica trouxe uma grande vantagem ao grupo de crianças, que foi a recapitulação do que tinha sido feito nas semanas anteriores, ativando, assim, a sua memória.

De acordo com a perspetiva de Azevedo (2019), “escutar as crianças com o seu modo peculiar de olhar o mundo e compreender as suas necessidades de aprendizagem é decisivo para o refinamento dos modos de observar, escutar, registar e documentar” (p. 11). De facto, para realizar a documentação pedagógica estas etapas – observar, escutar,

registar e documentar – são fundamentais e entendo que foi isto mesmo que fui fazendo, ao longo desta experiência, de modo a documentar aquilo que tinha sido mais significativo para as crianças. Por esta razão, pude comprovar que as mesmas pareciam ficar muito felizes e satisfeitas por verem o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem valorizado. Se as crianças se sentem valorizadas, conseqüentemente, irão demonstrar isso aos seus pais/famílias, pois já são capazes de se identificar nas fotografias da documentação pedagógica e são elas próprias que acabam por mostrar aquilo que foram capazes de fazer.

Por um lado, a documentação pedagógica “facilita o diálogo entre a equipa educativa e os pais/famílias sobre os progressos das crianças, os seus interesses, as suas motivações, os seus sentimentos e saberes e as suas preferências” (Azevedo, 2019, p. 11). Por outro, a realidade nem sempre é esta, uma vez que durante a Prática Pedagógica, foram raríssimas as vezes em que os pais/famílias nos deram algum *feedback* sobre a documentação pedagógica, o que me desiludiu um pouco. Contudo, o que realmente importa são as crianças e para mim a sua reação, às várias documentações pedagógicas, preenchem esse vazio que os pais/famílias deixavam.

Apenas houve uma vez em que alguns pais pediram para ver fotografias dos seus filhos na dinamização de uma proposta educativa realizada no espaço exterior, porque tínhamos enviado um comunicado a pedir chapéus de chuva, galochas e agasalhos para a realização da mesma, o que terá suscitado a sua curiosidade. Assim, como esta atividade tinha sido a mais significativa da semana, tanto para as crianças, como para os seus pais/famílias, decidimos fazer uma documentação pedagógica exclusiva dessa atividade (**figura 2**).

Em jeito de conclusão, acredito que a documentação pedagógica foi uma mais valia, tanto para mim, como para as crianças, visto que permitiu valorizá-las e refletir sobre as propostas educativas dinamizadas e a ação das crianças, bem como a minha prática educativa.



**Figura 2:** Documentação pedagógica "Brincar lá fora".

## 2.5. As rotinas e a sua importância no contexto de Creche

Já se sabe que as rotinas do grupo de crianças são essenciais no seu quotidiano, no entanto, estas acabaram por se tornar igualmente importantes para mim. Conhecer as rotinas do grupo de crianças permitiu adaptar-me melhor ao seu dia-a-dia e às suas características.

De uma forma geral, as rotinas são essenciais para as crianças, dado que “as crianças em idades precoces aprendem através de interações repetidas de uma forma dispersa ao longo do tempo e não nos breves períodos em que decorrem as intervenções” (Almeida, et.al., 2011, p. 85) e as rotinas são, exatamente, ações e momentos que se repetem.

Na realidade, o que verifiquei na Prática Pedagógica foi que, à medida que o tempo ia passando, as crianças acabavam por já saber o que ia acontecer, ou o que tinham de fazer a seguir. Nas últimas semanas desta experiência em Creche, nos vários momentos da rotina, as crianças foram capazes de executar determinadas tarefas, sem que ninguém lhes tivesse pedido ou dito para o fazer. Por conseguinte, “A característica de previsibilidade das rotinas é muito importante para a aprendizagem das crianças, na medida em que elas podem despende mais atenção e energia exclusivamente na aprendizagem de novas aptidões” (Almeida, et.al., 2011, p.84). Ainda assim, é importante considerar o ritmo e individualidade de cada criança, pois cada uma “tem uma forma única de agir ou interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p. 71).

Concluindo, na minha ótica, as rotinas fazem parte do dia-a-dia das crianças, mas, de igual modo, dos Educadores de Infância e Auxiliares de Ação Educativa. Muitas vezes nos momentos das rotinas, o Educador de Infância consegue observar vários detalhes sobre cada criança face aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, o que acaba por se tornar importante, para que este responda às necessidades de cada uma delas. De igual forma, as rotinas acabam por dar confiança e segurança às crianças, pois estas conseguem prever o que vai acontecer e, por isso, são importantes para estas se sentirem confortáveis e saberem o que têm para fazer, ao longo do dia.

## *2.6. A naturalidade e pertinência do brincar*

Relativamente ao brincar, creio que é das coisas mais naturais e simples que qualquer criança faz. Sendo o brincar algo indispensável na vida das crianças é, de igual forma, importante para o Educador de Infância observar e envolver-se com as mesmas nas suas brincadeiras. Como defende Cordeiro (2015), o brincar traz inúmeras vantagens “para além do gozo puro e simples e do prazer físico, psicológico e emocional” e que “é necessário respeitar a vontade de brincar com outros ou brincar a sós, e promover essas duas vertentes, respeitando as características da personalidade da criança” (p. 329).

Uma das coisas que eu mais me fez sentir realizada, ao longo da Prática Pedagógica, foi estar a observar, com a maior das atenções, as crianças enquanto brincavam e envolver-me com as mesmas nesses momentos. Isto porque, ao observar e interagir com as crianças nesses momentos fiquei a conhecer melhor cada uma delas e pude comprovar que estas aprendem muito através das suas brincadeiras. Portanto, “É o brincar que também lhe facilitará a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões e a catarse de emoções e sentimentos difíceis” (Cordeiro, 2015, p. 329). Por estes motivos, eu e o meu par pedagógico, planificávamos momentos de brincadeira livre, por considerarmos o brincar essencial, pelas vantagens que apresenta e pelas características do grupo de crianças.

O brincar ao ar livre é algo a que dou bastante valor, pois ao fazê-lo as crianças “estão a ganhar uma compreensão essencial sobre o mundo natural através das suas acções e da sua recepção sensorial” (Post & Hohmann, 2011, p. 275). No entanto, no contexto onde estava inserida, não era uma prática recorrente, quando o estado atmosférico apresentava temperaturas mais baixas. Portanto, ao longo da Prática Pedagógica, foram várias as semanas em que as crianças não brincaram ao ar livre.

Quando penso em brincar ao ar livre, imagino um espaço rodeado pela natureza onde as crianças tenham a oportunidade de experimentar vários materiais e brincar à vontade, em contacto direto com a natureza. No entanto, na instituição onde realizei a Prática Pedagógica, o espaço exterior onde as crianças brincavam, não tinha nada de natural, era um espaço coberto com pavimento de borracha e os materiais à disposição das crianças eram, sobretudo, de plástico.

Visto que prezo tanto o brincar no espaço exterior e que houve semanas, seguidas, em que as crianças não foram brincar neste espaço, decidi, em conjunto com o meu par pedagógico, dinamizar uma proposta educativa em que as mesmas, num dia frio, foram brincar para a espaço exterior da parte da frente da instituição, onde há relva e flores. Desta forma, esta proposta pareceu ter sido bastante significativa para o grupo, pois permitiu que tivessem oportunidade de explorar livremente o meio que as rodeava e que interagissem umas com as outras, durante essa exploração. Na minha perspetiva, via-se a felicidade na cara das crianças, pois estas corriam, saltavam, mexiam na relva, apanharam flores e trevos e brincaram com a água que estava em cima de uma mesa (**figura 3**). De acordo com Cordeiro (2015), “As crianças podem e devem brincar ao ar livre, apanhar chuva e frio, sujar-se ... Enquanto uma criança desenvolve actividade muscular,



**Figura 3:** Proposta educativa relacionada com o brincar livremente no espaço exterior, com elementos da natureza.

desenvolve também calor e não há risco de apanhar chuva ou frio, desde que haja alguma habituação e treino” (p. 347).

Para finalizar, com esta experiência consegui compreender melhor as vantagens do brincar para as crianças e a necessidade que estas têm de o fazer. O Educador Infância é responsável por proporcionar

estas oportunidades às crianças e é importante que planifique momentos de brincadeira livre e que os aproveite com estas, de modo a conhecer mais detalhadamente cada uma, na sua individualidade.

### *2.7. Síntese*

Esta reflexão sobre a Prática Pedagógica em Creche, permitiu-me sintetizar os aspetos que, para mim, foram mais importantes e aos quais dei mais valor. Apesar de, anteriormente, o contexto de creche me ser desconhecido, atualmente, compreendo o papel fulcral que tem no desenvolvimento das crianças. Por essa razão, criei uma bagagem de conhecimentos e sentimentos que levo para a vida profissional que me espera, enquanto futura Educadora de Infância.

Sem dúvida alguma que, esta foi uma das melhores experiências em Prática Pedagógica, o que se deve à forma como, eu e o meu par pedagógico, fomos recebidas por todo o pessoal da instituição. O ambiente harmonioso vivido na mesma proporcionou variados momentos de grande aprendizagem.

Enfim, esta experiência tornou-se num processo de constante aprendizagem, que se desenrolou gradualmente e que me fez crescer bastante. Ao longo do tempo, a minha postura foi melhorando, consoante as aprendizagens que fui realizando, que foram essenciais para o meu desempenho e prática educativa.

## **Parte II – Jardim de Infância I:**

Esta parte do relatório, inicia com a apresentação da caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, onde foi desenvolvida a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I. Posteriormente, segue-se a reflexão sobre a experiência

vivenciada neste contexto, onde reflito sobre alguns dos aspetos que foram mais consideráveis, ao longo desta experiência.

### 1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças:

A Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, realizou-se no mesmo contexto educativo que a Prática Pedagógica em Creche.

A sala dos inventores, foi a sala de atividade onde realizei esta Prática Pedagógica, que acolhia crianças entre os quatro e os cinco anos. Esta sala de atividades estava organizada em sete áreas diferentes (área do tapete, área da garagem, área da casinha, área dos jogos, área de trabalho, área da biblioteca e a área do cabeleireiro), potenciando o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Na sala dos inventores existiam duas pessoas responsáveis, uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa.

Relativamente ao grupo de crianças, este era constituído por vinte e cinco crianças (dez do sexo feminino e quinze do sexo masculino), com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, e caracterizava-se pela sua constante energia e por ser um grupo extremamente ativo, autónomo e sociável. Contudo, algumas das crianças eram bastante desafiadoras e autocentradas, o que, muitas vezes, gerava alguns conflitos e comportamentos agressivos ou desajustados (ex.: bater, dar pontapés, empurrar, espernear, fazer birras, chamar nomes, cuspir, entre outros). Nessa altura, existia um grande número de crianças do grupo que evidenciava algumas dificuldades ao nível da fala, mas estavam a ser devidamente acompanhadas por uma terapeuta da fala.

Face aos interesses do grupo, estes relacionam-se com a necessidade de se movimentar, acabando por preferir propostas educativas que envolvessem a exploração dos movimentos do corpo, com as letras dos seus nomes, com os insetos, com o fundo do mar, com a modelagem de plasticina e com a separação do lixo.

### 2. Reflexão sobre a experiência em contexto de Jardim de Infância I:

A reflexão que se segue visa destacar aqueles que foram os aspetos mais significativos e relevantes, ao longo da experiência da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I. Assim, elegi alguns tópicos, para refletir de forma fundamentada,



considerando todo o meu percurso e vivências com o grupo de crianças, da sala dos inventores.

### *2.1. A Prática Pedagógica a distância e a relação e interação com as crianças em isolamento social*

Na última semana do período de observação e recolha de dados da Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, começou a fazer-se sentir a chegada da COVID-19 e depressa a Organização Mundial de Saúde (OMS), decretou que estávamos perante uma pandemia, procedendo-se ao isolamento social e, daí em diante, a Prática Pedagógica passou a ser dinamizada a distância. De acordo com o Centro de Contacto do Serviço Nacional de Saúde (SNS 24), o isolamento social caracteriza-se pela “ausência de contacto social ou familiar”, “ausência de envolvimento na comunidade ou com o mundo exterior” e “ausência ou dificuldade no acesso a serviços” (Serviço Nacional de Saúde, 2019).

Perante esta situação, vi-me forçada a adaptar-me a uma nova realidade e a uma nova forma de trabalhar. De facto, aconteceu tudo muito depressa e ninguém estava preparado para, de um dia para o outro, ter de mudar a sua vida por completo. Inicialmente, tal como a grande parte das pessoas, senti-me muito perdida e sem saber como gerir as emoções, a vida familiar, as aulas e a Prática Pedagógica. Contudo, o ser humano tem uma extrema capacidade de se adaptar às mais variadas situações que lhe são impostas e o que me valeu, no desenrolar da Prática Pedagógica, foi realmente a minha capacidade de adaptação, empenho, dedicação, persistência e o trabalho de entreajuda e em equipa.

Face a esta situação, o mundo digital e *online* passou a ser uma realidade bastante presente na vida de todos. De um momento para o outro, a utilização de recursos tecnológicos, como, por exemplo, vídeos, programas de edição de vídeo, aplicações e diferentes plataformas para comunicar (como o *Zoom*, o *WhatsApp* ou o *Microsoft Teams*) passou a ser frequente. Neste seguimento, tive de aprender a dominar plataformas e programas de edição de vídeo que não sabia utilizar, na altura. Embora estivesse dependente de todos estes recursos e de igual forma da internet, penso que retirei algumas aprendizagens importantes, nomeadamente, saber como utilizar determinadas ferramentas digitais, adotar novas estratégias de comunicação/interação com as crianças e, também, a reinventar toda a minha prática educativa, forma de pensar e agir face às situações.

Outra das grandes aprendizagens que realizei com o isolamento social, foi o recurso a determinados materiais e a aprender a criar outros, com base nos recursos físicos disponíveis em casa. Esta aprendizagem fez-me compreender que, mesmo não tendo os materiais necessários, como nos queixamos inúmeras vezes quando estamos no contexto educativo, há sempre soluções, até mais ecológicas e sustentáveis, para desenvolver esses materiais, reutilizando muitos outros e dando origem a novos.

Tendo em vista a situação vivenciada e a toda a experiência com as crianças a distância, penso que, sendo as interações e as relações fulcrais na qualidade das aprendizagens promovidas (Novo & Mesquita-Pires, 2009, p. 125), este seria um bom aspeto a integrar na presente reflexão. Durante o período de isolamento social, posso afirmar que a relação e interação com o grupo de crianças foram muito limitadas. A única forma de interagir com as crianças era através de vídeos, que enviámos semanalmente, e através da troca de mensagens via *WhatsApp*, com os pais/famílias. No meu entender, esta falta de contacto direto com as crianças, foi o que de pior podia ter acontecido, como consequência desta pandemia, até porque:

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.

(Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8)

No decorrer de toda a Prática Pedagógica, apenas fizemos uma reunião via *Zoom* com a Educadora Cooperante, a Auxiliar de Ação Educativa e com seis das vinte e cinco crianças. Com esta reunião apercebi-me que, aquelas crianças, estavam com imensas saudades dos seus pares e de voltar à instituição. Da mesma forma, no grupo do *WhatsApp*, muitos pais afirmavam que os seus filhos estavam com bastantes saudades dos “amigos”. De facto, consoante afirma Cordeiro (2015), “A amizade é um dos aspetos fundamentais das relações interpessoais, manifestando-se sobretudo a partir dos 4 anos” (p. 391) e, ainda esclarece que, “Para a criança de 4-5 anos, um amigo é uma segurança, um recurso e um apoio nas brincadeiras, na descoberta do mundo e na vida relacional” (p. 392). Neste seguimento, para as crianças, ficar sem contactar com os seus pares e amigos, foi bastante complicado, na medida em que estas ainda não tinham maturidade alguma para compreender o que era o isolamento social, apesar de terem uma vaga ideia do que é a COVID-19 e os cuidados de higiene e saúde a ter, para evitar o contágio.

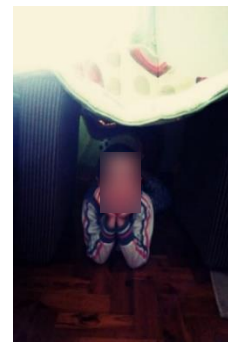
Para além disso, há que compreender que todo o contexto educativo é um ambiente promotor da socialização, das relações e das interações e que, também, “A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (Silva, et al., 2016, p. 24). Assim, na minha perspetiva, é possível compreender que é perfeitamente natural que, ao deixar de frequentar a instituição, tanto as crianças, como eu própria, tenham sentido um maior afastamento e desvanecer das relações que já tinham sido estabelecidas. A verdade é que todo o grupo de crianças “proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (Silva, et al., 2016, p. 24).

Uma das formas das crianças interagirem connosco era através do *feedback*, que se traduzia em vídeos ou fotografias (**figuras 4 e 5**), que os encarregados de educação nos



**Figura 4:** Fotografia enviada de uma das crianças a realizar a proposta educativa sobre semear.

forneçiam, via *WhatsApp*. Ainda assim, ao longo das semanas o *feedback* foi variando, sendo a média de 3/4 crianças, por semana, que nos davam algum tipo de *feedback*, o que se revelou muito simbólico e pouco representativo daquilo que seria o espetável. Acredito que, pelas condicionantes do teletrabalho ou, até mesmo, do próprio trabalho nos locais de trabalho que se mantiveram, o



**Figura 5:** Fotografia enviada de uma das crianças a realizar a proposta educativa sobre a caverna do urso.

*feedback* que recebíamos acabava por se limitar a essas situações. Igualmente, muitas das crianças encontravam-se com os seus avós e não tinham acesso à internet, para poderem aceder às nossas propostas educativas.

Por conseguinte, esta falta de interação, contacto e *feedback* levaram a que a frustração se fizesse sentir com maior amplitude, pois foi quase como se estivesse a trabalhar arduamente em vão. Para colmatar este sentimento, o trabalho de entreajuda e em equipa com o meu par pedagógico foi essencial, porque a nossa união acabou por gerar mais força para atravessar as adversidades e conseguir melhorar, semana após semana, de modo a tentar compreender se a falha seria nossa ou se seria algo que ultrapassava o nosso desempenho e trabalho.

Em suma, o isolamento social trouxe consigo muita ansiedade e preocupação mas, ao mesmo tempo, trouxe novas aprendizagens e desafios. A Prática Pedagógica neste contexto foi, também, um grande desafio por ter sido bastante diferente do habitual e do esperado, fazendo-me sair da minha zona de conforto. Porém, considero que estive sempre à altura de todos os desafios que com esta surgiram. Penso que, ao mesmo tempo, esta modalidade a distância veio reforçar, ainda mais, o quão importante são as relações e o contacto que estabelecemos com as crianças, diariamente em contexto educativo. Para mim, este afastamento físico veio, ainda, definir a importância do toque e da afetividade que, habitualmente, mantemos com as crianças.

## 2.2. *A observação em Jardim de Infância*

O período de observação e recolha de dados tornou-se, sem qualquer dúvida, crucial para desenvolver toda a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, uma vez que “Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 155). De acordo com Fortin (1999), “Observar é considerar com atenção a fim de melhor conhecer e compreender a realidade” (p. 36), neste caso o contexto educativo.

Este período, permitiu observar e recolher dados acerca do grupo de crianças e da sua rotina, antes de se dar o isolamento social. O facto de, eu e o meu par pedagógico, já estarmos familiarizadas com a instituição facilitou bastante todo este processo, dado que rentabilizámos o nosso tempo em função da observação das dinâmicas mais específicas do grupo de crianças.

Ao conhecer o grupo, durante estas semanas, consegui compreender quais os seus gostos, interesses, dificuldades e necessidades, o que me permitiu pensar a minha prática educativa, na informação recolhida, visto que:

é o conhecimento da criança: o que ela é, o que são as suas capacidades, os seus desejos... associado ao conhecimento do grupo de crianças, que permite ao adulto definir um processo (conjunto de estratégias) coerente e que prevê atividades pertinentes. (Vayer & Coelho, 1989, p. 21)

Neste sentido, de acordo com a perspetiva de Portugal e Laevers (2010), tendo em consideração as OCEPE (Silva, et al., 2016), é crucial “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas particularidades, o que já sabem, os seus interesses, as suas dificuldades, a forma como se relacionam com os outros, etc.” (p. 8). Para mim, a recolha

de informação sobre os aspetos mencionados por Portugal e Leavers, passa muito pelo envolvimento com as crianças, dado que:

Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/a educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. (Silva, et al., 2016, p. 11)

Apesar de só ter tido a oportunidade de observar o grupo de crianças durante o período de observação e recolha de dados, sei que a observação e o registo da informação colhida, são ferramentas essenciais, para refletir sobre a prática educativa. Mesmo não tendo tido essa possibilidade, considero que, para qualquer Educador de Infância, a observação e o registo são fundamentais, pois:

permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. (Silva, et al., 2016, p.11)

Assim, a observação é essencial para desenvolver uma prática educativa de qualidade, sendo que permite ao Educador refletir sobre inúmeros aspetos relacionados com as crianças, com o contexto educativo e com a sua prática educativa. Logo, sem o período de observação e recolha de dados, não teria sido possível conhecer o grupo de crianças, o que dificultaria imenso o planeamento das propostas educativas destinadas ao mesmo. Neste sentido, todo o trabalho desenvolvido, ao longo da Prática Pedagógica, teve por base as observações e informação recolhida, durante esse período.

### *2.3. A planificação e avaliação em contexto familiar*

Na sequência do isolamento social, todas as oportunidades de planificar propostas educativas para três dias e intervir de acordo com estas, como acontecia normalmente, foram anuladas. No entanto, usualmente, planificar implica:

Planear de acordo com o que o educador sabe do grupo de crianças, implicando reflexão sobre intenções ou finalidades educativas e formas de as concretizar e/ou adequar ao grupo e a cada criança, aceitando a imprevisibilidade, a escuta das crianças e perspetiva de outros profissionais e famílias. (Portugal & Laevers, 2010, p. 8)

Nesta vertente a distância, as propostas educativas planificadas tinham de ter em vista o contexto familiar das crianças e, da mesma forma, essas propostas tinham de se adequar a esta realidade. Ainda assim, todas as propostas educativas foram pensadas de acordo com os dados recolhidos e tendo por base os gostos, interesses, necessidades e dificuldades do grupo de crianças, em geral.

De acordo com a Educadora Cooperante, nesta lógica a distância lançaríamos uma proposta educativa, por semana. De forma a que as planificações se pudessem adequar à realização das propostas educativas em contexto familiar, tivemos de as planificar em conformidade com as circunstâncias que o isolamento social implicou. Isto é, se nos encontrávamos todos em casa, nem as crianças, nem eu e o meu par pedagógico tínhamos acesso a determinados recursos físicos que estão, frequentemente, ao nosso dispor no contexto educativo. Assim, surge a necessidade de reinventar toda a prática educativa, bem como as nossas propostas. Por exemplo, para planificar (**anexo 2**) estas propostas, tivemos de ter em consideração os materiais que as crianças teriam, possivelmente, à sua disposição em casa ou arranjar forma de criar outros materiais e recursos que pudessem ser de fácil execução e utilização.

Associada a esta nova modalidade da Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, surge uma grande dificuldade em relação às planificações, que se prende com a lógica integradora que uma planificação pressupõe. Esta dificuldade surge pelo facto de, ao planificar uma proposta educativa por semana, tornou-se extremamente complicado integrar as várias áreas de conteúdo/domínios ou subdomínios numa só proposta. Não obstante, de modo a colmatar esta dificuldade, eu e o meu par pedagógico, arranjámos uma solução que passou por tentar integrar, no mínimo, duas das áreas de conteúdo/domínios ou subdomínios, por cada proposta semanal. Por conseguinte, estabelecemos um objetivo que se prendia, então, com a planificação de propostas educativas que integrassem todas as áreas de conteúdo/domínios ou subdomínios, ao longo das semanas. No meu entender, com esta solução foi possível planificar, propostas simples, mas bastante diferentes, conseguindo, até, concretizar este grande objetivo.

Posto isto, um aspeto a salientar nestas planificações foi a preocupação de integrar a participação das famílias nas propostas educativas apresentadas. Sendo que as crianças estavam em contexto familiar e que estas dependiam de, pelo menos, um dos membros da sua família para aceder às propostas, era necessário e fazia sentido, integrar as famílias na realização destas mesmas propostas educativas. Com a colaboração e integração das

famílias, estaríamos a estimular a sua participação e colaboração no desenrolar do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos e, por essa razão:

Não se trata, portanto, de indicar às famílias listas de atividades para entreter as crianças, ou para atender a aspectos distintos do desenvolvimento e da aprendizagem das mesmas, e sim, de indicar que embarquem nessa aventura fantástica e imprecisa, surpreendente e gratificante que é a educação de seus filhos. (Filho, 2020)

Relacionada com as planificações está, também, a avaliação, que costumava ser incorporada em todas as planificações. De um modo geral, quando falamos em avaliação estamos a falar “de um processo que deve ser continuado, participativo e democrático, fornecendo oportunidades para se debater aspetos concretos da realidade educativa e para se assumir responsabilidades conjuntas nas apreciações e juízos feitos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 7).

Na verdade, com esta vertente a distância a avaliação foi um aspeto que foi ficando pelo caminho. Deste modo, sendo que a avaliação deve contemplar o processo que as crianças realizam durante uma proposta educativa, a única forma de efetuar a avaliação seria através do *feedback* que nos chegava. Todavia, o grande problema era que o *feedback* obtido era em formato de vídeo ou fotografia ilustrando apenas o resultado/produto final. No meu entender, não seria adequado estar a avaliar aquilo que interpretávamos ao visualizar os vídeos e as fotografias enviadas. Apesar de não ter conseguido realizar a avaliação nenhuma vez, reconheço a sua importância, enquanto futura Educadora de Infância, uma vez que “Uma avaliação sistematizada, obedecendo a princípios éticos, sobre os progressos e aprendizagem realizadas por cada uma das crianças, possibilita a novos educadores e professores conhecer melhor cada criança e saber como poderá dar continuidade ao que esta já aprendeu” (Portugal & Laevers, 2010, p. 152).

Em síntese, durante a Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, o processo de planificar as propostas educativas, bem como o processo de avaliação foram desafiadores. Contudo, planificar e avaliar são duas das ferramentas essenciais do trabalho de qualquer Educador de Infância e por esse motivo ambas são pilares da sua prática educativa, dando a possibilidade de refletir sobre os vários aspetos que o contexto educativo implica.

#### 2.4. *O papel do Educador e a relação com as famílias em isolamento social*

O papel do Educador de Infância, em tempo de isolamento social, sofreu grandes reviravoltas e alterações. O que acabou por acontecer, de uma forma geral, foi que todos os Educadores de Infância se viram obrigados a reinventar toda a sua prática educativa e a forma como desenvolviam o seu trabalho, com o grupo de crianças.

Geralmente, em contexto educativo, o Educador de Infância é o grande promotor do ambiente educativo cativante, saudável e seguro, das relações e interações e, sobretudo, é o grande responsável pela observação e escuta das crianças, preservando o seu bem-estar. O Educador de Infância conhece ao pormenor cada uma das crianças do grupo, sabendo quais as suas características, necessidades, interesses e dificuldades. Assim sendo, este organiza o ambiente educativo de acordo com as características do seu grupo de crianças, dispondo diversos materiais, que estimulam os interesses/curiosidades do grupo, dando a oportunidade às crianças de selecionar como, com o quê e com quem brincar (Silva, et al., 2016, p. 11). Da mesma forma, é com base nesses aspetos que o Educador pensa a sua prática educativa e planifica as suas propostas educativas.

Apesar de se pressupor que um Educador de Infância contacta e integra, regularmente, a participação e envolvimento dos pais/famílias das crianças, dado que “A educação pré-escolar assume-se como complementar da ação educativa da família” (Vilhena & Silva, 2002, p. 19), com o isolamento social esta relação teve de ser ainda mais reforçada. O que verdadeiramente aconteceu, no meu entender, foi que os Educadores de Infância necessitaram de, pelo menos, um membro da família de cada criança para que este pudesse continuar a desenvolver o seu trabalho. Isto porque, a grande maioria das crianças em idade pré-escolar não têm autonomia suficiente para aceder às propostas do Educador de Infância, utilizando um telemóvel ou computador, por exemplo. Neste sentido, dado que era preciso dominar, minimamente, alguns recursos digitais, as famílias tiveram um papel essencial, para que as crianças continuassem a manter o contacto e a realizar algumas propostas educativas.

De igual forma, foi importante perceber que as crianças se encontravam em contexto familiar e que as propostas educativas sugeridas deveriam ter isso em consideração. Nesta lógica, mais do que nunca, foi necessário que os Educadores de Infância apoiassem as famílias que, devido ao isolamento social, tinham agora a oportunidade de estar mais tempo nas suas casas e de se relacionar entre si (Filho, 2020), o que pressupunha que, dessem mais atenção às crianças e que se envolvessem com mais frequência na sua



educação. Sendo assim, foi essencial criar “um canal aberto de comunicação entre família e escola, para reafirmar a importância do papel da escola e da parceria entre escola e família, no cuidado e na educação das crianças” (Filho, 2020), pois jamais nos podemos esquecer de que a família é o grande sustento das vivências das crianças e que estas as definem enquanto indivíduos.

Na minha perspectiva, os Educadores de Infância passaram, então, a ter de se preocupar com o ambiente familiar em que as suas crianças estavam inseridas, de modo a ajustar as suas propostas educativas e a colaborar com os pais/famílias. Desta forma, é função do Educador de Infância “criar um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/ famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (Silva, et al., 2016, p. 19). Consequentemente, foi necessário partilhar este novo e desconhecido caminho com as famílias, o que foi extramente importante, uma vez que tal como enunciam Post e Hohmann (2011), “as relações resultantes destas experiências partilhadas fortalecem o laço tripartido estabelecido entre a criança, os pais e o educador” (p. 356).

Por fim, é de salientar que o isolamento social veio provar que o trabalho dos Educadores de Infância é crucial que seja conjugado com os pais/famílias. Se os pais/famílias não são, habitualmente, integrados e envolvidos no trabalho que é desenvolvido com as suas crianças, em contexto educativo, dificilmente numa situação como esta iriam colaborar ou preocupar-se com as propostas dos Educadores de Infância. A relação que se estabelece com os pais/famílias das crianças é fundamental, pois quando as famílias se sentem apoiadas e envolvidas na educação das suas crianças, há laços que se estabelecem, assim como acabam por se criar momentos de partilha de ideias/opiniões.

### *2.1. Síntese*

Inicialmente, foi difícil pensar nos tópicos sobre os quais poderia refletir, dada a minha experiência com esta nova modalidade a distância. No entanto, apesar das circunstâncias, penso que os tópicos sobre os quais refleti são pertinentes e aqueles que se revelaram mais importantes ao longo deste percurso. Com esta experiência, realizada a distância, pude adquirir novos conhecimentos e aprendizagens, que irei levar para a minha futura prática educativa, pois a componente tecnológica/digital envolvida, fez com que dominasse recursos que não dominava anteriormente. Da mesma forma, este percurso

permitiu-me crescer e ver o mundo da Educação numa outra vertente. Mesmo com todos os desafios que esta Prática Pedagógica trouxe, considero que foi bastante relevante para o meu percurso, enquanto futura Educadora de Infância.

Concluindo, esta experiência foi, extraordinariamente, diferente do habitual nos mais variados sentidos. Ao longo desta jornada, houve momentos mais complicados que outros, tal como as emoções, que também foram afetadas por todas as vivências. Assim, acredito que a minha persistência, empenho, dedicação e esforço me levaram a manter o foco e a nunca baixar os braços. Para além disso, a minha capacidade de adaptação e o trabalho em equipa, permitiram que chegasse mais longe e que saísse da minha zona de conforto, tal como referi inicialmente.

### Parte III – Jardim de Infância II:

Nesta parte III do relatório, inicialmente, é apresentada uma caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças, em que foi desenvolvida a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II. Seguidamente, dá-se a conhecer uma reflexão sobre a experiência neste contexto, onde reflito a respeito de determinados aspetos que foram mais relevantes, ao longo deste percurso. Depois, é descrito e apresentado o projeto desenvolvido, com o grupo de crianças da sala 1, de acordo com a Metodologia de Trabalho por Projeto. Por fim, apresenta-se o estudo investigativo realizado neste contexto educativo.

#### 1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças:

O Jardim de Infância, onde foi realizada a Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, é uma instituição que pertencia à rede pública, inserindo-se num agrupamento de escolas do concelho de Leiria. Nesta instituição existem, somente, duas salas de atividades de Jardim de Infância.

A sala de atividades, também denominada por sala 1, destinava-se a crianças entre os três e os seis anos de idade. No que diz respeito à sua organização, esta dividia-se em oito variadas áreas (área do tapete, área da biblioteca, área da garagem, área da casinha, área da oficina, área de jogos, área da expressão plástica e a área de trabalho). Além disso, nesta sala existiam duas pessoas responsáveis, uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa.

O grupo de crianças era heterogéneo, em idade e desenvolvimento, composto por dezasseis crianças (sete do sexo feminino e nove do sexo masculino). Deste grupo de crianças, sete estavam a frequentar o Jardim de Infância pela primeira vez, encontrando-se em processo de adaptação, e as restantes crianças já tinham frequentado o Jardim de Infância, no ano letivo anterior. No entanto, aquelas que já frequentavam o Jardim de Infância tinham ficado em isolamento social por um longo período de tempo, sensivelmente entre quatro a seis meses. Este grupo de crianças, revelava bastante curiosidade, interesse e predisposição para descobrir e explorar o mundo que o rodeava, era extremamente perspicaz e exemplar ao nível do comportamento e da autonomia. Ao mesmo tempo, era um grupo bastante unido, sendo visível o carinho e amizade que as crianças demonstravam entre si. Face aos interesses, de um modo global, as crianças evidenciavam um grande interesse em brincar livremente no espaço exterior, sobretudo na caixa de areia, observar e contactar com animais que habitavam o espaço exterior, jogar à apanhada do lobo mau e ouvir histórias.

## 2. Reflexão sobre a experiência em contexto de Jardim de Infância II:

A seguinte reflexão centra-se nos aspetos que considere fundamentais e que foram mais significativos, ao longo da jornada da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II. Nesta lógica, optei por selecionar alguns tópicos que me levaram a refletir fundamentadamente sobre os mesmos e tendo em atenção a minha caminhada e experiência com o grupo de crianças, da sala 1.

### 2.1. *A importância do espaço exterior e o contacto com a natureza*

Assim que entrei, pela primeira vez, no Jardim de Infância o espaço exterior foi algo que me chamou a atenção. Portanto, quando o observei com atenção, encontrei nele um sem número de potencialidades de exploração com as crianças (**figura 6**), pois, geralmente, o espaço exterior “tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (Silva, et al., 2016, p. 27). Outra das observações que fiz foi que o espaço exterior era o local onde as crianças pareciam sentir-se melhor e onde mais gostavam de estar e brincar livremente. Do mesmo modo, o contacto com a natureza era algo que estas valorizavam, tirando proveito dos espaços verdes, do espaço exterior, e dos seres vivos que nele habitavam.



**Figura 6:** Grupo de crianças a realizar uma das propostas educativas no espaço exterior.

No espaço exterior existia, também, uma caixa de areia (**figura 7**) que fazia as delícias das crianças e a forma como a exploravam, envolvendo o jogo simbólico, era fascinante. Nesta caixa de areia, foram construídas estradas e pontes, cozinhados os mais maravilhosos bolos, encontrados mágicos tesouros e até, em equipa, foi construído um ouriço com uns grandes espinhos. Na altura em que o estado atmosférico se encontrava mais quente, a Educadora Cooperante dava autonomia às crianças para estas se descalçarem e poderem ir para a caixa de areia, disfrutando da textura, da temperatura e da liberdade que isso lhes trazia.



**Figura 7:** Caixa de areia.

Uma das grandes diferenças entre os contextos de Prática Pedagógica anteriores e o contexto do Jardim de Infância II, foi a qualidade do espaço exterior disponível para as crianças. Isto porque, sendo que privilegio bastante este espaço, penso a minha prática educativa contando com o mesmo. Para tal, é necessário avaliar as condições deste para poder proporcionar momentos de exploração e aprendizagem significativos para as crianças, pois “A aprendizagem ao ar livre, através da experiência direta, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais interessante” (Coelho, et al., 2015, p. 113). Ao mesmo tempo, é fulcral compreender que “Reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico exige uma atitude de profundo respeito e confiança nas crianças enquanto melhores indicadores daquilo que é significativo e importante para elas” (Bento & Portugal, 2019, p. 101). Igualmente, é essencial que os Educadores de Infância reconheçam as potencialidades deste espaço, visto que:

O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais ... que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações. (Silva, et al., 2016, p. 27)

Na realidade, muitos Educadores de Infância, que não valorizam o espaço exterior, normalmente, não ponderam sobre a relevância e contributo do mesmo para o desenvolvimento de determinadas competências, quer sejam elas sociais, psicológicas/emocionais ou físico-motoras. Mas, também, há alguns pais/familiares que têm demasiadas inseguranças, receios e preocupações com as idas ao espaço exterior, por causa das condições atmosféricas ou porque têm medo de que estas se magoem ou, então, não querem que as suas crianças se sujeem. Estas inseguranças, receios e preocupações

acabam por, depois, passar para os Educadores, que menosprezam este espaço rico em aprendizagens. De acordo com Neto (2020), estes medos dos pais e, conseqüentemente, dos Educadores de Infância em dar a oportunidade às crianças de experienciar situações que impliquem o movimento do corpo, de uma forma natural, quer no interior, quer no exterior, condicionam, em parte, as aprendizagens motoras, emocionais e sociais (p. 60).

Em relação ao contacto com a natureza, um dos pontos mais altos desta Prática Pedagógica, foi, na minha ótica, uma saída planeada por mim e pelo meu par pedagógico, em que as crianças tiveram a oportunidade de ir a um pinhal próximo (**figura 8**). Sabendo nós que “O contacto com a natureza permite às crianças desenvolver a concentração, autodisciplina, raciocínio e a capacidade de observação; competências sociais, de leitura, de escrita, de matemática e de ciências naturais” (Coelho, et al., 2015, p. 113), decidimos arriscar e apostar em algo que consideramos essencial na vida das crianças.



**Figura 8:** Crianças a brincar livremente no pinhal.

Como é lógico, esta proposta educativa surge, também, pelo crescente interesse do grupo pelos espaços verdes do espaço exterior, do Jardim de Infância, e pelo contacto com os elementos da natureza, mas, de igual modo, da necessidade de brincar livremente. Neste sentido, resolvemos aliar dois dos aspetos que considerámos fundamentais para o desenvolvimento do grupo, na medida em que “Brincar de forma livre com o espaço natural, através da exposição do nosso corpo à imprevisibilidade decorrente a cada instante dos constrangimentos da Natureza, constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela Humanidade” (Neto, 2020, p. 152). Para além de querermos proporcionar um momento prazeroso, rico em aprendizagens significativas para as crianças, quisemos que experienciassem o risco que advinha desta saída, essencialmente, porque “Através do brincar, as crianças vão ensaiando progressivamente experiências novas e mais complexas quanto ao nível de risco, de acordo com o desenvolvimento da sua maturidade motora e cognitiva” (Neto, 2020, p. 103).

Além disso, com esta proposta educativa, pude observar crianças completamente diferentes daquilo que eram na sala de atividades, sobretudo as mais novas. Por exemplo, vejamos o caso da criança L que, na altura em que foi realizada esta proposta, enquanto estava na sala de atividades passava grande parte dos momentos a chorar e de chupeta na boca e ali estava completamente envolvida com a natureza e sem se lembrar que não tinha

a sua chupeta. Pessoalmente, este contacto com a natureza é algo que me fascina e que valorizo profundamente, reconhecendo os benefícios desta relação, pois, globalmente:

Criar conexão com a Natureza numa dimensão não formal é expandir a aprendizagem expressiva do nosso corpo de forma direta, intencional e sustentável, construindo conhecimentos através da atenção indireta e também de uma empatia socioemocional entre pares que permanece para o resto da vida. (Neto, 2020, p. 152)

Outro exemplo interessante, no meu parecer, é o caso da criança V que, também nesta altura, estava bastante afeiçoada à Auxiliar de Ação Educativa e passava grande parte do tempo ao seu colo, de chupeta e fralda na mão, e raramente queria participar nas propostas educativas. Ao observar esta criança em relação com a natureza, apercebi-me de que esta estava completamente à vontade com os desafios que esta lhe propunha e estava a brincar, colocando alguns paus dentro do seu casaco e fazendo movimentos e sons que pareciam representar um monstro (**figura 9**). Igualmente, tive oportunidade de ir, ao longo do caminho, de mão dada com a criança V que ia fazendo inúmeros comentários sobre o que observava, parecendo demonstrar interesse e curiosidade pelo que a rodeava.



**Figura 9:** Criança V a brincar livremente com paus.

Sendo assim, foi importante ter disponível um espaço exterior bastante completo que me auxiliou na contribuição para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças. Ter tido a experiência de sair do Jardim de Infância com o grupo, foi uma excelente aprendizagem, pois nunca tinha realizado nenhuma saída, e, ao mesmo tempo, consegui proporcionar às crianças uma experiência significativa ao contactarem diretamente com a natureza.

## *2.2. A avaliação em Jardim de Infância e o portefólio*

A avaliação é um dos processos essenciais do ciclo interativo e primordial na prática de qualquer Educador de Infância, que “enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (Circular n.º 4, 2011, p. 2).

De facto, a dimensão da avaliação é algo que me cativa, com a qual me sinto confortável e ao avaliar as crianças, sinto que, de igual forma, estou a conhecer melhor cada uma na sua individualidade. Quando avalio estou mais atenta às características, às capacidades,

aos conhecimentos já adquiridos, aos interesses e necessidades de cada criança e isso foi muito relevante para mim. Aquilo que mais me atrai na avaliação é que, enquanto avalio as crianças, repenso a minha ação e prática educativa, o que é verdadeiramente crucial para melhorar e aprender sempre mais.

Para avaliar e conseguir recolher informações específicas de cada criança e do grupo socorri-me sempre da observação, pois “Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (Circular n.º 4, 2011, pp. 1-2). Na realidade, a avaliação está diretamente relacionada com a observação, dado que, tal como afirmam Portugal e Laevers (2010), “O educador observa a criança ao longo dos dias, atendendo às suas interações, realizações e comportamentos, de modo a procurar compreender como ela aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou como resolve problemas” (p. 154).

Para realizar a avaliação, eu e o meu par pedagógico contruímos um instrumento que nos auxiliou na avaliação das crianças, com o qual trabalhámos desde o contexto de Creche, embora tivesse sido adaptado a cada contexto. Este instrumento consiste em três grelhas de avaliação (**anexo 3**), uma para cada dia da Prática Pedagógica, que são acompanhadas por um conjunto de questões que nos guiam para o preenchimento das mesmas. Estas grelhas estão organizadas em três colunas, a primeira destina-se às aprendizagens a promover, a segunda à descrição daquilo que a criança fez e a terceira à interpretação da descrição. Na segunda coluna, a acompanhar a descrição costumávamos colocar algumas fotografias que ilustravam o desempenho da criança, o que é uma forma de sustentar aquilo que é descrito. A meu ver, considero que, utilizando estas grelhas de avaliação e tendo por base as questões que efetuávamos, conseguia avaliar as crianças de uma forma mais completa e realista, centrada nos processos e não nos produtos finais.

Ainda relacionado com a avaliação, está o portefólio que é considerado uma forma de avaliação alternativa, isto é um tipo de avaliação que se baseia “em registos de observação e evidências recolhidas num determinado contexto ou numa situação real e em qualquer momento da rotina diária” (Gomes & Oliveira, 2019, p. 123). Neste seguimento, o portefólio representa “uma estratégia de avaliação capaz de responder aos novos desafios ... , consistente com uma pedagogia de cariz construtivista na qual a criança tem um papel

ativo na construção do seu próprio conhecimento e avaliação” (Parente, 2015, p. 34). Para além disso, importa salientar que o portefólio:

deverá representar a própria criança e, por isso, está intimamente adequado às suas necessidades e especificidades. Reflete e evidencia, de uma forma bastante particular e pessoal, as suas experiências, as suas realizações únicas e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. (Gomes & Oliveira, 2019, p. 124)

Contudo, de toda a experiência neste contexto, a construção do portefólio foi onde senti mais dificuldades. O portefólio que acabei por realizar ficou muito exaustivo e reconheço que, se tivesse de o fazer com todas as crianças do grupo, jamais poderia fazer algo nos mesmos moldes. De facto, nunca tinha elaborado, nem visto um portefólio, o que dificultou todo o processo. Apesar das leituras que fui fazendo, senti alguma dificuldade em conseguir realizar na prática aquilo que conhecia na teoria.

Porém, foi uma experiência que me permitiu crescer e aprender e que foi extramente prazerosa, tanto para mim como para a criança com a qual realizei o portefólio (**figura 10**). Reconheço que o mesmo é, com efeito, uma grande mais valia e que traz consigo imensas vantagens, dado que, “Através do portefólio, a criança é incentivada a desenvolver inúmeras competências, como por exemplo o autoconceito, a autoconfiança e a reflexão sobre si, sobre o que fez, porque fez e como fez” (Gomes & Oliveira, 2019, p. 124). Ao longo de todo o processo de construção do portefólio, partilhei momentos e conversas inesquecíveis com a Caetana (nome fictício), que me permitiram conhecê-la ainda melhor e criar uma relação mais forte com esta.



**Figura 10:** Caetana a iniciar a construção do seu portefólio.

### *2.3. O contacto e o envolvimento das famílias em tempo de pandemia*

Algo que valorizo deveras é a relação com as famílias das crianças e, neste contexto, esta relação e contacto foi parcialmente nula. Devido à pandemia, as famílias já não podiam entrar no Jardim de Infância, simplesmente, deixavam as crianças ao portão, o que dificultou imenso a construção desta relação. Com efeito, esta é essencial na Educação Pré-Escolar e na vida das crianças, na medida em que:

cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas



e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem. (Silva, et al., 2016, p. 9)

Nesta Prática Pedagógica, não tive a oportunidade sequer de ver ou de conhecer a maioria dos familiares das crianças e isso foi algo que me marcou e que me fez sentir um grande vazio, pois para a construção de um ambiente educativo saudável e acolhedor é importante considerar os pais/famílias como parceiros (Silva, et al., 2016, p. 10). Esta falta de contacto com as famílias fez-me refletir, ainda mais, sobre a importância de conhecer melhor de onde vêm as crianças, quem são as pessoas com quem contactam diariamente, com quem vivem, quais são os seus valores e crenças, entre outros aspetos fundamentais, visto que estas “podem ser oriundas de famílias que representam uma variedade de crenças religiosas, culturas, línguas maternas ou convicções políticas” (Post & Hohmann, 2011, p. 333) e, por essa razão, importa recolher este tipo de informação junto das famílias para melhor conhecer as crianças.

Coisas tão simples como uma conversa em grande grupo, sobre algo que se relacionava com as famílias, me deixava insegura, pois tinha imenso receio de tocar em pontos sensíveis ou de perguntar algo que não deveria, por desconhecer as famílias e origens das crianças. Inicialmente, para mim, estes momentos de conversa eram complicados de gerir, pois tinha de fazer várias questões às crianças para compreender de quem estavam a falar, o que, por vezes, as deixava um pouco frustradas. Neste sentido, eu e o meu par pedagógico sentimos a necessidade de conversar com a Educadora Cooperante para compreender melhor quem tinha irmãos, quantos tinha, quem não tinha, quem tinha os pais separados, com quem viviam as crianças, entre outros aspetos relevantes, para estarmos mais familiarizadas com a realidade das crianças.

Na verdade, as crianças estavam acostumadas a que a Educadora Cooperante soubesse, por exemplo, o nome dos seus familiares e, por isso, esta entendia qualquer conversa relacionada com as suas famílias. Todavia, comigo e com o meu par pedagógico isso não acontecia, levámos o nosso tempo até entender e, de certa forma, fixar quem eram as pessoas de que as crianças falavam com mais frequência. De certo modo, isto fez com que, também, eu me sentisse frustrada por não compreender as crianças e por ter de lhes colocar questões para as entender e conhecer um pouco melhor o seu seio familiar.

Outro aspeto que mais confusão me fez, foi o facto de os familiares e pais não poderem entrar no Jardim de Infância nem na sala de atividades, como é habitual. Normalmente, o que acaba por acontecer no dia-a-dia é que, quando os pais ou familiares deixam ou vão buscar as crianças dentro do Jardim de Infância há, sempre, um momento de conversa entre estes e a Educadora ou a Auxiliar de Ação Educativa ou, até, as estagiárias. Realmente, é possível trocar inúmeras informações sobre as crianças, pois é neste tipo de momentos que, habitualmente, “Em conjunto, os pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 329).

Assim, se não estivessemos a passar por uma pandemia, tenho a certeza de que esta relação teria sido construída e que as famílias iriam estar integradas e a participar nas propostas educativas. Em conversas informais com a Educadora Cooperante, compreendi que, usualmente, esta relação é extremamente valorizada. Por conseguinte, antes da pandemia, as famílias estavam envolvidas e eram, sempre, tidas em consideração na vida dentro do Jardim de Infância e da sala de atividades. Efetivamente, são variados os benefícios que esta relação pode possuir, uma vez que “Ao prestarem uma atenção redobrada ao que uns e outros dizem e ao participarem em actividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 327).

#### *2.4. O papel das crianças na Metodologia de Trabalho por Projeto*

Nesta Prática Pedagógica, tive a possibilidade de utilizar com o grupo de crianças a Metodologia de Trabalho por Projeto. Neste sentido, tendo em conta as características do grupo de crianças, inicialmente, desenvolver um projeto não foi tarefa fácil. O grupo não estava, de todo, familiarizado com as dinâmicas que esta metodologia pressupõe e era a primeira vez que estávamos a desenvolver este tipo de trabalho com as crianças.

De acordo com Katz e Chard (1997) “O conteúdo ou tópico de um projeto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (p. 5) e, de facto, o projeto surgiu com naturalidade por parte destas. Todo o grupo se mostrava interessado em desenvolver um projeto em torno do caracol, visto que as crianças estavam sempre a apanhar caracóis nos espaços verdes do espaço exterior. No entanto, no início, senti uma imensa dificuldade em conseguir que as crianças tivessem um papel mais ativo e que fossem capazes de dar a sua opinião e tomar decisões, uma vez que estas não estavam acostumadas a ter este

papel, em que são as próprias a construir o currículo e as suas aprendizagens. Deste modo, é importante compreender que na Metodologia de Trabalho por Projeto as crianças são os principais sujeitos, pois trabalhar por projeto:

implica desenvolver a iniciativa e o poder de decisão da criança, sendo para isso necessário organizar os tempos da rotina diária para as crianças decidirem, ou seja, poderem planejar e avaliar comunicando umas com as outras, porque sem recorrer a essa estratégia de gestão participada em vez de trabalharmos em projeto estamos a fazer apenas um centro de interesse dirigido. (Leandro, 2013, p. 75)

Ao mesmo tempo, sentia que, talvez, as estratégias que estávamos a adotar não eram as mais indicadas para o grupo, mas a falta de experiência na prática, também, acabou por se revelar e, ao poucos, fomos tentando melhorar. Numa primeira tentativa, reuníamos com as crianças no tapete e procurávamos que fossem as mesmas a comunicar connosco, mas esta estratégia acabou por não resultar, porque o que obtínhamos eram ideias desorganizadas e dispersas, devido à heterogeneidade do grupo. Nesta lógica, na tentativa seguinte optámos, então, por guiar a comunicação das crianças com base no questionamento, o que nos permitiu compreender efetivamente as suas opiniões e ideias, podendo organizar e registar com o grupo essas mesmas ideias.

A primeira fase do projeto foi aquela que considerei mais complicada de gerir e definir com o grupo, pois era necessário que estas participassem ativamente e que expusessem as suas ideias, dado que é realmente importante compreender que esta metodologia “Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos” (Katz & Chard, 1997, p. 5). Para que isso pudesse acontecer, tivemos de fazer com que as crianças entendessem que o que mais interessava era a sua voz, as suas intenções, as suas ideias e opiniões, para que o projeto pudesse ser desenvolvido.

Apesar deste primeiro impacto com esta metodologia, aos poucos foi-se tornando prazeroso, quer para as crianças quer para mim. Nesta perspetiva, na segunda fase, as crianças surpreenderam-me imenso, pela positiva, tendo sido capazes de definir aquilo que queriam fazer, como é que iam fazer, por onde iam começar e que materiais/recursos é que iam utilizar, tendo por base o que tinham definido na primeira fase do projeto. Na minha visão, penso que as crianças se sentiram escutadas e valorizadas e isso tornou todo o processo mais rico, porque estas estavam, verdadeiramente, envolvidas na descoberta de novos aspetos sobre o caracol. Nas fases que se seguiram, as crianças continuavam a

manter-se ativas e aos poucos foram desenvolvendo imenso a sua capacidade de expressar e verbalizar as suas ideias e opiniões e, igualmente, foram sendo capazes de compreender melhor o que era serem as principais agentes da construção do seu próprio conhecimento. Efetivamente, as crianças são o centro da Metodologia de Trabalho por Projeto e, por esse motivo:

A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros. (Vasconcelos, et al., 2012, p. 18)

Honestamente, senti-me realizada, porque nunca esperei que conseguíssemos avançar com o projeto sem ter de conduzir demasiado as crianças, face às suas características e heterogeneidade. Pelo contrário, as crianças é que acabaram por nos conduzir a nós e isso foi a maior aprendizagem que retirei desta experiência. Na teoria, sabemos que a criança é um ser capaz e competente, contudo, na prática, tendemos sempre a pensar que as crianças não vão ser capazes ou que não vão conseguir chegar aquilo que se pretende. Todavia, estamos profundamente errados, porque as mesmas provam-nos, a cada segundo, que são capazes de ir muito mais além daquilo que esperamos delas.

## 2.5. *Síntese*

A Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, foi bastante desejada, devido à eventualidade e receio de não a poder realizar presencialmente, tendo em conta a pandemia. No fundo, esta era a minha última oportunidade de experienciar presencialmente tudo aquilo que o Jardim de Infância me pudesse proporcionar. Deste modo, senti uma grande necessidade de aprender mais e aproveitar ao máximo tudo aquilo que esta experiência me proporcionasse. O meu principal foco era conseguir desenvolver e aprimorar as minhas competências, enquanto futura Educadora de Infância, potenciando o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, de forma significativa, saudável e harmoniosa.

Ao mesmo tempo, senti que neste contexto o tempo era curto para poder implementar tanta coisa que tinha ficado para traz, como foi o caso do portefólio, do projeto desenvolvido através da Metodologia de Trabalho por Projeto, da documentação pedagógica e do meu estudo investigativo. Além disso, à exceção da documentação

pedagógica, todos estes aspetos eram experiências totalmente novas, o que foi extremamente desafiante. Porém, a minha ambição, poder de adaptação, trabalho em equipa e persistência, permitiram que fosse ultrapassando todos os desafios com sucesso.

Assim, a Prática Pedagógica em Jardim de Infância II foi verdadeiramente significativa, permitindo-me crescer, aprender e desenvolver mais e tornar a minha prática educativa ainda melhor. Todos os conhecimentos que obtive desta experiência foram essenciais, contribuindo para a construção da bagagem que levo para o meu futuro profissional.

### 3. Trabalho por projeto “O Caracol da Nossa Escola”:

Neste tópico da parte III, é apresentado o trabalho desenvolvido com as crianças do contexto de Jardim de Infância II, tendo por base a Metodologia de Trabalho por Projeto. Neste sentido, este tópico subdivide-se em vários pontos, sendo eles uma pequena introdução, a contextualização teórica sobre a metodologia utilizada, a situação desencadeadora do projeto, a apresentação de cada uma das fases do projeto desenvolvido e, por fim, uma breve síntese.

#### 3.1. *Introdução*

O presente trabalho, emergiu no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II, com o objetivo de procurar refletir e apresentar o trabalho de projeto desenvolvido com o grupo de crianças deste contexto. Nesta sequência, o projeto intitulou-se por “O Caracol da Nossa Escola”.

#### 3.2. *Contextualização teórica*

No presente tópico deste trabalho, é apresentada uma breve contextualização, devidamente fundamentada, sobre a Metodologia de Trabalho por Projeto em Jardim de Infância.

A Metodologia de Trabalho por Projeto, “suporta o impulso natural das crianças para investigar o ambiente físico e social em seu redor” (Leandro, 2013, p. 73), incitando uma metodologia interdisciplinar em torno de um projeto. Este género de metodologia é bastante pertinente, pois “contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas” (Vasconcelos, 2011, p. 9).

Deste modo, esta metodologia, foca-se na participação ativa das crianças, como modo de aprender (Katz & Chard, 1997, p. 5), tendo estas um papel central no desenvolvimento das suas próprias aprendizagens e conhecimentos. Por essa razão, importa realçar que, de facto sendo esta uma metodologia centrada nas crianças “o projeto emerge das propostas das crianças e da manifestação dos seus interesses, ... em que o desenvolvimento do projeto assenta numa negociação permanente entre as propostas do educador e das crianças” (Leandro, 2013, p. 74). Ainda na mesma linha de pensamento, “O trabalho de projeto propõe ainda um enfoque em grupos heterogéneos ou intergeracionais, prevê o adulto como facilitador do processo mas, também, e juntamente com as crianças, como ator, isto é, como alguém que também está a investigar” (Vasconcelos, 2011, p. 15).

Para desenvolver um projeto, de acordo com esta metodologia, geralmente, segundo Vasconcelos (1998), é necessário passar por quatro principais fases: fase I – definição do problema; fase II – planificação e lançamento do trabalho; fase III – execução; fase IV – divulgação/avaliação.

Desta forma, na fase da definição do problema, fase I, “Formula-se o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar ... Partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 14). Na fase II, fase de planificação e lançamento do trabalho, “faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 15) definindo “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer” (Vasconcelos, 1998, p. 142). Por conseguinte, na fase da execução, fase III, “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 16). Por último, a fase IV, fase da divulgação/avaliação, “é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 17), sendo que “Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros” (Vasconcelos, 1998, p. 143). Face à avaliação do projeto, nesta quarta fase, as crianças fazem, ainda, uma comparação entre o que aprenderam e as questões formuladas na fase I e fazem, igualmente, uma análise sobre o contributo de cada criança para o desenrolar do projeto, sobre a qualidade das propostas efetuadas e o nível de cooperação e ajuda entre si (Vasconcelos, 1998, p. 143).

### 3.3. Situação desencadeadora do projeto

A situação que desencadeou o projeto “O Caracol da Nossa Escola”, ocorreu no dia 11 de novembro de 2020, quando as crianças se encontravam a brincar livremente no espaço exterior e começaram a observar e a recolher caracóis. Quando voltaram à sala de atividades, uma das crianças resolveu trazer um balde com um caracol e pedaços de folhas lá dentro (**figura 11**) e as crianças mostraram-se interessadas em observar este animal.



**Figura 11:** Uma das crianças a mostrar o balde com o caracol e os pedaços de folhas.

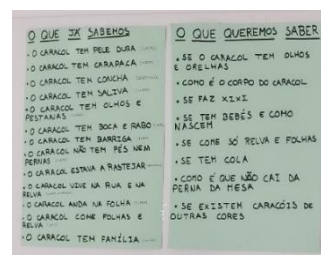
Visto que era tanta a curiosidade, colocámos o caracol em cima de uma mesa, fomos buscar lupas e as crianças tiveram a oportunidade de observar o mesmo e as suas características (**figura 12**). À medida que iam observando o caracol, as crianças conversavam e trocavam algumas ideias sobre o mesmo. Perante tanto entusiasmo e predisposição surgiu, então, a oportunidade de desenvolver um projeto, para podermos descobrir e aprender mais sobre o caracol.



**Figura 12:** Crianças a observar o caracol.

### 3.4. Fase I

Após as crianças terem observado o caracol e decidirem que, verdadeiramente, estavam interessadas em desenvolver este projeto, demos início à primeira fase. Portanto, ainda no mesmo dia da situação desencadeadora, conversámos em grande grupo em relação àquilo que já sabiam sobre o caracol, o que pretendiam descobrir e como é que iam descobrir estes aspetos. Neste sentido, à medida que as crianças iam expondo as suas ideias, eu e o meu par pedagógico, íamos registando e daí resultaram dois cartazes (**figura 13**), que foram afixados num local indicado pelas crianças, numa das paredes da sala. Os dois quadros que se seguem apresentam as ideias das crianças, que estão registadas nos dois cartazes:



**Figura 13:** Cartazes “O que já sabemos” e “O que queremos saber”.

#### Quadro 1: Cartaz – “O que já sabemos”

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• O caracol tem pele dura (L);</li><li>• O caracol tem carapaça (M);</li><li>• O caracol tem concha (S);</li><li>• O caracol tem saliva (C);</li><li>• O caracol tem olhos e pestanas (C);</li><li>• O caracol tem boca e rabo (L);</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• O caracol não tem pés nem pernas (L);</li><li>• O caracol estava a rastejar (S);</li><li>• O caracol vive na rua e na relva (L e M);</li><li>• O caracol anda na folha (C);</li></ul> |
|---|---|

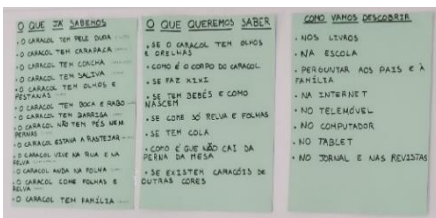
<ul style="list-style-type: none"> <li>O caracol tem barriga (MA);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O caracol come folhas e relva (L);</li> <li>O caracol tem família (L).</li> </ul>
---	--

Quadro 2: Cartaz – “O que queremos saber”	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se o caracol tem olhos e orelhas;</li> <li>Como é o corpo do caracol;</li> <li>Se faz xixi;</li> <li>Se tem bebés e como nascem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se come só relva e folhas;</li> <li>Se tem cola;</li> <li>Como é que não cai da perna da mesa;</li> <li>Se existem caracóis de outras cores.</li> </ul>

### 3.5. Fase II

No mesmo dia em que se desenrolou a situação desencadeadora e a fase I do projeto (11 de novembro de 2020), iniciámos a fase II com o registo das ideias das crianças sobre como é que iríamos descobrir aquilo que estas tinham dito que queriam saber (**quadro 3**) sobre o caracol. Deste registo, surgiu mais um cartaz (**figura 14**), que se juntou aos da fase I, e que o próximo quadro apresenta:

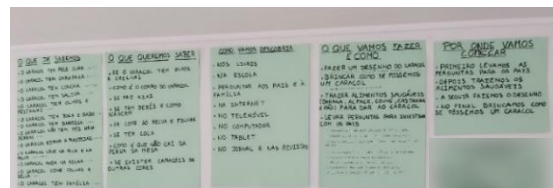
Quadro 3: Cartaz – “Como vamos descobrir”	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Nos livros;</li> <li>Na escola;</li> <li>Perguntar aos pais e à família;</li> <li>Na internet;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No telemóvel;</li> <li>No computador;</li> <li>No tablet;</li> <li>No jornal e nas revistas.</li> </ul>



**Figura 14:** Cartazes “O que já sabemos”, “O que queremos saber” e “Como vamos descobrir”.

No dia 16 de novembro de 2020, as crianças ouviram a história *Caracol e Caracola*, de Armando Quintero e André Letria e, após este momento, demos continuidade a esta fase do projeto. Para tal, conversámos em grande grupo, com as crianças, de modo a planificar aquilo que estas pretendiam fazer,

como o iam fazer e por onde iam começar, de forma a responder às questões que haviam efetuado na primeira fase. Conforme as crianças iam expondo as suas ideias e opiniões, íamos fazendo o registo das mesmas, resultando em mais dois cartazes (**figura 15**), que se juntaram aos que já tínhamos colocado na parede. Os próximos dois quadros que se seguem ilustram o registo que foi elaborado nos dois novos cartazes, partindo das ideias do grupo de crianças:



**Figura 15:** Cartazes “O que já sabemos”, “O que queremos saber”, “Como vamos descobrir”, “O que vamos fazer” e “Por onde vamos começar”.



<b>Quadro 4: Cartaz – “O que vamos fazer e como”</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer um desenho do caracol:               <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ numa folha branca, com lápis de cor e canetas de feltro;</li> </ul> </li> <li>• Brincar como se fossemos o caracol:               <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ na relva lá fora ao pé da casinha;</li> </ul> </li> <li>• Trazer alimentos saudáveis para dar ao caracol:               <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ banana, alface, couve, castanha e pão;</li> </ul> </li> <li>• Levar perguntas para investigar com os pais:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ “Há caracóis de várias cores?” (C e CG);</li> <li>⇒ “Será que o caracol tem olhos e orelhas?” (Y);</li> <li>⇒ “Será que o caracol tem bebés? Como nascem?” (MA e S);</li> <li>⇒ “Como é que o caracol não cai da perna da mesa” (CC);</li> <li>⇒ “Como é o corpo do caracol?” (V);</li> <li>⇒ “O caracol faz xixi?” (M e LS);</li> <li>⇒ “Será que o caracol tem cola?” (VT);</li> <li>⇒ “O caracol só come folhas e relva?” (L).</li> </ul>

<b>Quadro 5: Cartaz – “Por onde vamos começar”</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeiro levamos as perguntas para os pais;</li> <li>• Depois trazemos os alimentos saudáveis;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A seguir fazemos o desenho;</li> <li>• No final brincamos como se fossemos o caracol.</li> </ul>

### 3.6. Fase III

Entre os dias 16 e 24 de novembro de 2020, demos início à fase III. Nesta fase do projeto, as crianças realizaram as quatro propostas pensadas por si, mas, tendo em conta as características do grupo de crianças, eu e o meu par pedagógico sugerimos algumas propostas educativas, que acabámos por ir realizando com o grupo. Estas propostas educativas tinham como principal objetivo dar resposta às questões problema colocadas, na fase inicial do projeto e, igualmente, contemplar todas as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, et al., 2016). Neste seguimento, apresenta-se um quadro com todas as propostas educativas que se realizaram com as crianças, ao longo de todo o projeto:

<b>Quadro 6: Calendarização das propostas educativas</b>		
<b>Data</b>	<b>Propostas educativas</b>	<b>Áreas de conteúdo</b>
16/11/2020	Registo/documentação da observação do caracol, realizada no dia 11 de novembro, através de fotografias, desenhos e frases.	Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita); Área de Formação Pessoal e Social.
17/11/2020	Exploração e observação da reação de três caracóis a alguns alimentos, respondendo a duas questões	Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social.

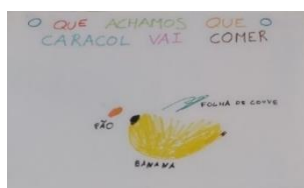
	problema: “O que come o caracol?” e “Será que o caracol só come folhas e relva?”.	
17/11/2020	Cantar uma nova canção sobre o caracol (“O Senhor Caracol”).	Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio da Música); Área de Formação Pessoal e Social.
17/11/2020	Brincar com os pedaços da palavra “caracol” (ca/ra/col).	Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Educação Artística – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro); Área de Formação Pessoal e Social.
18/11/2020	Desenho do caracol.	Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais); Área de Formação Pessoal e Social.
18/11/2020	Jogo da glória, tendo como tabuleiro de jogo o desenho da concha do caracol e o caracol.	Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática); Área de Formação Pessoal e Social.
18/11/2020	Dramatizar/mimar e representar, através do corpo, algumas ações do caracol no espaço exterior.	Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro); Área de Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social.
23/11/2020	Registo/documentação das propostas educativas realizadas nos dias 17 e 18 de novembro, através de fotografias, desenhos e frases.	Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita); Área de Formação Pessoal e Social.
23/11/2020	Visionamento de dois vídeos sobre o nascimento dos caracóis, respondendo às questões problema: “Será que o caracol tem bebés?” e “Como nascem?”.	Área de Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social.
23/11/2020	Construção do quadro de aniversários, tendo como tema o nascimento do caracol.	Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais); Área de Formação Pessoal e Social.
24/11/2020	Apresentação do resultado da investigação/pesquisa efetuada com as	Área de Expressão e Comunicação (Domínio da

	famílias, sobre as questões colocadas no início do projeto.	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita); Área de Formação Pessoal e Social.
24/11/2020	Corrida de caracóis, através de um percurso motor.	Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Física); Área de Formação Pessoal e Social.

Nesta sequência, apresenta-se agora a descrição de duas das propostas educativas, mencionadas no **quadro 6**, que foram realizadas com as crianças.

A primeira proposta educativa a ser descrita é a exploração e observação da reação de três caracóis a alguns alimentos, que foi planeada pelas crianças e que se realizou no dia 17 de novembro de 2020. Para a realização desta, as crianças tinham dito que os alimentos que queriam dar ao caracol eram folha de couve, folha de alface, banana, castanha e pão, porém ainda acrescentámos uma folha seca de uma árvore, que uma das crianças tinha apanhado. Com esta proposta educativa pretendia-se dar resposta às questões problema “O que come o caracol?” e “Será que o caracol só come folhas e relva?”.

Com a finalidade de encontrar uma resposta, em primeiro lugar, colocámos algumas questões às crianças: “O que acham que o caracol come?”, “Qual será o alimento preferido do caracol?”, “Será que o caracol come só folhas?”, “Qual é o alimento que o caracol vai escolher primeiro?” e “Será que vai escolher todos os alimentos?”. À medida que estas iam expondo as suas ideias/opiniões, algumas das crianças faziam um levantamento dos alimentos que o grupo pensava que os caracóis iam comer e registaram-nas numa folha branca, fazendo uma previsão (**figura 16**).



**Figura 16:** Registo das previsões das crianças – “O que achamos que o caracol vai comer”.

Enquanto isso, outras crianças desfizeram os alimentos em pequenos pedaços e formavam montes de cada alimento, sobre a mesa (**figura 17**). Em seguida, colocámos os três caracóis, que as crianças apelidaram de caracol grande, caracol médio e caracol pequeno, em cima da mesa e as

crianças observaram o comportamento dos mesmos e quais os alimentos que estes escolhiam para comer (**figura 18**). À medida que os caracóis reagiam aos alimentos, compreendemos que o caracol médio era o que parecia estar mais ativo, pois era aquele que mais procurava os alimentos. Seguidamente, as crianças registaram numa



**Figura 17:** Uma das crianças a desfazer a folha seca.



**Figura 18:**  
Observação do comportamento dos

folha branca aquilo que tinham observado (**figura 19**) e, no final, confrontaram esse registo com o registo das suas previsões.

Com esta proposta educativa as crianças realizaram aprendizagens ao nível da Área do Conhecimento do Mundo (Silva, et al., 2016), uma vez que esta proposta foi uma forma de introduzir a metodologia



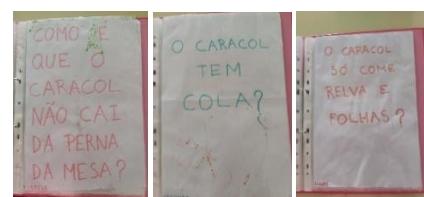
**Figura 19:** Registo das observações – “O que o caracol comeu”.

científica, ainda que bastante adaptada às características do grupo, mas com base numa questão problema, na exploração de ideias prévias e registo das mesmas, na planificação da proposta (planeada na fase II), na experimentação/observação do comportamento dos caracóis, no registo das observações e comparação com as ideias prévias e na sistematização daquilo que aprenderam (Martins, et al., 2009, p. 18). Da mesma forma, realizaram aprendizagens associadas à Área de Formação Pessoal e Social e à componente da Consciência de si como aprendente (Silva, et al., 2016), pois a proposta foi realizada em grande grupo e as crianças tiveram de colaborar e interagir, discutir ideias, respeitar a opinião dos outros e trabalhar em grupo para construir novas aprendizagens.

A segunda proposta educativa a ser descrita, realizou-se no dia 24 de novembro de 2020, e relaciona-se com a apresentação do resultado da investigação/pesquisa efetuada com as famílias, sobre as questões colocadas no início do projeto, que foi, igualmente, uma das propostas indicada pelo grupo de crianças na fase II.

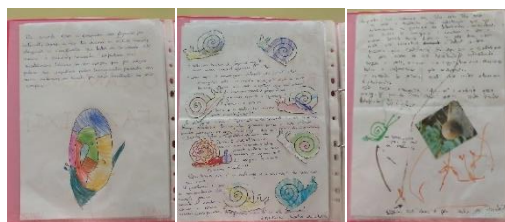
No dia 16 de novembro, algumas crianças disponibilizaram-se para levar uma questão para investigar/pesquisar com os seus pais/famílias. Nesta linha de pensamento, escrevemos com canetas de feltro numa folha branca, a questão (**figura 20**) que cada criança escolheu para levar, sendo que a ideia era que o resultado da pesquisa viesse representado no verso da folha. Assim, demos uma semana para que os pais/famílias tivessem tempo para fazer a investigação/pesquisa com as suas crianças e no dia 24 de novembro já tínhamos todos os resultados.

Sendo assim, nesse dia, reunimos em grande grupo e demos a oportunidade às crianças de apresentarem e mostrarem aquilo que tinham descoberto com os seus pais/famílias. O mais curioso foi a forma diferente



**Figura 20:** Algumas questões que as crianças levaram para investigar/pesquisar com os pais/família.

como todos optaram por responder à questão, uns preferiram escrever uma resposta ou diálogo e completar com imagens e desenhos (**figura 21**) e outros preferiram fazer um desenho ou uma composição com vários elementos (**figura 22**).



**Figura 21:** Alguns resultados da investigação/pesquisa com os pais/famílias.

Ao apresentarem e mostrarem o resultado das suas investigações/pesquisas, as crianças pareciam estar seguras e conscientes daquilo que estavam a explicar, acabando por gerar um bom momento de partilha, comunicação e aprendizagens entre todos os intervenientes no projeto “O Caracol da Nossa Escola”.



**Figura 22:** Alguns resultados da investigação/pesquisa com os pais/famílias.

Assim, com esta proposta educativa, as crianças puderam realizar aprendizagens relacionadas com a Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e com a componente da Comunicação oral (Silva, et al., 2016), na medida em que falaram sobre aquilo que tinham investigado/pesquisado, mantendo um discurso claro e coerente, organizando o seu pensamento, sendo capazes de comunicar oralmente. Para além disso, realizaram aprendizagens relacionadas com a Área de Formação Pessoal e Social e com a componente da Convivência democrática e cidadania (Silva, et al., 2016), desenvolvendo o respeito pela opinião dos outros, saber escutar aquilo que os outros têm para dizer e aguardar a vez de apresentar a sua investigação/pesquisa.

### 3.7. Fase IV

No dia 24 de novembro de 2020, reunimos, novamente em grande grupo, e procurámos responder às questões: “O que descobrimos?”, “O que aprendemos?”, “Como vamos mostrar o que descobrimos e aprendemos?” e “A quem vamos mostrar?”. Neste momento de conversa, começámos por nos focar na avaliação do desenvolvimento do projeto, elaborando um novo cartaz (**figura 23**), com o registo sobre o que descobrimos e o que aprendemos, que veio completar o conjunto dos cinco cartazes já expostos na parede.



**Figura 23:** Cartazes “O que já sabemos”, “O que queremos saber”, “Como vamos descobrir”, “O que vamos fazer e como”, “Por onde vamos começar” e “O que descobrimos e aprendemos”.

No **quadro 7** apresentam-se as ideias das crianças registadas no cartaz “O que descobrimos e aprendemos”.

<b>Quadro 7: Cartaz – “O que descobrimos e aprendemos”</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que o caracol come pão, banana, couve e alface;</li> <li>• Que o caracol come fruta, legumes, algas e outras plantas;</li> <li>• Há caracóis verdes e castanhos;</li> <li>• O caracol faz cocó e xixi;</li> <li>• O caracol tem bebés que nascem dos ovos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O caracol tem baba;</li> <li>• O caracol tem concha, boca, olhos, pé e tentáculos;</li> <li>• O caracol anda devagarinho e rasteja;</li> <li>• Que a palavra caracol tem três pedacinhos;</li> <li>• O caracol não tem orelhas.</li> </ul>

Seguidamente, conversámos sobre aquilo que podíamos fazer para divulgar o nosso projeto e, então, as crianças sugeriram retirar do placar que se destinava ao projeto (**figura 24**) os dois registos/documentações acerca do projeto, que tinham realizado nos dias 16 e 23 de novembro de 2020, para fazerem uma breve apresentação do nosso percurso ao outro grupo de crianças do Jardim de Infância e cantar a canção “O Senhor Caracol”. Da mesma forma, sugeriram pintar no chão do espaço exterior o jogo do caracol, semelhante ao que tinham jogado no dia 18 de novembro de 2020, e pintar alguns caracóis na parede do espaço exterior, para que as crianças do outro grupo pudessem, também, jogar e ver os caracóis que estas tinham pintado.



**Figura 24:** Placar destinado ao projeto.



**Figura 25:** Apresentação do projeto às crianças da sala 2.

No dia 25 de novembro de 2020, as crianças fizeram a apresentação do projeto e cantaram a canção (**figura 25**), ao outro grupo de crianças. Antes da apresentação foram escolhidas quatro crianças como porta-voz, que treinaram aquilo que iam dizer durante a apresentação, para explicar e apresentar tudo aquilo que tínhamos descoberto e aprendido com este projeto, mas, também, para explicar os registos/documentações. Durante a apresentação as crianças tiveram um papel ativo e central, sendo capazes de expor e divulgar a sua experiência ao longo deste percurso.

No dia 2 de dezembro de 2020 iniciámos as pinturas do jogo do caracol e dos caracóis na parede (**figura 26**) e concluímos o projeto “O Caracol da Nossa Escola”. Enquanto as crianças se encontravam em brincadeira livre no espaço exterior, desenhámos o jogo do



**Figura 26:** À esquerda a pintura do jogo do caracol e à direita os caracóis pintados na parede.

caracol e os quatro caracóis na parede. Posteriormente, organizamo-nos em dois grupos e umas crianças começaram por pintar o jogo do caracol e outras por pintar os caracóis na parede. Depois fomos buscar as tintas, os pinceis e as trinchas e metemos as mãos à obra. Relativamente ao jogo, cada criança do grupo pintou uma ou mais casas de jogo, representadas na concha do caracol, e pôde escolher qual

das cores disponíveis é que queria pintar. Para pintar os caracóis na parede as crianças escolheram pintar todos os caracóis com as mesmas cores, para ficarem iguais. No entanto, estas pinturas no espaço exterior não ficaram completamente terminadas, devido ao estado do tempo atmosférico não ter sido favorável, não foi possível terminar as mesmas antes da Prática Pedagógica ter terminado.

### 3.8. Síntese

Esta experiência com a Metodologia de Trabalho por Projeto foi extremamente desafiante, tendo em conta as características e a heterogeneidade do grupo, tal como referido no tópico 2.1 da reflexão sobre a experiência em contexto de Jardim de Infância II, e por toda a evolução do projeto que se foi construindo, aos poucos, com as crianças.

Apesar de, numa fase inicial, ter sido difícil fazer com que as crianças tivessem consciência de que tinham de expor as suas ideias e que possuíam um papel ativo, à medida que íamos desenvolvendo o projeto, estas foram extraordinariamente ativas, conseguindo ultrapassar as suas dificuldades em comunicar e expor as suas ideias e opiniões. Ao longo do decorrer do projeto, todos os intervenientes realizaram aprendizagens, nomeadamente eu e o meu par pedagógico que não tínhamos nenhuma experiência com esta metodologia. Assim, esta experiência foi todo um processo de aprendizagens e reflexão sobre esta metodologia e a nossa prática educativa.

Em suma, ao longo do tempo, fui percebendo que o projeto terá sido, verdadeiramente, significativo para as crianças, uma vez que estas falavam imenso sobre o caracol, nos seus desenhos representavam sempre o caracol ou traziam de casa desenhos do caracol e estavam sempre a cantar a canção “O Senhor Caracol”. Além disso, depois de darmos por terminado o projeto, as crianças continuavam as suas conversas, os seus desenhos e cantavam a canção, no seu dia-a-dia no Jardim de Infância, o que, no meu entender, prova que este projeto foi do interesse do grupo de crianças.

#### 4. Estudo Investigativo “A Dança Criativa como Forma de Expressão e Comunicação no Jardim de Infância”:

Neste ponto, da parte III do relatório, é apresentado o estudo investigativo que desenvolvi e que se encontra organizado pelos seguintes tópicos: introdução – que abrange a pergunta de partida e objetivos de investigação e a pertinência e relevância do estudo –, revisão da literatura, metodologia de investigação – onde constam as opções metodológicas, o contexto do estudo, os participantes, os procedimentos, os métodos e técnicas de recolha de dados e os métodos e técnicas de análise de dados –, apresentação e discussão dos resultados e conclusão – que compreende as conclusões e as limitações e recomendações.

##### *4.1. Introdução*

O presente estudo decorre no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, sendo proposto a elaboração de um estudo investigativo, tendo por base um dos três contextos de Prática Pedagógica. Desta forma, optei por realizar este estudo investigativo no contexto onde realizei a Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II.

O estudo investigativo que se apresenta em seguida, relaciona-se com a necessidade de movimento que o grupo de crianças revelava e pela minha vontade de estimular essa mesma necessidade através da dança criativa, como forma de expressão e comunicação.

##### *4.1.1. Pergunta de partida e objetivos de investigação*

Visto que, o problema de investigação que identifiquei se relacionava com compreender como é que as crianças poderiam utilizar a dança criativa para se expressar e comunicar, para a realização deste estudo, defini a seguinte pergunta de partida: **“De que forma é que a dança criativa pode ser utilizada pelas crianças para expressar e comunicar ideias e emoções?”**

De igual forma, perante o problema a investigar e a pergunta de partida, referida acima, defini os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Proporcionar oportunidades que facilitem e promovam a utilização da dança criativa como forma de expressão e comunicação;
- 2) Identificar, descrever e interpretar os movimentos das crianças;
- 3) Refletir sobre como é que as crianças utilizam o corpo/movimento para expressar ideias e emoções;



- 4) Refletir sobre o papel da dança criativa como forma de expressão e comunicação.

#### *4.1.2. Pertinência e relevância do estudo*

O movimento é algo que está sempre presente no nosso dia-a-dia, pois, na nossa rotina diária movimentamo-nos consciente ou inconscientemente, fazemos movimentar objetos e presenciamos vários tipos de movimento. Desta forma, de acordo com Nanni (2008) “o movimento constitui parte fundamental da vida humana: é que o homem necessita de um mundo em movimento para manter-se orgânica e emocionalmente sadio” (p. 10). Se o movimento é tão importante e se está tão presente na nossa vida, creio que, para as crianças o movimento é a sua vida, visto que este “constitui uma atividade essencial e dinâmica na vida da criança” (Nanni, 2008, p. 12), daí a sua importância no Jardim de Infância e, em geral, na Educação.

Sendo o movimento algo tão importante na vida das crianças, então a dança criativa, enquanto forma de expressão e comunicação, é uma ótima forma de o conjugar com o universo da Educação Pré-Escolar, pois “na dança, o corpo e o movimento constituem a linguagem para expressar significados, ideias e emoções” (Leandro, Monteiro, & Melo, 2018, p. 17). Nesta lógica, com a dança criativa, “A criança aprende a usar o movimento como meio para explorar, expressar e comunicar uma ideia ou compreender e integrar um conceito ou sentimento, podendo o movimento ser elaborado por si ou por outras crianças” (Cone & Cone, 2005; Overby, Post & Newman, 2005, como citado em Leandro, et al., 2018, p.17).

Algo que me levou a realizar este estudo investigativo relaciona-se com o facto de, cada vez mais, a dança no Jardim de Infância ser um dos subdomínios menos explorado (Leandro, et al., 2018; Dow, 2010), sendo excluída a possibilidade de as crianças se expressarem através do movimento do seu corpo. Apesar disso, é de realçar que, o documento curricular oficial de orientação para o pré-escolar, as OCEPE (Silva, et al., 2016), reconhece a importância da dança, definindo dentro da área de conteúdo da Expressão e Comunicação e do domínio da Educação Artística o subdomínio da Dança.

Neste seguimento, por saber que a dança raramente é incluída no Jardim de Infância e é, tantas vezes, desvalorizada, senti a necessidade de arriscar e elaborar o meu estudo investigativo centrado nesta forma de expressão e comunicação. Ao realizar este estudo investigativo pretendo contribuir para que a dança criativa possa vir a ter, gradualmente, um lugar importante na Educação e que os seus benefícios sejam realçados, com o

objetivo de cativar e incentivar futuros Educadores/Professores, outros Educadores de Infância e Professores a integrar a dança nas suas propostas educativas.

A grande motivação pessoal que, do mesmo modo, me levou a investigar sobre a dança criativa está diretamente relacionada com o contacto que tenho com o mundo da dança, por ser bailarina de dança contemporânea. Consequentemente, sinto uma grande necessidade de trazer o prazer de dançar e os benefícios da dança para a Educação Pré-escolar. Outro aspeto relevante e que me levou a elaborar este estudo é que, as crianças, com quem realizei a Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, tinham uma extrema necessidade de se movimentar. No entanto, a sua criatividade estava muito limitada, no sentido em que não estavam acostumadas a estas dinâmicas, que implicam os movimentos e a expressão e comunicação através do seu corpo, dentro da sala de atividades.

#### *4.2. Revisão da literatura*

Nesta secção, é apresentada a revisão da literatura, devidamente fundamentada, que suporta todo o estudo investigativo efetuado.

#### **O desenvolvimento motor das crianças entre os três e os seis anos de idade**

De uma forma geral, o desenvolvimento humano consiste nas “mudanças que vão ocorrendo ao longo da vida do indivíduo na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento como resultado da interação entre fatores biológicos e contextuais” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007, p. 34). Desta forma, o desenvolvimento motor está diretamente relacionado com o desenvolvimento físico, que integra o desenvolvimento global da criança.

O desenvolvimento motor caracteriza-se por ser “o conjunto de transformações do comportamento motor, entendidas numa base diacrónica, e constatáveis ao nível dos movimentos, das qualidades físicas e motoras, dos processos percetivos envolvidos e das atividades humanas” (Barreiros & Cordovil, 2014, p. 13), sendo que essas transformações se dão de forma diferente de criança para criança, tendo em conta as suas características individuais. Na mesma linha de pensamento, o processo que decorre do desenvolvimento motor está, absolutamente, pendente da maturação e da aprendizagem de cada indivíduo (Barreiros & Cordovil, 2014, p. 13).

Na visão de Barreiros, Cordovil e Neto (2014), as crianças entre os três e os seis anos de idade, que se encontram na 2.<sup>a</sup> infância, estão na fase de desenvolvimento dos

movimentos fundamentais (p. 55), que “corresponde ao reordenamento das formas rudimentares e à sua combinação em padrões cada vez mais eficientes de resposta” (p. 59). Esta fase do desenvolvimento motor está associada a três subfases que são: o estágio inicial, o estágio elementar e o estágio maturo (p. 59). Isto significa que, o desenvolvimento de cada um dos movimentos fundamentais é um processo que implica os três estádios, referidos anteriormente. No que toca aos movimentos fundamentais, que caracterizam esta fase do desenvolvimento motor, estes são os seguintes: andar, correr, saltar, lançar, receber/agarrar e pontapear (Cordovil & Barreiros, 2014, p. 109).

Geralmente, nesta fase da vida das crianças, também a motricidade grossa evolui significativamente, o que faz com que estas sejam capazes de desenvolver inúmeras atividades com um maior nível de flexibilidade e com mais precisão (Tavares, et al., 2007, p. 52). Do mesmo modo, durante este período da vida, a criança sente uma extrema necessidade de se movimentar e, por esse motivo, “É um «mexilhão» infatigável que sente uma intensa necessidade de movimento, tudo no prazer de se desgastar fisicamente, de agir e de viver” (Deldime & Vermeulen, 2001, p. 88).

Assim, através desta breve caracterização do desenvolvimento motor das crianças em idade pré-escolar, compreende-se que as mesmas se encontram numa fase de muita evolução a nível motor. Apesar de apenas focar o desenvolvimento motor, considero que é essencial que o Educador de Infância seja detentor do conhecimento do desenvolvimento global da criança, de forma a poder ajustar a sua prática educativa potenciando o desenvolvimento holístico, seguro e harmonioso das crianças.

### **A importância do movimento e da dança no Jardim de Infância**

Em relação ao movimento, podemos dizer que este é deveras importante na vida, de um modo geral, pois “Moving is one of the first and most important ways infants and toddlers explore and learn about the world, and this process continues as they grow and develop” (Dow, 2010, p. 30). Por essa razão, as crianças descobrem o mundo através da “exploração e vivência motórica no tocar, mover, deslocar, manipular objetos, lançá-los e pegá-los, colocar-se dentro deles, subir no mesmo, situar-se em baixo, em cima” (Nanni, 2008, p. 29). Além disso, o movimento “é o meio de expressão a que todo o homem, ... , recorre quando não pode fazê-lo por meio da palavra” (Ossona, 1988, p. 29).

Neste sentido, para Pica (2003, como citado em Leandro, et. al, 2018), é através da experimentação, da exploração e da descoberta que as crianças obtêm os seus

conhecimentos das mais diversificadas formas, partindo de diversas modalidades de aquisição – visual, auditiva, tátil e cinestésica (p. 22). Nesta lógica, conforme afirmam Leandro, Monteiro e Melo (2018), “Esta teoria veio fundamentar a tão desejada abordagem holística da educação, reconhecendo o corpo na aprendizagem” (p. 22). Deste modo, o movimento torna-se essencial para complementar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e deve ser incorporado nas propostas educativas de qualquer Educador de Infância. Por conseguinte, para que este possa desenvolver um trabalho de excelência, aliando o movimento à educação, é essencial considerar:

o educando com todas as suas potencialidades, capacidades a serem desenvolvidas harmoniosamente e globalmente através de estímulos que articulam o pensar, sentir, perceber, agir, expressar, reagir, respeitando entretanto as múltiplas diferenças individuais ... e vendo-o como ser social atuando e recebendo influências de seu contexto. (Nanni, 2008, p. 9)

Assim sendo, a dança acaba por ser uma excelente forma de unir a Educação Pré-Escolar ao movimento, até porque está contemplada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, et al., 2016), integrando um dos Subdomínios do Domínio da Educação Artística, que, por sua vez, faz parte da Área de conteúdo de Expressão e Comunicação (Silva, et al., 2016). Para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), com a dança as crianças têm a possibilidade de expressar o que sentem quando escutam a música, quando criam os seus próprios movimentos ou, até mesmo, quando aprendem a movimentar-se expressivamente (p. 57). Além disso, a dança tem certos benefícios que ajudam o desenvolvimento, quer seja motor, pessoal ou emocional, assim como promove o trabalho em grupo (Silva, et al., 2016, p. 57), visto que:

a experiência de movimentos dançados e a sua elaboração individual e/ou em grupo promovem, não só o desenvolvimento da criatividade, como também a aprendizagem cooperada, a partilha, o respeito pelas ideias, o espaço e o tempo do outro, e ainda, a consciência de pertença ao grupo. (Silva, et al., 2016, p. 57)

De facto, é visível que a dança, globalmente, é uma grande mais valia para as crianças que frequentam o Jardim de Infância. Posto isto, é importante salientar que, faz parte do papel do Educador de Infância “proporcionar, de forma sistemática, progressiva e gradual, experiências, tanto ao nível de desempenho, como da observação, apreciação e interpretação de movimentos dançados” (Silva, et al., 2016, p. 57).

No entanto, sabe-se que, ainda nos dias que correm e em pleno século XXI, o corpo continua a ter pouquíssima expressão na Educação, acabando por remeter as artes e as formas de expressão a ela associadas para um plano inferior, relativamente a outras áreas diretamente relacionadas com a dimensão cognitiva (Leandro, et al., 2018, p. 21). Porém, Dow (2010), apresenta, ainda, dois principais motivos pelos quais o movimento e a dança não são tão integrados, quanto outras áreas: “First, teachers and society at large are less familiar with dance than with the other performing arts. Second, because some teachers may not have experience with dance, they may be uncomfortable offering creative movement” (p. 30). Associada a esta problemática, surge uma outra que é a consequente desvalorização do corpo e, neste entender, Pereira (2011) esclarece que, “a escola, na maioria das vezes, assume uma visão simplista, que concebe o corpo como simples extensão da mente, negando o aspecto corporal da existência humana adotando uma conceção da mente como separada do corpo” (p. 323).

Assim, a dança revela-se uma forma eficaz de diluir os problemas anteriormente descritos, dada a possibilidade de implicar o corpo na aprendizagem, transversalmente, e interligando outras áreas de conteúdos, tornando a aprendizagem mais prazerosa para as crianças. Sem dúvida que o mundo da Educação enriqueceria se, especialmente, a dança fosse mais tida em consideração no contexto educativo, pois:

A dança na educação desempenha um papel imprescindível no crescimento integral e harmonioso da criança, nos diferentes domínios do desenvolvimento. Através da dança a criança poderá satisfazer a sua necessidade de expressar ideias, pensamentos e sentimentos através do seu corpo e do movimento. (Leandro, Monteiro & Melo, 2014, p. 44)

Realmente, a dança pode ter um grande contributo no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mobilizando até vários tipos de inteligências. Neste seguimento, na visão de Leandro, Monteiro e Melo (2018), a inteligência corporal-cinestésica é uma das inteligências mais privilegiadas quando se fala em dança, uma vez que “através do movimento as ideias são expressas e os problemas são resolvidos pelo corpo”, mas, também, as inteligências espacial e musical são envolvidas (p. 22). Igualmente, a inteligência verbo-linguística é mobilizada através da dança, dado que “o indivíduo aprende e analisa o vocabulário da dança” (Leandro, et al., 2018, p. 23), assim como as inteligências intrapessoal e interpessoal. A inteligência interpessoal “é desenvolvida porque o indivíduo, na dança, aprende a expressar os

sentimentos através dos movimentos, levando-o a uma tomada de consciência de si” (Leandro, et al., 2018, p. 23). Quanto há inteligência interpessoal, como, muitas vezes, se trabalha em grupo, muitas competências relacionadas com esta inteligência acabam por ser desenvolvidas (Leandro, et al., 2018, p. 23). Para além disso, Hanna (2008, como citado em Leandro, et al., 2018) defende que, também, a inteligência lógico-matemática está associada à dança, sempre que são trabalhadas as estruturas rítmicas e as componentes da dança (p. 23).

De igual forma, a dança pode desenvolver a criatividade e a resolução de problemas e, não só, visto que proporciona momentos e sensações únicas, pois:

O sucesso, a alegria, a excitação, a realização que as crianças experimentam a partir de atividades em Dança permitirão às mesmas receber reforço positivo, imediato tão valiosa à estruturação de sua personalidade, pois reforçam o autoconceito, a autoestima, autoconfiança e autoimagem. (Nanni, 1998, p. 39)

Neste sentido, entende-se que a dança tem bastante relevância e é uma forma de expressão que deve ser valorizada e deve, igualmente, ser uma ferramenta a que as crianças possam recorrer para se expressar. Para tal, é necessário que os Educadores de Infância permitam oferecer essa possibilidade às crianças, organizando a sua prática educativa numa perspetiva que integre o corpo na Educação.

Pelas ideias apresentadas, facilmente compreendemos que, o movimento e a dança, são benéficos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois são formas de envolver o corpo na Educação. Igualmente, compreende-se que as crianças têm realmente uma extrema necessidade de se movimentar e, por isso, a dança torna-se uma ótima forma de colmatar essa necessidade, acabando por potenciar todo o desenvolvimento holístico e aprendizagem harmoniosa e prazerosa das mesmas.

### **A dança criativa como forma de expressão e comunicação no Jardim de Infância**

A dança criativa não é um estilo de dança, mas sim, uma ferramenta que permite expressar e comunicar através dos movimentos ou gestos dançados, como por exemplo, uma ideia, emoções, estados de espírito, entre outros aspetos. Por esta razão, ao contrário dos movimentos particulares que um estilo de dança implica, a dança criativa é uma forma de arte que se baseia em movimentos mais livres e naturais, acabando por se adequar às características das crianças que frequentam o Jardim de Infância (Pavlidou, Sofianidou,

Lokosi, & Kosmidou, 2018, p. 3). Para além disso, “In contrast to other dance forms, creative dance encourages children to express their thoughts and feelings with basic motor skills ..., and not with specific dance steps, such as in ballet steps” (Brehm & McNett, 2007, como citado em Chatzopoulos, et al., 2019, p. 1949)

São quatro os elementos que constituem os conteúdos da dança criativa, sendo eles o corpo (o quê), o espaço (onde), a energia (como) e a relação (com quem, com quê em que meio/ambiente) (Leandro, et al., 2018, p. 31). No entanto, a dança criativa supõe, ainda, três aspetos fundamentais, sendo estes dançar, inventar e observar, visto que “desenvolve a experiência de movimento do fazer (dançar), do criar (inventar), e do sentir (observar) através da dança, envolvendo as componentes da técnica, da expressão, da imaginação, da invenção, de ver e do sentir” (Leandro, et al., 2018, p. 17). Nesta perspetiva, todos estes aspetos permitem que as crianças desenvolvam inúmeras competências, partindo sempre da sua criatividade, intensão e imaginação, o que poderá resultar, da mesma forma, no aumento da sua autoestima e autoconfiança.

Além do mais, a dança criativa tem um grande objetivo que se traduz na comunicação por meio do corpo e do movimento, “em que as crianças criam os seus próprios gestos, movimentos e composições dançadas” (Leandro, et al., 2018, p. 17). Nesta perspetiva, com a dança criativa, as crianças “exploram e descobrem o seu movimento com a finalidade de transmitir algo, desenvolvendo, assim, uma linguagem corporal com características expressivas e criativas” (Leandro, et al., 2018, p. 17). Aliás, as crianças podem, do mesmo modo, aprender a tomar a iniciativa, bem como, a fazer tomadas de decisão, o que poderá levar ao desenvolvimento das relações, ao nível da comunicação, dado que, a dança reforça a criatividade, a autoexpressão, a cooperação e a aceitação/respeito pelos outros (Pavlidou, et al., 2018, p. 6). Igualmente, “Creative movement gives children opportunities to move in new ways and helps them learn that there can be more than one solution to a question, a problem, or a task” (Dow, 2010, p. 31)

Nesta lógica, a dança criativa possibilita que as crianças consigam criar os seus movimentos e sequências de acordo com as suas próprias capacidade motoras e de imaginação, sendo, também, uma excelente ferramenta para trabalhar em grupo, com as crianças em idade pré-escolar (Dow, 2010, pp. 31-33). Ainda assim, a dança criativa dá a oportunidade, essencialmente, aquelas crianças que tendem ser mais reservadas e com

alguma dificuldade em verbalizar aquilo que sentem, de se expressar por meio do movimento (Dow, 2010, p. 34).

De facto, a dança criativa, é uma grande mais valia para o mundo da Educação, “porque envolve o corpo, que está no âmago do processo de aprendizagem e do desenvolvimento psicológico infantil, na exploração de situações através de diferentes formas de movimentos expressivos e criativos” (Leandro, et al., 2014, p. 50). Tal como Monteiro (2011) afirma, a própria exploração expressiva, pela dança, permite que se dê o desenvolvimento “de uma acuidade perceptiva, assim como a ampliação e o apuramento das capacidades sensitivas e interpretativas” (p. 198). De igual modo, a dança criativa, quando associada e articulada com outras áreas de conteúdo “desenvolverá uma experiência de aprendizagem concreta e perceptível dos conteúdos através do corpo” (Leandro, et al., 2014, p. 44).

O poder da dança criativa relaciona-se bastante com a interação e relação com o eu, os outros e o espaço, por isso, são inúmeras as aprendizagens significativas que se podem proporcionar às crianças, com sessões de dança criativa, pois:

one of the gifts of guided creative movement is that it helps children learn to control their bodies and develop awareness of moving in a space with other children. As children learn awareness and body control through movement, they become familiar with following instructions, listening for cues, and respecting others as they move together in the shared space. (Dow, 2010, p. 30)

Assim, a dança criativa é uma forma de expressão e comunicação que permite às crianças expressar-se e realizar diversas aprendizagens, por meio do movimento e do lúdico, daí a sua relevância, sobretudo, no Jardim de Infância. Da mesma forma, possibilita que as crianças sejam estimuladas ao nível das suas competências motoras, sociais, psicológicas/emocionais e satisfaz, ainda, a necessidade de movimento que as crianças, nesta faixa etária, apresentam.

#### *4.3. Metodologia de investigação*

A presente secção, apresenta a metodologia investigativa usada neste estudo, designadamente, as opções metodológicas, o contexto do estudo, os participantes, o procedimento, os métodos e técnicas de recolhas de dados e de análise de dados.

##### *4.3.1. Opções metodológicas*



Com este estudo investigativo tenciono dar resposta à pergunta de partida: “De que forma é que a dança criativa pode ser utilizada pelas crianças para expressar e comunicar ideias e emoções?”. Nesse sentido, defini como objetivos de investigação: 1) Proporcionar oportunidades que facilitem e promovam a utilização da dança criativa como forma de expressão e comunicação; 2) Identificar, descrever e interpretar os movimentos das crianças; 3) Refletir sobre como é que as crianças utilizam o corpo/movimento para expressar ideias e emoções; 4) Refletir sobre o papel da dança criativa como forma de expressão e comunicação.

Sendo que o meu estudo investigativo se relaciona com a compreensão da forma como as crianças podem recorrer à dança criativa para se expressar e comunicar, no Jardim de Infância, este insere-se no paradigma qualitativo, dado que:

O meio natural do fenómeno na sua observação é o traço mais marcante deste paradigma e a ele estão associadas as suas grandes características: a observação participante e a ênfase no processo de investigação, uma e outra marcando claramente a distinção deste paradigma em relação à investigação quantitativa. (Pardal & Lopes, 2011, p. 23)

Além disso, o paradigma qualitativo privilegia a “compreensão dos acontecimentos” (Pardal & Lopes, 2011, p. 23). Assim, este é o paradigma que melhor se ajusta aos meus objetivos de investigação, uma vez que permite “descrever uma situação de forma aprofundada e com os mais ínfimos detalhes sem que tal signifique necessariamente um retrato da realidade estudada” (Pardal & Lopes, 2011, p. 27).

Sendo que pretendo estudar quatro crianças, em particular, o presente estudo investigativo caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que “a sua finalidade será descrever de modo preciso os comportamentos de um indivíduo, ou seja, neste procedimento, o sujeito é o centro da atenção do investigador” (Freixo, 2018, p. 120). Assim, são quatro os casos a serem analisados e estudados.

#### *4.3.2. Contexto do Estudo*

Este estudo concretizou-se no Jardim de Infância da rede pública, onde realizei a Prática Pedagógica em Jardim de Infância II, na sala 1 como caracterizado no tópico 1 da parte III do presente relatório.

#### *4.3.3. Participantes*

Os participantes neste estudo foram quatro crianças, a quem foram atribuídos nomes fictícios, de diferentes idades e género: o Leonardo do género masculino, com 5 anos; a Caetana e a Carlota, irmãs gémeas, ambas do sexo feminino, e com 4 anos; e o Gustavo do género masculino, com 3 anos. Estas crianças foram selecionadas partindo das observações que fui realizando, nos diversos momentos do dia, mas, essencialmente, nos momentos de brincadeira livre.

O Leonardo era uma das crianças mais velhas do grupo e já frequentava o Jardim de Infância desde os 3 anos. Manifestava bastante interesse pela natureza, pelo brincar livremente, por animais e pela construção de pistas. Da mesma forma, era extremamente ativo fisicamente, interessado, curioso, participativo e determinado. Revelava bastante dificuldade na linguagem, mas era acompanhado por um terapeuta da fala. Era um criança muito acarinhada por todo o grupo, sendo uma referência para as crianças mais novas.

A Caetana já frequentava o Jardim de Infância no ano letivo anterior, mas nesse ano acabou por ficar bastante tempo em casa, devido ao isolamento social. Manifestava um forte interesse pelas histórias e os livros, pelo desenho e a pintura, pela dança, pela música e pelo brincar. Era uma ótima comunicadora, muito participativa, social, extrovertida e autónoma. Geralmente, relacionava-se muito bem com todas as outras crianças.

A Carlota, tal como a sua irmã gémea (Caetana), já frequentava o Jardim de Infância no ano letivo anterior, mas ficou algum tempo em casa, por causa do isolamento social. Revelava bastante interesse pelo brincar livremente, pelo faz de conta, pelos animais, pelos livros e puzzles. Ao mesmo tempo era introvertida e insegura, mas bastante participativa, independente, curiosa e perspicaz. Apesar de socializar e de se relacionar bem com todas as crianças do grupo, brincava sempre com o mesmo grupo de crianças.

O Gustavo frequentava o Jardim de Infância pela primeira vez, encontrando-se em fase de adaptação. Os seus interesses prendiam-se com o brincar livremente, os puzzles e jogos de madeira, as pistas de carros e os dinossauros. Embora fosse uma das crianças mais nova do grupo, era bastante observador, muito ativo fisicamente, de raciocínio rápido, extrovertido, muito falador, curioso e astuto. Relacionava-se bem com a maioria das crianças do grupo.

#### *4.3.4. Procedimento*

Para a realização deste estudo, foram implementadas quatro propostas, tendo estas sido realizadas em grande grupo, com o propósito de compreender como é que as crianças utilizam a dança criativa para se expressar e comunicar. Por conseguinte, os dados foram colhidos em quatro dias, entre outubro de 2020 e janeiro de 2021, como se pode comprovar pelo **quadro 8**.

<b>Data</b>	<b>Propostas</b>
14 de outubro de 2020	1. <sup>a</sup> proposta (diagnóstica) – movimentos do corpo.
14 de dezembro de 2020	2. <sup>a</sup> proposta – dado com personagens.
11 de janeiro de 2021	3. <sup>a</sup> proposta – emoções.
13 de janeiro de 2021	4. <sup>a</sup> proposta – adivinhar as emoções.

### Propostas

As propostas sugeridas ao grupo de crianças, tinham como foco desenvolver as suas competências ao nível da dança criativa e dos movimento do corpo, podendo estas adquirir as ferramentas necessárias para recorrer a esta forma de expressão com mais regularidade. Ao mesmo tempo, com este conjunto de propostas pretendia-se obter uma possível resposta à pergunta de partida: “De que forma é que a dança criativa pode ser utilizada pelas crianças para expressar e comunicar ideias e emoções?”.

#### **1.<sup>a</sup> proposta (diagnóstica) – movimentos do corpo:**

**Intencionalidade educativa:** Identificar as características das crianças ao nível do seu desenvolvimento motor; Proporcionar momentos lúdicos de exploração e experimentação de vários movimentos, identificando as diferentes partes do corpo (Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Física e Subdomínio da Dança –, Área do Conhecimento do Mundo e Área de Formação Pessoal e Social).

**Descrição da proposta:** Esta proposta surge na sequência da exploração do corpo humano e das diversas partes que o constituem, que estávamos a realizar, na altura, com o grupo de crianças. Assim, num primeiro momento, as crianças espalharam-se pelo espaço e foram explorando quais os diferentes movimentos que conseguiam fazer com as diferentes partes do corpo (cabeça, ombros, braços, mãos, barriga, costas, pernas e pés), ao som de uma música calma. Depois desta exploração inicial, as crianças exploraram as possibilidades do corpo se movimentar no espaço, isto é de pé e em relação com os pares, expressando aquilo que exploraram anteriormente, através de uma pequena livre composição dançada. Cada criança explorava os movimentos do seu corpo através de uma

sequência de movimentos criada por si e ao som da música. Em seguida, visto que as crianças estavam a pedir para dançar mais tempo, resolvi introduzir as folhas das árvores que as crianças tinham apanhado no espaço exterior, para que estas dançassem novamente, mas em relação com um “objeto”. Para finalizar, as crianças sentaram-se no tapete e conversaram sobre como se tinham sentido ao realizar a proposta, o que é que tinham conseguido fazer com o seu corpo, aquilo que mais gostaram e o que menos gostaram e porquê.

## **2.ª proposta – dado com personagens:**

**Intencionalidade educativa:** Criar oportunidades para as crianças expressarem e comunicarem uma ideia através da dança criativa, tendo por base as personagens do dado; Fomentar a utilização da dança criativa como forma de expressão e comunicação (Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro e Subdomínio da Dança).

**Descrição da proposta:** Na altura em que foi implementada esta proposta, explorávamos o Natal, com o grupo de crianças. Desta forma, inicialmente, foi colocada a “caixa mistério” na sala de atividades, que continha um “bilhete do Pai Natal” e um dado com personagens. Posteriormente, lemos o bilhete, que dizia que as crianças iam fazer um jogo utilizando aquele dado. Neste sentido, as crianças levantaram-se e espalharam-se pelo espaço e realizaram alguns exercícios de aquecimento, para preparar o corpo. Ainda para aquecer, as crianças dançaram livremente ao som de uma música, mas, seguidamente, eu ia dizendo algumas partes do corpo que as crianças tinham de “pôr a dançar”. Após este momento de aquecimento, foi introduzido o dado e uma criança, de cada vez, vinha lançá-lo. Depois do dado ser lançado, primeiro, as crianças mimavam a personagem que tinha calhado e, em seguida, dançavam imaginando que eram aquela personagem, mas utilizando apenas os movimentos do corpo e gestos. Este processo repetiu-se até terem calhado todas as personagens do dado. A seguir, algumas crianças voluntariaram-se para ir lançar, cada uma, o dado e interpretar a personagem dançando, para ver se as restantes conseguiam adivinhar qual era a personagem que estavam a representar, através dos seus movimentos. Para finalizar a proposta, as crianças deitaram-se no chão, enquanto ouviam uma música relaxante e, no final, juntaram-se numa roda, ainda no chão, para conversar e refletir sobre o que tinham estado a fazer, como se tinham sentido, aquilo que mais gostaram e o que menos gostaram e porquê.

### **3.ª proposta – emoções:**

**Intencionalidade educativa:** Proporcionar momentos para as crianças expressarem e comunicarem, através da dança criativa, sentimentos e emoções; Promover a exploração/experimentação de diversas formas de dança, através de ações motoras básicas, de modo coordenado e com diversas relações espaciais. (Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança e Área de Formação Pessoal e Social).

**Descrição da proposta:** Ao longo da semana em que foi implementada esta proposta, iniciou-se a exploração das emoções com o grupo de crianças. Deste modo, primeiro, as crianças realizaram alguns exercícios de aquecimento, para preparar o corpo. Ainda para aquecer, estas fizeram o jogo do espelho comigo, em que todos tínhamos um pano, e ao som da música as crianças imitavam e seguiam os meus movimentos, como se fossem o meu reflexo. Depois deste aquecimento, as crianças mimaram algumas emoções (alegria, tristeza, raiva, medo, calma e amor/paixão) e, em seguida, tiveram de dançar imaginando que estavam a sentir essas mesmas emoções, sendo colocada uma música diferente para cada uma destas. Para concluir a proposta, as crianças juntaram-se numa roda no chão, mas de costas umas para as outras, criando o “comboio das mensagens”, enquanto ouviam uma música relaxante, retomando a calma. No final, as crianças viraram-se para dentro da roda, ainda no chão, e conversaram e refletiram sobre o que estiveram a fazer, como se sentiram, aquilo que mais gostaram e o que menos gostaram e porquê.

### **4.ª proposta – adivinhar as emoções:**

**Intencionalidade educativa:** Criar oportunidades para as crianças expressarem e comunicarem, por meio da dança criativa, sentimentos e emoções; Promover a exploração/experimentação de diversas formas de dança, em relação com os outros (Área de Expressão e Comunicação – Subdomínio da Dança e Área de Formação Pessoal e Social).

**Descrição da proposta:** Esta proposta foi elaborada na mesma semana em que a 3.ª proposta, pelo que continuávamos a explorar as emoções, com o grupo. Primeiro, as crianças espalharam-se pelo espaço e realizaram alguns exercícios de aquecimento, para preparar o corpo. Ainda para aquecer, fizeram o jogo da estátua, em que dançavam livremente e, quando a música parava, estas tinham de parar em estátua e, depois de estarem paradas, eu dava-lhes uma nova indicação para completar a estátua (ex.: “uma mão na cabeça” ou “uma mão no joelho e outra no pé”). Posteriormente, as crianças

recordaram a 3.<sup>a</sup> proposta das emoções, que tinham realizado anteriormente. Depois, fui dizendo ao ouvido de cada criança uma das emoções e estas tiveram de dançar, todas em simultâneo, de acordo com essas emoções. Seguidamente, as mesmas iam formando pequenos grupos e, um grupo de cada vez, escolhia a emoção que queria dançar para os restantes adivinharem qual seria. Cada criança do grupo que estava a dançar fazia os seus próprios movimentos, não sendo necessário elaborar uma coreografia em grupo. Para concluir, as crianças fizeram alguns exercícios de alongamento, enquanto escutavam uma música calma. No final, as crianças conversaram e refletiram sobre o que tinham feito, como se sentiram, aquilo que mais gostaram e o que menos gostaram e porquê.

#### *4.3.5. Métodos e técnicas de recolha de dados*

No presente estudo, os métodos e técnicas ao quais recorri, como instrumentos de recolha de dados, foram a observação direta, a observação participante e os registos fotográfico e videográfico.

Na minha visão, a observação é sem dúvida, a técnica que melhor se adequa a este estudo investigativo, pois recolher dados junto de crianças requer “dados que dificilmente podem ser obtidos de outra forma para além da observação” (Fortin, 1999, p. 242). Ainda assim, “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhout, 1995, p. 196). Pelo facto de estar envolvida com o grupo de crianças e por ter implementado as propostas com as mesmas, recorri, também, à observação participante, que “Tem lugar quando o investigador participa na situação estudada, sem que os demais elementos envolvidos percebam a posição do observador participante” (Freixo, 2018, p. 224).

Os registos fotográfico e videográfico possibilitam “que os investigadores compreendam e estudem aspetos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 184). Igualmente, o uso de uma camara fotográfica está, muitas vezes, associado à observação participante, com o propósito de “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

#### *4.3.6. Métodos e técnicas de análise de dados*

Conforme os dados recolhidos, a análise de conteúdo foi a técnica selecionada. A análise de conteúdo, “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e, também, “um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo” (Bardin, 1997, pp. 30-31). Na perspetiva de Fortin (1999), a análise de conteúdo “serve para identificar um conjunto de características essenciais à significação ou à definição de um conceito” (p. 364). Nesta lógica, esta técnica de análise de dados, “pode ser aplicada a uma pessoa, a uma corrente de pensamento ou escola intelectual, etc. Assim, pela sua natureza científica, a análise de conteúdo deve ser eficaz, rigorosa e precisa” (Dias, 2009, p. 183).

Neste sentido, tendo em conta que se realizou a análise de conteúdo, as categorias de análise (**quadro 9**) foram definidas, posteriormente, com a análise dos registos videográficos e de acordo com as intencionalidades educativas das propostas.

<b>Quadro 9: Categorias de análise</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Criatividade	A criança elabora os seus próprios movimentos, sem qualquer referência ou sem copiar os movimentos dos outros.
Expressividade	A criança expressa as suas ideias ou emoções através do movimento dançado e da sua expressão facial.
Comunicação	A criança comunica as suas ideias ou emoções por meio dos movimentos e da dança.
Energia	A criança participa e envolve-se ativamente, com entusiasmo e intensidade nas propostas.

#### *4.4. Apresentação e discussão dos resultados*

Nesta secção do relatório, pretende-se apresentar, analisar e discutir os resultados alcançados, através dos dados recolhidos, ao longo das quatro propostas. Desta forma, apresenta-se uma descrição do comportamento e desempenho, de cada um dos participantes, acompanhada por algumas fotografias e excertos dos registos videográficos. No final dessas descrições, será apresentado um balanço geral da prestação dos participantes, salientando aspetos relacionados com o processo de desenvolvimento e aprendizagem, os pontos mais salientes do seu desempenho e, ainda, a sua apreciação pessoal sobre as propostas e a dança.

#### **Leonardo**

De um modo geral, na maioria das propostas, o Leonardo mostrou-se bastante envolvido, ativo e entusiasmado, mantendo-se sempre seguro de si próprio e confiante. Igualmente,

manteve-se motivado, com muita vontade de participar, partilhar as suas ideias e, ainda, se revelou extremamente criativo.

Na **1.<sup>a</sup> proposta (diagnóstica) – movimentos do corpo (figura 27)**, realizada em grande grupo e em que o principal propósito era averiguar as capacidades motoras das crianças, o Leonardo mostrou-se bastante ativo fisicamente, já tendo uma boa consciência corporal e uma excelente capacidade criativa associada ao movimento. Logo no momento inicial da proposta, sugeriu inúmeros movimentos diferentes, que podíamos fazer com as diversas partes do corpo (**anexo 4 A**), como mostram os excertos em seguida:



**Figura 27:** Leonardo a sugerir alguns movimentos, na 1.<sup>a</sup> proposta.

**Joana:** Também pode ser um para baixo e outro para cima (fazendo o movimento).

Crianças experimentam os movimentos.

**Joana:** E mais? Ah olha o Leonardo!

**Joana e as crianças reproduzem o movimento sugerido pelo Leonardo.**

**Margarida** (nome fictício): Assim (com os braços no ar abrindo e fechando e rodando sobre si).

Grupo experimenta a sugestão da Margarida.

**Leonardo:** Também assim (com os braços dobrados fazendo movimentos para cima e para baixo).

(...)

Joana ajuda as crianças a organizarem-se no espaço para não ficarem todas juntas.

**Leonardo:** Mais assim (mexendo os dois braços).

**Joana:** Boa Leonardo!

(...)

**Joana:** Olha o Salvador (nome fictício) também descobriu outra coisa, muito bem! Olha e as pernas? Onde estão as vossas pernas?

**Várias crianças** (em coro): Estão aqui! (batendo com as mãos nas pernas e mexendo-as)

**Joana:** Agora cuidado não deem pontapés.

**Leonardo:** Dá para fazer assim (fletindo as pernas, juntando e afastando-as).

**Joana:** Olha o Leonardo, a fazer dentro e fora, para dentro e para fora (reproduzindo o movimento sugerido pelo Leonardo). (**anexo 4 A**)

O Leonardo evidenciou um nível de criatividade elevado, sendo que criou os seus próprios movimentos sem imitar os das restantes crianças. Quando dançou livremente, começou por explorar e elaborar os seus próprios movimentos, fazendo diversos movimentos com as diferentes partes do corpo, explorando, também, o espaço. No momento em que dançou com a folha, manteve a criatividade, criando os seus próprios movimentos e explorando a sua relação com a folha, sem se basear nos movimentos das outras crianças (**anexo 4 A**). De acordo com Nanni (2008), “É a partir do processo criativo e só através dele que o educando poderá se emancipar, pois a criatividade possibilita a independência e liberdade do ser pela autonomia e emancipação” (p. 8), autonomia e independência essa que, no caso do Leonardo, se refletiam na forma como criava os seus próprios movimentos sem depender dos seus pares ou de mim.



Apesar de as categorias da expressividade e da comunicação não serem tão evidentes nesta proposta, uma vez que o foco era o nível do desenvolvimento motor das crianças, o Leonardo enquanto dançava sorria bastante e mantinha uma expressão facial que parecia demonstrar alegria (**anexo 4 B**). No entanto, ao mesmo tempo, essa expressão era muito natural, pelo que não parecia ser sua intenção sorrir com o propósito de expressar alegria, tanto que, pelos seus movimentos não foi visível que pretendia expressar uma ideia ou emoção em particular (**anexo 4 B**). Ao nível da comunicação, notou-se que o Leonardo já tinha uma certa intenção de comunicar através dos movimentos que sugeria, na parte inicial da proposta, visto que parecia querer comunicar aquilo que já sabia fazer e mostrar os movimentos que estava a experimentar (**anexo 4 C**).

Pode dizer-se que o Leonardo estava realmente interessado e motivado, dado que, ao longo da proposta, mostrou-se bastante envolvido e empolgado, fazendo as suas sugestões de movimentos e explorando os seus próprios movimentos, nunca esteve parado, saltava várias vezes nos momentos de transição da proposta e manteve sempre um grande sorriso (**anexo 4 D**).

Com esta proposta foi claro que o Leonardo já evidenciava um bom nível de consciência corporal e de criatividade. Durante toda a proposta, manteve-se bastante concentrado em criar os seus próprios movimentos, sem dar conta daquilo que os outros estavam a fazer.

A 2.<sup>a</sup> proposta – **dado com personagens (figura 28)**, foi realizada em grande grupo, com o propósito de identificar as características das crianças ao nível da criatividade, mas, também, a forma como estas expressavam e comunicavam uma ideia através da dança criativa. O dado gerou bastante curiosidade e interesse, por parte do Leonardo que, eventualmente, se terá identificado com as personagens do mesmo. Por conseguinte, mostrou-se sempre participativo e empolgado (**figura 29**).

O Leonardo, a cada personagem que calhava, inventava sempre os seus próprios movimentos, sem imitar os movimentos das restantes crianças. Um dos momentos em que foi mais evidente a sua criatividade foi quando, as crianças tinham de dançar como se fossem uma bruxa, em que o Leonardo, assim que começou a música, colocou as duas mãos entre as pernas, dobrou-as ligeiramente e saltava de um pé para o outro



**Figura 28:**  
Planificação do dado com as personagens.



**Figura 29:**  
Leonardo a dançar como se fosse uma fada, na 2.<sup>a</sup> proposta.

nesta posição, circulando pelo espaço, ao mesmo tempo que curvava as costas. Depois, ia apontando o dedo ou uma das mãos, como se estivesse a lançar um feitiço contra as restantes crianças, mantendo sempre uma expressão facial muito vincada e um ar maléfico (**anexo 5 A**).

No decorrer desta proposta, foi notório que o Leonardo tinha a intenção de expressar, através dos movimentos, dos gestos e da expressão facial cada uma das personagens. Um dos melhores exemplos disso, foi quando as crianças tentavam adivinhar a personagem, que o Leonardo tinha representado através dos seus movimentos, que era o anjo (**anexo 5 B**), como se pode comprovar pelo seguinte excerto do registo videográfico:

**Joana:** Boa, era o Pai Natal! E o Leonardo?

**Ed. Cooperante:** Oh faz tu. Como é que era?

**O Leonardo faz movimentos com os dois braços abertos, como se estivesse a bater as asas, e depois junta as duas mãos acima da cabeça e volta a abrir os braços até os juntar ao corpo, ao mesmo tempo mantinha uma expressão facial com um leve sorriso (sem mostrar os dentes) e piscava os olhos devagar.**

**Ed. Cooperante:** Ah tão bem Leonardo, tão bem feito! (**anexo 5 B**)

Desta forma, foi bastante claro e evidente que o que o Leonardo pretendia comunicar, pelos movimentos que executava, era a calma, a tranquilidade e leveza associadas a um anjo (**anexo 5 C**), tal como se pode verificar pelas evidências do excerto que se apresenta no **anexo 5 C**.

No decorrer da proposta, o Leonardo manteve sempre o nível de energia e envolvimento bastante elevado, empenhando-se sempre em cada momento da proposta. Como referi anteriormente, pareceu identificar-se bastante com as personagens do dado, pelo que, manteve sempre o entusiasmo por dançar de acordo com todas elas. Algo que, de certa forma, comprova que o Leonardo estava envolvido ativamente na proposta é o facto de dizer, quase sempre, algo característico de cada personagem e, também, de se ter voluntariado para ir dançar de acordo com uma das personagens para as outras crianças adivinharem (**anexo 5 D**), como perceptível pelos excertos presentes no **anexo 5 D**.

Ao longo de toda a proposta, o Leonardo foi percebendo quais as regras da mesma e empenhou-se na sua realização, evidenciando uma excelente capacidade criativa, ao nível dos movimentos dançados que conseguia criar e pela forma como os controlava. De um modo geral, perante os resultados obtidos, pode afirmar-se que o Leonardo mostrou já ser capaz de, intencionalmente, utilizar a dança criativa para se expressar e, também, comunicar uma ideia. Tal como defendem Godinho, Mendes, Melo & Barreiros (2007, como citado em Leandro, et al., 2018), as crianças aprendem ampliando o seu repertório motor, por meio da exploração das mais variadas formas de movimento, acabando por

utilizar as suas habilidades motoras como instrumento de expressão e comunicação” (p. 19), ao analisar o desempenho do Leonardo percebemos que possuía já um grande controlo do próprio corpo e dos movimentos, o que terá facilitado a forma como utiliza a dança criativa para se expressar e comunicar.

Na **3.<sup>a</sup> proposta – emoções**, igualmente efetuada em grande grupo, pretendia-se aferir a capacidade das crianças expressarem e comunicarem determinadas emoções, utilizando a dança criativa. Nesta proposta, notou-se que o Leonardo estava completamente entusiasmado e o tema das emoções, foi algo que se revelou significativo e com o qual se identificou, o que foi bastante visível pelo empenho e dedicação que revelou.

Mais uma vez, o Leonardo manteve o seu nível de criatividade bastante elevado, sendo que criou sempre os próprios movimentos, gestos e expressões faciais, sem nunca se basear nos movimentos das outras crianças (**anexo 6 A**). Nesta lógica, um dos momentos que exemplifica o seu nível de criatividade, foi ainda no momento do aquecimento, que pode ser consultado no **anexo 6 A**. De igual modo, quando explorámos as diferentes emoções, o Leonardo respeitou sempre cada uma delas, criando movimentos particulares, variando a intensidade, velocidade e postura, tendo em atenção qual a emoção que explorava enquanto dançava.

No decorrer da proposta, o Leonardo foi sempre bastante expressivo, não só pelos movimentos, gestos e sequências dançadas que criava como, também, pelas expressões faciais que mantinha quando dançava, de acordo com cada uma das emoções (**anexo 6 B**). Exemplo disso mesmo, foi quando falámos um pouco sobre como seria dançar com raiva e eu questioneei-o sobre como seriam os movimentos quando dançávamos com raiva e o Leonardo fez movimentos bruscos com os dois braços e com as duas pernas, como se estivesse a sacudir os seus membros (**anexo 6 B**). Após esse momento de conversa, quando foi colocada a música, o Leonardo começou logo a movimentar-se e a iniciar a sua sequência dançada, mantendo o seu nível de expressividade bastante visível, tal como se pode provar pelo exemplo descrito no **anexo 6 B**.

Nesta proposta, o Leonardo também foi capaz de comunicar eficientemente todas as emoções, à medida que ia dançando e criando os seus movimentos. Um claro exemplo que ilustra a sua capacidade ao nível da comunicação foi quando as crianças tiveram de dançar como se estivessem a sentir medo (**figura 30**), que se encontra descrito no **anexo 6 C**.



**Figura 30:** Leonardo a dançar como se sentisse medo, na 3.<sup>a</sup> proposta.

O Leonardo, durante toda esta 3.<sup>a</sup> proposta, mostrou-se sempre envolvido e bastante participativo, sendo que os seus níveis de energia se revelaram bastante elevados, dançando com muitíssima intensidade. Algo que comprova o entusiasmo do Leonardo é o facto de nos momentos de transição, em que conversávamos sobre cada emoção e como seria dançar de acordo com a mesma, este fazia várias intervenções sobre cada uma das emoções, assim como, depois foi fazendo algumas no momento de reflexão (**anexo 6 D**), como mostram os próximos excertos:

**Ed. Cooperante:** Como é que vai ser, dançar com tristeza?

**Joana:** Como é que será?

**Leonardo:** É muito devagarinho.

**Joana:** Devagarinho, boa.

(...)

**Joana:** Não, agora foram só quatro.

**Caetana:** Porquê? Não fazemos mais?

**Leonardo:** Falta mais um, o amor!

(...)

**Ed. Cooperante:** Como é que será? Como é que dançamos... Gustavo, quando estás apaixonado, cheio de muito amor pela mamã, como é que tu queres dançar?

Gustavo fica em silêncio e não responde.

**Leonardo:** Apaixonado!

(...)

**Joana:** Para a alegria, para dançar alegres, felizes. E mais Leonardo? Era a alegria e mais?

**Ed. Cooperante:** Foi só a alegria que estivemos a dançar? S, foi só a alegria?

**Leonardo:** Amor.

(...)

**Joana:** Tristeza já foi.

**Ed. Cooperante:** Qual é a cor que falta (referindo-se às cores associadas às emoções)?

**Leonardo:** Medo. (**anexo 6 D**)

Realmente, o Leonardo mostrou, uma vez mais, que já possui um nível de criatividade bastante desenvolvido, no que diz respeito aos movimentos e sequências dançadas que criava. Do mesmo modo, foi bastante evidente que utilizava a dança criativa com a intenção de expressar e comunicar as diferentes emoções, evidenciando o entendimento das mesmas através dos seus movimentos, pois “as crianças demonstram o seu entendimento dos temas/conceitos através dos movimentos ou na criação de danças” (Leandro, et al., 2018, p. 26). Assim, demonstrou ter compreendido o propósito da proposta e foi sempre bastante empenhado nos diversos momentos desta.

Na 4.<sup>a</sup> proposta – **adivinhar as emoções**, pretendia-se continuar a constatar como é que as crianças expressavam e comunicavam determinadas emoções ao dançar. Esta propostas foi realizada em grande grupo, mas houve momentos em que as crianças dançavam em pequenos grupos para as restantes crianças adivinharem qual a emoção a ser representada através da dança criativa.

Nesta proposta o desempenho do Leonardo foi totalmente o oposto daquilo que tinha sido nas propostas anteriores. A ideia de dançar em pequeno grupo para as restantes crianças, foi algo que bloqueou imenso o Leonardo, pois, de um modo geral, este não gosta de se expor, mesmo perante os seus pares. Portanto, o Leonardo revelou-se mais inibido, pelo facto de ter de dançar para as outras crianças o observarem, o que limitou bastante a sua criatividade e a forma como dançava (**anexo 7 A**). Um dos momentos, que evidencia a sua limitação na criatividade, causada pela exposição, foi quando dançou como se estivesse a sentir alegria com mais duas crianças (**figura 31**). Assim que a música começou a dar o Leonardo começou a abanar a cabeça e a dar pequenos passos muito rapidamente e a bater com os pés no chão (**anexo 7 A**). Depois, permaneceu sempre no mesmo lugar e segurava com uma das mãos o bibe, enquanto dobrava e esticava as pernas e dava pequenos passos para a frente, para os lados e para trás, de vez em quando abanava a cabeça para a frente e para trás, e ficou a fazer estes movimentos até a música parar (**anexo 7 A**).



**Figura 31:** Leonardo a dançar em pequeno grupo, na 4.<sup>a</sup> proposta.

Ao longo da proposta, foi claro que o Leonardo não estava a conseguir ser expressivo quando dançava, porque mal se movimentava e mantinha uma expressão facial neutra, não sendo visível qual a emoção que estava a representar, como se pode comprovar pela descrição elaborada no **anexo 7 B**. Igualmente, ao nível da comunicação, foi muito complicado compreender qual a emoção que o Leonardo pretendia comunicar, pelo facto de fazer muito poucos movimentos. As próprias crianças questionavam o Leonardo sobre qual seria a emoção por não conseguirem adivinhar, uma vez que o Leonardo quase não se movimentava (**anexo 7 C**), tal como se pode verificar pelo seguinte excerto:

**Caetana:** É amor? É amor Leonardo?

**O Leonardo acena que não com a cabeça.**

**Joana:** Não.

**Criança S:** É zangado?

**Caetana:** É zangado? É preto? (referindo-se à cor associada ao medo)

**O Leonardo acena que não com a cabeça. (anexo 7 C)**

Nesta lógica, os níveis de energia, envolvimento e entusiasmo do Leonardo variaram imenso, sendo que quando as crianças dançavam em grande grupo este mantinha esses níveis mais elevados e quando era em pequeno grupo mantinha-os mais baixos. Apesar de se manter mais introvertido e quase nem dançar, voluntariava-se para ir dançar e integrar-se nos grupos. Quando era a sua vez de adivinhar a emoção que os grupos estavam a representar mostrou-se participativo, observava com atenção os pares a dançar

e tentava adivinhar qual a emoção (**anexo 7 D**). Todos estes factos referidos, são ilustrados pelos excertos que se encontram no **anexo 7 D**.

Geralmente, o Leonardo apresentava-se bastante introvertido e pouco participativo quando havia algum tipo de exposição, mas era algo característico da sua personalidade e da sua maneira de ser. Neste seguimento, verifiquei que o fator exposição bloqueou completamente as capacidades de criatividade, expressividade e comunicação que o Leonardo já tinha demonstrado ter bastante desenvolvidas nas propostas anteriores.

De facto, o Leonardo, ao longo das três primeiras propostas mostrou-se bastante criativo, já com alguma consciência corporal, bastante ativo fisicamente, entusiasmado e envolvido, evidenciando um nível de independência, autonomia e liberdade já avançado provocado pelo seu processo criativo (Nanni, 2008), o que foi surpreendente tendo em conta a sua personalidade e características. Porém, tal como referido na revisão da literatura, segundo Dow (2010), as crianças mais introvertidas e com menos à vontade para se expressar verbalmente têm mais facilidade em fazê-lo através do movimento (p. 34). Na quarta proposta, sem dúvida que se revelou mais inibido e menos criativo, o que se aproxima mais do padrão que o Leonardo, normalmente, apresentava noutras propostas educativas e no dia-a-dia no Jardim de Infância. Para concluir, num dos momentos de reflexão que fazíamos após cada proposta, questionei o Leonardo sobre o que mais gostava nestas propostas, se era quando se colocava uma música e este dançava livremente sem indicações ou quando fazíamos estes “jogos” em que havia as personagens ou as emoções, por exemplo, ao que respondeu com bastante entusiasmo e determinação “Eu gosto de tudo!”. Da mesma forma, noutro desses momentos de reflexão, questionei-o sobre o que era para si dançar ao que, primeiramente, me respondeu “É música”, mas depois perguntei-lhe “É música e mais? E mais Leonardo, o que é que é dançar mais? É música e mais o quê?” e esta respondeu “Ahhh, ahhh...É relaxar um pouquinho”.

### **Caetana**

No geral, ao longo da realização das propostas, a Caetana mostrou-se extremamente envolvida, participativa, empenhada e bastante entusiasmada. Em todas as propostas, revelou-se bastante confiante, cativada e segura das suas capacidades, estando sempre à vontade com as dinâmicas criadas com a dança criativa.

Na 1.<sup>a</sup> proposta (diagnóstica) – **movimentos do corpo**, a Caetana manteve-se bastante atenta, focada nos movimentos, entusiasmada e compreendeu bem qual o seu papel na proposta e as regras desta. Na exploração inicial dos movimentos do corpo, a Caetana não fez nenhuma sugestão, apenas se limitou a imitar os movimentos que as outras crianças ou eu sugeríamos. Contudo, acabou por se mostrar mais criativa nos momentos a seguir, quando dançou livremente e, também, quando dançou com a folha (**figura 32**). Enquanto dançava livremente explorava, essencialmente, movimentos com os braços, testava alguns movimentos que implicam o equilíbrio, como, por exemplo, levantar uma das pernas e afastar os dois braços e rodava sobre si (**anexo 4 E**). Quando dançou com a folha esteve algum tempo a explorar os movimentos que podia fazer com a mesma no chão, depois ia alternando a mão com a qual segurava a folha e fazia diversos movimentos com os dois braços (**anexo 4 E**). Pelos excertos que se apresentam em seguida podemos verificar alguns comentários que a Caetana disse, no momento de reflexão, que confirmam o seu nível de criatividade:



**Figura 32:** Caetana a dançar com a folha, na 1.<sup>a</sup> proposta.

**Joana:** Olha Caetana vamos pensar, pensa primeiro.

**Caetana:** Não, eu!

**Joana:** Tu pensas? Tu vais pensar no que é que tu conseguiste fazer, quando estavas ali (referindo-se ao espaço da sala onde foi realizada a proposta). O que é que tu conseguiste fazer?

**Caetana:** Hmmm, rodei, dei a roda.

**Joana:** Andaste à roda, rodaste.

**Caetana:** Dancei com a folha assim (fazendo um movimento de cima para baixo com o braço), assim (levantou-se e andou em bicos dos pés).

**Joana e Ed. Cooperante** (em coro): Nos bicos dos pés.

**Joana:** Boa, conseguiste fazer muitas coisas.

**Caetana:** E apanhei limões.

**Mafalda:** Apanhaste o quê?

**Caetana:** Limões!

**Joana:** Na tua cabeça estavas a apanhar limões, foi isso?

**Caetana:** Sim! Caiu um limão na minha cabeça. (**anexo 4 E**)

Apesar da Caetana ter dito que enquanto dançava com a folha estava a imaginar que apanhava limões e que um deles lhe tinha caído na cabeça, não foi perceptível, pelos movimentos que estava a fazer e pela sua expressão facial, que seria isso que esta queria expressar (**anexo 4 F**). No entanto, já tinha a intenção de expressar uma ideia, mesmo que não a concretizasse através dos movimentos (**anexo 4 F**). Ao nível da comunicação, não foi visível que a Caetana tivesse a intenção de comunicar algo em especial, através dos movimentos que criava.

No decorrer da proposta, a Caetana foi-se mostrando bastante envolvida, entusiasmada e encantada com estas dinâmicas associadas há dança criativa, sendo isso perceptível através

da forma como dançava e criava os seus próprios movimentos, mantendo sempre o seu nível de energia estável mas, elevado ao longo de toda a proposta (**anexo 4 H**).

No fundo, com esta proposta, foi evidente que a Caetana, mesmo não tendo sugerido movimentos, já era capaz de dominar alguns movimentos, sendo claro que já tinha alguma consciência corporal desenvolvida, mostrando-se criativa, criando os seus próprios movimentos.

A Caetana, na **2.ª proposta – dado com personagens (figura 33)**, manteve-se muito animada e entusiasmada com a dinâmica do dado, gostou bastante de todas as personagens, foi sempre muito participativa e dedicada. Nesta proposta, criou os seus movimentos, na maior parte das vezes, ao invés de se basear nos movimentos das restantes crianças, tal como se pode comprovar pela descrição de um dos momentos em que a sua criatividade foi mais evidente no **anexo 5 E**. No entanto, em determinados momentos, foi visível que esta procurava alguma inspiração nos movimentos das outras crianças, sobretudo do Leonardo, para depois criar os seus próprios movimentos (**anexo 5 E**). Por exemplo, quando as crianças estavam a dançar como se fossem um anjo, a Caetana chegou a dizer: “Olha assim como o Leonardo”, reproduzindo um dos seus movimentos, mas após esse momento seguiu criando os seus próprios movimentos, gestos e expressão facial (**anexo 5 E**).



**Figura 33:** Caetana a dançar de acordo com uma das personagens, na 2.ª proposta.

Quanto à expressividade, ao longo de toda a proposta, a Caetana foi bastante expressiva, quer pelos seus movimentos e gestos como pela sua expressão facial, sendo evidente qual era a personagem que estava a representar em cada um dos momentos (**anexo 5 F**). Um dos exemplos que ilustra bem a sua expressividade, foi quando as outras crianças tentavam adivinhar a personagem (monstro) que esta tinha representado através dos seus movimentos, que se encontra no **anexo 5 F**.

Globalmente, a Caetana foi capaz de comunicar através da dança criativa, todas as personagens que representou, conseguindo comunicar com eficácia as características mais marcantes de cada um destas. Quando dançou como se fosse um monstro para as restantes crianças adivinharem, foi um dos momentos em que o seu nível de comunicação se tornou mais visível. Pelos movimentos e expressão facial que a Caetana mantinha enquanto dançava, foi claro que esta queria comunicar a ferocidade que um monstro transmite, mas também as suas características físicas mais assustadoras, como por



exemplo as garras, e de facto conseguiu comunicar eficazmente esta ideia, uma vez que as outras crianças foram capazes de adivinhar a personagem que representava (**anexo 5 G**). Neste seguimento é importante compreender que, “a criança de tenra idade necessita de experiência de comunicação e expressão que permita a esta desenvolver sua criatividade e interpretatividade através das atividades de Dança” (Nanni, 1998, p. 39).

Sem dúvida alguma, que a Caetana estava verdadeiramente envolvida na proposta e por essa razão os seus níveis de energia, intensidade e entusiasmos estiveram sempre bem elevados. Quando era lançado o dado ficava extremamente entusiasmada e tinha sempre algo a dizer sobre as personagens e, o facto de se ter voluntariado para ir representar uma personagem dançando, para as restantes crianças adivinharem, indica que estava realmente interessada e envolvida (**anexo 5 H**), como mostram os próximos excertos:

**Caetana lança o dado.**

**Joana:** Boa! Calhou o quê? (indo apanhar o dado)

**Caetana:** Um anjinho!

(...)

**Joana:** Tem asas. Um anjo anda muito rápido ou muito devagarinho?

**Caetana:** Ele anda... Ele faz assim (juntando as duas mãos em frente ao peito). Ele é... é um anjo do Jesus.

(...)

O dado é lançado e calha a bruxa.

**Joana:** Olha temos aqui a bruxa.

**Carlota:** Ela tem uma vassoura.

**Caetana:** E voa, olha aqui, olha aqui (desloca-se como se tivesse uma vassoura entre as pernas).

**Joana:** Olha, mas onde é que ela tem a vassoura?

**Caetana:** Uma vassoura e voa.

(...)

Depois de terem dançado de acordo com cinco das personagens e eu ter olhado para as horas, pensei que teríamos de parar e não fazer a personagem que faltava, para seguir para o momento em que algumas crianças se iam voluntariar para irem dançar e as restantes adivinharem a sua personagem.

**Joana:** Muito bem! Olha agora vamos fazer assim, senta no chão!

**Caetana:** Falta mais um! Falta mais um! Falta a fada!

**Joana:** Querem fazer o da fada?

**Caetana:** Sim, quero fazer o da fada!

(...)

Depois de terem dançado representando a fada, então eu comecei a perguntar quem é que queria voluntariar-se para ir dançar, para os pares adivinharem a personagem que os voluntários iam representar através da dança.

**Joana:** (...) Quem é que quer vir mais?

**Caetana:** Eu! (levantando o dedo) (**anexo 5 H**)

No geral, compreende-se que a Caetana estava bastante empenhada em criar os próprios movimentos, sendo já capaz de criar as próprias sequências dançadas, e evidenciando a sua intenção de se expressar e, também, de comunicar uma ideia, de forma bastante clara pelos movimentos, gestos e expressão facial.

No decorrer da **3.ª proposta – emoções**, a Caetana manteve-se, uma vez mais, bastante participativa, concentrada, muito entusiasmada e preocupada em criar os seus próprios movimentos. Neste sentido, foi bastante claro que a Caetana, para além de ser capaz de

criar os seus movimentos, também já tinha a intenção de criar sequências dançadas, fazendo sequências de movimentos, repetindo-os. Nesta lógica, a Caetana mostrou uma boa capacidade criativa ao nível da dança, exemplo disso foi quando esta dançou como se estivesse a sentir tristeza (**figura 34**), como se pode comprovar pela descrição que se encontra no **anexo 6 E**.



**Figura 34:** Caetana a dançar como se estivesse a sentir tristeza, na 3.<sup>a</sup> proposta.

Além disso, a Caetana foi bastante expressiva através dos seus movimentos, gestos e expressão facial, evidenciando já a intenção de expressar aquilo que sente e pensa por meio das sequências dançadas que criava (**anexo 6 F**). No entanto, nem sempre foi capaz de manter as expressões faciais de acordo com as emoções, uma vez que para si dançar é tão prazeroso que acabava por sorrir muitas vezes, mesmo quando dançava como se estivesse a sentir raiva, por exemplo (**anexo 6 F**). Com esta proposta, foi, também, evidente que a Caetana já tinha a intenção de comunicar as diferentes emoções por meio dos movimentos, gestos, expressões faciais e sequências dançadas que criava, como se pode confirmar pela descrição feita do momento em que esta dançou como se estivesse a sentir medo (**anexo 6 G**).

Ao longo da proposta, a Caetana foi sempre mantendo os níveis de energia, entusiasmo e envolvimento deveras elevados, dado que quando dançava fazia-o com intensidade e prazer (**anexo 6 H**). Do mesmo modo, nunca esteve parada e mostrou-se sempre bastante participativa fazendo algumas intervenções e expondo as suas ideias, nos vários momentos da proposta (**anexo 6 H**), como mostram os seguintes excertos:

No momento em que falávamos sobre a tristeza e como podíamos representar esta emoção através dos movimentos a Educadora Cooperante ia intervindo e fazia algumas questões ao grupo.

**Ed. Cooperante:** Tristes podemos rir?

**Carlota:** Não.

**Caetana:** Depois quando paramos de chorar ficamos felizes.

(...)

Quando as crianças estavam a formar uma roda para irmos conversar novamente sobre outra das emoções a Caetana fez alguns comentários.

**Caetana:** Já fizemos tristes, já fizemos aaahh...

**Joana:** E agora podemos fazer outra. E se for agora a raiva?

**Caetana:** Raiva!

(...)

Quando estávamos a formar uma roda para iniciarmos o momento de reflexão, a Caetana mostrou interesse em continuar a representar emoções através da dança e, logo a seguir, gerou-se um interesse comum da maioria das crianças em representar a paixão pelos movimentos dançados.

**Joana:** Boa, muito bem! Vamos levantar, vamos fazer uma roda.

**Caetana:** Vamos fazer mais outra.

**Joana:** Não, agora foram só quatro.

**Caetana:** Porquê? Não fazemos mais?

**Leonardo:** Falta mais um, o amor!

**Joana:** O amor? É o amor?

**Caetana:** Amor, amor, amor!

(...)

No momento de reflexão fazíamos sempre uma recapitulação do que se tinha feito e eu ia fazendo algumas questões às crianças. Nesse momento, também contámos quantas emoções tínhamos representado e quais eram os nomes das mesmas.

**Joana:** Caetana, como é que foi este jogo? O que é que tínhamos de fazer?

**Caetana:** Tínhamos que sorrir...

**Joana:** Tínhamos que sorrir para a ale?

**Caetana:** Gria.

(...)

**Joana:** O medo. Então foram cinco. O medo, mais? (contando pelos dedos)

**Caetana:** Apaixonado. (anexo 6 H)

Com a 3.<sup>a</sup> proposta, a Caetana evidenciou ser bastante criativa, já sendo capaz, até, de criar sequências de movimentos, assim como se notou que já tinha intenção de expressar e comunicar emoções ou aquilo que sentia por meio da dança criativa. De facto, a dança para sim é algo extremamente prazeroso, o que acabou por se refletir pela sua atitude e postura nos diversos momentos desta proposta.

Com a 4.<sup>a</sup> proposta – **adivinhar as emoções**, a Caetana continuou a mostrar-se interessada, participativa, animada, bastante segura, confiante e criativa. Durante toda a proposta mostrou-se, mais uma vez, extremamente criativa, quer quando dançou em grande grupo, quer em pequeno grupo, capaz de criar os próprios movimentos e até testou as suas capacidades motoras com movimentos que implicam equilíbrio (**figura 35**). Como defendem Chatzopoulos, Doganis e Kollias (2019), a dança criativa “supports autonomic action and encourages children to discover new ways of moving” (p.1944). Além disso, também Dow (2010) afirma que, “children look forward to repeating, changing, and discovering new ways to approach basic motor skills. In doing so, they improve their coordination, body control, balance, stamina, and overall strength” (p. 33).



**Figura 35:** Caetana a testar um movimento que implica equilíbrio, na 4.<sup>a</sup> proposta.

Um dos momentos em que a sua criatividade foi efetivamente visível foi quando dançou em grande grupo no início da proposta, em que eu disse ao ouvido de cada criança uma emoção diferente e estas dançavam todas ao mesmo tempo (**anexo 7 E**). Logo depois de eu ter dito as emoções a cada uma das crianças, a Caetana disse “Ninguém pode dançar igual a mim!” o que, de certa forma, comprova que tinha a consciência de que todos deviam criar os seus próprios movimentos, sem se imitar (**anexo 7 E**), revelando igualmente alguma apreciação e sensibilidade artística sendo que, criava as suas próprias sequencias de movimentos, “despertando a experiência do sentir, a sensibilidade estética

e artística” (Leandro, et al., 2018, p. 18). A descrição deste momento, que ilustra as capacidades criativas da Caetana, encontra-se no **anexo 7 E**.

A expressividade da Caetana foi mais evidente quando esta dançou em pequeno grupo, sendo bastante claro que esta tinha a intenção de expressar as emoções que representava pela dança (medo, alegria e amor), mas nem sempre conseguia expressá-las o tempo todo que estava a dançar, porque a Caetana parecia sentir um grande prazer e alegria quando dançava, acabando por se tornar complicado expressar emoções como o medo ou a tristeza, por exemplo (**anexo 7 F**). De facto, tal como aconteceu com a expressividade, tornou-se difícil para a Caetana comunicar uma emoção que esta não estava a sentir quando dançava. Logo, a única emoção que a Caetana foi, realmente, capaz de comunicar por meio da dança criativa foi a alegria, que é, sem dúvida, aquilo que esta sente quando está a dançar, transmitindo a sensação de bem-estar, satisfação e prazer que a alegria transparece, sendo visível pelo seu sorriso e pelos seus movimentos intensos a acompanhar o ritmo da música (**anexo 7 G**).

Nos diversos momentos da proposta, a Caetana esteve bastante ativa e envolvida, mantendo os níveis de energia, atenção e entusiasmo estáveis e elevados, dançando sempre com intensidade e empenho. Além disso, mantinha uma extrema vontade de participar, querendo fazer sempre parte dos grupos que iam dançar, pois pedia várias vezes para ir novamente (**anexo 7 H**):

**Joana:** Então e outros meninos que queiram vir aqui? Mariana (nome fictício), queres vir?.

**Caetana:** Eu quero vir também!

(...)

**Caetana:** Eu também quero vir outra vez.

**Joana:** Agora tu foste, vai-te sentar.

**Leonardo:** Vieste duas vezes, duas vezes (falando para a Caetana).

Quando era a sua vez de ficar a observar os seus pares a dançar e ter de adivinhar a emoção que representavam, mostrou-se participativa, fazia várias intervenções e questões aos grupos que dançavam, como se pode verificar pelos excertos a seguir:

**Caetana:** O Gaspar (nome fictício) está zangado!

A Joana para a música e as crianças param de dançar.

**Joana:** Está zangado?

**Caetana:** Ele está zangado!

(...)

**Caetana:** Pode ser o amor.

**Joana:** Achas que é o amor?

(...)

**Caetana:** É amor? É amor Leonardo? (**anexo 7 H**)

Deste modo, o fator exposição em nada afetou o desempenho da Caetana, sendo esta uma criança extrovertida não costumava inibir-se nestes momentos em que havia alguma

exposição perante os seus pares. A Caetana revelou-se, uma vez mais, bastante criativa com uma boa consciência corporal e motora, testando movimentos cada vez mais elaborados e que implicam equilíbrio.

Em relação ao seu desempenho, em todas as propostas a Caetana mostrou-se bastante participativa e envolvida, revelando-se extremamente criativa, com uma boa capacidade expressiva e comunicativa, pois toda a experiência de comunicar e se expressar ofereceu-lhe a possibilidade de desenvolver a sua criatividade através da dança criativa (Nanni, 1998). Dançar era algo que a cativava e fazia parte dos seus interesses, daí a naturalidade e o à vontade que foi revelando. Em algumas das propostas procurou novas formas de se movimentar por meio da dança criativa e novos movimentos (Chatzopoulos, et al., 2019), melhorando e aperfeiçoando as suas habilidade motoras e consciência corporal (Dow, 2010). Deste modo, a Caetana era muito feliz a dançar, preocupando-se apenas em disfrutar destes momentos e, segundo Ossona (1988), aquele que dança “é um ser ideal, totalmente entregue ao movimento, cujo mundo circundante não exerce nenhuma influência em seu estado de espírito” (p. 14) e isso foi algo que se refletiu bastante no seu desempenho. Por fim, a Caetana foi questionada sobre aquilo que mais gostava nestas propostas, ao que respondeu “Eu gosto da Joana pôr a música” e quando a questionei o porquê disse “É porque danço sozinha”, referindo-se aos momentos em que era colocada uma música e as crianças dançavam livremente sem ter qualquer indicação nem referência. Mais tarde, na última proposta, no momento de reflexão questionei o que era para si dançar ao que respondeu “É dançar com amor”, o que reflete em parte o prazer e o gosto que sente pela dança.

### **Carlota**

A Carlota, ao longo das propostas, manteve-se participativa, entusiasmada e envolvida. Contudo, esta não se mostrava muito segura de si e estava pouco à vontade com este tipo de dinâmicas, revelando algumas limitações ao nível da criatividade.

Neste sentido, na **1.ª proposta (diagnóstica) – movimentos do corpo**, no momento inicial em que explorávamos os movimentos a Carlota não fez qualquer sugestão de movimentos, apenas imitou os movimento que algumas crianças ou eu sugeríamos. Depois, quando dançava livremente, a Carlota começou por rodopiar e fazer alguns movimentos com os braços, mas, pouco depois, começou a reproduzir os movimentos que o Leonardo fazia (**figura 36**) (**anexo 4 I**). No momento em que sugeri dançar com a folha, a Carlota simplesmente fazia movimentos circulares com o braço, estava sempre



**Figura 36:** Carlota atrás do Leonardo a imitar os seus movimentos, na 1.<sup>a</sup> proposta.

no mesmo lugar e olhava para outras crianças e para mim, reproduzindo os mesmos movimentos que via (**anexo 4 I**), o que prova que estas dinâmicas não a deixavam segura das suas capacidades.

Quanto à expressividade, pelos movimentos e expressão facial que a Carlota ia fazendo, ao longo da proposta, não foi perceptível que esta tinha a intenção de expressar algo, em específico, apenas mantinha a sua expressão facial natural (**anexo 4 J**). Ao nível da comunicação, não foi claro aquilo que a Carlota pretendia comunicar e, tendo em conta as suas características, penso que ainda estava numa fase muito inicial de adaptação a estas dinâmicas e parecia que ainda não tinha a intenção de utilizar os movimentos para comunicar algo específico (**anexo 4 K**). Durante a proposta, a Carlota repetia bastante os mesmos movimentos e parava algumas vezes, sendo que, por essa razão, os seus níveis de energia, empenho e envolvimento estavam a um nível intermédio e iam variando nos vários momentos da proposta.

De um modo geral, a Carlota revelou algumas limitações ao nível da criatividade, por não criar os seus próprios movimentos, mas evidenciou uma boa consciência corporal, uma vez que não apresentava qualquer dificuldade em reproduzir os movimentos explorados.

Na 2.<sup>a</sup> proposta – dado com personagens (**figura 37**), revelou-se motivada, com vontade de participar e estava bastante entusiasmada com o dado e com algumas personagens deste. No decorrer dos diferentes momentos da proposta, a Carlota tinha tendência para imitar os movimentos e gestos das crianças que lhe eram mais próximas e com quem tinha mais afinidade, dentre elas a Caetana (**anexo 5 I**). De uma forma geral, a Carlota não explorava muito os movimentos, repetia, com alguma frequência, os mesmos movimentos e caminhava pelo espaço, o que comprova que o seu nível de criatividade estava um pouco limitado, uma vez que esta nunca tomou a iniciativa de criar os seus próprios movimentos (**anexo 5 I**). O momento em que as crianças dançaram como se fossem uma fada é um claro exemplo deste bloqueio na criatividade da Carlota, que se encontra descrito no **anexo 5 I**.



**Figura 37:** Carlota a dançar de acordo com uma das personagens, na 2.<sup>a</sup> proposta.

Como a Carlota não criava os seus próprios movimentos e dançava com pouca intensidade, a sua expressividade não foi muito evidente, pois, também, mantinha uma expressão facial muito natural ou neutra e, às vezes, sorria. Apesar disso, conseguia

expressar, essencialmente, através dos gestos, que era determinada personagem (**anexo 5 J**). Nesta linha de pensamento, era difícil compreender aquilo que a Carlota queria comunicar pela forma como dançava e esta parecia ainda não ter essa intenção, tal como espelham a descrição de um dos momentos em que isso foi evidente e um excerto que se encontram no **anexo 5 K**. Ora, sendo que “a dança criativa é uma forma de dança em que o corpo e o movimento são usados para expressar e comunicar” (Leandro, et al., 2018, p. 28), se a Carlota ainda não era capaz de criar os seus próprios movimentos e quando dançava não tinha muita intensidade, então a sua expressão e comunicação por meio do movimento ainda não estavam muito desenvolvidas.

Os níveis de energia, envolvimento e entusiasmo da Carlota foram variando, até porque esta estava sempre a pedir para lançar o dado e, só após ter lançado o dado, é que se envolveu com mais energia na proposta (**anexo 5 L**), como mostram os seguintes excertos:

**Carlota: Eu quero mandar (referindo-se ao dado).**

**Joana:** Espera, a seguir.

(...)

**Carlota: Eu quero mandar (referindo-se ao dado).**

**Joana:** A seguir, a seguir já vais mandar (...)

(...)

**Joana:** Já foram anjinhos, não já? Espalhem-se lá outra vez.

**Carlota: Eu quero ir mandar.**

**Joana:** Agora é a Carlota. (**anexo 5 L**)

Da mesma forma, as personagens que calhavam também influenciavam o seu empenho na proposta, isto é a forma como dançava, os movimentos e a intensidade com que o fazia aumentava quando a personagem era do seu interesse e afinidade (**anexo 5 L**). Ou seja, quando calharam personagens do sexo feminino como a fada e a bruxa ou quando calhou o anjo a Carlota dançava com mais entusiasmo, empenho e intensidade do que quando calhou o Pai Natal ou o super-herói, por exemplo. Todavia, mostrou-se bastante participativa, nos momentos em que conversávamos sobre as personagens e as suas características, como mostram alguns excertos presentes no **anexo 5 L**.

Assim, nesta proposta, apesar de a Carlota, na maior parte dos momentos, ter estado bastante participativa, esta mostrou não ser ainda capaz de criar os seus próprios movimentos, sem se basear nos movimentos das outras crianças, revelando algumas limitações na sua criatividade, na expressividade e na comunicação.

Em geral, na **3.ª proposta – emoções**, a Carlota mostrou-se bastante participativa e entusiasmada no decorrer da proposta, parecendo estar envolvida e interessada. Contudo,

quando tinha de dançar, a Carlota dançava por uns segundos, parava, circulava muito pelo espaço apenas caminhando (**figura 38**), observava as outras crianças, fazia quase sempre os mesmos movimentos para todas as emoções e, ainda, imitava os movimentos das outras crianças (**anexo 6 I**), como mostra a descrição de um desses momentos, no **anexo 6 I**.



**Figura 38:** Carlota a caminhar pelo espaço quando dançava, na 3.ª proposta.

Quanto à expressividade, a Carlota mostrou já ter a intenção de expressar as diferentes emoções, sobretudo, pela sua expressão facial e não tanto pelos movimentos ou pela forma como dançava. Isto é, nem sempre a sua expressividade através dos movimentos era adequada a cada uma das emoções. Por exemplo, quando a Carlota tinha de dançar como se estivesse triste esta fazia, por vezes, alguns movimentos rápidos e com bastante firmeza com os braços, sorria e saltava, o que não se ajustava a essa emoção (**anexo 6 J**). Por outro lado, conseguiu ser bastante expressiva, através da expressão facial, quando dançou como se estivesse a sentir raiva, tal como está descrito no **anexo 6 J**.

No decorrer da proposta, nem sempre foi visível aquilo que a Carlota pretendia comunicar, pelo facto de esta repetir os mesmos movimentos em todas as emoções e por se basear nos movimentos das outras crianças e não criar as suas próprias sequências dançadas (**anexo 6 K**). Deste modo, no geral, foi difícil compreender o que a Carlota estava a comunicar através da dança, parecendo não ter a intenção de comunicar algo em particular (**anexo 6 K**).

Globalmente, a Carlota mostrou-se bastante participativa, ativa e envolvida, pois, os seus níveis de energia mantiveram-se mais estáveis. Porém, a intensidade com que dançava variava, dado que esta parava bastantes vezes. Ainda assim, demonstrou o seu entusiasmo na forma como intervinha nos momentos de transição e no momento de reflexão, quando falávamos das várias emoções (**anexo 6 L**), como ilustram os seguintes excertos:

Quando estávamos a falar sobre a alegria, conversávamos sobre como é que as pessoas agiam quando se sentiam alegres e como seria dançar representando esta emoção.

**Joana:** Está muito alegre, tem um sorriso grande, não é? E o que é que as pessoas que estão contentes fazem? (começa a dançar)

**Carlota:** Dançam.

(...)

**Joana:** Então se nós estamos a dançar felizes como é que vai estar a nossa cara?

**Carlota:** Sorriso.

(...)

Quando falávamos sobre a tristeza a Educadora foi fazendo algumas questões ao grupo.

**Ed. Cooperante:** Tristes podemos rir?

**Carlota:** Não.

(...)



Depois de ter surgido a ideia de representar mais uma emoção, eu questionava as crianças sobre se sempre seria a paixão/o amor ou outra emoção que as crianças queriam expressar através da dança.

**Joana:** Olha é só mais uma, fazemos só mais esta. Qual é a emoção que vocês querem, o amor?

**Crianças (em coro):** Sim!

**Joana:** Ou é outra?

**Carlota: O amor.**

(...)

No momento de reflexão conversávamos sobre aquilo que tínhamos feito e quais as emoções que as crianças tinham representado através da dança criativa.

**Joana:** O amor!

**Carlota: Apaixonado.**

**Joana:** Apaixonado, o amor. E mais?

**Carlota: O zangado.**

**Joana:** Zangado, raiva.

**Ed. Cooperante:** Dançámos mais o quê, Gustavo?

**Carlota (respondendo antes do Gustavo): O azul (referindo-se à cor associada à tristeza).** (anexo 6 L)

Como podemos compreender pelos excertos, a Carlota evidenciou o seu conhecimento relativamente às emoções já sabendo identificar os nomes e as cores a estas associadas pois, as sessões de dança criativa ao implicarem “o ouvir, o ver e o fazer englobam uma percentagem elevada ao nível da informação retida, na exploração dos conceitos abordados através do corpo” (p. 24), “proporcionando experiências de aprendizagem concretas e perceptíveis” (Leandro, et al., 2018, p. 27).

Nesta proposta, a Carlota evidenciou alguma insegurança, pois o facto de parar muitas vezes e observar as outras crianças, mostra que a Carlota tinha ainda a necessidade de pensar naquilo que ia fazer e, também, de imitar os movimentos dos seus pares, o que bloqueava a sua criatividade. Apesar disso, mostrou uma evolução ao nível da expressividade, mesmo que ainda só o demonstrasse basicamente pela expressão facial, já se notava a sua intenção de expressar as diferentes emoções.

Na 4.<sup>a</sup> proposta – adivinhar as emoções (figura 39), mais uma vez, a Carlota manteve-se bastante entusiasmo, participativa, mas um pouco insegura das suas capacidades, uma vez que esteve sempre a reproduzir os movimentos de outras crianças, especialmente daquelas com quem tinha maior proximidade, como podemos perceber pela descrição de um desses momentos em que esta reproduz os movimentos de uma dessas crianças, no anexo 7 I.



**Figura 39:** Carlota a dançar em pequeno grupo, na 4.<sup>a</sup> proposta.

A Carlota dançou três vezes em pequeno grupo, representando o medo, a alegria e a tristeza, e quando dançou não foi perceptível que pretendia expressar essas mesmas emoções, devido ao facto de repetir sempre os mesmos movimentos, com a mesma intensidade e mantendo a sua expressão facial natural ou com um sorriso, em todas as

vezes que dançava (**anexo 7 J**). Algo que também limitava bastante a sua expressividade era o facto de reproduzir os movimentos de outras crianças e não criar os seus próprios (**anexo 7 J**). Igualmente, ao nível da comunicação pareceu que a Carlota ainda não compreendia como comunicar as emoções através da dança criativa, simplesmente movimentava o corpo não comunicando aquilo que sentia ou que fingia sentir (**anexo 7 K**).

Apesar de a Carlota se mostrar mais limitada ao nível da criatividade, da expressividade e da comunicação, durante toda a proposta os seus níveis de envolvimento, energia e entusiasmo mantiveram-se bastante elevados. Quando dançava, quer em grande grupo como em pequeno grupo, fazia-o com bastante intensidade e excitação e quando estava sentada a adivinhar a emoção dos outros grupos, também, participava ativamente e estava bastante atenta a ver os seus pares dançar (**anexo 7 L**). De igual modo, voluntariava-se para ir dançar, o que prova o seu entusiasmo e envolvimento (**anexo 7 L**). Os excertos que se seguem representam, de certo modo, o grau de envolvimento e participação da Carlota na proposta:

**Joana:** Salvador (nome fictício), o que é que tu achas que era? Olha era a raiva?

**Carlota:** Não!

(...)

**Joana:** O medo! É o medo? (dirigindo-se às três crianças do estudo que tinham estado a dançar)

**Carlota:** É!

(...)

**Joana:** Alegria! Era alegria? (questionando as três crianças que estiveram a dançar)

**Carlota:** Sim, é!

(...)

**Joana:** É o amor! E agora quem é que quer vir?

**Carlota:** Eu!

(...)

**Carlota:** É triste!

A Joana para a música e as crianças param de dançar.

**Joana:** É triste? (**anexo 7 L**)

Portanto, a Carlota nesta última proposta, mostrou-se bastante insegura e presa, tendo a necessidade de imitar os movimentos de outras crianças, o que acabou por limitar as suas capacidades criativas, expressivas e comunicativas. Contudo, no dia-a-dia a Carlota costumava ser bastante introvertida e o facto de ter de dançar para os seus pares pode ter causado algum desconforto e insegurança.

No global, ao longo das quatro propostas, a Carlota tinha muita tendência para imitar os movimentos das crianças que lhe eram mais próximas e com quem tinha maior afinidade, procurando estar próxima destas durante as propostas. No entanto, com as propostas de dança criativa desenvolveu e concretizou várias aprendizagens (Leandro, et al., 2018). A

Carlota disfrutou destes momentos e envolveu-se bastante nas propostas, o que foi surpreendente tendo em conta os seus traços de personalidade, as suas características e interesses. Contudo, “a experiência que a dança proporciona só por si também é uma mais-valia para o desenvolvimento da criança” (Leandro, et al., 2018, p. 26) e a Carlota foi evoluindo ao longo das propostas, sobretudo, a nível motor e psicossocial. Para finalizar, quando questionei a Carlota sobre se preferia os “jogo” em que existia, por exemplo, o dado e quando dançava de acordo com as emoções ou os momentos em que dançava livremente, esta respondeu “Jogar” e quando perguntei porquê respondeu “Porque, porque eu gosto” e eu ainda questionei “Porque tu gostas. E mais? Olha tu sentes-te bem, sentes-te mal, quando estás...” e esta respondeu “Sinto-me bem!” interrompendo-me. Na última proposta, no momento de reflexão questionei o que era para esta dançar e, inicialmente, a Carlota respondeu o mesmo que o Leonardo tinha dito “Música”, mas mediante a sua resposta questionei se para si dançar era bom, tendo respondido que sim com a cabeça, e depois perguntei porque gostava de dançar e esta respondeu “Porque eu gosto de dançar” e, ainda acrescentou, “Porque nós somos vaidosas”, quando fiz a mesma pergunta para todo o grupo de crianças.

### **Gustavo**

No geral, ao longo das propostas, o Gustavo manteve-se bastante ativo, envolvido, com muita vontade de participar e empenhado em descobrir aquilo que conseguia fazer com o seu corpo, mesmo que imitando os movimentos dos seus pares. Como era a primeira vez que frequentava o Jardim de Infância, estas dinâmicas da utilização do corpo eram-lhe completamente desconhecidas, mas, rapidamente, se adaptou e conseguia sempre compreender as regras e aquilo que se pretendia. Para além disso, é importante salientar que o Gustavo só completou os três anos de idade após a implementação da 1.<sup>a</sup> proposta.

Logo na **1.<sup>a</sup> proposta (diagnóstica) – movimentos do corpo (figura 40)**, o Gustavo mostrou-se bastante entusiasmado, envolveu-se na proposta e parecia estar fascinado com esta dinâmica e com a dança criativa. Ao nível da criatividade, foi bastante evidente que o Gustavo ainda não era capaz de criar os seus próprios movimentos, na medida em que apenas imitava os movimentos sugeridos por mim ou pelas outras crianças (**anexo 4 M**). Porém, na altura, o Gustavo encontrava-se no estágio inicial ou elementar de alguns dos movimentos da fase de desenvolvimento dos movimentos fundamentais, que se inicia aos dois anos (Cordovil &



**Figura 40:** Gustavo a explorar os movimentos, na 1.<sup>a</sup> proposta.

Barreiros, 2014, p. 109), em que “as respostas são essencialmente modeladas pela atividade social da criança” (Barreiros, et al., 2014, p. 59), o que se refletiu bastante. Na parte em que as crianças dançavam livremente, o Gustavo começou por rodopiar sobre si, sempre no mesmo lugar (**anexo 4 M**). Depois, circulou pelo espaço fazendo pequenos movimentos com os braços, foi para o chão e rebolou intensamente e depois de se levantar, aos poucos, ia ficando parado pelo espaço (**anexo 4 M**). Quando dançou com o folha apenas seguia os movimentos que eu, a Educadora Cooperante e as outras crianças fazíamos (**anexo 4 M**).

Tanto a expressividade como a comunicação por meio do movimento não foram evidentes quando o Gustavo dançava, visto que o que era bastante claro era a sua necessidade de se movimentar, pois o seu foco parecia ser mexer o corpo e descobrir os movimentos que conseguia fazer (**anexo 4 N e O**).

Durante a realização da proposta, o Gustavo manteve os seus níveis de energia, envolvimento e entusiasmo bastante elevados, tendo sido das crianças que mais se mostrou verdadeiramente envolvida, o que se comprova pela forma como reproduzia os movimentos que observava, pelo sorriso e gargalhadas que expressava e pelos saltos que dava nos momentos em que não havia música e eu explicava algo (**anexo 4 P**).

Deste modo, o Gustavo mostrou-se com muita vontade de participar, mesmo ainda não sendo capaz de criar os seus próprios movimentos, sempre muito bem disposto e ativo. Foi bastante notório que o Gustavo se encontrava ainda numa fase de muita exploração do seu próprio desenvolvimento motor, das suas capacidades e habilidades motoras, o que limitou de certo modo o nível da criatividade, da expressividade e da comunicação, parecendo que a sua única preocupação era, de facto, movimentar o corpo pelo simples prazer que isso lhe trazia.

Na **2.<sup>a</sup> proposta – dado com personagens**, o Gustavo manteve-se muito entusiasmado, pareceu identificar-se com as personagens do dado e esteve sempre bastante envolvido e ativo. Ao longo da proposta, o Gustavo imitava bastante os movimentos das restantes crianças e mantinha a proximidade física com estas, evidenciando ainda um nível de criatividade limitado, mas em desenvolvimento. O momento em que este facto foi mais visível, foi quando o Gustavo estava a dançar como se fosse um super-herói e as restantes crianças tinham de adivinhar a personagem que representava (**anexo 5 M**) pois, este

imitou os movimentos que a Caetana estava a criar para representar outra personagem, como se verifica pela descrição no **anexo 5 M**.

Ao nível da expressividade, o Gustavo baseava-se muito nos movimentos e nas expressões faciais dos seus pares, sobretudo do Leonardo (**figura 41**), mas, especialmente através das expressões faciais que mantinha, foi evidente que já tinha a intenção de expressar as diferentes personagens. No entanto, apenas fazia essas expressões faciais no momento inicial, quando começava a dançar, parecendo que passado uns segundos, já não se lembrava quem estava a representar, apenas queria movimentar-se (**anexo 5 N**).



**Figura 41:** Gustavo a imitar os movimentos do Leonardo, na 2.<sup>a</sup> proposta.

Quanto à comunicação, o Gustavo encontrava-se ainda numa fase de exploração do próprio corpo e dos movimentos e, por isso, quando dançava notava-se que ainda não tinha a intenção de comunicar que estava a dançar de acordo com uma das personagens (**anexo 5 O**). Para além disso, visto que ainda não criava os seus próprios movimentos, mais dificilmente tinha a perceção de que os movimentos que reproduzia representavam uma personagem (**anexo 5 O**). O único momento em que conseguiu comunicar que representava um super-herói foi quando as outras crianças tentavam adivinhar a sua personagem e parado no lugar o Gustavo fez alguns movimentos que comunicavam que representava um super-herói (**anexo 5 O**), como ilustra o seguinte excerto:

**Joana:** Então faz lá.

**Mafalda:** Faz lá, estavas a fazer bem.

**O Gustavo faz movimentos com os dois braços lentamente para cima e para baixo e com os punhos fechados.**

**Joana:** O que é que é o Gustavo?

**Gustavo:** O super-herói.

**Joana:** Oh ele já disse!

**Ed. Cooperante:** Pois, mas é que...faz lá o gesto. **O Gustavo eu não consegui perceber.**

**Joana:** Faz lá como o super-herói. Como tu danças como o super-herói.

**O Gustavo coloca o braço direito dobrado e apoiado com o punho fechado na cintura. (anexo 5 O)**

Durante a proposta, o Gustavo esteve sempre bastante participativo e os seus níveis de energia, envolvimento e entusiasmos mantiveram-se elevados. Algo que caracterizava a sua energia eram os saltos que dava enquanto aguardava, entre os diferentes momentos da proposta, quase como se não fosse capaz de esperar pelo próximo momento, tal era o seu entusiasmo (**anexo 5 P**). Apesar de não contribuir verbalmente quando se falava das personagens, o Gustavo mantinha-se atento e quando questionado diretamente respondia da forma correta, o que comprova o seu nível de envolvimento e atenção (**anexo 5 P**). Do mesmo modo, o facto de se ter disponibilizado para vir dançar de acordo com uma das

personagens para as restantes crianças adivinharem, demonstra que estava realmente envolvido e a querer participar ativamente na proposta (**anexo 5**).

De uma forma geral, com esta proposta foi claro que o Gustavo se encontrava numa fase de descoberta dos movimentos, estando a desenvolver aos poucos a sua consciência corporal. Por essa razão, ao limitar-se a imitar os pares a sua criatividade, expressividade e comunicação não foram evidentes. Todavia, mostrou-se muito feliz por participar e fê-lo com bastante intensidade e excitação.

Com a **3.ª proposta – emoções (figura 42)** o Gustavo mostrou-se, mais uma vez, bastante entusiasmado, participativo, alegre e compreendeu bem o seu papel nesta proposta. Na maior parte dos momentos, o Gustavo imitava os movimentos das outras crianças, sobretudo do Leonardo e da Caetana, e não criava os seus próprios. Um dos momentos em que o Gustavo evidenciava isso mesmo foi quando dançou de acordo com a tristeza em que permaneceu sempre junto do Leonardo e reproduziu todos os seus movimentos (**anexo 6 M**), tal como se encontra descrito no **anexo 6 M**. No entanto, nesta proposta, o Gustavo já evidenciou alguma evolução ao nível da criatividade, uma vez que quando dançou de acordo com a alegria andava a passo rápido mexendo alternadamente os dois braços ligeiramente dobrados, depois andou em bicos dos pés e fazia um movimento rápido duas vezes para cima com as mãos abertas à frente do tronco, levantou um pé de cada vez para o lado alternadamente e rodopiou três vezes (**anexo 6 M**), sem se ter baseado nos movimentos de outras crianças.



**Figura 42:** Gustavo a dançar como se estivesse apaixonado, na 3.ª proposta.

Nesta proposta, foi evidente que o Gustavo ainda não tinha a intenção de expressar uma emoção, através dos movimentos, gestos ou expressão facial, pois, pela forma como procurava imitar os movimentos das outras crianças, foi perceptível que a sua intenção era mexer o corpo e fazer movimentos, não propriamente com a intenção de se expressar (**anexo 6 N**). Ao mesmo tempo, o Gustavo parecia não ter ainda a noção de que podia utilizar os movimentos e a dança para comunicar, porque reproduzia os movimentos dos outros, o que limitava, também, a capacidade de entender que podia comunicar uma emoção através dos seus próprios movimentos (**anexo 6 O**).

O Gustavo, apesar de não ter sido muito participativo nos momentos em que se falava sobre as emoções, era uma das crianças mais ativas na proposta mantendo sempre a sua energia bastante elevada e o entusiasmo também (**anexo 6 P**). No entanto, quando era

questionado de um forma mais direta respondia corretamente, mostrando que estava atento, como mostram os excertos a seguir:

**Ed. Cooperante:** Dançámos mais o quê, Gustavo?

**Carlota:** O azul.

**Joana:** Deixa o Gustavo dizer.

**Gustavo:** O azul.

**Ed. Cooperante:** O azul, qual é? Dançámos da cor azul, qual é a cor azul? Qual é a cor azul? Gustavo, qual é a cor azul? Qual é a emoção? Qual é o sentimento da cor azul? Tris...

**Gustavo e Carlota (em coro):** Teza.

(...)

**Joana:** Que é o quê, Gustavo? O que é que é o amarelo?

**Gustavo:** Alegria. (anexo 6 P)

De certa forma, algo que pode, também, comprovar que o Gustavo estava bastante envolvido e entusiasmado foi o facto de, ainda no aquecimento, quando fizemos o jogo do espelho assim que a música começou a dar, este já estava a abanar a cabeça e à medida que jogávamos o jogo do espelho tentou sempre acompanhar os movimentos com o lenço, sem se distrair com as outras crianças e focando o olhar em mim para seguir os movimentos (**anexo 6 P**). Da mesma forma, quando dançou de acordo com as emoções o Gustavo estava sempre em movimento, nunca permanecendo parado no mesmo lugar (**anexo 6 P**).

Deste modo, com esta proposta, foi evidente que o Gustavo ainda estava bastante limitado ao nível da criatividade, porque continuava a imitar os seus pares, mas já evidenciou alguma evolução a esse nível tendo sido capaz de criar alguns movimentos por si próprio. Do mesmo modo, foi bastante claro ao nível da expressividade e da comunicação que o Gustavo evidenciou que ainda não tinha qualquer intenção e consciência de se expressar e comunicar por meio dos movimentos e sequências dançadas.

Grosso modo, no que refere ao desempenho do Gustavo compreende-se que este estava sempre muito entusiasmado, ativo, participativo, envolvido e com bastante energia em todas as propostas. Apesar dessa vontade de querer fazer e participar, ainda se encontrava numa fase de muita descoberta do próprio corpo, dos seus movimentos e, por isso, apenas satisfazia a sua necessidade de se movimentar. Todavia, “Guided creative movement helps young children learn new motor skills and practice, reinforce, and build on those they already use” (Dow, p. 32), o que foi visível no desempenho do Gustavo ao longo das quatro propostas. Portanto, o Gustavo apenas utilizou a dança criativa como forma de colmatar a sua vontade de se movimentar e pelo puro prazer que o movimento tem a si associado. Para além disso, o Gustavo não participou na 4.<sup>a</sup> proposta, pois faltou no dia em que esta se realizou o que não permitiu ver se o seu desempenho se manteria nos

mesmos moldes ou se iria evoluir, sobretudo ao nível da criatividade, da expressividade e da comunicação. Na última proposta em que o Gustavo participou, no momento de reflexão, questionei-o sobre aquilo que mais gostava nestas propostas, tal como tinha questionado os restantes participantes, e a sua resposta foi difícil de obter. Porém, quando perguntei se era dos “jogos” que este mais gostava, referindo-me aos momentos em que há algum tipo de indicação ou referência mais específica, como dançar de acordo com as personagens ou as emoções, o Gustavo respondeu “Sim” e em seguida questionei “É porquê? Explica lá, é porque a Joana diz o que tu tens de fazer?”, ao que voltou a responder “Sim”.

#### 4.5. *Conclusão*

Na secção que se segue, são apresentadas as conclusões face ao presente estudo investigativo e, ainda, as suas limitações e recomendações.

##### 4.5.1. *Conclusões*

O que se intencionou com o presente estudo investigativo foi compreender de que forma é que as crianças utilizam a dança criativa para expressar ideias e emoções no Jardim de Infância. Assim, definiram-se como objetivos de investigação: 1) Proporcionar oportunidades que facilitem e promovam a utilização da dança criativa como forma de expressão e comunicação; 2) Identificar, descrever e interpretar os movimentos das crianças; 3) Refletir sobre como é que as crianças utilizam o corpo/movimento para expressar ideias e emoções; 4) Refletir sobre o papel da dança criativa como forma de expressão e comunicação. Desta forma, para analisar o desempenho dos participantes ao nível da criatividade, expressividade, comunicação e energia através da dança criativa, foram realizadas quatro propostas (1.<sup>a</sup> proposta (diagnóstica) – movimentos do corpo, 2.<sup>a</sup> proposta – dado com personagens, 3.<sup>a</sup> proposta – emoções e 4.<sup>a</sup> proposta – adivinhar as emoções). Neste sentido, a metodologia que se utilizou neste estudo foi a qualitativa, resultando em quatro estudos de caso.

Com os resultados obtidos, podemos concluir que os participantes estiveram sempre bastante interessados, envolvidos, participativos e entusiasmados, com as propostas de dança criativa. Ainda assim, foi bastante evidente que as crianças participantes no estudo se sentiam bem, disfrutavam bastante destas propostas e faziam-no com bastante prazer, pois a “aprendizagem motora espontânea, criativa, expressa através de uma ação



simbólica trabalhada a nível do movimento; cria relação com o objeto, com os outros, com o mundo, consigo mesmo, respaldada pelo desejo psíquico, na satisfação da necessidade e do prazer” (Nanni, 2008, p. 28). Além disso, visto que, as propostas foram realizadas em grande grupo, importa, igualmente, referir que todas as crianças do grupo estiveram envolvidas e acabaram por se revelar bastante participativas, mesmo aquelas que habitualmente não participam ou se envolvem menos, o que foi um ponto extremamente positivo para compreender como é que estas dinâmicas funcionam com todo o grupo de crianças numa sala de Jardim de Infância.

Por um lado, no decorrer da implementação das propostas, foi claro que dois dos participantes (Leonardo e Caetana) acabaram por, de uma forma geral, se mostrar bastante criativos, capazes de utilizar os movimentos que criavam e a dança criativa para expressar e comunicar ideias e emoções. Por outro lado, os outros dois participantes (Carlota e Gustavo) mostraram-se menos desenvolvidos ao nível da criatividade, da expressividade e da comunicação, mas mostraram-se sempre bastante ativos, com muita vontade de participar e com muita energia. Desta forma, é importante compreender que “Ao nível cognitivo e da criatividade, a dança criativa é uma atividade corporal em que a criança transmite e comunica ideias através do movimento, envolvendo as suas aptidões cognitivas na resolução das situações-problema” (Leandro, et al., 2018, p. 18), estando, assim, a desenvolver de igual forma o pensamento crítico, a imaginação e a criatividade (Almeida, 2007; Cone & Cone, 2005, como citado em Leandro, et al., 2018, p. 18). Em geral, os resultados apontam para que as crianças mais novas e menos criativas (Gustavo e Carlota) têm a tendência de reproduzir os movimentos das crianças de quem são mais próximas, com quem têm uma maior afinidade e ligação, procurando o contacto físico e mantendo a proximidade com estas ou, também, das crianças que tomam como exemplo que, normalmente, são as mais velhas ou aquelas que se revelam mais criativas (Leonardo e Caetana).

Ao analisar os resultados, verifica-se que os objetivos de investigação definidos foram alcançados. Globalmente, sobretudo através das três últimas propostas implementadas, conseguiu-se proporcionar oportunidades que facilitassem e promovessem, então, a utilização da dança criativa como forma de expressão e comunicação, tendo estas propostas uma organização e estrutura pensada para tal e que ajudasse as crianças a ambientar-se às dinâmicas criadas. De igual modo, identificou-se, descreveu-se e interpretou-se os movimentos das crianças, conseguindo perceber os processos e as

estratégias utilizadas pelas mesmas, nomeadamente, reproduzir os movimentos de outras crianças ou criar os próprios movimentos, por exemplo. Da mesma forma, refletiu-se sobre a forma como as crianças utilizam o corpo e o movimento para expressar ideias e emoções, sendo que o fazem com muita naturalidade partindo das suas capacidades motoras e daquilo que já são capazes de fazer, tendo em atenção que todas as crianças se encontram em estádios diferentes da fase de desenvolvimento em que se encontram e que isso influencia o seu desempenho. Ainda assim, conseguiu-se refletir, também, sobre o papel da dança criativa como forma de expressão e comunicação, verificando a sua importância e benefícios ao nível do desenvolvimento holístico e harmonioso das crianças, permitindo que estas desenvolvessem, por exemplo, a consciência corporal, as habilidades motoras, a criatividade, a resolução de problemas, a autonomia, a interação social, a comunicação com os pares, entre outros aspetos relevantes do desenvolvimento (Nanni, 2008; Leandro, et al., 2018). Por essa razão, o desenvolvimento destas capacidades foi realmente visível pela forma como as crianças experimentavam movimentar as diferentes partes do corpo, testando várias possibilidades de movimentos, procurando soluções criativas partindo de poucas referências e indicações (como as partes do corpo, as personagens e as emoções), o que lhes possibilitou desenvolver uma certa liberdade e autonomia, sempre interagindo, observando e respeitando o espaço, opiniões e sugestões dos outros.

Além disso, perante a pergunta de partida **“De que forma é que a dança criativa pode ser utilizada pelas crianças para expressar e comunicar ideias e emoções?”**, julga-se que se terá encontrado uma possível resposta. Por esta ordem de ideias, consoante os resultados obtidos, a dança criativa pode e deve ser utilizada pelas crianças de forma espontânea, livre e natural para comunicar as suas ideias e emoções. Tal como recorrem ao desenho ou à pintura, por exemplo, para expressar aquilo que pensam e sentem, também, conseguem utilizar a dança criativa para o fazer. Para tal, basta que se proporcionem as condições necessárias, os recursos e o apoio, por parte dos Educadores de Infância, para que as crianças tenham essa liberdade, quer dentro ou fora da sala de atividades.

Assim, com o presente estudo investigativo, compreendeu-se a importância e os benefícios que a dança criativa traz às crianças que frequentam o Jardim de Infância, tendo sido essencial para que estas pudessem utilizar o próprio corpo para se expressar e comunicar com os outros. Sem dúvida que a dança criativa trouxe às crianças momentos

de muito prazer, felicidade, bem-estar e satisfação, mas, também, lhes ofereceu a oportunidade de concretizar aprendizagens por meio do movimento, do fazer e do próprio corpo. Neste sentido, importa, agora, que os Educadores vejam a dança como uma forma de expressão e comunicação, que pode ser conjugada com as diferentes áreas de conteúdo, domínios e subdomínios para proporcionar grandes aprendizagens, através do lúdico.

#### *4.5.2. Limitações e recomendações*

As principais limitações associadas a este estudo investigativo, relacionam-se, sobretudo, com a minha inexperiência na área da investigação, a subjetividade das minhas observações e descrições dos movimentos, assim como, a escassez de referências e investigações na área da dança criativa na Educação Pré-Escolar, o que levou a uma intensa procura e pesquisa de bibliografia que pudesse sustentar da melhor forma todo o trabalho desenvolvido. Identicamente, identifico o facto de as crianças não estarem familiarizadas com estas dinâmicas e, também, o intervalo de tempo entre a realização das propostas como limitações deste estudo. Sendo que as crianças não estavam muito à vontade com as dinâmicas que envolvem o corpo dentro da sala de atividades, teria sido conveniente que as propostas tivessem sido realizadas mais próximas umas das outras, se tivesse existido essa oportunidade, para uma melhor adaptação das crianças.

Por esta ordem de ideias, após a realização do presente estudo, surgem algumas recomendações como a realização de mais investigações no âmbito da dança e da dança criativa na Educação Pré-Escolar, dada a falta de estudos que privilegiam este contexto da Educação. Ao serem realizados mais estudos, conseqüentemente, a dança seria mais valorizada nos contextos escolares e as crianças beneficiariam imenso com as vantagens associadas à dança, de uma forma geral. Identicamente, seria interessante conhecer novos ou diferentes procedimentos e propostas que pudessem, também, promover a dança como forma de expressão e comunicação, essencialmente na Educação Pré-Escolar, mas também noutros níveis de ensino.

## Considerações finais

O presente relatório, reflete todo o trabalho realizado ao longo das Práticas Pedagógicas em Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II, bem como espelha todo o meu percurso, crescimento e desenvolvimento enquanto futura Educadora de Infância. Neste sentido, nesta caminhada, aquilo que mais se destacou foi a vontade de aprender mais, pois foi nesta fase do meu percurso que absorvi tudo aquilo que podia, para levar na minha bagagem conhecimentos, experiências, vivências e emoções que me dessem as bases para o futuro profissional. Além disso, também a capacidade de reflexão que fui construindo se destacou e o que me ajudou a construí-la foram os momentos de reflexão partilhados com as Educadoras Cooperantes e com a Professora Supervisora, onde refletíamos sobre a ação educativa, postura e partilhávamos as nossas ideias e opiniões face a determinados assuntos, oferecendo-me uma visão mais clara do mundo da Educação Pré-Escolar, assim como um conhecimento mais prático e aplicável.

A Prática Pedagógica em Creche, foi para mim muito especial e marcante, pois foi neste contexto que aprendi a olhar para as crianças de uma perspetiva diferente daquela que tinha até então. Foi com esta experiência que percebi o quão importante é entender as crianças como seres capazes, com conhecimentos, vivências e experiências. Apesar de ter sido o meu primeiro contacto com este contexto, sinto que este foi muito importante para compreender e definir o tipo de Educadora que quero ser. A creche é um mundo cheio de detalhes e pormenores relevantes, que implicam uma certa sensibilidade, o que me cativou assim que conectei com esta realidade.

Na Prática Pedagógica em Jardim de Infância I, ressaltam a capacidade de adaptação e de trabalho em equipa, dado que esta passou a ser a distância devido à pandemia. Inicialmente, não foi fácil entrar neste período desconhecido, pois ter de reinventar toda a prática educativa parecia um quebra-cabeças. Neste seguimento, o que me valeu foi a união e o trabalho em equipa que desenvolvi com o meu par pedagógico, pois fomos criando soluções para desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças e transformar a nossa ação educativa. Sem dúvida, que esta foi uma fase que marcou o meu percurso, mas que me ofereceu ferramentas para ser mais versátil, capaz de me adaptar a qualquer realidade e utilizar as tecnologias como um recurso didático.

Dois dos maiores desafios que se fizeram sentir no contexto de Jardim de Infância II, prendem-se com a conjugação do projeto desenvolvido de acordo com a Metodologia de

Trabalho por Projeto e o estudo investigativo. Estes, foram experiências totalmente novas para mim, dado que nunca tinha trabalhado consoante esta metodologia, nem nunca tinha implementado um estudo investigativo. Aliado a isto, estavam as características, muito particulares, do grupo de crianças, que não estava muito acostumado a ter um papel ativo na construção do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Todavia, tanto o projeto como o estudo investigativo, me trouxeram aprendizagens sobre as quais refleti e no futuro já saberei quais os aspetos a melhorar e o que poderei fazer para os aperfeiçoar.

O caminho que percorri e todas as vivências ao longo desta caminhada, foram essenciais para entender que tipo de Educadora de Infância ambiciono ser e quais os aspetos que valorizo. Desta forma, pretendo ser uma Educadora que valoriza o trabalho em equipa, que colabora com outros profissionais e que é capaz de trabalhar em rede. A partilha de reflexões, experiências, vivências, opiniões e visões faz com que o trabalho que se desenvolve seja de qualidade, sempre com o objetivo de manter uma prática educativa adequada às necessidades e características das crianças. Igualmente, considero fundamental valorizar a relação com as famílias, pois conhecendo-as e integrando-as conseguimos compreender melhor as características individuais das crianças. Da mesma forma, considero elementar que as famílias participem nas decisões relacionadas com as crianças e na sua avaliação.

Além disso, pretendo ser uma Educadora que escuta ativamente as crianças, que está totalmente disposta a ouvir e a compreendê-las, que observa e que reflete sobre aquilo que escuta e observa. Do mesmo modo, pretendo promover e planejar o brincar livremente e envolve-me com as crianças nesses momentos, pois o brincar é importantíssimo na vida delas e permite conhecê-las ainda melhor, criar laços de afetividade e fortalecer a relação com estas. Ambiciono privilegiar o espaço exterior como espaço educativo e, também, o contacto com a natureza, que tantos desafios e riscos traz às crianças. Essencialmente, quero ser uma Educadora que promove, potencia, estimula e amplifica as aprendizagens e os conhecimentos das crianças, tornando-as nos principais agentes da construção do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sempre respeitando a sua individualidade.

Assim, depois de ter realizado todo este trabalho, sinto-me apta, confiante e segura das minhas capacidades, enquanto futura Educadora de Infância, para enfrentar os desafios e obstáculos que o futuro profissional me trará, mas também estou preparada para receber todas as aprendizagens que se irão proporcionar.

## Bibliografia

- Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A. I., . . . Serrano, A. M. (janeiro de 2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projecto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, 29(1), 83-98.
- Azevedo, A. (2019). Observação e documentação pedagógica: um desafio à mudança. *Cadernos de Educação de Infância*(117), 6-14.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreiros, J., & Cordovil, R. (2014). Conceitos Fundamentais. Em R. Cordovil, & J. Barreiros, *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 5-21). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Barreiros, J., Cordovil, R., & Neto, C. (2014). Fases do Desenvolvimento. Em R. Codovil, & J. Barreiros, *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 53-64). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Bento, G., & Portugal, G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 91-106. doi:<https://doi.org/10.21814/rpe.17657>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora .
- Carvalho, C., M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação Em Creche - Crechendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Chatzopoulos, D., Doganis, G., & Kollias, I. (2019). Effects of creative dance on proprioception, rhythm and balance of preschool children. *Early Child Development and Care*, 189(12), 1943-1953. doi:10.1080/03004430.2017.1423484
- Circular n.º 4. (11 de abril de 2011). *Avaliação na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Obtido de Ministério da Educação:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular\\_avaliao\\_epe.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliao_epe.pdf)

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A. F., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación, Extr.*(10). Obtido de

[https://www.researchgate.net/profile/Isabel\\_Duque/publication/285549665\\_Oferta\\_educativa\\_outdoor\\_como\\_complemento\\_da\\_Educacao\\_Pre-Escolar\\_Os\\_beneficios\\_do\\_contacto\\_com\\_a\\_natureza/links/56b9dea608ae9d9ac67f377a.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isabel_Duque/publication/285549665_Oferta_educativa_outdoor_como_complemento_da_Educacao_Pre-Escolar_Os_beneficios_do_contacto_com_a_natureza/links/56b9dea608ae9d9ac67f377a.pdf)

Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cordovil, R., & Barreiros, J. (2014). Movimentos Fundamentais. Em R. Cordovil, & J. Barreiros, *Desenvolvimento Motor na Infância* (pp. 109-142). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Deldime, R., & Vermeulen, S. (2001). *O Desenvolvimento Psicológico Da Criança*. Rio Tinto: Edições ASA.

Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho da Investigação*. Viseu: Psico & Soma.

Dow, C. B. (2010). The Power of Creative Dance. *Young Children*, 30-35. Obtido de <https://mymission.lamission.edu/userdata/desilvlp/docs/The%20Power%20of%20Creative%20Dance-NAEYC.pdf>

Filho, G. A. (9 de abril de 2020). *Famílias em casa na pandemia. O que a escola de Educação Infantil pode fazer?* Obtido de Narrativas Educacionais: <https://narrativaseducacio.wixsite.com/narrativaseducacio-1/post/fam%C3%ADlias-em-casa-na-pandemia-o-que-a-escola-de-educac%C3%A7%C3%A3o-infantil-pode-fazer>

Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (5.ª ed.). Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Freixo, M. J. (2018). *Metodologia Científica* (5.ª ed.). Lisboa: Edições Piaget.

- Giroto, C. (2017). Comunicação Afetiva e Prática em Atividades Lúdicas na Primeira Infância: O que Obter de um Livro no Processo de Humanização Infantil? *Revista Humanidades e Inovação*, IV(1), 78-89.
- Gomes, A. B., & Oliveira, L. M. (2019). Avaliação Alternativa e Autêntica: (des)construir o mundo (des)encantado da avaliação na Educação Pré-Escolar. *EXEDRA Revista Científica*, 119-130.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leandro, C. R., Monteiro, E., & Melo, F. (2014). A Dança Criativa na Escola: Dançar com Matemática? *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 43-51.
- Leandro, C. R., Monteiro, E., & Melo, F. (2018). *Manual de Dança Criativa: Uma Aprendizagem Interdisciplinar no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Viseu: Psicossoma.
- Leandro, M. E. (2013). Abordagem de projeto na educação Pré-escolar. Em M. Oliveira, & A. S. Godinho (Org.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (pp. 73-80). Leiria: Folheto Edições & Design.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., . . . Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: actividade dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Monteiro, E. (2011). "Brincar" à Dança. Em E. Monteiro, & M. J. Alves, *Livro de Atas do SIDD2011 Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrimo através da Dança* (pp. 197-209). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Morro, C. & Oliveira, Z., R. (2015). Avaliação e Educação Infantil: Crianças e Serviços em Foco. *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspetivas Políticas Pedagógicas*, 199-216.
- Nanni, D. (1998). *Dança-Educação - Pré-Escola à Universidade* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Sprint.
- Nanni, D. (2008). *Dança Educação - Principios, Metodos e Técnicas* (5.ª ed.). Rio de Janeiro: Sprint.



- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto.
- Novo, R., & Mesquita-Pires, C. (2009). A Interação Do Adulto Com A(s) Criança(s). Em *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria - Estudos de Caso* (pp. 123-134). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ossona, P. (1988). *A Educação pela Dança* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH editora Ltda.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Arial Editores.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Parente, C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem. Em F. I. Ferreira, & C. I. Anjos (Org.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 29-41). Santo Tirso: De Facto Editores. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53608>
- Pavlidou, E., Sofianidou, A., Lokosi, A., & Kosmidou, E. (2018). Creative dance as a tool for developing preschoolers' communicative skills and movement expression. *European Psychomotricity Journal*(10), 3-15. Obtido de [https://www.psychomotor.gr/images//journal/Volume10/PAVLIDOU\\_3\\_15\\_final.pdf](https://www.psychomotor.gr/images//journal/Volume10/PAVLIDOU_3_15_final.pdf)
- Pereira, A. C. (2011). Dança na Educação Infantil: Linguagem Corporal Como Experiência Artístico-Educativa a Partir das Proposições Curriculares da Rede Municipal Belo Horizonte. Em E. Monteiro, & M. J. Alves, *Livro de Atas do SIDD2011 Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrimo através da Dança* (pp. 320-341). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Portugal, G. (2017). O Currículo em Creche - Que Cidadão do Século XXI, aos 3 Anos de Idade? *Humanidades e Inovação*, IV(1), 56-65.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Sarmiento, T., & Carvalho, L. (2017). Diferentes Olhares sobre Crianças e Creches.... *Humanidades e Inovação, IV*(4), 8-12.
- Serviço Nacional de Saúde. (14 de outubro de 2019). *Guias da saúde: A solidão e o isolamento social*. Obtido de Centro de Contacto Serviço Nacional de Saúde: <https://www.sns24.gov.pt/guia/a-solidao-e-o-isolamento-social/>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). IV. Das Perplexidades em Torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-escolar em Portugal. Em *Qualidade de Projecto em Educação Pré-Escolar* (pp. 127-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Investigação às Práticas, I*(3), 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério de Educação e Ciências; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vayer, P., & Coelho, M. M. (1989). *A Observação da Criança*. São Pulo: Manole.
- Vilhena, G., & Silva, M. I. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.

# Anexos

## Anexo 1 – Grelha de avaliação:



Sala das abelhas, 18 crianças  
Orientadora Cooperante: Edite Rodrigues  
Professora Supervisora: Marina Rodrigues  
Intervenientes: Joana Bernardes e Mafalda Alves



### Grelha de avaliação – Intervenção 6 de janeiro de 2020

De modo a facilitar o preenchimento do presente instrumento de avaliação, procuraremos responder às seguintes questões:

- De que forma é que a criança acompanha a leitura da história?
- Como é que a criança reage quando é convidada a explorar os sacos sensoriais?
- Como é que a criança manipula cada saco sensorial?
- De que forma é que a criança interage com os pares durante a atividade?

Intencionalidades	Descrição	Interpretação
<u>Domínio cognitivo:</u> – Estimular o canto e o acompanhamento de canções; – Promover a identificação de objetos, animais ou ações de um livro.		
<u>Domínio cognitivo:</u> – Estimular o envolvimento em atividades de exploração, através dos cinco sentidos; – Incentivar a exploração dos cinco sentidos; – Incentivar o conhecimento de novos elementos que lhe são desconhecidos.		

<p><u>Domínio físico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o desenvolvimento da motricidade fina;</li> <li>- Promover a manipulação de objetos utilizando as duas mãos.</li> </ul> <p><u>Domínio psicossocial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a interação entre pares;</li> <li>- Estimular o envolvimento em atividades de exploração com os pares;</li> <li>- Fomentar a partilha dos sacos sensoriais entre pares.</li> </ul>		
---	--	--

## Anexo 2 – Exemplo de uma planificação quinzenal, realizada no âmbito do isolamento social:



Sala dos inventores, 25 crianças  
Orientadora Cooperante: Ana Paula Neto  
Professora Supervisora: Marina Rodrigues  
Interveniente: Joana Bernardes e Mafalda Alves



### Planificação quinzenal das propostas educativas da 9.<sup>a</sup> e 10.<sup>a</sup> semanas

#### Contextualização:

Perante a situação que vivemos, atualmente, estando todos a cumprir a quarentena, em casa, planificámos uma atividade por semana, que as crianças possam realizar apenas com os recursos que têm disponíveis, em casa. Neste sentido, de igual forma, é para nós importante, perante este contexto, integrar a participação das famílias na realização destas propostas educativas. Desta forma, “Não se trata, portanto, de indicar às famílias listas de atividades para entreter as crianças, ou para atender a aspetos distintos do desenvolvimento e da aprendizagem das mesmas, e sim, de indicar que embarquem nessa aventura fantástica e imprecisa,

surpreendente e gratificante que é a educação de seus filhos” (Filho, 2020). Para além disso, aproxima-se o dia da mãe e, por essa razão, para a 9.ª semana planificámos uma proposta educativa que as crianças devem realizar com as suas mães. Esta mesma proposta, baseia na exploração do movimento e na dança, permitindo desenvolver “a experiência de movimentos do fazer (dançar), do criar (inventar) e do sentir (observar) através da dança, envolvendo as componentes da ... expressão, da imaginação, da invenção, de ver e do sentir” (Leandro, Monteiro, & Melo, O que é a Dança Criativa?, 2018, p. 17). Ainda assim, “o movimento é a vida; a vida é sinónimo de movimento; onde há movimento há vida. É através do movimento que a criança desenvolve todas as suas funções” (Sousa, 2003, p. 136). Para 10.ª semana, planificámos uma proposta educativa centrada no livro *Vamos à Caça do Urso*, que seleccionámos tendo em conta os critérios de escolha textual, de acordo com Ramos e Silva (2014), pois, este livro cumpre funções lúdicas, educativas e afetivas, assenta no jogo e na surpresa, inclui imagens e cores com diversos estilos e contempla aspetos do imaginário (p. 168). Todavia, a proposta educativa que planificámos consiste na recriação da caverna do urso, que as crianças constroem com diversos objetos. Deste modo, este género de atividades permite, que as crianças se envolvam ativamente, pois, “A criança gosta e necessita ... de ação, de dinâmica e de fazer experimentações, no quotidiano da sua vida imediata” (Sousa, 2003, p. 138). Partindo da caverna onde vive o urso, ou seja, a sua casa, esta será o ponto de partida para desenvolver um pequeno projeto, em torno das casas das famílias das crianças, dado que, estamos em confinamento social e que as crianças passam o seu tempo em suas casas. Neste seguimento, pretendemos que as crianças se desenvolvam e aprendam, descobrindo mais sobre as suas casas, o que existe e o que podem fazer nelas. Assim, associada e esta planificação iremos produzir dois vídeos, desafiando as crianças a realizar estas atividades, que serão partilhados com todos as crianças e com as suas famílias.

Proposta educativa – 9.ª semana		
Intencionalidade educativa	Aprendizagens a promover	Descrição da proposta educativa
<u>Domínio físico:</u> – Estimular o desenvolvimento da motricidade grossa; – Promover o desenvolvimento da consciência e domínio do corpo; – Criar oportunidades para as crianças explorarem e desenvolverem as diversas possibilidades do corpo através de movimentos; – Promover o desenvolvimento da coordenação motora;	<b>Área de Expressão e Comunicação</b> Domínio da Educação Artística Subdomínio da Dança  – Desenvolver capacidades expressivas e criativas através dos movimentos do corpo; – Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros; – Expressar, através da dança, sentimentos e emoções.	– <b>Atividade:</b> As crianças são convidadas a fazer uma atividade, com as suas mães envolvendo o movimento do corpo de ambas e a manipulação de um objeto. Neste sentido, as crianças, em conjunto com as suas mães, são convidadas a realizar alguns exercícios de aquecimento que preparará o corpo para a atividade (como por exemplo, rodar o pescoço, ombros, braços, pulsos, ancas e pés, fazer saltos alternando braços e pernas, entre outros). Depois de aquecer o corpo, as crianças, em conjunto com as mães, seguram cada uma nas pontas de um lenço/lençol/toalha e escolhem uma música do seu agrado. De seguida, ao som da música as crianças e as suas mães dançam em conjunto, sem nunca largar o lenço/lençol/toalha. A ideia

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar atividades lúdicas de experimentação de vários movimentos locomotores básicos e não locomotores;</li> <li>- Fomentar a relação do corpo com os objetos;</li> <li>- Promover a manipulação de objetos através dos movimentos.</li> </ul>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> Domínio da Educação física</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar livremente o espaço, o movimento e os materiais;</li> <li>• Dominar movimentos que implicam coordenação, deslocamentos e equilíbrios.</li> </ul>	<p>é que as crianças e as mães se expressem através dos movimentos do corpo, manipulando o lenço/lençol/toalha, coordenando os movimentos entre si. Para finalizar, as crianças e as mães são convidadas a realizar exercícios de alongamento e relaxamento que envolvam o pescoço, as costas, os braços e as pernas.</p> <p><u>Recursos:</u> Casas das famílias, música e lenço/lençol/toalha.</p>
<p><u>Domínio cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o desenvolvimento da criatividade e do improviso;</li> <li>- Criar oportunidades para as crianças expressarem, através da dança, sentimentos e emoções a partir de uma canção/música.</li> </ul> <p><u>Domínio psicossocial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolver as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças;</li> <li>- Estabelecer um elo entre as crianças e as suas mães, através do lenço/lençol/toalha.</li> </ul>	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b> <u>Componente:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção da identidade e da autoestima;</li> <li>- Reconhecer e valorizar laços de pertença familiar;</li> <li>- Tomar consciência da sua identidade e pertença a um família.</li> </ul>	

**Avaliação:** A avaliação será realizada, pela Joana e pela Mafalda, a partir da análise de fotografias, vídeos e do feedback das famílias.

### Proposta educativa – 10.ª semana

Intencionalidade educativa	Aprendizagens a promover	Descrição da proposta educativa
<p><u>Domínio físico:</u></p>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Atividade:</b> As crianças são convidadas a ouvir a história <i>Vamos à Caça do Urso</i>, de Rosen &amp; Oxenbury, adaptada pela Joana e pela</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o desenvolvimento da motricidade grossa;</li> <li>- Promover a organização do espaço e dos objetos para a construção da caverna.</li> </ul>	<p><u>Componentes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação Oral;</li> <li>• Identificação de convenções da escrita;</li> <li>• Prazer e motivação para ler e escrever.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</li> <li>- Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral;</li> <li>- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.</li> </ul>	<p>Mafalda. Depois, a Joana e a Mafalda chamam a atenção para a caverna do urso, ou seja, a sua casa. A seguir, as crianças são desafiadas a contruir uma caverna para o urso, com objetos que têm em casa (como por exemplo, almofadas, panos, mantas, lençóis, cadeiras, sofás, entre outros). Posteriormente, a Joana e a Mafalda despertam a curiosidade das crianças para o facto de a caverna do urso ser junto à praia. Desta forma, a Joana e a Mafalda falam sobre os diversos meios onde podem existir casas (campo, cidade, praia, serra) e questionam as crianças sobre onde é que estas vivem, apelando para que gravem um vídeo/áudio a explicar. Partindo desta atividade, iremos tentar desenvolver um pequeno projeto sobre as casas das famílias das crianças, o que existe e o que podem fazer nelas.</p>
<p><u>Domínio cognitivo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o desenvolvimento da criatividade;</li> <li>- Proporcionar o contacto virtual com o livro;</li> <li>- Fomentar comportamentos de emergência da leitura e da escrita;</li> <li>- Promover a identificação de objetos, animais ou ações de um livro;</li> <li>- Estimular o gosto pela leitura;</li> <li>- Propiciar o desenrolar do jogo dramático, para além do espaço da sala de atividades em que este se desenvolve habitualmente.</li> </ul>	<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> Domínio da Educação Artística Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático e situações imaginárias.</li> </ul>	<p><u>Recursos:</u> Casas das famílias, história <i>Vamos à Caça do Urso</i>, almofadas, panos, mantas, lençóis, cadeiras, sofás, entre outros materiais ao dispor das crianças.</p>
<p><u>Domínio psicossocial:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar a responsabilidade pela sua segurança e bem-estar;</li> <li>- Promover a capacidade de decisão e a responsabilidade;</li> <li>- Estimular a capacidade de resolver problemas, encontrando diferentes estratégias face às dificuldades que se lhes apresentam.</li> </ul>	<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b> <u>Componente:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Independência e autonomia;</li> <li>• Consciência de si como aprendiz.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar.</li> <li>- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar.</li> </ul>	



	- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.	
<b>Avaliação:</b> A avaliação será realizada, pela Joana e pela Mafalda, a partir da análise de fotografias, vídeos e do feedback das famílias.		

### Anexo 3 – Grelha de avaliação da intervenção do dia 18 de novembro de 2020:

De modo a facilitar o preenchimento do presente instrumento de avaliação, procuraremos responder às seguintes questões:


- De que forma é que a criança participa no preenchimento do mapa da história?
- De que modo é que a criança interage com os seus pares?
- Como é que a criança procede à contagem do número de pintas dos dois dados?
- De que modo é que a criança associa que o último termo que contou corresponde ao número total de pintas dos dois dados e que é o número de casas que tem de avançar?

Aprendizagens a promover	Descrição	Interpretação
<b>Mapa da história</b>		
<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p><u>Componente:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação Oral.</li> </ul> <p>- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;</p> <p>- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</p> <p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b> <u>Componentes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência de si como aprendente;</li> </ul>	<p>Depois de relembrar a história em conjunto com os pares, a criança GG ficou responsável por desenhar a relva do jardim, onde vivia o caracol. Neste sentido, a criança GG dirigiu-se até ao papel de cenário e, primeiro, agarrou num lápis azul e desenhou uma linha curva e eu perguntei-lhe o que estava a fazer, ao que me respondeu: “Estou a fazer assim” fazendo o mesmo movimento com a mão. Em seguida, perguntei-lhe o que é que ia desenhar, ao que me responde: “A reuva” e, depois, eu ainda perguntei de que cor era a relva do jardim, ao que a criança GG me respondeu: “Vede”. Seguidamente, agarrou num lápis de cor verde e começou por fazer movimentos de vai e vem, sempre no mesmo lugar do papel, na parte inferior do retângulo a que se destinava o lugar da história. Entretanto, a Educadora Cooperante, disse à criança GG que esta tinha de pintar também nos outros lugares,</p>	<p>A criança GG tem um grande prazer em participar em todas as propostas. Por isso, decidi convidá-la a ser a primeira a vir completar o mapa da história. Na minha ótica, a criança GG queria tanto participar que quando chegou o momento de desenhar simplesmente quis fazer qualquer coisa, desenhando uma linha curva. Inicialmente, pensei que estivesse a desenhar o céu, por essa razão é que a questioneei sobre o que estava a fazer. Depois de ter compreendido que não era essa a sua intenção, resolvi recapitular aquilo a que se tinha predisposto desenhar. A criança GG surpreendeu-me imenso, porque quando pegou no lápis de cor verde e começou a pintar em movimentos vai e vem sempre no mesmo lugar, pensei que não fosse representar a relva toda na mesma direção e que já tivesse a perceção de que a relva ficaria naquele espaço, pois, a criança GG</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convivência democrática e cidadania.</li> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</li> </ul>	<p>percorrendo o espaço na mesma direção, e a criança GG assim o fez, como é visível nas fotografias.</p> 	<p>podia não ter sido capaz de representar a relva tal como sugeriu a Educadora Cooperante, mas conseguiu. Da mesma forma, pelas fotografias, é visível que a criança GG parece já ter a pinça digital bem definida, o que é bastante positivo, dado que a criança GG é das crianças mais novas do grupo.</p>
---	---	---

**Proposta educativa do jogo do caracol**

<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b> Domínio da Matemática</p> <p><u>Componente:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números e Operações.</li> <li>- Resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades.</li> <li>- Usar a correspondência termo a termo, para uma apropriação progressiva do sentido de número;</li> <li>- Conseguir contar de forma crescente;</li> <li>- Identificar numa contagem que o último termo corresponde ao número total de pintas dos dois dados.</li> </ul> <p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><u>Componentes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciência de si como aprendiz;</li> </ul>	<p>Esta proposta só foi possível realizar num espaço de tempo que restava, no período da tarde, pelo que as crianças apenas jogaram uma vez, não completando o jogo até ao final e, por essa razão, a proposta, também, não foi implementada tal como estava planificada. Todavia, a criança GG lançou os dois dados, num calhou-lhe três pintas e no outro uma. Depois, eu apanhei os dados e juntei-os lado a lado e a criança GG contou: “Uma, duas, três, quatro”, apontando com o dedo para cada uma das pintas dos dois dados, como é visível nas fotografias abaixo. Quando perguntei à criança GG quantas casas ia avançar esta dirigiu-se ao tabuleiro e apontou para a primeira casa e disse: “Esta!” e eu iniciei a contagem dizendo “Uma...” e nisto a criança GG avança logo para quarta casa, sem contar as casas que estavam antes, e colocou a sua fotografia. Contudo, a casa onde ficou a sua fotografia era uma casa “especial” que dizia “Avança duas casas”, e então eu expliquei-lhe que podia andar mais duas casas. A criança GG agarrou na sua fotografia e, sem contar as casas, foi colocar a sua fotografia três casas à frente. Então eu disse-lhe: “Olha conta lá bem, estavas aqui. Tens de andar mais duas casas”, apontando para a casa que dizia “Avança duas casas”</p>	<p>Já desde as primeiras semanas da prática pedagógica que observei que a criança GG apresenta um raciocínio matemático já bastante desenvolvido para a sua idade, recorde-se que esta é das crianças mais novas do grupo. Da mesma forma, já presenciei, mais do que uma vez, momentos em que a criança GG foi capaz de contar oralmente até catorze. Por esta razão, pareceu-me que, o facto de ter dois dados e ter de contar as pintas dos dois dados, não foi grande entrave para a criança GG. Ao contar as pintas do dado, foi visível que, a criança GG já é capaz de fazer correspondência termo a termo, com pequenas quantidades, na contagem de objetos. Do mesmo modo, pareceu-me que a sua capacidade de subitizing também já está em desenvolvimento, pois, sem contar avançou logo quatro casas. Em relação à segunda parte da tarefa, que era avançar mais duas casas, penso que já foi demasiado para a criança GG. Talvez, eu devesse ter parado por ali, mas confesso que fiquei curiosa para compreender melhor o raciocínio da criança GG e ver como esta iria proceder a este desafio. Contudo, como esta proposta foi realizada já o final do</p>
--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convivência democrática e cidadania.</li> <li>- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;</li> <li>- Desenvolver o respeito pelo outro e saber aguardar pela sua vez.</li> </ul>	<p>e, depois, contei apontando para as casas “Uma, duas” e disse à criança GG “Agora faz tu”. A criança GG ficou parada a segurar a sua fotografia e eu aponte para as setas e disse: “Olha aqui uma, duas” e a criança GG repetiu apontando, também, “Uma, duas”, mas não moveu a fotografia. Assim, peguei eu na fotografia e coloquei-a na casa correta contado “Uma, duas” enquanto a criança GG observava.</p> 	<p>período da tarde, senti que a criança GG já não estava tão predisposta e envolvida, parecendo estar já cansada, o que poderá ter influenciado a prestação da criança GG neste último momento, daí eu ter tomado a iniciativa de pegar na sua fotografia e fazer eu esta parte, enquanto a criança GG me observava.</p>
--	--	---

Nome da criança: GG

A educadora estagiária: Joana Bernardes

Data: 18/11/2020

#### Anexo 4 – Análise de conteúdo dos registos videográficos da 1.ª proposta:

1.ª proposta (diagnóstica) – os movimentos do corpo		
Criança	Categoria	Evidências e excertos dos vídeos
Leonardo	Criatividade (A)	<p>O Leonardo sugeriu inúmeros movimentos diferentes, na parte inicial, da exploração dos movimentos que podíamos fazer com as diversas partes do corpo. Depois ao dançar livremente começou por explorar e elaborar os seus próprios movimentos, fazendo diversos movimentos com as diferentes partes do corpo, explorando também o espaço. Quando dançou com a folha manteve a criatividade, criando os seus próprio movimentos e explorando a sua relação com a folha sem nunca, em nenhum destes momentos, se ter baseado nos movimentos das outras crianças.</p> <p><b>Joana:</b> Também pode ser um para baixo e outro para cima (fazendo o movimento). Crianças experimentam os movimentos.</p> <p><b>Joana:</b> E mais? Ah olha o Leonardo!</p> <p><b>Joana e as crianças reproduzem o movimento sugerido pelo Leonardo.</b></p> <p><b>Margarida</b> (nome fictício): Assim (com os braços no ar abrindo e fechando e rodando sobre si).</p>

		<p>Grupo experimenta a sugestão da Margarida.</p> <p><b>Leonardo:</b> Também assim (com os braços dobrados fazendo movimentos para cima e para baixo).</p> <p>Joana ajuda as crianças a organizarem-se no espaço para não ficarem todas juntas.</p> <p><b>Leonardo:</b> Mais assim (mexendo os dois braços).</p> <p><b>Joana:</b> Boa Leonardo!</p> <p>(...)</p> <p><b>Joana:</b> Olha o Salvador (nome fictício) também descobriu outra coisa, muito bem! Olha e as pernas? Onde estão as vossas pernas?</p> <p><b>Várias crianças</b> (em coro): Estão aqui! (batendo com as mãos nas pernas e mexendo-as)</p> <p><b>Joana:</b> Agora cuidado não deem pontapés.</p> <p><b>Leonardo:</b> Dá para fazer assim (fletindo as pernas, juntando e afastando-as).</p> <p><b>Joana:</b> Olha o Leonardo, a fazer dentro e fora, para dentro e para fora (reproduzindo o movimento sugerido pelo Leonardo).</p>
	Expressividade (B)	O Leonardo, enquanto dançava sorria bastante e mantinha uma expressão facial que parecia demonstrar alegria. Pelos seus movimentos, não foi visível que pretendia expressar uma ideia ou emoção em particular.
	Comunicação (C)	Essencialmente na parte inicial da proposta, o Leonardo, por meio dos movimentos que sugeria, parecia querer comunicar aquilo que já sabia fazer e o que estava a experimentar. Nunca recorreu à palavra para explicar aquilo que estava a fazer e como se fazia, simplesmente chamava a atenção para que olhássemos para este a realizar esses mesmos movimentos.
	Energia (D)	Ao longo da proposta o Leonardo mostrou-se bastante envolvido e empolgada, fazendo as suas sugestões de movimentos e explorando os seus próprios movimentos, nunca esteve parado, saltava várias vezes nos momentos de transição da proposta e manteve sempre um grande sorriso.
Caetana	Criatividade (E)	<p>Apesar de na parte inicial da proposta não ter sugerido movimentos e apenas ter reproduzido os movimentos sugeridos por mim e por outras crianças, a Caetana revelou-se mais criativa nos dois momentos seguintes, em que dançou livremente e depois com o folha. Enquanto dançava livremente explorava, essencialmente, movimentos com os braços, testava alguns movimentos que implicam o equilíbrio como, por exemplo, levantar uma das pernas e afastar os dois braços e rodava sobre si. Quando dançou com a folha esteve algum tempo a explorar os movimentos que podia fazer com a folha no chão, depois ia alternando a mão com a qual segurava a folha e fazia diversos movimentos com os dois braços.</p> <p><b>Joana:</b> Olha Caetana vamos pensar, pensa primeiro.</p> <p><b>Caetana:</b> Não, eu!</p> <p><b>Joana:</b> Tu pensas? Tu vais pensar no que é que tu conseguiste fazer, quando estavas ali (referindo-se ao espaço da sala onde foi realizada a proposta). O que é que tu conseguiste fazer?</p> <p><b>Caetana:</b> Hmmm, rodei, dei a roda.</p> <p><b>Joana:</b> Andaste à roda, rodaste.</p> <p><b>Caetana:</b> Dancei com a folha assim (fazendo um movimento de cima para baixo com o braço), assim (levantou-se e andou em bicos dos pés).</p>

		<p><b>Joana e Ed. Cooperante</b> (em coro): Nos bicos dos pés.  <b>Joana:</b> Boa, conseguiste fazer muitas coisas.  <b>Caetana:</b> E apanhei limões.  <b>Mafalda:</b> Apanhaste o quê?  <b>Caetana:</b> Limões!  <b>Joana:</b> Na tua cabeça estavas a apanhar limões, foi isso?  <b>Caetana:</b> Sim! Caiu um limão na minha cabeça.</p>
	Expressividade (F)	Apesar da Caetana ter dito que enquanto dançava com a folha estava a imaginar que apanhava limões e que um deles lhe tinha caído na cabeça, não foi perceptível, pelos movimentos que estava a fazer e pela sua expressão facial, que seria isso que queria expressar. No entanto, já tinha a intenção de expressar uma ideia, mesmo que não a concretizasse por meio dos movimentos dançados.
	Comunicação (G)	Ao nível da comunicação, não foi perceptível pelos movimentos que realizava, se a Caetana pretendia comunicar algo em concreto ou não.
	Energia (H)	A Caetana demonstrou sempre muito entusiasmo e envolvimento, pela forma como dançava e criava os seus próprios movimentos, mantendo sempre o seu nível de energia estável, ao longo de toda a proposta. No momento de reflexão, foi das crianças que mais falou sobre aquilo que tinha feito o que revela que esteve, de facto, envolvida.
Carlota	Criatividade (I)	<p>Na exploração dos movimentos que podíamos fazer com cada parte do corpo, a Carlota nunca fez nenhuma sugestão, apenas se limitava a explorar os movimentos que eu ou outras crianças sugeríamos. Na parte em que as crianças dançavam livremente, inicialmente, a Carlota rodopiava e fazia alguns movimentos com os braços. A certa altura começou a imitar tudo o que o Leonardo fazia. Depois de, num dado momento, eu ter dito para as crianças fazerem como quisessem sem copiar e para ouvir a música, a Carlota apenas rodopiava e andava pelo espaço, enquanto olhava para os seus pares. No momento em que sugeri dançar com a folha a Carlota apenas fazia movimentos circulares com o braço, estava sempre no mesmo lugar e olhava para outras crianças e para mim, reproduzindo os mesmos movimentos que via.</p> <p><b>Joana:</b> E tu Carlota, o que é que tu conseguiste fazer, agora neste jogo?  <b>Carlota:</b> Ahhh, rodopiar.  <b>Joana:</b> Rodopiar.  <b>Ed. Cooperante:</b> Rodopiar? Boa, rodopiar!  <b>Joana:</b> Foi só isso?  <b>Carlota acena que sim com a cabeça.</b></p>
	Expressividade (J)	Pelos movimentos e expressão facial que a Carlota ia fazendo, ao longo da proposta, não foi perceptível que tinha a intenção de expressar algo em específico, apenas mantinha a sua expressão facial natural.
	Comunicação (K)	Ao nível da comunicação não foi claro aquilo que a Carlota pretendia comunicar. Contudo, tendo em conta as suas características, penso que esta ainda estava numa fase muito inicial e de adaptação a estas dinâmicas, pelo que parecia ainda não ter essa intenção.

	Energia (L)	O nível de envolvimento da Carlota nesta proposta foi intermédio, uma vez que, esta repetia várias vezes os mesmos movimentos e parava algumas vezes o que poderá expressar algum cansaço. Portanto, o nível de envolvimento na proposta dependia dos picos de energia que esta parecia revelar.
Gustavo	Criatividade (M)	O Gustavo apenas imitava os movimentos sugeridos por mim ou pelas outras crianças, no momento da exploração dos movimentos que podíamos fazer com cada parte do corpo. Na parte em que as crianças dançavam livremente, o Gustavo começou por rodopiar sobre si, sempre no mesmo lugar. Depois, circulou pelo espaço fazendo pequenos movimentos com os braços, foi para o chão e rebolou intensamente e, depois de se levantar, aos poucos foi ficando parado pelo espaço. Quando dançou com o folha apenas seguia os movimentos que eu, a Educadora Cooperante e as outras crianças fazíamos.
	Expressividade (N)	A expressividade por meio do movimento e expressão facial foi algo que o Gustavo não revelou, ao longo desta proposta. Notava-se que o seu foco era mesmo mexer o corpo e descobrir os movimentos que conseguia fazer.
	Comunicação (O)	Do mesmo modo que a expressividade, também, a comunicação por meio do movimento foi algo que o Gustavo não revelou com esta proposta. Ainda não revelava uma intenção em comunicar algo, apenas experimentava os movimentos.
	Energia (P)	O Gustavo foi das crianças que se manteve mais envolvida ativamente, pela forma como reproduzia todos os movimentos que observava e pelo sorriso e gargalhadas constantes que expressava. Manteve sempre o nível de energia elevado, mesmo nos momentos em que não havia música e eu explicava algumas coisas, visto que o Gustavo saltava bastante nunca tendo ficado parado por um instante.

**Nota:** Com esta proposta pretendia-se, sobretudo, averiguar o nível de desenvolvimento motor em que as crianças se encontravam, pelo que as categorias expressividade e comunicação não foram tão evidentes.

## Anexo 5 – Análise de conteúdo dos registos videográficos da 2.ª proposta:

2.ª proposta – dado com as personagens		
Criança	Categoria	Evidências e excertos dos vídeos
Leonardo	Criatividade (A)	A cada personagem que calhava o Leonardo inventava sempre os seus próprios movimentos, sem nunca se basear nos movimentos das restantes crianças. Um dos momentos em que foi mais evidente a sua criatividade foi quando, as crianças tinham de dançar como se fossem uma bruxa, em que o Leonardo, assim que começou a música, colocou as duas mãos entre as pernas, dobrou-as ligeiramente e saltava de um pé para o outro nesta posição, circulando pelo espaço, ao mesmo tempo que curvava as costas. Depois, ia apontando o dedo ou uma das mãos, como se estivesse a lançar um feitiço contra as restantes crianças, mantendo sempre uma expressão facial muito vincada e um ar maléfico.
	Expressividade (B)	Foi notório que o Leonardo tinha a intenção de expressar através dos movimentos, gestos e expressão facial cada uma das personagens. Um dos melhores exemplos disso foi no momento em as crianças tentavam adivinhar a personagem (anjo) que o Leonardo tinha representado através dos seus movimentos. <b>Joana:</b> Boa, era o Pai Natal! E o Leonardo? <b>Ed. Cooperante:</b> Oh faz tu. Como é que era?

		<p>O Leonardo faz movimentos com os dois braços abertos, como se estivesse a bater as asas, e depois juntas as duas mãos acima da cabeça e volta a abrir os braços até os juntar ao corpo, ao mesmo tempo mantinha uma expressão facial com um leve sorriso (sem mostrar os dentes) e piscava os olhos devagar.</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Ah tão bem Leonardo, tão bem feito!</p>
	Comunicação (C)	<p>Apesar de, no momento em que o Leonardo dançou como um anjo, as outras crianças não terem sido capazes de adivinhar qual era a personagem, porque possivelmente já não se lembravam de todas as que existiam no dado, foi bastante claro e evidente que o que o Leonardo pretendia comunicar, pelos movimentos que executava, era a calma, a tranquilidade e leveza associadas a um anjo.</p> <p><b>Joana:</b> Quem é o Leonardo? (...)</p> <p><b>Leonardo:</b> Tinha asas! (acompanhando com o movimentos dos dois braços)</p> <p><b>Joana:</b> Tinha asas!</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Tinha asinhas e fazia assim um carinha boazinha, era...?</p> <p>O Leonardo faz um movimento ondulante com a mão acima da cabeça.</p> <p><b>Joana:</b> Faz lá outra vez.</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Faz como fizeste há um bocadinho.</p> <p><b>Joana:</b> Tava bem, faz lá para eles adivinharem, para ver se eles são capazes de adivinhar.</p> <p>O Leonardo repete o movimento que tinha feito inicialmente, mas agora com as duas mãos acima da cabeça.</p> <p><b>Joana:</b> Uau!</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Era o quê? Ninguém consegue adivinhar? Quem é que tem asinhas?</p> <p><b>Mafalda:</b> Olha no dado, quem é que tinha as asas no dado?</p> <p>O Leonardo vai buscar o dado.</p> <p><b>Joana:</b> Olha o Leonardo vai mostrar.</p> <p>O Leonardo segura no dado e aponta, com o dedo indicador, para o anjo.</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> É o anjinho! O Leonardo fez muito bem!</p>
	Energia (D)	<p>O Leonardo manteve sempre o nível de energia e envolvimento bastante elevado, empenhando-se sempre em cada momento da proposta. Pareceu identificar-se bastante com as personagens do dado, pelo que, manteve sempre o entusiasmo por dançar de acordo com todas elas. Algo que, de certa forma, comprova que o Leonardo estava envolvido ativamente na proposta é o facto de dizer, quase sempre, algo característico de cada personagem e, também, de se ter voluntariado para vir dançar de acordo com uma das personagens para as outras crianças adivinharem.</p> <p><b>Joana:</b> O super-herói tem uns grandes músculos, não tem? Façam lá como o super-herói. O super-heróis salva?</p> <p><b>Leonardo:</b> Todos!</p> <p><b>Joana:</b> Todos, não é? Faz lá como o super-herói.</p>

		<p><b>Leonardo:</b> E faz assim! (fazendo um som e dando um pontapé no ar)  (...)  <b>Joana:</b> Tem uma varinha mágica, não é?  <b>Leonardo:</b> Sim, tem asas!  <b>Joana:</b> Tem asas, ela voa devagarinho, não é?  <b>Caetana:</b> E tem um chapéu e um vestido!  <b>Joana:</b> Tem um chapéu e um vestido. Então e se agora fossemos fadas a dançar?  <b>Leonardo:</b> Sim!  (...)  <b>Joana:</b> Quem é que quer vir aqui lançar o dado...  <b>Criança CC:</b> Eu! (colocando o dedo no ar)  <b>Joana:</b> Calma, posso falar até ao fim? Olha eu estou a perguntar quem é que quer vir aqui à frente lançar o dado...  <b>Leonardo:</b> Eu! (levantando o dedo)  <b>Joana:</b> Calma, posso falar? Posso explicar até ao fim? Veem aqui lançar o dado e o que calhar é o que vocês vão dançar e os outros meninos têm que adivinhar. Quem quer?  <b>Algumas crianças (incluindo o Leonardo):</b> Eu! (colocando o dedo no ar e em coro)</p>
Caetana	<p>Criatividade (E)</p> <p>Expressividade (F)</p>	<p>À medida que calhavam as diferentes personagens, a Caetana, na maioria das vezes, procurava criar os seus próprios movimentos sem se basear nos movimentos das outras crianças. Um desses momentos, em que foi mais visível o nível de criatividade da Caetana foi quando as crianças tiveram de dançar como se fossem um super-herói, em que esta criou desde o início da música a sua própria sequência de movimentos. Nesse momento, a Caetana começou por inclinar as suas costas para a frente e esticar os dois braços atrás e saltitava alternando os dois pés, depois subiu as costas e saltava alternadamente, dobrando a perna quase a 90º graus no ar com o joelho virado para dentro e o pé apontado para o chão. Em seguida, em vez de saltar fez quase o mesmo movimento, mas dobrou uma das pernas com o pé assente no chão e esticava a outra perna contrária, batendo com a ponta do pé no chão. Posteriormente, voltou a repetir a mesma sequência de movimentos, primeiro o movimento com os braços esticados para trás, depois o salto alternando as pernas e o movimento semelhante ao segundo, mas com os pés assentes no chão. A determinada altura pedi que as crianças ficassem a dançar no lugar onde tinham parado e a Caetana começou por arrastar alternadamente os pés para trás e, em seguida, elevou os calcanhares ao rabo, também, alternadamente e tentava aguentar alguns segundos nesta posição, parecendo procurar o equilíbrio. Apesar destes momentos de grande criatividade por parte da Caetana, em algumas situações, foi visível que esta procurava inspiração nos movimentos das outras crianças, sobretudo do Leonardo, para depois criar os seus próprios movimentos. Por exemplo, quando as crianças estavam a dançar como se fossem um anjo, a Caetana chegou a dizer: “Olha assim como o Leonardo”, reproduzindo um dos seus movimentos, mas após esse momento seguiu criando os seus próprios movimentos, gestos e expressão facial.</p> <p>Durante toda a proposta, a Caetana foi bastante expressiva, quer pelos seus movimentos e gestos como pela sua expressão facial, sendo evidente qual era a personagem que estava a representar em cada um dos momentos. Um dos exemplos que ilustra bem a</p>



		<p>sua expressividade, foi quando as outras crianças tentavam adivinhar a personagem (monstro) que esta tinha representado através dos seus movimentos.</p> <p><b>Joana:</b> E a Caetana era o quê?  <b>Ed. Cooperante:</b> Caetana, faz outra vez os movimentos.  <i>A Caetana eleva os braços, dobra os dedos, faz movimentos de cima para baixo alternando os braços imitando as garras do monstro e faz uma expressão mais séria com o seu rosto.</i></p>
Comunicação (G)		<p>De um modo geral, a Caetana conseguiu comunicar eficazmente por meio da dança todas as personagens, sendo bastante expressiva e conseguindo comunicar as principais características que representavam cada uma delas. Um dos momentos em que isso foi mais evidente foi, exatamente, quando dançou representando um monstro e as restantes crianças tinham de adivinhar a sua personagem. Neste sentido, pelos movimentos e expressão facial que a Caetana mantinha enquanto dançava, foi claro que esta queria comunicar a ferocidade que um monstro transmite, mas, também, as suas características físicas mais assustadoras como, por exemplo, as garras e, de facto, conseguiu comunicar eficazmente esta ideia, uma vez que, as outras crianças foram capazes de adivinhar a personagem que representava.</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Quem é que tem assim uma cara de malvada?  <b>Leonardo:</b> O monstro!  <b>Ed. Cooperante:</b> Tu não podes dizer, são eles! GJ, quem era a Caetana?  <b>Criança GJ:</b> O monstro.  <b>Joana e Ed. Cooperante (em coro):</b> O monstro!  <b>Ed. Cooperante:</b> Boa, GJ!</p>
Energia (H)		<p>A Caetana esteve envolvida ativamente durante toda a proposta. Quando era lançado o dado ficava extremamente entusiasmada e tinha sempre algo a dizer sobre as personagens. O facto de se ter voluntariado para ir representar uma personagem dançando, para as restantes crianças adivinharem, indica que estava realmente interessada e envolvida.</p> <p><i>Caetana lança o dado.</i>  <b>Joana:</b> Boa! Calhou o quê? (indo apanhar o dado)  <b>Caetana:</b> Um anjinho!  (...)  <b>Joana:</b> Tem asas. Um anjo anda muito rápido ou muito devagarinho?  <b>Caetana:</b> Ele anda... Ele faz assim (juntando as duas mãos em frente ao peito). Ele é... é um anjo do Jesus.  (...)  <b>Joana:</b> Olha temos aqui a bruxa.  <b>Carlota:</b> Ela tem uma vassoura.  <b>Caetana:</b> E voa, olha aqui, olha aqui (desloca-se como se tivesse uma vassoura entre as pernas).  <b>Joana:</b> Olha, mas onde é que ela tem a vassoura?</p>

		<p><b>Caetana:</b> Uma vassoura e voa. (...) <b>Joana:</b> Muito bem! Olha agora vamos fazer assim, senta no chão! <b>Caetana:</b> Falta mais um! Falta mais um! Falta a fada! <b>Joana:</b> Querem fazer o da fada? <b>Caetana:</b> Sim, quero fazer o da fada! (...) <b>Joana:</b> O Leonardo, a MA, o Gustavo, a CC... Então levanta CC! Só a CC, vem para aqui para ao pé de mim. O Leonardo, vem para ao pé de mim. Quem é que quer mais? <b>Caetana:</b> Eu! (levantando o dedo)</p>
Carlota	Criatividade (I)	<p>Ao longo desta proposta, a Carlota reproduzia os movimentos e gestos das crianças que lhes eram mais próximas e com quem tinha mais afinidade, sendo uma delas a Caetana, mantendo-se sempre junto delas. Em todos os momentos da proposta a Carlota explorava pouco os movimentos que conseguia fazer, repetia sempre os mesmos movimentos, circulava bastante pelo espaço, mas por vezes nem fazia movimentos, apenas andava pelo espaço. Assim, o nível de criatividade da Carlota estava um pouco limitada, uma vez que esta nunca tomou a iniciativa de criar os seus próprios movimentos, esperava sempre que alguém comesse para imitar. Por exemplo, um dos momentos em que isto foi mais visível foi quando as crianças tiveram de dançar como se fossem uma fada, em que a Carlota começou por encostar os braços ao corpo, dobrando-os e fazendo movimentos para cima e para baixo com as mãos, enquanto saltitava com os pés juntos. A dada altura parou e olhou para as crianças e dirigiu-se em direção a uma das crianças do grupo e começou a imitar os seus movimentos, fazendo alguns movimentos com os braços esticados elevando-os alternadamente enquanto caminhava. Depois apenas caminhava pelo espaço e mexia uma das mãos para cima e para baixo muito lentamente. Em seguida pedi às crianças que estas dançassem paradas no lugar e a Carlota primeiro parou e ficou a olhar e depois foi mexendo os dois braços muito lentamente e quase sem energia.</p>
	Expressividade (J)	<p>Relativamente à expressividade, nesta proposta, a Carlota não foi muito expressiva até porque os movimentos que fazia eram muito repetitivos e com pouca intensidade. A sua expressão facial, na maior parte dos momentos, era neutra e apenas mantinha a sua expressão natural ou sorria. Apesar disso, conseguia expressar, essencialmente através dos gestos, que era determinada personagem. Pelos movimentos a sua expressividade não foi tão visível, porque se baseava nos das outras crianças.</p>
	Comunicação (K)	<p>Quando a Carlota dançava, esta parecia ainda não ter a intenção de querer comunicar algo. Por exemplo, quando dançou de acordo com uma das personagens para as restantes crianças adivinharem, a personagem que lhe calhou foi o monstro e esta, quando a música começou, rodopiou várias vezes com os braços afastados do corpo e movimentando-os, de uma forma muito natural, para cima e para baixo ao ritmo da música, circulou à volta das outras crianças, depois parou e dobrava e esticava as duas pernas em simultâneo e inclinava o seu corpo para um lado e para o outro, imitou um dos movimentos que outra criança estava a fazer, que representava o Pai Natal e, para além disso manteve sempre um sorriso enquanto dançava. Assim, pelos seus movimentos não foi perceptível que o que queria comunicar era que estava a representar as características de um monstro, simplesmente estava a dançar e a movimentar o corpo.</p>

	<p><b>Joana:</b> Será que eles adivinham? Vamos aqui à Carlota, o que é que era a Carlota?  <b>Carlota:</b> Um monstro.  <b>Joana:</b> Não digas, não digas, era para eles adivinharem!  <b>Ed. Cooperante:</b> Não então a Carlota, não, não entendi.</p>
Energia (L)	<p>Apesar de, de uma forma geral, a Carlota se ter demonstrado participativa, sobretudo quando falávamos das diferentes personagens, os seus níveis de energia e envolvimento variavam. A Carlota estava sempre a pedir para o lançar o dado, quando ainda não tinha chegado a sua vez, o que poderá ter gerado alguma frustração e, conseqüentemente, menos vontade de se envolver ativamente e com mais intensidade na proposta. Assim, só a partir do momento em que lançou o dado é que se mostrou mais envolvida e interessada. Outro fator que influenciou o nível de energia da Carlota está relacionado com o facto de esta ter sentido mais afinidade e interesse por certas personagens do dado, isto é a forma como dançava, os movimentos e a intensidade com que o fazia aumentava quando a personagem era do seu interesse e afinidade.</p> <p><b>Carlota:</b> Eu quero mandar (referindo-se ao dado).  <b>Joana:</b> Espera, a seguir.  (...) <b>Carlota:</b> Eu quero mandar (referindo-se ao dado).  <b>Joana:</b> A seguir, a seguir já vais mandar (...)  (...) Joana para a música e as crianças param de dançar.  <b>Joana:</b> Já foram anjinhos, não já? Espalhem-se lá outra vez.  <b>Carlota:</b> Eu quero ir mandar.  <b>Joana:</b> Agora é a Carlota.  (...) <b>Joana:</b> Olha temos aqui a bruxa.  <b>Carlota:</b> Ela tem uma vassoura.  (...) <b>Joana:</b> Espera. O que é que nós vamos fazer agora? Dançar como se fossemos?  <b>Carlota:</b> Uma bruxa!  <b>Joana:</b> Uma bruxa! Estão prontas, bruxinhas?  (...) <b>Joana:</b> Um monstro a dançar, mas olha não é... oh Gustavo! Não é para fazer sons, pois não? É para?  <b>Crianças (em coro):</b> Dançar.  <b>Joana:</b> Como se fossem quem?  <b>Carlota:</b> Monstro!  (...)</p>

		<p><b>Carlota:</b> Eu...</p> <p><b>Joana:</b> E tu?</p> <p><b>Carlota:</b> Eu gostava mais de ser a fada.</p>
Gustavo	Criatividade (M)	<p>Em toda a proposta, o Gustavo revelou um nível de criatividade ainda em desenvolvimento, pois a maior parte do tempo imitava os movimentos de outras crianças. O momento em que este facto foi mais visível, foi quando o Gustavo estava a dançar como se fosse um super-herói e as restantes crianças tinham de adivinhar a personagem que representava. O Gustavo estava a dançar, em simultâneo, com as crianças que integram este estudo e com outra das crianças do grupo, que tinham todas personagens diferentes. O que aconteceu foi que o Gustavo não foi capaz de criar os seus próprios movimentos e imitou os movimentos da Caetana. Quando a música começou o Gustavo começou a saltitar atrás da Caetana e, depois, imitou os movimentos que esta fazia, movimentando os braços alternadamente, tal como fazia a Caetana que representava o monstro. Depois ficou parado por alguns segundos e retomou os movimentos que fazia anteriormente, iguais aos da Caetana.</p>
	Expressividade (N)	<p>De facto, o Gustavo estava bastante dependente dos movimentos e expressão facial que as restantes crianças faziam, especialmente do Leonardo. Todavia, essencialmente, pelas diferentes expressões faciais que mantinha via-se que tencionava representar determinada personagem. No entanto, o Gustavo apenas fazia estas expressões faciais no momento inicial, quando começava a dançar, parecendo que passado uns segundos já não sabia quem estava a representar, apenas queria movimentar-se.</p>
	Comunicação (O)	<p>O Gustavo ainda se encontrava numa fase de exploração do próprio corpo e dos movimentos que conseguia realizar, estando nessa altura ainda a desenvolver a sua consciência corporal. Neste sentido, quando dançava notava-se que ainda não tinha a intenção de comunicar que estava a dançar de acordo com uma das personagens. Para além disso, visto que ainda não criava os seus próprios movimentos, mais dificilmente tinha a perceção de que os movimentos que reproduzia representavam uma ideia. O único momento em que conseguiu comunicar que representava um super-herói foi quando as outras crianças tentavam adivinhar a sua personagem e parado no lugar o Gustavo fez sim movimentos que comunicavam que representava um super-herói.</p> <p><b>Joana:</b> Então faz lá.</p> <p><b>Mafalda:</b> Faz lá, estavas a fazer bem.</p> <p><b>O Gustavo faz movimentos com os dois braços lentamente para cima e para baixo e com os punhos fechados.</b></p> <p><b>Joana:</b> O que é que é o Gustavo?</p> <p><b>Gustavo:</b> O super-herói.</p> <p><b>Joana:</b> Oh ele já disse!</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Pois, mas é que...faz lá o gesto. O Gustavo eu não consegui perceber.</p> <p><b>Joana:</b> Faz lá como o super-herói. Como tu danças como o super-herói.</p> <p><b>O Gustavo coloca o braço direito dobrado e apoiado com o punho fechado na cintura.</b></p>
	Energia (P)	<p>O Gustavo, durante toda a proposta mostrou-se bastante envolvido ativamente, interessado e o seu nível de energia manteve-se sempre elevado. Algo que caracterizava a sua energia eram os saltos que dava enquanto aguardava entre os diferentes momentos da proposta, quase como se não fosse capaz de esperar pelo próximo momento, tal era o seu entusiasmo. Apesar de não contribuir</p>

	<p>verbalmente quando se falava das personagens, o Gustavo mantinha-se atento e quando questionado diretamente respondia da forma correta, o que comprova o seu nível de envolvimento e atenção. Do mesmo modo, o facto de se ter disponibilizado para vir dançar de acordo com uma das personagens para as restantes crianças adivinharem, demonstra que estava realmente envolvido e a querer participar ativamente na proposta.</p> <p><b>Joana:</b> Oh Gustavo, onde é que ela tem a vassoura? (aproximando-se do Gustavo com o dado na mão)</p> <p><b>Gustavo:</b> Sim!</p> <p><b>Joana:</b> Onde é que está a vassoura dela?</p> <p><b>Gustavo:</b> Aqui! (apontando para a vassoura na imagem)</p> <p>(...)</p> <p><b>Joana:</b> O Leonardo, a MA, o Gustavo, a CC, então levanta CC! Só a CC, vem para aqui para ao pé de mim. O Leonardo, vem para ao pé de mim. Quem é que quer mais?</p> <p><b>Caetana:</b> Eu! (levantando o dedo)</p> <p>O Gustavo levanta o dedo.</p> <p><b>Joana:</b> Caetana! O Gustavo! Olha a Carlota, o Gustavo, agora são estes meninos! Venham para aqui. Os outros agora cheguem-se mais para trás.</p>
--	---

### Anexo 6 – Análise de conteúdo do registo videográfico da 3.<sup>a</sup> proposta:

3. <sup>a</sup> proposta – emoções		
Criança	Categoria	Evidências e excertos do vídeo
Leonardo	Criatividade (A)	O Leonardo manteve o seu nível de criatividade bastante elevado, sendo que criou sempre os próprios movimentos, gestos e expressões faciais, nos diferentes momentos da proposta, sem nunca se basear nos das outras crianças. Logo no momento do aquecimento com os lenços, quando dei liberdade às crianças para dançarem livremente, o Leonardo começou por movimentar o lenço para baixo e entre as pernas, depois elevou o braço e a mão com a qual segurava o lenço e rodou sobre si, depois esfregou o lenço na cara com a mesma mão, puxou o lenço atrás das costas e bateu duas vezes com ele no rabo, trouxe o lenço para a frente do peito, trocou o lenço para a outra mão e voltou a puxar o lenço para trás das costas e bateu com ele duas vezes no rabo, também, enquanto dava pequenos passos para o lado. Em seguida segurou o lenço esticado com as duas mãos em frente à cara e depois colocou-o em cima da cabeça e fez vários movimentos com os braços e as mãos no ar, enquanto abanava a cabeça, parecendo testar se o lenço caía ou não, e manteve-se assim até a música terminar, circulando pelo espaço.
	Expressividade (B)	No decorrer da proposta, o Leonardo foi sempre bastante expressivo, não só pelos movimentos, gestos e sequências dançadas que criava como, também, pelas expressões faciais que mantinha quando dançava de acordo com cada uma das emoções. Neste sentido, um claro exemplo em que o Leonardo foi evidentemente expressivo, foi quando começamos a falar sobre como seria dançar com raiva e quando o Leonardo começou a dançar de acordo com essa emoção. Assim que a música começou, o Leonardo serrou os dentes e franziu as sobrancelhas mantendo uma expressão facial agressiva. Do mesmo modo começou por fazer

		<p>movimentos com os dois braços encolhendo-os e esticando-os com o punho cerrado em direção ao chão, como se estivesse a dar murros no ar, enquanto dobrava e esticava com firmeza as suas pernas, depois abanava a cabeça e dava pequenos saltos alternando os pés. Em seguida, circulou pelo espaço e fazendo alguns movimentos rápidos com os braços para cima e para baixo com bastante intensidade e também, batendo com os pés no chão ao mesmo tempo que curvava as costas para a frente. Desta forma, foi claro que o Leonardo tinha a intensão de expressar a raiva e foi capaz de o fazer de uma forma muito natural, criando os seus próprios movimentos e expressão facial.</p> <p><b>Joana:</b> Boa, muito bem! Olha já chega. Sabem que quando nós estamos com muita raiva nós também podemos dançar. Oh Leonardo como é que serão os movimentos?</p> <p><b>O Leonardo faz movimentos bruscos com os dois braços e com as duas pernas, como se estivesse a sacudir os seus membros.</b></p>
Comunicação (C)		<p>Ao longo de toda a proposta, foi visível pela forma como do Leonardo dançava aquilo que este queria comunicar, que neste caso eram as diversas emoções. Um exemplo claro disso mesmo, foi quando as crianças tiveram de dançar como se estivessem a sentir medo, em que o Leonardo, assim que a música começou, agachou-se, abraçou os seus joelhos com os dois braços e encostou a sua cabeça aos mesmos, ao mesmo tempo que se balançava para a frente e para trás. Depois largou os joelhos, apoiou as duas mãos no chão, mas atrás das costas e deitou-se de barriga para cima com os joelhos junto ao peito e as mãos a segurar os mesmos, enquanto se balançava para os lados. Em seguida, levantou-se e elevou um dos braços meio dobrado acima da cabeça e outro na mesma posição, mas ao nível da cintura, dando alguns passos em bicos dos pés. A seguir, voltou a agachar-se tal como tinha feito no início e, depois, voltou a levantar-se e a fazer os mesmos movimentos com os braços, mas, desta vez, balançava-os para um lado e para o outro, depois fechou as mãos e inclinou um pouco as costas para trás e caminhou com uma expressão facial assustada. Logo a seguir, abriu os braços e caminhou, depois juntou as mãos à cara e caminhou mais um pouco, voltou a parar e retomou a posição agachada que tinha já feito duas vezes. Com esta sequencia dançada, criada pelo próprio Leonardo foi evidente que o que este queria comunicar seria a insegurança, a fragilidade e a frieza que, por vezes, o medo transmite e a necessidade de se proteger e defender dessas sensações.</p> <p><b>Joana:</b> Agora estava a pensar fazer mais uma que é o medo (baixando o tom de voz).</p> <p><b>Leonardo:</b> É o preto (referindo-se à cor associada a esta emoção).</p> <p><b>Joana:</b> É o preto.</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> O medo é o preto.</p> <p><b>Joana:</b> Como é que é a cara...</p> <p><b>Leonardo:</b> Muito encolhidinho (encolhendo os braços e juntando as suas mãos).</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Quando estamos assustados, muito assustados (encolhendo-se até ficar com a cabeça junto aos joelhos) As crianças reproduzem o movimento feito pela Educadora Cooperante.</p> <p><b>Joana:</b> Muito escondidos, escondidos. Boa Leonardo! Muito bem, então e se agora... Olha ponham-se lá em pé. Como é que serão os movimentos? Carlota, como é que serão os movimentos de uma pessoa assustada? É como? Será que é assim como os da raiva (abanando os dois braços) o medo?</p>

		<p><b>Leonardo:</b> Não, é muito devagarinho!</p> <p>Durante toda a proposta, o Leonardo mostrou-se ativamente envolvido e muito participativo, mantendo o seu nível de energia bastante elevado e dançando com muita intensidade. Algo que comprova o entusiasmo do Leonardo é o facto de nos momentos de transição, em que conversávamos sobre cada emoção e como seria dançar de acordo com a mesma, este fazia várias intervenções bastante pertinentes sobre cada uma das emoções, assim como, depois foi fazendo algumas no momento de reflexão.</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Como é que vai ser, dançar com tristeza?</p> <p><b>Joana:</b> Como é que será?</p> <p><b>Leonardo:</b> É muito devagarinho.</p> <p><b>Joana:</b> Devagarinho, boa. (...)</p> <p><b>Joana:</b> Não, agora foram só quatro.</p> <p><b>Caetana:</b> Porquê? Não fazemos mais?</p> <p><b>Leonardo:</b> Falta mais um, o amor! (...)</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Como é que será? Como é que dançamos... Oh LS! Gustavo, quando estás apaixonado, cheio de muito amor pela mamã, como é que tu queres dançar? Gustavo fica em silêncio e não responde.</p> <p><b>Leonardo:</b> Apaixonado! (...)</p> <p><b>Joana:</b> Para a alegria, para dançar alegres, felizes. E mais Leonardo? Era a alegria e mais?</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Foi só a alegria que estivemos a dançar? S, foi só a alegria?</p> <p><b>Leonardo:</b> Amor. (...)</p> <p><b>Joana:</b> Tristeza já foi.</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Qual é a cor que falta (referindo-se às cores associadas às emoções)?</p> <p><b>Leonardo:</b> Medo.</p>
Caetana	Criatividade (E)	<p>A Caetana, ao longo da proposta, foi evidenciando ser capaz de criar os seus próprios movimentos e sequências dançadas sem se basear nos movimentos das outras crianças. Um dos momentos em que se revelou o nível de criatividade da Caetana foi quando esta dançou como se estivesse a sentir tristeza, em que começou por andar calmamente pelo espaço, olhando para o chão e com a cabeça para a frente, em seguida rodopiou sobre si e caminhou por mais alguns segundos. Depois, ficou parada e foi para o chão, apoiando as mãos no mesmo e rodando duas vezes sobre os joelhos, quando parou de rodar manteve-se apoiada no chão com as mãos, esticou uma das pernas para trás e levantou-se. Posteriormente, caminhou por alguns segundos mantendo uma expressão facial triste e olhando para o chão, a seguir rodou sobre si com os braços abertos e esticados duas vezes e continuou a caminhar</p>

	<p>por mais alguns segundos. Seguidamente abriu as pernas, bateu com um dos pés no chão, virou-se abriu novamente as pernas e bateu com o outro pé no chão e, logo de seguida, voltou a rodar sobre si duas vezes seguidas.</p>
Expressividade (F)	<p>No geral, no decorrer da proposta, a Caetana foi bastante expressiva através dos seus movimentos, gestos e expressão facial, evidenciando a intenção de expressar aquilo que sentia e pensava por meio das sequências dançadas que criava. No entanto, nem sempre foi capaz de manter as expressões faciais de acordo com as emoções, uma vez que, para si dançar era tão prazeroso que acabava por sorrir muitas vezes, mesmo quando dançava como se estivesse a sentir raiva ou tristeza, por exemplo.</p>
Comunicação (G)	<p>Com esta proposta, foi claro que a Caetana já tencionou comunicar uma emoção por meio das suas sequências dançadas, sendo exemplo disso o momento em que esta dançou como se estivesse a sentir medo. Assim que a música começou, a Caetana curvou as costas e juntou as suas mãos ao peito enquanto caminhava. A seguir colocou uma mão junto da boca e caminhou calmamente por alguns segundos, depois colocou-se no chão com os joelhos dobrados e a cabeça sobre o chão, apoiada nas mãos, esticou as pernas e voltou a encolher e permaneceu parada nessa posição por alguns segundos. Ao levantar-se caminhou enquanto passava uma das mãos pelo cabelo e depois a outra, em seguida colocou a mão junto da boca e depois juntou as duas mãos em frente à boca enquanto caminhava, com os ombros encolhidos. Depois eu solicitei que as crianças dançassem com medo, mas sem saírem do chão e a Caetana deitou-se de barriga para cima com as pernas ligeiramente dobradas e balançava-se para os dois lados, depois rastejou e deslocou-se pelo espaço sobre os joelhos com a ajuda das mãos. Assim, foi perceptível pela descrição deste momento que a Caetana já tinha a intenção de comunicar aquilo que sentia quando tinha medo ou ficava assutada, parecendo querer comunicar alguma sensibilidade, fraqueza, apreensão e inquietação, tal como o medo pode transparecer.</p>
Energia (H)	<p>A Caetana manteve sempre os seus níveis de envolvimento, entusiasmo e energia bastante elevados ao longo dos diversos momentos da proposta. Quando dançava fazia-o com intensidade e prazer, nunca esteve parada e mostrou-se sempre bastante participativa fazendo algumas intervenções e expondo as suas ideias, nos vários momentos da proposta.</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Tristes podemos rir?  <b>Carlota:</b> Não.  <b>Caetana:</b> Depois quando paramos de chorar ficamos felizes.  (...)  <b>Caetana:</b> Já fizemos tristes, já fizemos aaahh...  <b>Joana:</b> E agora podemos fazer outra. E se for agora a raiva?  <b>Caetana:</b> Raiva!  (...)  <b>Joana:</b> Boa, muito bem! Vamos levantar, vamos fazer uma roda.  <b>Caetana:</b> Vamos fazer mais outra.  <b>Joana:</b> Não, agora foram só quatro.  <b>Caetana:</b> Porquê? Não fazemos mais?  <b>Leonardo:</b> Falta mais um, o amor!  <b>Joana:</b> O amor? É o amor?</p>



		<p><b>Caetana:</b> Amor, amor, amor! (...) <b>Joana:</b> Caetana, como é que foi este jogo? O que é que tínhamos de fazer? <b>Caetana:</b> Tínhamos que sorrir... <b>Joana:</b> Tínhamos que sorrir para a ale? <b>Caetana:</b> Gria. (...) <b>Joana:</b> O medo. Então foram cinco. O medo, mais? (contando pelos dedos) <b>Caetana:</b> Apaixonado.</p>
Carlota	Criatividade (I)	De uma forma geral, foram raras as vezes em que a Carlota demonstrou a sua criatividade, através da dança. Apesar de participar ativamente e com excitação em toda a proposta, nos momentos em que tinha de dançar a Carlota dançava por uns segundos, parava, circulava muito pelo espaço apenas caminhando, observava as outras crianças, fazia quase sempre os mesmos movimentos para todas as emoções e, ainda, imitava os movimentos das outras crianças. Um exemplo em que foi bastante visível que a Carlota estava a imitar os movimentos de outras crianças foi quando dançou como se estivesse a sentir tristeza, começando por caminhar com a cabeça inclinada para o lado até se aproximar de uma das crianças do grupo, que estava a fazer um gesto como se estivesse a chorar e a Carlota imitou-a fechando os punhos e esfregando-os junto aos olhos. Depois, saltitou, rodou sobre si e caminhou somente com a cabeça inclinada para o lado. Em seguida, observou o Leonardo e Gustavo deitados no chão e deitou-se também de barriga para cima e com os braços abertos e, assim que o Leonardo se levantou, esta levantou-se sempre mantendo o seu olhar focado no Leonardo. Logo a seguir, viu que outra criança ainda estava no chão, deitou-se e rebolou, depois levantou-se e caminhou pela espaço com a cabeça inclinada para a frente até a música parar.
	Expressividade (J)	Ao nível da expressividade, a Carlota revelou já ter a intenção de expressar, neste caso, uma emoção, sobretudo através da expressão facial. Desta forma, nem sempre conseguia manter a mesma expressividade adequada à emoção, à medida que dançava de acordo com a mesma. Por exemplo, quando a Carlota dançou como se estivesse triste esta fazia, por vezes, alguns movimentos rápidos e com bastante firmeza com os braços, sorria e saltava, o que não se ajustava a essa emoção. Ainda assim, a Carlota foi bastante expressiva quando dançou como se estivesse a sentir raiva, em que manteve uma expressão facial bastante vincada, cerrando o olhar e mostrando os dentes, ao mesmo tempo que fazia movimentos muito rápidos com os braços, com as pernas e batia com os pés no chão.
	Comunicação (K)	No decorrer da proposta, nem sempre foi visível aquilo que a Carlota pretendia comunicar, pelo facto de esta repetir os mesmos movimentos em todas as emoções e por se basear nos movimentos das outras crianças e não criar as suas próprias sequências dançadas. Deste modo, no geral, foi difícil compreender o que a Carlota estava a comunicar através da dança, não parecendo que esta tivesse a intenção de comunicar algo em particular.
	Energia (L)	Com esta proposta a Carlota revelou-se bastante participativa e envolvida e os seus níveis de energia mantiveram-se estáveis, mas quando dançava a sua intensidade variava, pois ia parando de dançar e depois recomeçava, inúmeras vezes. Ainda assim, demonstrou o seu entusiasmo pela forma como intervinha nos momentos de transição e no momento de reflexão, quando falávamos das várias emoções.

		<p><b>Joana:</b> Está muito alegre, tem um sorriso grande, não é? E o que é que as pessoas que estão contentes fazem? (começa a dançar)</p> <p><b>Carlota:</b> Dançam.</p> <p>(...)</p> <p><b>Joana:</b> Então se nós estamos a dançar felizes como é que vai estar a nossa cara?</p> <p><b>Carlota:</b> Sorriso.</p> <p>(...)</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Tristes podemos rir?</p> <p><b>Carlota:</b> Não.</p> <p>(...)</p> <p><b>Joana:</b> Olha é só mais uma, fazemos só mais esta. Qual é a emoção que vocês querem, o amor?</p> <p><b>Crianças (em coro):</b> Sim!</p> <p><b>Joana:</b> Ou é outra?</p> <p><b>Carlota:</b> O amor.</p> <p>(...)</p> <p><b>Joana:</b> O amor!</p> <p><b>Carlota:</b> Apaixonado.</p> <p><b>Joana:</b> Apaixonado, o amor. E mais?</p> <p><b>Carlota:</b> O zangado.</p> <p><b>Joana:</b> Zangado, raiva.</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Dançámos mais o quê, Gustavo?</p> <p><b>Carlota:</b> O azul (referindo-se à cor associada à tristeza).</p>
Gustavo	Criatividade (M)	<p>Na maior parte dos momentos da proposta, o Gustavo imitava os movimentos das outras crianças e não criava os seus próprios. No geral, o Gustavo tinha tendência para imitar os movimentos que o Leonardo e a Caetana criavam, mantendo-se sempre por perto destes. Um dos momentos em que o Gustavo evidenciou isso mesmo foi quando dançou de acordo com a tristeza em que permaneceu sempre junto do Leonardo e reproduziu todos os seus movimentos. Inicialmente, o Gustavo começou por andar lentamente pelo espaço e olhava para o chão. Depois, ao ver o Leonardo no chão o Gustavo deitou-se junto a este e começou por levantar os joelhos, ficando com as pernas no ar e balançando para um lado e para o outro, tal como fazia o Leonardo. Em seguida, o Leonardo levantou-se e o Gustavo fez o mesmo apenas olhando para o que este estava a fazer, mas o Leonardo voltou a ir para o chão e o Gustavo foi atrás deitando-se de lado e movendo as pernas, como o Leonardo estava a fazer. Depois, o Gustavo colocou-se agachado no chão fazendo movimentos suaves com os braços no ar, imitando o Leonardo e mantendo-se sempre junto a ele. Seguidamente, ficou parado a olhar para o Leonardo e tentou reproduzir os seus movimentos apoiando-se com os pés e as mãos no chão e depois levantando um dos braços, sempre olhando para o Leonardo. Contudo, apesar de, na maioria das vezes, imitar os movimentos das outras crianças, quando dançou de acordo com a alegria já evidenciou alguma evolução ao nível da criatividade nos seus movimentos, uma vez que andava a passo rápido mexendo alternadamente os dois braços ligeiramente dobrados, depois</p>

	<p>andou em bicos dos pés e fazendo um movimento rápido duas vezes para cima com as mãos abertas à frente do tronco, levantou um pé de cada vez para o lado alternadamente e rodopiou três vezes.</p> <p>Depois de terem dançado cerca de 2 minutos como se estivessem a sentir tristeza, a Joana para a música e as crianças param de dançar.</p> <p><b>Joana:</b> Ok, boa!</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> O Gustavo faz por si, não tem que estar a imitar (colocando-se entre o Gustavo e o Leonardo).</p>
Expressividade (N)	<p>Notou-se que o Gustavo ainda não tinha intenção de expressar uma emoção por meio dos movimentos, dos gestos e da expressão facial. Pela forma como procurava imitar os movimentos das outras crianças foi perceptível que a sua intenção era mexer o corpo e fazer movimentos, não propriamente com a intenção de se expressar. A sua expressão facial durante toda a proposta variava entre a sua expressão natural e o sorriso, não tendo feito nenhuma expressão que revelasse uma das emoções.</p>
Comunicação (O)	<p>Ao nível da comunicação, pareceu que o Gustavo também ainda não tinha a consciência de que podia comunicar através da dança e dos movimentos, passando por uma fase de exploração daquilo que era capaz de fazer com o corpo e, igualmente, porque reproduzia os movimentos dos outros, o que limitava também esta capacidade de entender que podia comunicar uma ideia ou emoção através dos seus próprio movimentos.</p>
Energia (P)	<p>Apesar de não participar muito nos momentos em que se conversava sobre as emoções, o Gustavo era uma das crianças mais ativas na proposta, mantendo sempre a sua energia bastante elevada e o entusiasmo também. Quando questionado sobre algo que se relacionava com as emoções o Gustavo respondia, o que demonstra que estava atento, mesmo que não contribuísse verbalmente nesses momentos. Algo que pode comprovar que o Gustavo estava bastante envolvido e entusiasmado foi o facto de, ainda no aquecimento quando fizemos o jogo do espelho, assim que a música começou a dar esta já estava a abanar a cabeça e à medida que jogávamos o jogo do espelho tentou sempre acompanhar os movimentos com o lenço, sem se distrair com as outras crianças e focando o olhar em mim para seguir os movimentos. Quando dançou de acordo com as emoções o Gustavo estava sempre em movimento e nunca permaneceu parado no mesmo lugar.</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> Dançámos mais o quê, Gustavo?</p> <p><b>Carlota:</b> O azul.</p> <p><b>Joana:</b> Deixa o Gustavo dizer.</p> <p><b>Gustavo:</b> O azul.</p> <p><b>Ed. Cooperante:</b> O azul, qual é? Dançámos da cor azul, qual é a cor azul? Qual é a cor azul? Gustavo, qual é a cor azul? Qual é a emoção? Qual é o sentimento da cor azul? Tris...</p> <p><b>Gustavo e Carlota (em coro):</b> Teza. (...)</p> <p><b>Joana:</b> Que é o quê, Gustavo? O que é que é o amarelo?</p> <p><b>Gustavo:</b> Alegria.</p>

## Anexo 7 – Análise de conteúdo do registo videográfico da 4.<sup>a</sup> proposta:

4. <sup>a</sup> proposta – adivinhar as emoções		
Criança	Categoria	Evidências e excertos do vídeo
Leonardo	Criatividade (A)	O Leonardo, mesmo em grande grupo, quer no jogo da estátua, quer quando as crianças dançaram cada uma de acordo com uma emoção, estava muito parado pelo espaço e sempre com uma mão no bolso, porque dentro deste tinha uma pena e, por essa razão, o Leonardo parecia estar com medo de a perder, o que interferiu completamente na sua prestação. Mesmo depois de lhe ter retirado a pena do bolso e a ter guardado junto do meu computador, o Leonardo permaneceu muito parado. De uma forma geral, revelou-se um pouco mais inibido que nas outras propostas, fundamentalmente, pelo facto de ter de dançar para as outras crianças a observarem, o que limitou bastante a sua criatividade e a forma como dançava. Um desses momentos, em que foi evidente o bloqueio na criatividade do Leonardo, foi quando este dançou como se estivesse a sentir alegria, em conjunto com a Caetana e a Carlota. Assim que a música começou a dar o Leonardo começou a abanar a cabeça e a dar pequenos passos muito rapidamente e batendo com os pés no chão. Depois, permaneceu sempre no mesmo lugar e segurava com uma das mãos o bibe, enquanto dobrava e esticava as pernas e dava pequenos passos para frente, para os lados e para trás, de vez em quando abanava a cabeça para a frente e para trás e ficou a fazer estes movimentos até eu ter parado a música.
	Expressividade (B)	Durante toda a proposta, foi bastante evidente que o Leonardo não foi minimamente expressivo, comparando com o que tinha sido nas outras propostas anteriores. O Leonardo dançou três vezes em pequeno grupo e as emoções que este teve de representar pelos movimentos, gestos e expressão facial foram o medo, a alegria e a tristeza. Nestas três as vezes, o Leonardo ficou parado e mantinha a sua expressão facial neutra e natural, o que não expressava essas emoções, apenas expressava a sua insegurança e timidez.
	Comunicação (C)	Pelo facto de o Leonardo não fazer, praticamente, quaisquer movimentos, foi extremamente complicado perceber a emoção que pretendia comunicar. As próprias crianças questionavam o Leonardo sobre qual seria a emoção, por não conseguiam adivinhar, uma vez que o Leonardo quase não se movimentava.  <b>Caetana:</b> É amor? É amor Leonardo? <b>O Leonardo acena que não com a cabeça.</b> <b>Joana:</b> Não. <b>Criança S:</b> É zangado? <b>Caetana:</b> É zangado? É preto? <b>Leonardo acena que não com a cabeça.</b> (...) <b>Criança S:</b> Feliz!

		<p><b>Joana:</b> Achas que é feliz, S? Olha o Leonardo estava a abanar a cabeça a dizer que não. Mas se o Leonardo dançasse um bocadinho mais nós se calhar conseguíamos perceber, não era? Mais movimentos Leonardo, faz outros diferentes, para ver se eles adivinham, que eles ainda não adivinharam.</p>
	Energia (D)	<p>O Leonardo, nesta proposta, não manteve sempre o mesmo nível de energia, entusiasmo e envolvimento, sendo que estes foram variando nos diferentes momentos desta proposta. Nos momentos em que dançava com todas as crianças ao mesmo tempo, mantinha a sua energia bastante elevada, dançando com intensidade e entusiasmo. Quando dançava em pequeno grupo, para as outras crianças adivinharem a emoção, mostrou-se mais introvertido, bloqueado e quase nem dançava, mas voluntariava-se para ir dançar. Quando era a sua vez de adivinhar a emoção que os grupos estavam a representar através da dança participava, observava com atenção os seus pares e tentava adivinhar qual a emoção.</p> <p><b>Joana:</b> Não é zangado é feliz? Qual é a emoção quando estamos zangados?  <b>Leonardo:</b> É zangado.  (...) <b>Joana:</b> Qual é a cor da raiva?  <b>Leonardo:</b> É vermelho  (...) <b>Joana:</b> Olha as caras deles, qual será a emoção?  <b>Leonardo:</b> O amor!  <b>Joana:</b> Boa Leonardo! É o amor?  (...) <b>Joana:</b> É o amor! E agora quem é que quer vir?  <b>O Leonardo levanta o braço.</b>  (...) <b>Joana:</b> Boa! Olha e agora todos se levantam e todos dançam como vocês quiserem.  <b>Leonardo:</b> Eu quero o vermelho!  <b>Joana:</b> Cada um dança como quiser.</p>
Caetana	Criatividade (E)	<p>Durante toda a proposta, a Caetana demonstrou-se bastante criativa, criando os seus próprios movimentos sem se basear nos das outras crianças, tanto quando dançava em grande grupo como em pequeno grupo. Um dos momentos em que a sua criatividade foi, efetivamente, visível foi quando dançou em grande grupo no início da proposta em que eu disse ao ouvido de cada criança uma emoção diferente e estas dançavam todas ao mesmo tempo. Logo depois de eu ter dito as emoções a cada uma das crianças, a Caetana disse “Ninguém pode dançar igual a mim!”, o que comprova que tinha a noção que todos deviam criar os seus próprios movimentos sem imitar os pares. A emoção que lhe disse ao ouvido foi a alegria e, assim que a música começou, a Caetana começou por movimentar os braços acima da cabeça e correu por uns segundos, depois voltou a correr e levantava e baixava os braços, em seguida levantou o pé e fez o mesmo movimento com os braços e, seguidamente, rodopiou sobre si com os braços abertos. Depois caminhou com os dois braços abertos e esticados enquanto chupava um dos pés, rodopiou sobre si com um dos</p>

		<p>braços esticados para cima, parou abriu os braços para trás e levantou um pé procurando equilibra-se, dava alguns paços e depois saltava com uma das pernas elevada com o joelho dobrado. A seguir parou elevou uma das pernas inclinou o tronco para a frente e abriu os dois braços (quase como a posição do avião), deixou cair a perna três vezes e voltava a tentar retomar a posição, procurando o equilíbrio. Ao ver que não conseguia equilibrar-se pousou as mãos no chão e elevou a mesma perna que tentava elevar, anteriormente. Ao levantar-se deu um passo atrás com os braços semiabertos e rodou sobre si, depois deu alguns passos enquanto passava uma das mãos por trás da cabeça repetidamente. Posteriormente, voltou a tentar fazer aquela posição (avião) que exigia equilíbrio elevando uma perna, depois tentou fazer o mesmo com a outra perna e, ainda, voltou a tentar com a perna que tinha elevado inicialmente. Seguidamente, deu alguns passos e rodou sobre si no ar, saltando, com uma das mãos acima da cabeça e rodou sobre si três vezes seguidas com um braço no ar. Por fim, caminhou passando a mão por trás da cabeça algumas vezes, parou tentou novamente fazer a posição do avião conseguindo equilibrar-se por alguns segundos e quando se desequilibrou pousou a perna que estava no ar e apoiou-se com uma das mãos no chão, logo a seguir, virou o tronco para cima e ficou com um braço no ar e com as duas pernas dobradas e, desta posição, levantou-se.</p>
	Expressividade (F)	<p>Em pequeno grupo, a Caetana dançou como se estivesse a sentir medo, alegria e amor. Nestes momentos foi mais evidente que a Caetana tinha a intenção de expressar estas emoções, mas nem sempre conseguia expressá-las o tempo todo que estava a dançar, porque esta realmente parecia sentir um grande prazer e alegria sempre que dançava, acabando por se tornar complicado expressar emoções como o medo. No entanto, sempre que eu relembro a Caetana da emoção que estava a dançar esta adequava a velocidade e intensidade dos movimentos e a sua expressão facial.</p>
	Comunicação (G)	<p>De facto, tal como aconteceu com a expressividade, tornou-se difícil para a Caetana comunicar algo que esta não estava a sentir quando dançava, como foi o caso do medo. Assim, a única emoção que a Caetana foi realmente capaz de comunicar por meio da dança criativa foi a alegria que é, sem dúvida, aquilo que esta sentia quando estava a dançar, transmitindo a sensação de bem-estar, satisfação e prazer que a alegria reflete, sendo visível pelo seu sorriso e pelos movimentos intensos e a acompanhar o ritmo da música.</p> <p><b>Joana:</b> O feliz é o amor? É ale...</p> <p><b>Criança MS:</b> Gria!</p> <p><b>Joana:</b> Alegria! Era alegria? (questionando as três crianças que estiveram a dançar)</p> <p><b>Caetana:</b> É!</p>
	Energia (H)	<p>A Caetana esteve ativamente envolvida em todos os momentos da proposta, mantendo sempre o mesmo nível de energia, entusiasmo e atenção. Exemplo disso, foi a forma como dançou, nos diversos momentos, com intensidade e empenho, querendo até fazer sempre parte dos grupos que iam dançar, pois pedia várias vezes para ir novamente. Contudo, mesmo quando ficou a adivinhar qual era a emoção que as crianças estavam a representar, demonstrou-se curiosa e participativa fazendo várias intervenções e até questionando os próprios pares, que estavam a dançar.</p> <p><b>Caetana:</b> O GJ está zangado!</p> <p>A Joana para a música e as crianças param de dançar.</p>

		<p><b>Joana:</b> Está zangado?</p> <p><b>Caetana:</b> Ele está zangado!</p> <p>(...)</p> <p><b>Joana:</b> Então e outros meninos que queiram vir aqui? MA, queres vir?</p> <p><b>Caetana:</b> Eu quero vir também!</p> <p>(...)</p> <p><b>Caetana:</b> Eu também quero vir outra vez.</p> <p><b>Joana:</b> Agora tu foste, vai-te sentar.</p> <p><b>Leonardo:</b> Vieste duas vezes, duas vezes (falando para a Caetana).</p> <p>(...)</p> <p><b>Caetana:</b> Pode ser o amor.</p> <p><b>Joana:</b> Achas que é o amor?</p> <p><b>Criança S:</b> Não, já foi o amor.</p> <p><b>Joana:</b> Olha aqui a MS! Boa Carlota!</p> <p><b>Caetana:</b> É amor? É amor Leonardo?</p>
Carlota	Criatividade (I)	<p>Nos vários momentos desta proposta, a Carlota esteve sempre a imitar os movimentos de outras crianças, sobretudo de uma criança que não integra este estudo e com a qual a Carlota tinha uma forte relação. Quando não dançou no mesmo grupo que essa criança, repetia sempre os mesmos movimentos ou imitava os movimentos da Caetana, mantendo-se sempre próxima desta. Vejamos o exemplo de quando a Carlota dançou como se estivesse a sentir tristeza, em que essa criança (Mariana de nome fictício) pertencia ao mesmo grupo, tendo a Carlota começado por rodar sobre si duas vezes seguidas, depois andou em volta da Mariana enquanto rodava sobre si. Em seguida, caminhava levantando alternadamente os pés para trás enquanto inclinava o corpo para a frente, tal como a Mariana fazia. Depois, fez alguns movimentos com os braços para cima e com a mão aberta enquanto caminhava, imitando a Mariana e sempre procurando manter-se por perto desta. Seguidamente, andou pelo espaço enquanto rodava um dos braços e olhava para o chão, saltitou, caminhou e, depois viu a Mariana fazer uma posição e decidiu imitar apoiando as mãos no chão e elevando uma das pernas, repetindo o mesmo número de vezes que a Mariana fazia, até eu ter parado a música.</p>
	Expressividade (J)	<p>A Carlota não foi capaz de expressar as diferentes emoções que dançou (medo, alegria e tristeza), por simplesmente repetir alguns movimentos, com a mesma intensidade e mantendo a sua expressão facial natural ou com um sorriso, em todas as vezes que dançava. Algo que também limitou bastante a sua expressividade foi o facto de ter reproduzido os movimentos de outras crianças e não ter criado os seus próprios.</p>
	Comunicação (K)	<p>Notou-se que a Carlota, apesar de saber quais eram as emoções que estava a representar, não tinha intenção de as comunicar enquanto dançava, apenas dançava e movimentava o corpo, mas ainda não comunicava aquilo que sentia ou que fingia sentir por meio da dança criativa, até porque não criava os seus próprios movimentos nem sequências dançadas.</p>
	Energia (L)	<p>Nos diversos momentos da proposta, a Carlota revelou-se bastante envolvida ativamente, sempre com o seu nível de energia e entusiasmo elevados. Quando dançava, quer em grande grupo como em pequeno grupo, fazia-o com bastante intensidade e</p>

excitação e quando estava sentada a adivinhar e emoção dos outros grupos, também participava ativamente e estava bastante atenta a ver os seus pares dançar. De igual modo, voluntariava-se para ir dançar, o que prova o seu entusiasmo e envolvimento.

**Joana:** Salvador (nome fictício), o que é que tu achas que era? Olha era a raiva?

**Carlota:** Não!

(...)

**Criança S:** É o medo.

**Joana:** O medo! É o medo? (dirigindo-se às três crianças do estudo que tinham estado a dançar)

**Carlota:** É!

(...)

**Joana:** Alegria! Era alegria? (questionando as três crianças que estiveram a dançar)

**Carlota:** Sim, é!

(...)

**Joana:** É o amor! E agora quem é que quer vir?

**Carlota:** Eu!

(...)

**Carlota:** É triste!

A Joana para a música e as crianças param de dançar.

**Joana:** É triste?

**Nota:** O Gustavo não esteve presente no dia em que foi realizada esta proposta, pelo que não foram recolhidos dados relativos à mesma.