



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**As Expressões Artísticas como Promotoras do Envolvimento
e Autonomia da Criança**

Filipa Ventura Godinho

Orientador(es) | Isabel Maria Bezelga

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

**As Expressões Artísticas como Promotoras do Envolvimento
e Autonomia da Criança**

Filipa Ventura Godinho

Orientador(es) | Isabel Maria Bezelga

Évora 2023



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Isabel José Fialho (Universidade de Évora)

Vogais | Isabel Maria Bezelga (Universidade de Évora) (Orientador)
Maria Assunção Folque (Universidade de Évora) (Arguente)

“A criança é feita de cem.

A criança tem

cem mãos

cem pensamentos

cem modo de pensar

de jogar e de falar.

Cem sempre cem

modos de escutar,

de maravilhar de amar.

Cem alegrias

para cantar e compreender.

Cem mundos

para descobrir.

Cem mundos

para inventar.

Cem mundos

para sonhar.

A criança tem

cem linguagens ...”

(Loris Malaguzzi citada em Gonçalves & Antonio, 2007, p.1)

Agradecimentos

Ao refletir sobre a minha passagem pela Universidade de Évora e em todo o meu percurso, que resultou na concretização deste relatório, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que, de certa forma, fizeram com que a distancia de casa e as dificuldades que a vida traz, não me fizessem perder o rumo.

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Dr.^a Isabel Bezelga, que desde o meu 1º semestre na universidade se mostrou disponível para me escutar e ajudar com o que fosse necessário. A sua orientação no decorrer deste processo, que foi a escrita do relatório, foi essencial para que me sentisse segura das minhas escolhas.

De seguida, gostava também de agradecer a todos os restantes professores que se cruzaram comigo e que me ajudaram a ganhar conhecimentos que serão, com certeza, indispensáveis ao meu futuro como Educadora.

Não poderia não agradecer à minha família, que foi o meu principal apoio durante os cinco anos passados em Évora. Sem vocês nada teria sido possível e por isso ficarei sempre grata pelo apoio e compreensão que sempre me ofereceram.

Aos meus amigos Sintrenses, ao “ganguê do matraquilho”, as palavras não chegam para descrever o que sinto por vocês e o quanto fizeram pelo meu percurso académico e por mim, muitas vezes sem saberem que me estavam a ajudar.

Às minhas amigas de Évora e colegas de curso, agradeço todas as horas que passámos juntas e todas as experiências que vivi na vossa companhia. Foram família, quando a minha não podia estar presente. Daniela Coelho, Mafalda Gonzalez, Ana Pinheiro, Cláudia Escarduça e Sofia Lopes (que merece um agradecimento especial só pelo CN), obrigada pelo companheirismo e amizade.

Quero agradecer ainda aos Educadores com os quais tive o privilégio de estagiar, tanto na licenciatura, como no mestrado. Todos me ensinaram algo diferente sobre o significado desta nobre profissão e todos contribuíram para o meu percurso.

Por fim quero agradecer a todas as crianças com as quais contactei ao longo dos cinco anos e com quem tanto aprendi.

Obrigada a todos por terem estado, e por estarem, a acompanhar este lindo percurso.

As Expressões Artísticas como Promotoras do Envolvimento e Autonomia da Criança

Resumo

No contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar, propus-me desenvolver um relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância, cujo mote considera as expressões artísticas como promotoras do envolvimento e autonomia da criança. O principal objetivo foi compreender como é que uma ação educacional, que fez uso das linguagens expressivas e artísticas, poderia ser o fio condutor das experiências significativas globais, refletindo-se num maior envolvimento e autonomia por parte das crianças, guiando a intervenção que desenvolvi na PES.

Considerou-se a ação-investigação (Alarcão, 2001) como o guia metodológico mais adequado da dimensão investigativa, recorrendo a diversos procedimentos de recolha e análise de dados: registos áudios, fotográficos, videográficos, produções e depoimentos espontâneos das crianças; às planificações, reflexões e notas de campo, à observação participante e ao diálogo constante com os profissionais nas instituições, bem como à aplicação das escalas de avaliação ITERS, ECERS e SICS. As suas aplicações refletiram-se na promoção do envolvimento e autonomia das crianças nos contextos.

Palavras-chave: Expressões Artísticas; Autonomia; Envolvimento; Investigação-Ação; Pré-Escolar

Artistic Expressions as Promoters of Child Involvement and Autonomy

Abstract

In the context of the Master's in Pre-School Education, I proposed to develop a report on Supervised Teaching Practice in Nursery and Kindergarten, which motto considers artistic expressions as promoters of the child's involvement and autonomy. The main goal was to understand how an educational action, which made use of expressive and artistic languages, could be the guiding thread of global significant experiences, resulting in greater involvement and autonomy on the part of children, guiding the intervention that I developed in PES.

Action-research (Alarcão, 2001) was considered the most appropriate methodological guide for the investigative dimension, using various data collection and analysis procedures: audio, photographic, videographic records, productions and spontaneous statements from children; planning, reflections and field notes, participant observation and constant dialogue with professionals in the institutions, as well as the application of the ITERS, ECERS and SICS assessment scales. Its applications were reflected in promoting children's involvement and autonomy in the contexts.

Keywords: Artistic Expressions; Autonomy; Involvement; Action Research; Preschool

Índice

<i>Agradecimentos</i>	1
<i>Resumo</i>	2
<i>Abstract</i>	3
<i>Introdução</i>	8
1. Enquadramento Teórico	10
1.1. As múltiplas linguagens da criança	10
1.2. A educação através das expressões artísticas	11
1.3. O papel do Educador como potenciador das expressões artísticas	14
1.4. As expressões artísticas como promotoras da autonomia e do envolvimento	15
2. Justificação das Opções Metodológicas da Dimensão Investigativa.....	17
2.1. Problemática e objetivos da pesquisa	18
2.2. Instrumentos e processos de recolha de dados.....	19
3. Dimensão Pedagógica da Ação Educativa	27
3.1. A Intervenção em Creche	27
3.1.1. Caracterização da Conceção Educativa em Creche	27
3.1.1.1. Os espaços e materiais em creche	29
3.1.1.2. Caracterização do grupo de creche	31
3.1.1.3. Fundamentos da ação educativa.....	34
3.1.1.3.1. Modelo Pedagógico Montessori	35
3.2. A Intervenção em Jardim de Infância	36
3.2.1. Caracterização da conceção educativa em Jardim-de-Infância.....	36
3.2.1.1. Os espaços e materiais em jardim-de-infância	40
3.2.1.2. Caracterização do grupo de jardim-de-infância	42

3.2.1.3. Fundamentos da ação educativa	48
3.2.1.3.1. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna ...	49
4. Análise dos Dados da Dimensão Investigativa	52
4.1. Análise de dados em Creche	52
4.2. Análise dos dados em Jardim de Infância.....	63
4.3. Síntese Reflexiva	75
5. Considerações Finais	76
<i>Referências Bibliográficas</i>	80
<i>Anexos</i>	83
<i>Anexo 1 – Níveis e Sinais do Bem-estar da Escala SICS</i>	83
<i>Anexo 2 – Níveis e Sinais do Envolvimento da Escala SICS</i>	83
.....	83
<i>Anexo 3 – Formulário A da Escala SICS</i>	84
<i>Anexo 4 – Formulário B da Escala SICS</i>	84
<i>Anexo 5 – Intencionalidade Educativa de uma planificação do contexto de creche</i>	84
.....	84
<i>Anexo 6 – Intencionalidade educativa de uma planificação no contexto de creche</i>	85

Índice de Figuras

Figura 1 - Tenda da Leitura.....	54
Figura 2 - Jogo do "cucu"	55
Figura 3 - Quadro das Presenças	56
Figura 4 - Mistura das Cores.....	57
Figura 5 - Jogo dos Sons e Silêncios	65
Figura 6 - Exposição das Produções.....	67
Figura 7 - Distribuição dos espaços no contexto de creche.....	29
Figura 8 - Espaço exterior da instituição (creche)	29

Figura 9 - Cerca de madeira que divide a sala de creche	30
Figura 10 - Esponjas para conforto na sala	30
Figura 11 - Crianças a verem fotografias das famílias	32
Figura 12 - Parque infantil	41
Figura 13 - Agenda Semanal.....	51

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Sinais do bem-estar	24
Tabela 2 - Sinais do envolvimento	25
Tabela 3 - Procedimentos de Recolha de dados.....	27
Tabela 4 - 1ª Aplicação da escala ITERS.....	54
Tabela 5 - 2ª aplicação da escala ITERS.....	59
Tabela 6 - Escala do bem-estar e envolvimento (1ª aplicação em creche).....	61
Tabela 7 - Escala do bem-estar e envolvimento (2ª aplicação em creche).....	61
Tabela 8 - Escala do bem-estar e envolvimento (3ª aplicação em creche).....	62
Tabela 9 - Escala do bem-estar e envolvimento (4ª aplicação em creche).....	63
Tabela 10 - Escala ECERS-R (1ª aplicação)	65
Tabela 11 - Escala ECERS-R (2ª aplicação)	69
Tabela 12 - Escala SICS (1ª aplicação J.I.)	69
Tabela 13 - Escala SICS (2ª aplicação J.I.)	70
Tabela 14 - Escala SICS (3ª aplicação J.I.)	70
Tabela 15 - Escala SICS (4ª aplicação J.I.)	71

Siglas

- B.E. – bem-estar
- E.C. – Educadora/or Cooperante
- ECERS-R – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância
– Edição Revista
- Env. - Envolvimento
- IPSS – Instituição Privada de Solidariedade Social

- ITERS – Escala de Avaliação do Ambiente de Creche
- J.I. – Jardim de Infância
- MEM – Movimento da Escola Moderna
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- SICS – Escala do Bem-estar e Envolvimento
- ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Introdução

No âmbito do mestrado em educação pré-escolar, realizei o presente relatório tendo como base os contextos de creche e jardim de infância, onde incidi a minha investigação. A metodologia escolhida foi investigação-ação e esta procurava compreender se as expressões artísticas podiam ser o fio condutor de uma educação com mais envolvimento e autonomia. Assim sendo, o relatório tem como título “As Expressões Artísticas como Promotoras do Envolvimento e Autonomia da Criança.”

Escolhi este tema, não só por ter uma grande paixão pelas artes, no geral, mas também por ter frequentado um curso de artes do espetáculo e interpretação, que me auxiliou a ganhar voz e a ter gosto pela educação.

Com base na questão “De que forma a exploração das diversas linguagens artísticas podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e envolvimento da criança?” e tendo em conta que as crianças usam estas linguagens para comunicar e expressar emoções, necessidades, curiosidades e indo ao encontro das OCEPE (Silva et al., 2016, p. 47), pretendeu-se desenvolver a dimensão investigativa da PES, tomando as diferentes linguagens artísticas – a dança, música, jogo dramático/teatro e artes visuais, como eixo condutor ao desenvolvimento da intervenção pedagógica.

Considerou-se, então, o seguinte objetivo geral:

- Compreender de que forma as diferentes linguagens artísticas influenciam o envolvimento e autonomia da criança;

Para este objetivo geral, concorreram os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer e caracterizar os contextos educacionais onde irá decorrer a PES;
- Planear a intervenção nos contextos, tomando as expressões artísticas como fio condutor;
- Diversificar as experiências, contactando com contextos e materialidades dentro e fora da instituição;
- Observar, refletir, planificar e reformular a ação educativa desenvolvida;
- Fomentar a apreciação e sentido crítico na criança;

- Identificar, recolher e organizar os dados provenientes da intervenção;
- Estabelecer relações entre as experiências expressivas realizadas e o nível de envolvimento das crianças, através da aplicação de algumas dimensões das escalas do bem-estar SICS, ITERS e ECERS-R.

Neste sentido, o relatório está organizado em cinco capítulos:

Enquadramento Teórico – Capítulo onde irei dar a conhecer o estado da arte através da discussão de conceitos advindos da leitura e análise de bibliografia atualizada, ganhando conhecimentos sobre as múltiplas linguagens da criança, a promoção da autonomia e envolvimento, bem como o papel do educador neste processo.

Justificação das Opções Metodológicas da Dimensão Investigativa – Capítulo onde irei apresentar a minha problemática, bem como caracterizar os instrumentos de recolha de dados detalhadamente.

Dimensão Pedagógica da ação Educativa – Capítulo onde irei caracterizar várias dimensões relacionadas aos contextos onde estagiei, como o ambiente educativo, os grupos e os modelos pedagógicos adotados, assim como discutirei alguns aspetos paradigmáticos da minha ação pedagógica no âmbito da mobilização das diversas expressões artísticas.

Análise dos Dados da Dimensão Investigativa – Capítulo onde irei refletir sobre os dados recolhidos em creche e jardim de infância, analisando-os, com o objetivo de adquirir conhecimentos e respostas em relação ao objetivo geral do relatório.

Considerações Finais – Capítulo onde irei refletir sobre toda a minha ação no contexto de PES, consolidando os conhecimentos e compreendendo se os objetivos do presente relatório foram alcançados. Refletindo, também, sobre as implicações para o meu futuro.

1. Enquadramento Teórico

1.1. As múltiplas linguagens da criança

Vygotsky, em Rabello e Passos (p. 8) teoriza que a linguagem é “antes de tudo, social”. E que a sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. O autor explicita ainda que “sem a linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural.” (p. 7).

Desde o momento em que nasce, a criança começa a criar concepções sobre o mundo que a rodeia, é nesse espaço exterior que encontra as ferramentas para as novas descobertas e tudo fazer sentido, para si e para os outros. Este processo de concepção do mundo é, então, adquirido por mais do que a linguagem verbal, uma vez que todos os estímulos que nos rodeiam poderão resultar numa possível aprendizagem.

Segundo Damásio (1999, pp.78 – 90), o homem é uma predeterminação biológica que depende dos mecanismos emocionais, culturais e do seu desenvolvimento individual, ou seja, é composto por emoção, sentimento e consciência, logo mal nasce começa a adquirir tudo o que o rodeia.

Autores como Gobbi, corroboram as teorias em epígrafe, afirmando que:

Conicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala deixa-se de pensar nelas associadas ao movimento, ao desenho, a dramatização, a brincadeira, a fotografia, a música, a dança, ao gesto, ao choro. Contudo, muitos ficam surpresos com a riqueza das manifestações expressivas, chegam a espantar-se quando vêem as crianças que se maravilham e descobrem coisas do cotidiano (...) (Gobbi, 2010, p.2)

Neste sentido é possível compreender que a linguagem nas suas múltiplas vertentes está presente e faz parte do quotidiano da criança, uma vez que todas as descobertas passam por um processo de comunicação, como diz Gobbi, algumas destas vertentes estão intrinsecamente relacionadas às várias representações artísticas: “...ao movimento, ao desenho, a dramatização...” (Gobbi, 2010, p.2)

Ruismäki e Juvonen (2011, p. 160), dizem que as artes são um fio condutor para a construção de uma autoimagem positiva, onde afirmam que é através das mesmas que a criança desenvolve competências sociais, emocionais e conceituais.

De acordo com Gobbi (2010, p. 1) a infância é também uma construção social e histórica que permite às crianças compreender que são ativas, capazes e com saberes diversos. Através da brincadeira estas experimentam a vida e ponderam sobre questões variadas que quando escutadas por adultos demonstram que “um mais um pode ser muito mais que dois” (2010, p. 1). De acordo com Gonçalves e António (2012, p. 6) é através de canções, de narrativas e de conversas que estas começam a ter o seu primeiro contacto com a existência destas várias linguagens. Para estes uma das “cem linguagens” é o ato de contar uma história, pois ao escutar a criança irá aprender novas palavras, mas também irá sonhar e imaginar a mesma. Deste modo é possível formular saberes e conhecimentos que vão para além da linguagem verbal ou escrita, onde o desejo de se expressarem faz com que utilizem diferentes linguagens.

Assim sendo é possível afirmar que as crianças são capazes de se expressar através de várias formas, tais como o movimento, a dramatização, a música, entre outras, que, estão relacionadas com a área de Expressão e Comunicação prevista nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

A Área de Expressão e Comunicação é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. (Silva et al., 2016, p. 43)

Neste sentido, e apesar de considerar ter promovido o desenvolvimento de todas as áreas de conhecimento previstas nas OCEPE no decorrer da PES, é a área de expressão e comunicação, mais especificamente o domínio da educação artística, que trarei para a discussão no decorrer do presente relatório.

1.2. A educação através das expressões artísticas

Há muitos séculos Platão formulou a sua tese: “a arte deve ser a base da educação” (Read, 1982, p. 13). No seu livro “A educação pela arte” Read faz por explicar esta tese, sendo que a sua primeira questão passa por compreender qual é o objetivo da educação, concluindo que o seu objetivo geral é “...encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim

induzida com a unidade orgânica do grupo social a que cada indivíduo pertence.” (Read, 1982, p. 21)

Apesar desta afirmação ter 80 anos, considerando o ano da primeira publicação – 1943 – acredito que atualmente continua a ser possível descrever a educação pelas mesmas palavras: desenvolvimento, individualidade e pertença. É então que nos é introduzido o tema da educação estética, que baseado na tese de Plutão, contempla objetivos muito específicos só por si, como:

- A preservação da intensidade natural de todas as formas de percepção e sensação;
- A coordenação das várias formas de percepção e sensação umas com as outras e em relação com o ambiente;
- A expressão e o sentimento de uma maneira comunicável;
- A expressão de uma maneira comunicável de formas de experiência mental que, de outro modo, ficariam parcial ou totalmente inconscientes;
- A expressão do pensamento de forma correta. (Read, 1982, p. 22)

É, portanto, necessário definir arte para que se consiga compreender qual o seu valor e peso na educação. Para Koslowsk (2008, p. 2) existem três definições principais, suportadas por três filósofos diferentes, são estas: a arte definida como imitação (mimética), expressão (expressionismo) e forma (formalismo). É ainda Read (1982, p.27) que define a arte como um fenômeno orgânico e mensurável que está envolvido no processo de percepção, pensamento e ação corporal, fazendo portanto, parte do processo orgânico da evolução humana.

Não se trata aqui de definir arte, já que se trata de conceito prolixo, multi-perspetivado e objeto de discussão histórica, social e culturalmente situada. Porém, a “arte” depende do indivíduo que a está a sentir. Pode existir em qualquer lugar e de múltiplas formas, pelo que concluo que não seria justo cingirmo-nos a apenas uma definição de arte. Em vez disso, deveríamos olhar para a mesma de forma abrangente, pois de acordo com Read a arte “é um dos conceitos mais difíceis na história do pensamento humano” (1982, p. 27).

Pode então afirmar-se que a definição de “arte” e de “educação” são complexas, o que denota que tentar relacioná-las irá ser igualmente complexo. Não obstante, Santos (2008, p.15) ajuda-nos a refletir acerca do movimento da “educação pela arte”. Primeiramente informando-nos que, de acordo com o “projeto nacional de educação artística” (Perdigão (1981) em Santos 2008, p.38) a expressão “educação pela arte” está pedagogicamente desatualizada por se traduzir num conceito educativo parcelar e elitista.

No entanto, na sua opinião, um termo já tão comum deve ser reaprendido, ou seja, para além da sua designação original, deve-se pensar na intenção educativa que o termo acarreta, ou seja, as considerações de ações expressivas, criativas, artísticas e estéticas que estão intrinsecamente ligadas à formação integral e humanista da criança. (Santos, 2008, p. 39) Neste sentido as atividades expressivas na infância combinadas com uma intencionalidade educativa “irão propiciar um harmonioso evoluir quer de psicomotricidade, quer das esferas afetiva e cognitiva, sobretudo na fase etária do jogo simbólico, e assentes num princípio psicopedagógico de globalização.” (Santos, 2008, p. 85)

Assim sendo, será possível correlacionar *educação* e *expressão*? De acordo com Read (em Santos 2008, p.117) pode definir-se educação “como o cultivo de modos de expressão”, portanto, de acordo com o mesmo estes dois termos podem coexistir. É Santos (2008, p.119) que evidencia que, ao considerar-se a arte como uma forma de expressão, também se deve aceitar o valor primordial que a expressão tem para a educação, propondo que a relação entre educação e arte pode proporcionar o desenvolvimento harmonioso do ser humano.

Neste sentido, quando se pondera sobre a educação pré-escolar é comum que se seja remetido para os interesses e necessidades das crianças. E se, de acordo com Santos, um dos grandes objetivos da educação pré-escolar é promover o integral desenvolvimento da criança, as manifestações expressivas surgem para propiciar “a harmonia da psicomotricidade e da sensorialidade, numa educação da sensibilidade que é via real para uma educação estética, não tanto contemplativa, mas, sobretudo participativa e ativa.” (Santos, 2008, p.125) Em suma, a educação pelas expressões artísticas promove um desenvolvimento equilibrado da personalidade da criança numa fase decisiva, que é a da idade pré-escolar. (Santos, 2008, p.125)

1.3. O papel do Educador como potenciador das expressões artísticas

Se o sucesso académico é uma dimensão importantíssima para o exercício da cidadania, livre e responsável e porta de acesso a um conjunto de oportunidades e reconhecimento social, também não menos importante é a consideração de que todos são cidadãos, nas suas diferenças, e sem exceção, todos terão que ter as condições, nomeadamente formativas e educativas, para que possam aceder a uma cidadania plena. (Bezelga, 2017, p. 68)

Nos últimos séculos a história portuguesa sofreu alguns momentos revolucionários, como a revolução republicana ou democrática, estas revoluções podem notar-se nos sistemas educativos da época (Santos, 2008, p.310). Um exemplo é o tratado “da educação” publicado por Garret, que ao comparar diferentes metodologias conclui que as artes não devem ser vistas como profissão, mas sim “como gentil ornato da educação” (Santos, 2008, p.311), acrescentando que as mesmas (música, desenho, dança, entre outros) são um elemento necessário de toda a educação.

Bezelga completa este raciocínio acrescentando que se torna pertinente uma abordagem às diversas áreas da expressão artística quando um educador privilegia a “motivação e integração de conhecimentos, experiências e atitudes.” (2017, p. 68) pois estas levam a questionamentos, descobertas e explorações que, no fundo, “alimentam a construção de conhecimento sobre determinadas problemáticas/temas.” (Bezelga, 2017, p. 68)

De acordo com as OCEPE,

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar... (Silva et al., 2016, p.5)

É, portanto, possível compreender, com o auxílio de Porto, que o papel do educador também passa por observar o grupo de crianças e compreender aquilo que estas “...sabem e são capazes de fazer...” (2018, pp. 42-43), bem como perceber o prazer que as mesmas têm em criar, em explorar e em transformar. “Naturalmente, o acesso à arte e à cultura artística torna-se crucial para a educação artística e, nesse aspeto, a intervenção do educador de infância é primordial.” (Porto 2018, pp. 42-43)

Faz então parte do papel do educador “proporcionar atividades diversificadas e estimulantes, integrando abordagens transdisciplinares que permitam desenvolver distintas capacidades” (Porto, 2018, p. 41). Estas capacidades, de acordo com Bezelga (2017, p. 74), estão interligadas com a educação artística: “O valor da educação artística reside precisamente na sua capacidade de interpelar - através da exploração, criação e fruição de universos simbólicos e sensíveis pessoais” (Bezelga, 2017, p. 74).

1.4. As expressões artísticas como promotoras da autonomia e do envolvimento

É difícil realizar uma pesquisa relacionada com a autonomia e o envolvimento no pré-escolar sem tomar em consideração o papel que o ambiente educativo desempenha na concretização de ambos os aspetos, isto porque, a meu ver a autonomia e o envolvimento dependem, de entre outras condições, do ambiente em que a criança se encontra.

Zamboni et al. (2016, p.163) consideram que é possível compreender as conceções que orientam um educador, através da forma como os móveis estão dispostos e como o material está organizado em sala, afirmando ainda que “...toda a criança necessita de um ambiente agradável e saudável, que estimule desenvolvimento e auxilie a mesma na construção de conhecimentos e no desenvolvimento das suas potencialidades.” (Zamboni et al., 2016, p. 167)

Em 2019 Barrable vai mais longe referindo que, para se fazer uma definição completa da autonomia, é necessário ter em consideração o ambiente externo, pois ser totalmente autónomo indica que as ações da criança são coerentes tanto com a própria, como com o ambiente. (p. 291)

Se olharmos para o espaço como um educador (o terceiro educador) e investirmos no seu envolvimento, na sua organização, teremos um forte aliado contra as questões de impotência dos professores sobre os grandes grupos, influenciando, ainda, o nível de autonomia e responsabilidade da criança face a esta relação com o meio e com o grupo. (Maravilha, 2019, p. 193)

Importa, portanto, compreender se as expressões artísticas também podem desempenhar este papel de influenciar a autonomia e o envolvimento. Maravilha (2019,

p. 72) reflete sobre este aspeto, mencionando que a “inventividade”, que pode ser definida como “imaginação criativa” (Porto Editora, 2023), é a catalisadora de um processo de construção de identidade e autonomia, que é revelado através de gestos e discursos “...que constroem e se manifestam através de diferentes linguagens expressivas” (pp. 77-78)

Para a autora as expressões artísticas, proporcionam um envolvimento ativo e uma abordagem inovadora no que toca à resolução de problemas, ao alcance de novos objetivos e ao trabalho em equipa, pois as crianças “imaginam, criam, pensam, investigam, inventam e efetivam a sua imaginação e pensamento inventivos...” (Maravilha, 2019, p. 228). Menciona ainda que a liberdade e a autonomia, quando pensadas em conjunto, integram o conceito de que “...se aprende a desenhar, desenhando...” (2019, p. 202), acrescentando que o direito de ser criança está intrinsecamente ligado à liberdade de expressão, autonomia e espontaneidade “...a arte é tanto mais eficaz socialmente quanto mais autonomia produzir” (Maravilha, 2019, p. 79)

No entanto, a meu ver, existe mais um fator que, no sentido deste relatório importa mencionar, e que, pode influenciar os níveis de autonomia e envolvimento da criança: o bem-estar. Na realidade, de acordo com Leavers (2005) o bem-estar e o envolvimento são conceitos que devem ser ponderados em conjunto, conforme o próprio prevê na aplicação da sua escala. O autor menciona que o prazer, a energia, a abertura, entre outros, são fatores decisivos que podem indicar como a criança se está a sentir, ou seja, o bem-estar indica se a criança se está a sentir bem emocionalmente e se está confortável consigo própria. (2005, p. 7-8)

Na sua escala do bem-estar e envolvimento Laevers (2005, p. 4-6), diz-nos que ao avaliar a qualidade do bem-estar da criança, temos de levar em conta a abordagem – Onde o foco passa pelo ambiente onde a criança está inserida e pelo relacionamento entre adulto-criança e o processo – Que passa pela observação da criança no ambiente educativo, onde as principais questões são: Como é que a criança se está a sentir (relacionado com o seu bem-estar)? Quão empenhada está a criança na sua atividade (relacionado com o seu envolvimento)?

Em suma, as expressões artísticas podem promover a autonomia e o envolvimento, mas “sozinhas” pouco poderão alcançar pois estes dois conceitos

(autonomia e envolvimento) são altamente influenciáveis pelo meio que rodeia a criança e pelo seu estado de espírito.

2. Justificação das Opções Metodológicas da Dimensão Investigativa

De acordo com Creswell (2012, p. 3) a investigação é um processo onde são utilizados três passos (questionamento, recolha de dados, obtenção de respostas) para analisar a informação e capacitar a compreensão de um determinado tópico, sendo que esta está muitas vezes ligada a educadores e estudiosos, pois nas palavras de Dewery, estes são os estudantes do ensino (John Dewery citado em Alarcão, 2001, p. 2). É também Creswell que nos diz que a investigação é de extrema importância por fornecer conhecimento, melhorar a prática dos profissionais de educação e por despoletar debates informados sobre as temáticas. (Creswell, 2012, pp. 5-6)

Neste sentido, e de acordo com Alarcão (2001, p.6) é possível afirmar que ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.

É ainda Creswell (2012, p.16) que nos introduz às características qualitativas necessárias para uma investigação, tais como:

- Ao explorar um problema devemos desenvolver uma perceção detalhada de um fenómeno principal;
- A revisão de literatura deverá desempenhar um papel menor, não obstante deverá justificar o problema;
- Os participantes da investigação deverão saber o propósito e as questões orientadoras da mesma;
- Para que a visão dos participantes seja obtida devemos recolher dados baseados em citações de um pequeno número de indivíduos;
- Para interpretar o principal objetivo das descobertas devemos analisar os dados procurando descrições e temas através de uma análise dos textos;

- O relatório deve ser escrito utilizando uma estrutura emergente flexível, bem como critérios de avaliação, sendo que as opiniões e reflexões do investigador devem também estar incluídas.

Considerando estes factos, escolhi o método de ação-investigação (Alarcão, 2001) como o guia metodológico mais adequado à dimensão investigativa. Recorri a diversos procedimentos de recolha e análise de dados, como: registos áudios, fotográficos, videográficos, produções e depoimentos espontâneos das crianças; planificações, reflexões e caderno de formação, observação participante; diálogo com os educadores cooperantes; aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – ITERS (Harms, Cryer, & Clifford, ITERS, 1990), a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição Revista – ECERS-R (Harms, Cryer, & Clifford, 2008) e a Escala do Bem-estar e Envolvimento – SICS (Laevens, 2005) aplicada em ambas as valências

2.1. Problemática e objetivos da pesquisa

Após compreender a importância que as expressões artísticas podem ter no envolvimento e autonomia, bem como na vida da criança, acabei por definir a seguinte problemática: Compreender como é que uma ação educacional, que faz uso das linguagens expressivas e artísticas, poderá ser o fio condutor das experiências significativas globais, refletindo-se num maior envolvimento e autonomia por parte das crianças.

Conforme mencionado anteriormente, a questão que deu início a esta investigação foi: “De que forma a exploração das diversas linguagens artísticas podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e envolvimento da criança?”. Segundo foi constatado no ponto anterior as crianças utilizam diferentes linguagens para se expressar e comunicar, como a dança, a música, o jogo dramático/teatro e as artes visuais. Neste sentido pretende-se desenvolver a dimensão investigativa da PES, tomando as diferentes linguagens artísticas, previstas nas OCEPE (Silva et al., 2016, p. 47), como eixo condutor ao desenvolvimento da intervenção.

Assim sendo, considera-se o seguinte objetivo geral:

Compreender de que forma as diferentes linguagens artísticas influenciam o envolvimento e autonomia da criança;

Ao realizar a minuta do plano para este relatório considerei os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer e caracterizar o contexto educacional onde decorrerá a PES;
- Planear a intervenção nos contextos, tomando as expressões artísticas como fio condutor;
- Diagnosticar os ambientes educativos através da aplicação das escalas ITERS e ECERS-R.
- Diversificar as experiências, contactando com contextos e materialidades dentro e fora da instituição;
- Observar, refletir, planificar e reformular a ação educativa desenvolvida;
- Fomentar a apreciação e sentido crítico na criança;
- Identificar, recolher e organizar os dados provenientes da intervenção;
- Estabelecer relações entre as experiências expressivas realizadas e o nível de envolvimento das crianças, através da aplicação de algumas dimensões da escala SICS;

2.2. Instrumentos e processos de recolha de dados

De acordo com Fischer (2001 citado em Máximo-Esteves, 2008, p.82) a metodologia da investigação-ação é “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo”. Este processo é contínuo sendo desenvolvido ao longo de todo o projeto. Existem cinco operações, segundo o autor, que devem ser tomadas em consideração:

1. Planear com flexibilidade: Operação toma início com a formulação das primeiras questões. O professor-investigador vai refletir sobre a sua experiência, a experiência dos outros, “... a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve conservar ou mudar.” (Fischer, 2001 citado em Máximo-Esteves, 2008, p.82)
2. Agir: Operação que prevê os atos de pesquisa em terreno. O professor-investigador deve procurar padrões e discrepâncias nas práticas dos professores,

como o modo de aprendizagem, o tipo de conteúdos propostos e as estratégias didáticas. Estas ações, baseadas na confiança e responsabilidade ética, irão resultar numa elaboração e clarificação das questões iniciais.

3. Refletir: Operação com o objetivo de descobrir crenças e esquemas de referência nas práticas do investigador, através da análise crítica sobre observações, discrepâncias e padrões. O diálogo com amigos críticos, colegas ou supervisores auxilia o processo de descoberta do rumo para a análise.
4. Avaliar/validar: Operação onde o professor-investigador descreve e analisa os dados à medida que "... se avaliam decisões sucessivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem." (Fischer, 2001 citado em Máximo-Esteves, 2008, p.82)
5. Dialogar: Operação onde o Professor-investigador irá colaborar com amigos críticos, colegas ou supervisores de forma a partilhar pontos de vista e interpretações. Passo necessário para se obter um projeto de qualidade.

No decorrer das minhas práticas nos dois contextos, para além destas cinco operações, a minha ação incidiu nas seguintes dimensões da ação-investigação:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, incluindo:
 - Organização do ambiente educativo;
 - Observação, reflexão, planificação e avaliação;
 - Relação e ação educativa;
 - Integração do currículo.
- Dimensão da participação nas instituições e relação com a comunidade;
- Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida;
- Dimensão investigativa.

Todas estas dimensões foram tomadas em consideração de forma holística, com os restantes procedimentos e metodologias que coloquei em prática.

Para além da constante leitura bibliográfica, considerei que a ação-investigação deveria ser dividida em cinco fases, sendo que estas devem ser consideradas como um ciclo, pois são dependentes umas das outras. Significando, portanto, que não podemos desassociar os processos:

Numa primeira fase realizei a leitura de bibliografia atualizada, de forma a fundamentar as opções pedagógicas a desenvolver. Leituras como Gobbi (2010), Ruismäki e Juvonen (2011), Porto (2018), entre outros, foram essenciais considerando a temática do projeto.

Após a escolha da temática inicial, comecei a definir objetivos a adquirir na ação-investigação. Objetivo principal, que, neste caso, foi compreender de que forma as diferentes linguagens artísticas influenciam o envolvimento e autonomia da criança. Deste objetivo principal surgiram os seus adjacentes, cuja importância tem igual carga.

Estando estas duas fases encaminhadas, comecei a Prática de Ensino Supervisionada em Creche e posteriormente no Pré-Escolar, onde o cuidado colocado na realização de notas diárias e reflexões foi o principal instrumento de trabalho, bem como os registos fotográficos, videográficos, produções e depoimentos espontâneos das crianças.

Posteriormente iniciei a redação ponderada das planificações, considerando a temática do relatório, mas também todas as restantes áreas do conhecimento, integrando-as de forma holística. O primeiro passo consistia em definir, em conjunto com as crianças, como iria ser a sua semana, traduzindo-se isto na realização das planificações diárias.

Foi durante esta fase que apliquei as escalas ITERS e ECERS-R no contexto de creche e pré-escolar, respetivamente. Era importante para mim compreender qual o meu objetivo ao aplicar as escalas e após reflexão compreendi que o meu objetivo não passava por dar uma cotação ao ambiente educativo no seu global, avaliando os 35 (ITERS) e 42 (ECERS-R) itens. O meu objetivo era ter uma noção mais aprofundada do que era esperado para cada um dos itens ser considerado excelente e avaliar apenas aqueles que fariam sentido para o tema do meu relatório, neste sentido, uma vez que não iria estar a avaliar todos os pontos da escala, não me pareceu que fosse correto estar a aplicar cotações, uma vez que no final não iria ter uma pontuação média correta a apresentar, assim sendo, ao aplicar as escalas cingi-me a uma avaliação qualitativa, ou seja, conforme previsto pelas escalas, pontuei cada item observado com inadequado, mínimo, bom ou excelente, seguindo as instruções de aplicação.

Relativamente à escala ITERS foquei-me em avaliar os itens relacionados com o mobiliário e a sua disposição para as crianças, itens relacionados com as atividades de aprendizagem, entre estes a arte, a música e movimento e o jogo do “faz-de-conta”. E

também um item do tópico escuta e conversação: livros e figuras, por considerar que existia um forte interesse pelo tópico e também por saber que eu dramatizei alguns momentos de leituras de histórias, o que vai ao encontro do tema. Por ser a primeira vez que estava a aplicar uma escala em contexto não sabia ao certo como o fazer, o que significa que numa primeira aplicação, não contei com a colaboração do educador cooperante, no entanto, após compreender que este trabalho deveria ser realizado em conjunto, mostrei ao mesmo as cotações por mim dadas e este conseguiu ajudar-me a ajustá-las e a definir justificações.

Já na escala ECERS-R foquei-me nos itens idênticos, ou seja, itens relacionados com o espaço e mobiliário e nas atividades de aprendizagem como a arte, a música e movimento e o jogo dramático. (Harms, et al., 2008) Fiz esta escolha, em ambos os estágios, por considerar que estes seriam os itens que, não só iam mais facilmente ao encontro do tema do presente relatório, como também poderiam ser alguns dos grandes alternantes entre a autonomia, o envolvimento e o bem estar, ou seja, considero que o ambiente educativo afeta o bem-estar da criança e por consequência a sua autonomia e envolvimento. O ambiente educativo foi diagnosticado em dois momentos: no início e no fim das intervenções com o auxílio e participação dos educadores cooperantes.

Durante as minhas intervenções também existiram alguns momentos em que apliquei a escala SICS de forma a determinar o estado de espírito e envolvimento das crianças, uma vez que, conforme mencionado no enquadramento teórico do presente relatório, estes dois conceitos não são desassociáveis. No entanto ao recolher todos os dados compreendi que estes estavam demasiado extensos e que deveria escolher apenas alguns momentos para transcrever, assim sendo escolhi quatro momentos para cada contexto: dois relacionados com expressões artísticas e outros dois não relacionados. Desta forma, tentei apropriar-me da escala, compreendendo como a aplicar e traduzindo-a, uma vez que o documento está escrito em inglês. De acordo com Laevers (2005, pp. 12-21), existem três passos que se deve seguir para aplicar a escala corretamente, são estes:

- Passo 1 – Avaliação do bem-estar e envolvimento:
 - Para dar início ao processo iremos necessitar do “Form A”, ou formulário A, onde se irá fazer uma avaliação do bem-estar e envolvimento através da observação individual de cada criança,

durante cerca de 2 minutos, observando no máximo um grupo de 10 crianças.

- Durante a observação devemos ter, enquanto observadores, à nossa disposição uma tabela com 3 colunas, onde iremos registrar o nome da criança, a nossa observação, ou seja, o que é que a criança estava a fazer e evidências que suportem a pontuação que lhe será atribuída e, na última coluna, a pontuação atribuída.
- A pontuação poderá variar de 1 a 5, onde o 1 equivale a extremamente baixo, o 2 a baixo, o 3 a moderado, o 4 a alto e o 5 a extremamente alto. É importante notar que também se pode fazer uso dos símbolos mais (+) e menos (-) para indicar se a criança se encontra entre níveis de pontuação.
- A cada um destes valores está associado um conjunto de sinais que podem ser observados nas crianças e que auxiliam o observador, neste caso, eu, a decidir qual a pontuação mais correta a aplicar.
- Passo 2 – Análise das observações:
 - No segundo passo deve-se refletir sobre a informação recolhida com o auxílio do “Form B” – formulário B, que ajuda a encontrar explicações para os níveis de bem-estar e envolvimento recolhidos anteriormente.
 - Enquanto se tenta encontrar explicações para as pontuações atribuídas é importante notar 5 fatores que as podem influenciar, são eles a abordagem, a criança e o seu “background” – passado e circunstâncias excecionais, por exemplo:
 - “Quão “rico” é o ambiente onde as crianças se encontram?”;
 - “Até que ponto as crianças se sentem “em casa” no ambiente e no grupo?”;
 - “Quanta liberdade têm as crianças?”;
 - “O dia é organizado de forma eficiente e levando em consideração as necessidades de todas as crianças?”
 - “Quanta empatia existe durante a interação com as crianças?”
- Passo 3 – Melhorar o que consigo:

- O terceiro passo auxilia a obter mais informações sobre o que pode ser melhorado através da aplicação do “form C” - formulário C, que também pode servir como ferramenta de reflexão conjunta, onde toda a equipa pedagógica participa. Este formulário contém informações sobre os cinco pilares que constituem um “cuidado” de qualidade a ter com crianças, ou seja, a atenção, precaução, zelo, proteção e vigilância necessários para a criança se sentir cuidada.
- Uma vez preenchido, o formulário fornece uma visão global dos pontos fortes de dito “cuidado” e o que deve ser preservado, bem como os pontos fracos ou pontos que podem ser melhorados e que merecem a devida atenção.

Para dar início ao processo, traduzi as tabelas (tabela 4 e 5), baseadas no documento original (anexo 1 e 2), que davam indicações sobre possíveis sinais de bem-estar e envolvimento, o que auxiliou na tomada de decisão sobre que pontuação dar:

Níveis do Bem-Estar	1 Extremamente baixo	Sinais do Bem-Estar	A criança demonstra sinais claros de desconforto: <ul style="list-style-type: none"> ○ Choramanga, soluça, chora, grita; ○ Aparenta estar triste, assustada, ou em pânico; ○ Está zangada, ou furiosa; ○ Atira objetos, está inquieta, tenta magoar outros; ○ Chucha no dedo ou esfrega os olhos; ○ Não responde ao ambiente, evita contacto; <p>Tenta magoar-se, batendo com a cabeça no chão ou atirando-se.</p>
	2 Baixo		A postura, as expressões faciais e as ações indicam que a criança não se sente confortável. No entanto, os sinais são menos explícitos do que no nível 1, ou o seu desconforto não está constantemente demonstrado.
	3 Moderado		A criança tem uma postura neutra. As expressões faciais e a postura pouco, ou nada transmitem emoção. Não existem sinais que indiquem tristeza, ou prazer; conforto, ou desconforto.
	4 Alto		A criança mostra sinais claros de satisfação (como no nível 5). No entanto, estes sinais não estão constantemente presentes com a mesma intensidade.
	5 Extremamente alto		Durante o momento de observação a criança demonstra sinais de estar a gostar do que está a realizar: <ul style="list-style-type: none"> ○ Parece feliz e contente, ri-se, dá gargalhadas ou chora de tanto rir; ○ É espontânea, expressiva e autêntica; ○ Conversa consigo própria, brinca com sons, murmura melodias; ○ Está relaxada, não mostrando sinais de stress ou de tenção; ○ Está aberta e acessível para explorar o ambiente; ○ Está com muita energia, radiante; ○ Expressa autoconfiança e autosssegurança.

Tabela 1 - Sinais do bem-estar

Níveis do Envolvimento	1 Extremamente Baixo	Sinais Do Envolvimento	A criança mal mostra sinais de atividade: <ul style="list-style-type: none"> ○ Não está concentrada: Está fixada em algo, ou a “sonhar acordada”; ○ Tem uma atitude distante e passiva;
-------------------------------	-------------------------	-------------------------------	---

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Não está a desenvolver a atividade com algum propósito, tem ações não ponderadas, não produz nada; ○ Não mostra sinais de exploração ou de interesse; ○ Não mostra estar a absorver nada, sem atividade mental.
	2 Baixo	<p>A criança demonstra algum nível de atividade, mas está constantemente a interromper-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Concentração limitada: Olha para o lado durante a atividade; ○ Distrai-se facilmente; ○ A ação resulta em resultados limitados.
	3 Moderado	<p>A criança mantém-se ocupada durante a observação, no entanto não está realmente concentrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Realiza ações rotineiras, a sua atenção é superficial; ○ Não está absorvida pela atividade, esta é vivida muito curtamente; ○ Motivação limitada, não está verdadeiramente dedicada, não se sente desafiada; ○ A criança não adquire experiências aprofundadas; ○ Não faz uso das suas capacidades; ○ A atividade não é motivante para a imaginação da criança.
	4 Alto	<p>Existem sinais claros de envolvimento, mas estes não estão sempre presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ A criança está concentrada na atividade, não se interrompendo; ○ Na sua maioria a concentração é autêntica, existindo momentos em que passa a superficial; ○ A criança sente-se desafiada, existindo um nível de motivação; ○ As capacidades da criança e a sua imaginação são estimuladas, até um certo ponto, durante a atividade.
	5 Extremamente Alto	<p>Durante o momento de observação a criança está completamente envolvida na atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Está completamente focada, concentrada e não se interrompe; ○ Está extremamente motivada, sente-se interessada na atividade; ○ Mesmo estímulos exteriores não a distraem; ○ Está alerta, presta atenção aos detalhes, mostra precisão; ○ A sua atividade mental e experiência estão intensificadas; ○ Está, obviamente, a gostar de estar a desenvolver a atividade.

Tabela 2 - Sinais do envolvimento

Apesar de no início deste percurso me ter proposto a aplicar a escala na sua totalidade, ao analisar mais pormenorizadamente os formulários com o auxílio dos EC compreendi que muitos dos pontos que iam ser analisados iam ao encontro dos itens relacionados com as escalas ITERS e ECERS-R, pelo que considerei que seria mais benéfico apenas aplicar o formulário A que, só por si, me ajudou a obter dados e a concretizar o objetivo de “estabelecer relações entre as experiências expressivas realizadas e o nível de envolvimento das crianças.”

Estando o processo de intervenção terminado, foi altura de analisar todos os dados reunidos (desde as notas de campo, reflexões, testemunhos, materiais audiovisuais e dados de aplicação das escalas) de forma a poder interpretar com rigor o processo

desenvolvido, identificando se existiram mudanças e se estas foram benéficas para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente ao nível de empenhamento e autonomia quando relacionados com as expressões artísticas. Todos estes instrumentos de recolha de dados tinham um objetivo, como é possível observar pela seguinte tabela:

Procedimentos de recolha de dados	Propósito
Registos áudios, fotográficos e videográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o estado de espírito das crianças em situações onde as expressões artísticas estavam a ser exploradas / não exploradas; • Analisar mais detalhadamente o envolvimento em propostas de atividades relacionadas com expressões artísticas / não relacionadas;
Produções e depoimentos espontâneos das crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar o ponto de vista das crianças sobre aspetos do seu dia-a-dia que pudessem ser catalisadores de sentimentos de bem-estar (espaços, materiais, propostas de atividades, entre outros); • Tomar em consideração as necessidades e interesses das crianças perante a atividade que está a decorrer;
Observação participante, planificações, reflexões e caderno de formação	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspetos do ambiente educativo e das propostas de atividade que possam, ou não, estar a promover o bem-estar e o envolvimento; • Refletir sobre a minha ação e adequar as propostas de forma a promover a autonomia, envolvimento e bem-estar das crianças;
Diálogo com os educadores cooperantes	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o seu ponto de vista em relação à organização do ambiente educativo e às propostas de atividades de forma a ter uma melhor perceção sobre as diferentes intencionalidades;
Aplicação das escalas de avaliação ITERS e ECERS	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar os ambientes educativos de acordo com os critérios das escalas; • Potenciar ambientes educativos que fomentem a autonomia e o bem-estar;
Aplicação da escala SICS	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar, através dos critérios da escala, o estado de espírito e envolvimento das crianças em atividades relacionadas / não relacionadas com expressões artísticas;

	<ul style="list-style-type: none">• Refletir e auxiliar a melhorar o bem-estar geral das crianças, bem como o seu envolvimento nas várias propostas de atividades;
--	--

Tabela 3 - Procedimentos de Recolha de dados

3. Dimensão Pedagógica da Ação Educativa

De acordo com Cardona et al. (2021, p. 27) é possível definir uma ação educativa como um conhecimento aprofundado da própria educação, dos currículos e das aprendizagens. Sendo que deste conhecimento resultam “diagnósticos”, ou seja, planificações, ações e avaliações.

É ainda Silva et al. (2016, p.14) que nos dizem que observar, registar, documentar, planear e avaliar fazem parte de etapas que são desenvolvidas em ciclos que se interligam entre si, num ciclo anual. Deste modo, as crianças, educadores, pais/família, colaboram num processo de análise e construção do conhecimento, onde o educador tem o dever de “encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.”

3.1. A Intervenção em Creche

3.1.1. Caracterização da Conceção Educativa em Creche

A instituição onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada em Creche é uma instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) com inspiração católica que se situa no centro da cidade de Évora. Esta instituição existe desde 1917 e inicialmente acolhia crianças carenciadas em regime de internato, apoiava famílias em situações precárias, e fornecia leite e derivados a recém-nascidos e crianças doentes. A organização estava a cargo de um grupo de Senhoras sócias da Instituição em regime de voluntariado. Até à data, os Estatutos da Associação têm sofrido alterações consoante a legislação em vigor.

Durante o meu tempo na instituição foi possível observar que muitos dos valores e práticas exercidas em 1917 ainda prevalecem nos dias de hoje. A família e as suas necessidades são o foco primordial da instituição, pois existe uma preocupação por parte das variadas equipas para que as famílias estejam tão integradas quando possível na vida

institucional das crianças. Apesar de, na altura estarmos a viver tempos extraordinários (pandemia), e por essa razão, nem sempre ter sido possível, manter toda a nossa prática educacional, a associação conseguiu arranjar estratégias, por exemplo: organização de arraiais de convívio entre famílias/funcionários, as famílias tiveram a oportunidade de visitar as salas que os seus filhos frequentavam, como também houve possibilidade de fazer algumas reuniões entre famílias e equipas.

Como parceira social, a instituição, tem contactos permanentes com, entre outras, as seguintes entidades: Câmara Municipal de Évora, Museu de Évora, Fundação Eugénio de Almeida, Biblioteca Municipal de Évora, Centro de Saúde de Évora e Equipa de Intervenção Educativa Precoce de Évora. Estas relações com as diferenciadas entidades, não só auxiliam a instituição a ter uma abordagem mais abrangente, como fazem com que as necessidades e interesses das crianças e famílias possam, mais facilmente, ser atendidas. Esta colaboração entre instituições, potencializa um bom trabalho em prol das famílias e abrange toda a área circundante à cidade de Évora.

A pandemia impossibilitou a observação do funcionamento destas parcerias, pois não pude fazer as visitas que tinha programado à Fundação Eugénio de Almeida, como também à Biblioteca Municipal de Évora, instituições que fazem um trabalho extraordinário, adequado a crianças.

3.1.1.1. Os espaços e materiais em creche

A instituição em estudo acolhe duas valências: creche (108 crianças) e jardim de infância (155 crianças), e de acordo com o projeto educativo, rege-se pelos estatutos e regulamentos internos.

Apesar da pandemia ter impossibilitado o contacto entre as equipas pedagógicas, podemos verificar que se trata de uma instituição de dimensão considerável, pois, segundo o projeto educativo, alberga 263 crianças, dentro de um edifício de dois andares distribuídos por (figura 7):



Figura 1 - Distribuição dos espaços no contexto de creche

De acordo com o que consegui observar, as crianças em idade para frequentar o Jardim de Infância, encontram-se no piso superior da instituição. As salas de creche encontram-se no rés-do-chão. De todas as salas temos uma visão panorâmica de uma área exterior que se encontra revestida por um pavimento sintético, que de acordo com a diretora pedagógica, salvaguarda a segurança das crianças durante o recreio. Este espaço exterior também se encontra dividido por valências (figura 8). Onde se destacam materiais como escorregas, baloiços, carros, entre outros, adequados às respetivas idades.

Foi importante observar que a segurança das crianças é uma preocupação constante da instituição, no entanto e conforme refletido no Caderno de Formação, de dia 22 de março de 2021, verifiquei alguma escassez de elementos naturais no espaço exterior,

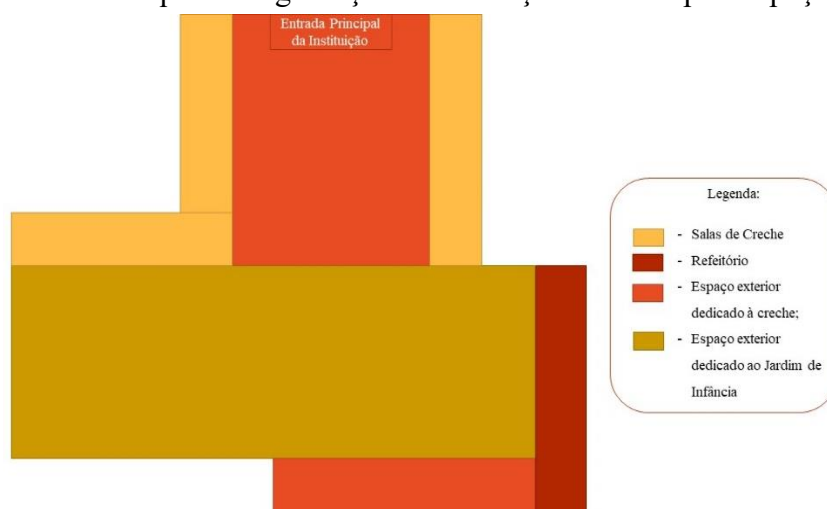


Figura 2 - Espaço exterior da instituição (creche)

no entanto, após ponderação compreendo que é importante perceber o contexto em que a instituição está inserida e, considerando que esta se situa no centro da cidade de Évora, existem bastantes elementos naturais à sua volta, prontos a serem explorados pelas crianças. Faz também parte do papel do educador compreender se a necessidade de elementos naturais é um interesse das crianças, pois caso o seja, existem estratégias de os incluir nas mais variadas vivências das crianças. Em suma, este é um espaço extremamente vasto, cujas possibilidades são infinitas.

Relativamente à sala onde realizei a PES, esta tinha dimensões médias, sendo que uma das suas principais características era a cerca de madeira (figura 9) que dividia uma



Figura 3 - Cerca de madeira que divide a sala de creche

área multifacetada, onde existiam berços, onde as crianças brincavam e exploravam e onde se desenvolveu a maior parte das propostas de momentos, da área de refeições e higiene, espaços em que as crianças não tinham a mesma autonomia de explorar. Refleti, ainda, o seguinte nas minhas notas de campo do Caderno de Formação:

... Nas extremidades da sala é possível observar uma fila de berços, onde as crianças dormem,

que formam uma espécie de “L”. Existem também algumas prateleiras suspensas com livros, brinquedos, colunas, entre outros; é possível observar a existência de uma piscina de bolas e de um tapete em esponja, sendo que ao lado deste existe uma zona de motricidade, com almofadas/colchões de diferentes formas, cores e feitios (figura 13). (Caderno de Formação. Dia 22 de março de 2021)



Figura 4 - Esponjas para conforto na sala

3.1.1.2. Caracterização do grupo de creche

O grupo da sala onde realizei a minha PES, era constituído por 12 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 18 meses, sendo 3 destas do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Todos os elementos do grupo estavam a ingressar pela primeira vez na Creche, no entanto, de acordo com o que pude observar, a maioria das crianças integrou-se de forma tranquila nas rotinas da sala.

O grupo, no seu global, posso afirmar que trabalhou sempre de forma ativa, colaborativa e com alegria. Durante a PES observei também uma curiosidade crescente nas suas explorações, onde as minhas propostas eram acolhidas com entusiasmo.

Estas crianças ainda não tinham autonomia em muitos momentos fulcrais do seu dia, como a sesta, a higiene e a refeição, o que acabou por levar a estabelecer uma relação de confiança entre a criança e o adulto cuidador. No início do estágio, pensava que este vínculo, que se cria entre criança-adulto, ficaria afetado devido à pandemia e aos cuidados necessários (uso da máscara, menores toques físicos), no entanto, conforme o tempo foi passando, mudei a minha opinião e apercebi-me que o dito vínculo foi estabelecido, independentemente das restrições exigidas.

Dentro da orgânica da instituição, os grupos de crianças são assegurados por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, onde as estagiárias são distribuídas consoante a natureza dos grupos e as necessidades específicas. As famílias, acompanham todo este processo de integração pedagógica.

De acordo com o educador cooperante “A creche representa um suplemento e continuação das experiências familiares;”, por esse motivo a relação com as famílias é um fator de grande importância para o mesmo, sendo que é importante compreender o contexto individual de cada criança, de forma a conseguir responder às necessidades de cada família. Devido à distância que existiu entre mim e as famílias, não me foi possível estabelecer relações com as mesmas, no entanto, de forma a conseguir criar alguma ligação entre família-escola propus uma atividade onde as fotografias das famílias estariam expostas na sala, ao alcance das crianças, conforme descrito nas notas de campo do caderno de formação:

Eu: “Olhem, já viram bem, são as fotografias das nossas famílias! Querem ver?”

(O R. acena com a cabeça)

Eu: “A Filipa mostra! Vamos lá ver, olhem conhecem este bebé que está nesta fotografia? (silêncio) É o F. M., F., vem ver, anda!”

(a criança rasteja até perto de mim, após lhe mostrar a fotografia)

Eu: “Olha F., quem é? É a mãe, o pai e o mano!”

(dou-lhe a fotografia para as mãos e a criança fica a olhar bastante atenta para a mesma (figura 11). Após o seu momento de observação levou a boca aberta à fotografia)

Eu: “Boa F., dá um beijinho, que lindo! Um beijinho à família, muito bem!”

(o F. ficou a observar a sua fotografia e eu passei para a próxima família)

Eu: “Ah e quem é esta menina que está aqui? É a M.? M., és tu?”

M. (13 M): “Oh, oh!”

(exclamou enquanto estava a ver a fotografia na minha mão. Ao aperceber-me que a criança se reconheceu e à sua família, dei-lhe a mesma para a mão. A M. sorriu e acariciou a fotografia.

Eu: “Quem é, M.? Olha, onde está a mãe?”

(a M. apontou para a fotografia)

Eu: “Boa! A mãe está aí! Então e a M., onde está?”

M. (13 M): “Á, á, á!” (disse enquanto apontava para a sua barriga)

Eu: “Boa! A M. está aqui! Muito bem! Então e onde está a M. na fotografia? (apontei para a sua imagem na fotografia) Está aqui! A M. está aqui! (a criança sorriu e apontou para a sua imagem na fotografia).



Figura 5 - Crianças a verem fotografias das famílias

(...)

Após este momento reflito que foi bastante importante adicionar as fotografias das famílias na sala, pois trouxe um pouco do ambiente familiar para aquele local e fez com que as crianças sentissem que estão representadas e que a sala também é delas. Este foi um momento repleto de partilha e de aprendizagens, pois apesar de as crianças se reconhecerem umas às outras, não sabem quem são os seus

respetivos familiares, assim sendo é sempre positivo ter este tipo de imagens que fazem com que o ambiente se torne mais rico. (Caderno de Formação. Dia 18 de maio de 2021).

Ao longo da PES, questioneei, com frequência, os elementos da equipa pedagógica que tinham contacto com as famílias, sobre as mesmas. Consegui compreender que, na sua grande maioria, estas são famílias, ditas “tradicional”, compostas por um pai, uma mãe e irmãos. Na sua maioria de uma classe social média baixa. Por se tratar de uma instituição católica, posso concluir que estas crianças fazem parte de uma cultura familiar tradicional adequada á cultura da instituição.

3.1.1.3. Fundamentos da ação educativa

A entrada da criança na Creche marca o princípio de uma etapa da sua vida. A Creche constitui uma das primeiras experiências da criança. O contacto alargado com outras crianças numa estrutura com regras próprias, possibilita o início do seu processo de socialização e individualização, potencializando o desenvolvimento das relações afetivas com os seus pares e a formação da sua identidade. (Educador Cooperante)

De acordo com o educador cooperante o projeto curricular terá como base a observação e a escuta das necessidades das crianças ao nível das diferentes áreas de desenvolvimento. O objetivo é estimular a descoberta das competências de cada criança, através das perceções sensoriais que lhe permitam o conhecimento do Eu, do Outro e do Meio Envolve, daí o projeto denominar-se “Crescer a sentir e a brincar... o Mundo vou Explorar!!”

É possível compreender, através da leitura do projeto, que o educador cooperante pretende utilizar os sentidos como promotores do brincar, bem como da descoberta, da exploração e da autonomia, porque que as crianças fazem uso dos seus sentidos para

...observar as pessoas ou objetos em movimento, sentem a temperatura das coisas, ficam atentos a uma voz e põem na boca tudo o que conseguem agarrar. Por meio da exploração, da curiosidade, da observação, as crianças procuram entender o como e o porquê das coisas que os rodeiam. (Educador Cooperante)

De acordo com as minhas observações, é um facto que as crianças realmente fazem uso dos seus sentidos para tirar conclusões sobre o ambiente que as rodeia, como por exemplo, o caso de umas das crianças da sala onde estagiei, ao provar pudim pela primeira vez: “quando sentiu o sabor do pudim o R. fez uma careta, acredito que o sabor fosse desconhecido para a criança, no entanto, após o momento de reconhecimento a criança começou a rir à gargalhada, levando ambas as mãos à sua boca” (Caderno de Formação, Nota de Campo do dia 13 de maio de 2021), assim sendo, compreendo o porquê de o E.C. realçar uso dos sentidos para promover as aprendizagens.

Por considerar que devemos respeitar o Projeto Curricular vigente, fiz de meu objetivo propor atividades que fossem ao encontro dos princípios definidos pelo E.C., sendo que, na sua maioria propus atividades exploratórias, onde as crianças iriam utilizar os seus sentidos para tirarem conclusões sobre o que estavam a descobrir. Explorámos elementos naturais, como água, terra, pedras, folhas e paus, como também purpurinas, cordas, cheiros, caixas de cartão, tecidos, papéis, ou seja, todos os objetos que os rodeiam no seu dia a dia.

Neste projeto constam, ainda os objetivos que sustentam as ações educativas, que são:

- Proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar;
- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
- Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência e assegurar o seu encaminhamento adequado;
- Proporcionar um contacto e interação com a comunidade em que a creche está inserida. (E.C.)

3.1.1.3.1. Modelo Pedagógico Montessori

De acordo com Formosinho, et al. (2018, p. 46), “Os modelos pedagógicos são gramáticas para o pensar, fazer, documentar e avaliar a pedagogia em sala, aos níveis interligados da aprendizagem da criança e do adulto.”. São vários os modelos que tomam

a exploração sensorial como mote de aprendizagem para os vários domínios do conhecimento, neste caso o E.C. apoiou-se no Modelo Montessoriano para estruturar a organização do espaço, do tempo e dos objetivos previstos.

Davies (2020, pp.26-33) resume da seguinte forma alguns dos princípios que sustentam a Metodologia de Montessori, sendo estes:

- Ambiente preparado:
 - Preparação do ambiente educativo antes de as crianças chegarem ao local. Isto envolve preparação de atividades, preparação das ferramentas que irão utilizar, observar o espaço pela perspectiva de uma criança, ter cuidado estético com a apresentação do espaço;
- Desejo natural de aprender:
 - Encorajar as autodescobertas, onde as crianças mais novas conseguem aprender ao observar as mais velhas e onde estas solidificam as suas aprendizagens ao ajudar as mais novas;
- Aprendizagem prática, concreta:
 - Preocupação estética com os materiais, para que as crianças se sintam atraídas para os explorar, onde realizam as descobertas e fazem o uso das suas mãos, através das experiências táteis;
- Períodos sensíveis:
 - Fases em que as crianças demonstram um interesse específico por uma determinada área (movimento, linguagem, leitura, entre outros). O momento em que a criança mostra interesse por um dos períodos, faz parte de um processo único de cada criança. Estes períodos poderão ser: linguagem, ordem, pequenos detalhes, aquisição de movimento, exploração sensorial, boas maneiras e cortesia;
- Mente absorvente inconsciente:
 - Absorção de conhecimento, por parte da criança, sem esforço. Esta absorção implica a oferta de oportunidades, onde o adulto serve de referência para a aquisição do conhecimento, bem como de responsabilidades de garantir que a criança não absorve experiências negativas;
- Liberdade e Limites:

- Encontrar o balanço entre a permissividade e a autocracia, onde se estabelecem as regras de forma a que as crianças aprendam sobre o respeito e as responsabilidades;
- Independência e responsabilidade:
 - Encorajar a independência na criança, de forma a que esta aprenda a ser responsável por si, pelos outros e pelo ambiente;
- Desenvolvimento individual:
 - Cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento, logo é respeitado o processo de aprendizagem individual de cada criança;
- Respeito:
 - As crianças deverão ser tratadas como se fossem adultos, sendo que a sua permissão para serem tocadas, entre outros, é valorizada;
- Observação:
 - Esta é a base da abordagem, onde se pretende que o educador seja uma espécie de câmara que regista os movimentos, a linguagem, a postura e as ações da criança. Não fazer juízos de valor, não tirar conclusões precipitadas e não mostrar preferências.

A minha prática pedagógica foi, em parte, centrada nestes princípios de Montessori, no entanto penso que a educação de crianças não deve ser apenas focada numa só metodologia, pois não existe o “certo e o errado”, logo, temos, acima de tudo, de estar atentos aos vários métodos e abordagens educativas. Devido às características individuais de cada criança temos de ter em conta os objetivos e os distintos resultados, logo ao que mais se adequa a determinadas rotinas e contextos familiares.

3.2. A Intervenção em Jardim de Infância

3.2.1. Caracterização da conceção educativa em Jardim-de-Infância

A instituição onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada no Pré-Escolar é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que iniciou a sua atividade em outubro de 1974. A sua criação esteve a cargo do Movimento Democrático das Mulheres. Está inserida na freguesia da Sé e São Pedro no centro histórico da cidade de Évora, sendo

tutelada pelo Ministério da Educação (na componente letiva) e pelo Ministério da Segurança Social (na componente de apoio à família).

Apesar da dificuldade de acesso rodoviário e de estacionamento, porque onde a instituição está sediada não há acesso à passagem de carros, leva com que, tanto as crianças como as famílias façam um percurso a pé até à porta da instituição e em conjunto desfrutem de momentos únicos, ou seja, o passeio e a contemplação do património histórico-cultural.

Na componente letiva a instituição segue as linhas orientadoras do Ministério da Educação que consistem nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Sendo que estas funcionam como facilitadoras da organização de um ambiente pedagógico de qualidade. A instituição não se basta com a aplicação das regras instituídas pelas OCEPE, ela organiza também os tempos de apoio à família, ou seja, a animação socioeducativa está sempre presente.

Durante o meu tempo na instituição foi possível observar que a família é considerada em todos os aspetos. Ela está sempre presente nos vários projetos propostos pela instituição, ou seja, são sempre ouvidas e colaboram com sugestões, assim, o cotidiano institucional das crianças não se afasta dos valores familiares das mesmas.

Um dos projetos que pude assistir de perto, foi uma visita guiada, via zoom, á sala, onde as famílias conseguiram conhecer o espaço de forma mais detalhada e deram o seu ponto de vista sobre aspetos relacionados à mesma onde questionaram o E.C. sobre os vários aspetos da rotina das crianças.

A instituição faz de sua missão a promoção e desenvolvimento de práticas pedagógicas e socioeducativas, solidárias, democráticas e inclusivas, fomentando o desenvolvimento integral das crianças, através da educação para a cidadania, arte e ambiente e da elevada abertura à comunidade.

Sentimos que a nossa missão é de extrema responsabilidade não só perante as crianças que todos os dias “entram” pela nossa porta, mas também para com as famílias de cada uma. Nesta missão a comunidade não pode ser esquecida, tendo nós o privilégio de estarmos rodeados de uma multiculturalidade tão vasta, iremos continuar a promover esta parceria tão rica. (Projeto pedagógico da instituição onde fiz a PES em J.I.)

Foi-me, igualmente, possível observar a ligação que existe entre a escola, a família e a comunidade, através das interações que existem entre estes três aspetos fundamentais de uma educação de qualidade. Um exemplo desta ligação é a familiaridade que as crianças tinham com os funcionários dos espaços que visitámos ou a valorização da opinião das famílias no que diz respeito às propostas de locais a visitar.

Na realidade, a família é vista como o primeiro espaço educativo da criança, pois é através da mesma que a criança desenvolve o processo da transmissão de cultura e valores, enquanto privilegia o desenvolvimento como pessoa (Reimão, 1997, citado pela Instituição da PES em J.I.). Deste modo a instituição aposta em diferentes projetos deste âmbito, como a Escola de Pais, o Cantinho da amizade, enquadrado no projeto “Roupas Usadas não estão acabadas” onde foca a promoção da sustentabilidade, no âmbito do projeto Eco-Escolas. Promoveu também um espaço na internet, de exclusiva responsabilidade das famílias, o que levou a uma maior divulgação das atividades desenvolvidas na instituição.

Para além da família e da comunidade, esta prevê também a valorização da sustentabilidade. De acordo com a própria educação para o ambiente e sustentabilidade deve começar na infância, deste modo a instituição responsabiliza-se a continuar a trabalhar junto da comunidade escolar o tema da educação ambiental numa perspetiva de sustentabilidade.

... entendemos que através de uma abordagem às questões ambientais as crianças discutem opiniões, atitudes, vivências, sentimentos, realizam pequenas investigações e, adquirem conhecimentos e competências que podem utilizar ao longo da sua vida, agindo localmente sobre a preservação do meio ambiente formando assim crianças mais sensíveis e conscientes. (Projeto pedagógico da instituição onde fiz a PES em J.I.)

Desta forma a instituição está inscrita no programa Eco-Escolas, sendo que, entre outros objetivos, pretendem:

- Reduzir os encargos em materiais;
- Privilegiar o uso de materiais reutilizáveis, tanto nos projetos de sala, como em efemérides;
- Separar os resíduos;

- Desenvolver a horta que está localizada dentro da instituição com o auxílio das crianças e famílias, em que o objetivo é consumir os alimentos cultivados.

Como parceria social a instituição tem contactos permanentes com, entre outras, as seguintes entidades:

- Biblioteca Pública de Évora;
- Fundação Eugénio de Almeida;
- Universidade de Évora.

Estas relações, com as diferenciadas entidades, de acordo com as minhas observações, valorizaram as experiências das crianças e auxiliam a instituição a ter uma abordagem mais abrangente, fazendo com que as necessidades e interesses das crianças e famílias possam, mais facilmente, ser atendidas. Felizmente, nesta PES, tive a sorte de explorar algumas destas parcerias aquando do meu estágio, que sem dúvida enriqueceram as aprendizagens das crianças, uma vez que eram as mesmas que pediam para ir visitar certos locais.

De acordo com a instituição o projeto educativo foi elaborado a partir de vários indicadores que a equipa educativa executou de forma a poder realizar um diagnóstico adequado às necessidades da população educativa abrangida pelo mesmo, como:

- Inquéritos de satisfação (Clientes, Colaboradores, Parceiros);
- Avaliação do projeto educativo anterior;
- Reuniões da equipa pedagógica;
- Conversas formais nas reuniões de pais;
- Conversas informais com as famílias.

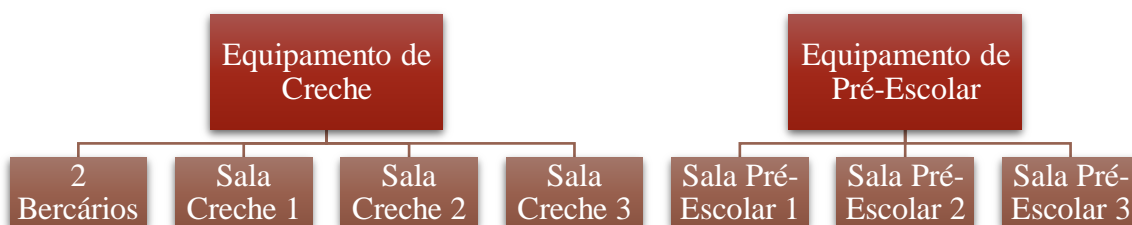
Estes meios de diagnóstico auxiliam, não só o projeto educativo vigente, como também a construção dos projetos curriculares dos equipamentos de creche e de pré-escolar.

“Educamos crianças para serem seres humanos com valores, sabendo os seus direitos e deveres na sociedade em que se inserem.” (Projeto pedagógico da instituição onde fiz a PES em J.I.)

3.2.1.1. Os espaços e materiais em jardim-de-infância

A instituição acolhe duas valências: Creche, com capacidade para 67 crianças e Pré-Escolar, com capacidade para 75. Apesar de não me ter sido possível realizar uma visita guiada à instituição, pois as equipas pedagógicas estavam, até que o estado do país o exigisse, restringidas às suas salas e a algumas das áreas comuns, pude observar que esta é uma instituição com dimensões médias, no que toca à sua área, que aposta nos espaços exteriores e que está dividida em dois andares, sendo que, de acordo com o que pude observar, a valência de Creche se situa no piso superior e a de Pré-Escolar, no inferior.

Conforme mencionado em epígrafe, o setor pedagógico é composto por dois equipamentos, sendo que estão organizados da seguinte forma:



Salvo as duas salas de berçário, todas as restantes comportam grupos heterogéneos, com idades compreendidas entre os 3 meses e os 6 anos de idade.

No que diz respeito ao espaço exterior, pude observar que foi remodelado recentemente. O chão em tijoleira, remete-nos para as típicas construções alentejanas. Nas zonas em que não conseguimos encontrar espaços verdes, como a horta ou os canteiros, existe uma preocupação por este elemento através de opções como jardins verticais ou vasos suspensos. Existe ainda um parque infantil, que apesar de estar restrito a uma sala por motivos pandémicos, tive a oportunidade de visitar com as crianças da sala em que estagiei. Este espaço tem um escorrega, uma parede de escalada, entre outros, conforme descrito nas notas de campo do caderno de formação:

Apesar da pandemia não nos permitir visitar todo o espaço da instituição, hoje conseguimos ir com as crianças ao parque infantil da mesma. (...) Consegui observar que este é um espaço amplo que cujo chão, ao contrário do resto da instituição, está revestido por um pavimento em borracha e que existem vários equipamentos de exploração livre, como um escorrega e cordas de escalada (figura 12). (Caderno de Formação. Dia 27 de outubro de 2021).



Figura 6 - Parque infantil

Considero ser importante o investimento realizado para que os espaços estejam em constante evolução e desenvolvimento. Deste modo vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, uma vez que envolvem toda a equipa no desenvolvimento destes projetos, sempre com especial atenção à opinião das famílias e das próprias crianças.

3.2.1.2. Caracterização do grupo de jardim-de-infância

O grupo da sala Pré-Escolar 1, onde realizei a minha PES, é constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo 7 destas do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Algumas destas crianças já estavam familiarizadas com as rotinas da sala, pois já a tinham frequentado anteriormente, no entanto, as que estavam a transitar da valência de Creche tiveram no início e, de acordo com a minha observação, mais dificuldades em se adaptar. No entanto, a ação da equipa pedagógica e o próprio modelo pedagógico auxiliaram a que estas dificuldades fossem facilmente superadas.

Conforme é possível observar nos gráficos abaixo, a maioria das crianças que frequentava a sala Pré-Escolar 1, era do sexo masculino.

Sexo	Idade (anos:meses)	Nº de irmãos	Tipologia Familiar
Feminino	5:3	1	Biparental
Feminino	6:1	1	Monoparental
Masculino	4:7	0	Biparental

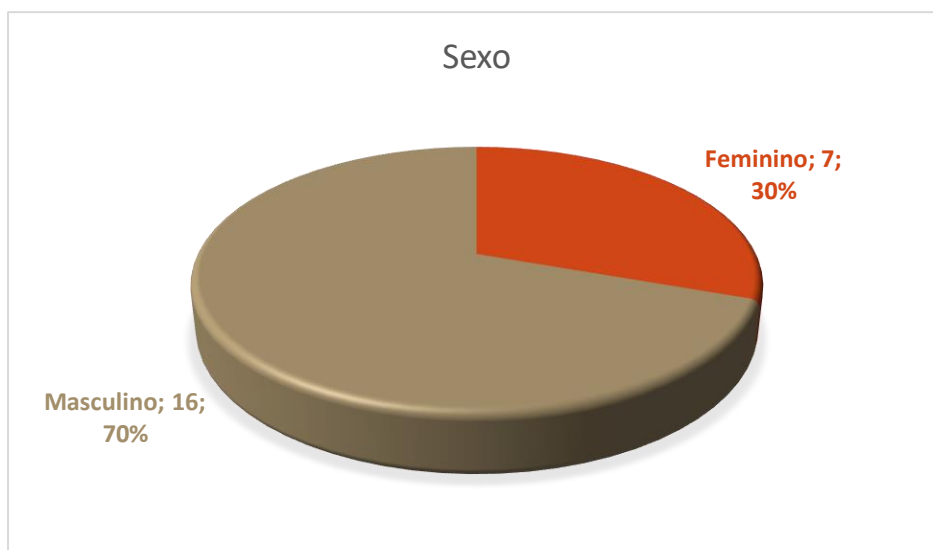
Masculino	4:4	0	Biparental
Masculino	3:2	0	Biparental
Masculino	5:6	0	Monoparental
Masculino	5:9	0	Biparental
Masculino	3:10	4	Biparental
Masculino	3:7	2	Monoparental
Masculino	5:11	2	Biparental
Masculino	6:1	0	Monoparental
Masculino	3:2	0	Monoparental
Masculino	5:8	1	Monoparental
Masculino	3:7	1	Biparental
Feminino	3:3	0	Monoparental
Masculino	4:9	0	Biparental
Feminino	3:10	0	Biparental
Masculino	6:1	0	Biparental
Feminino	3:7	0	Biparental
Feminino	4:4	1	Biparental
Feminino	3:2	0	Biparental
Masculino	4:8	1	Biparental
Masculino	3:4	0	Biparental

É o educador cooperante que nos diz que alguns dos estudos realizados por Papalia & Olds, sugerem que as diferenças físicas ou comportamentais entre crianças de sexos diferentes, em idade pré-escolar são subtis e mesmo raras, mas “tanto meninos, quanto meninas acreditam que são mais diferentes do que na verdade são” (Papalia & Olds, 1998, citado pelo educador cooperante no projeto pedagógico). Estas teorias parecem surgir apenas por absorção dos papéis sexuais da cultura onde estão inseridos e relativos à existência da tipificação sexual ou dos estereótipos sexuais.

Cardona, et al. (2010, p. 51) ainda nos dizem que as crianças em idade Pré-Escolar aprendem primeiramente os estereótipos relacionados ao sexo e apenas depois os do sexo oposto, no entanto, segundo Carol Martin (1989 em Cardona, et al., 2010, p. 51), é apenas aos 8 – 9 anos, que a maioria das crianças consegue compreender as expectativas sociais associadas ao gênero.

De acordo com Sakellariou (2008) em Cardona, et al. (2010, p. 52) a educação básica assume uma relevância acrescida no que toca ao trabalho de questões de gênero, pelos seguintes motivos:

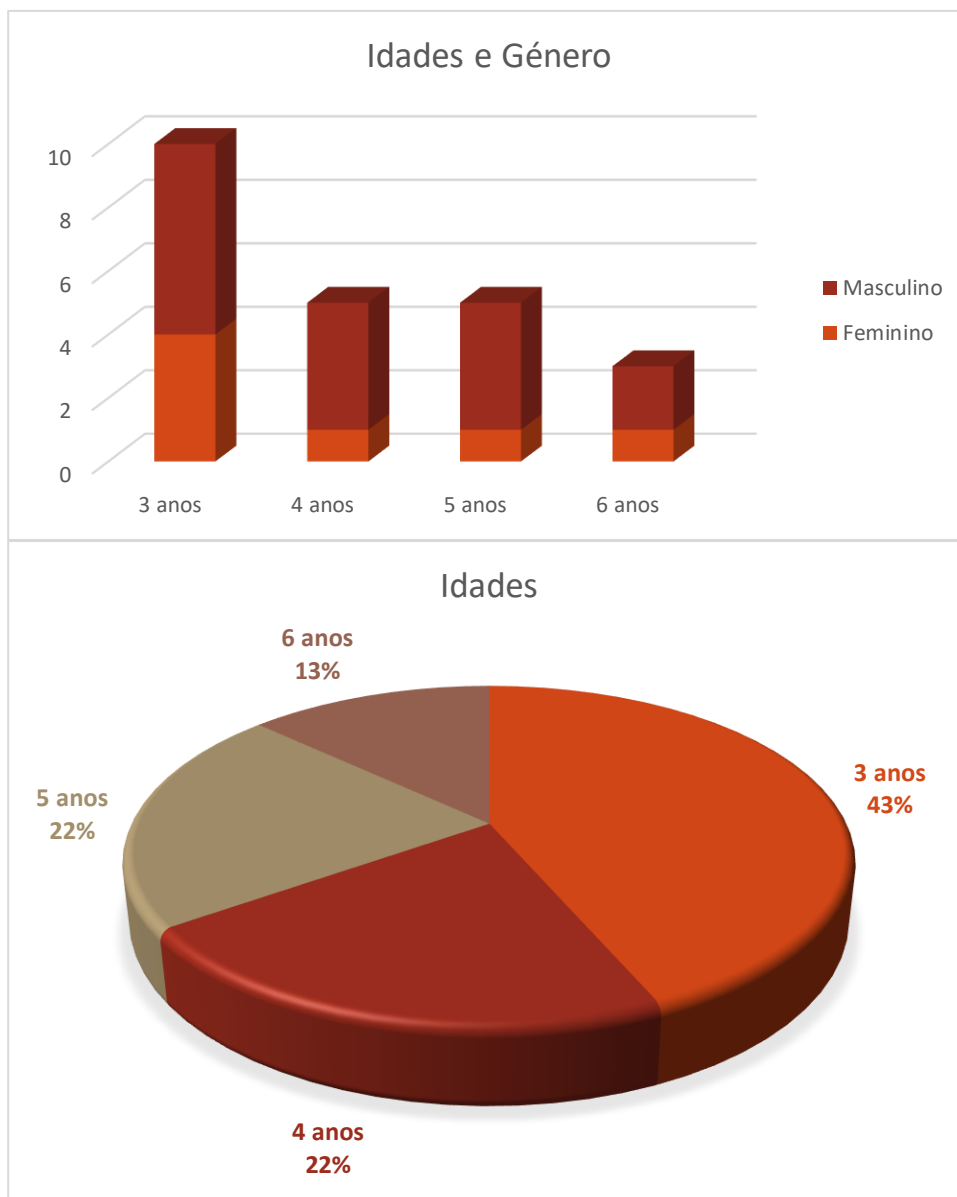
1. A criança possui uma capacidade limitada para pensar criticamente acerca de tudo o que o mundo social lhe transmite;
2. As experiências vividas logo desde os primeiros anos são de fundamental importância para o desenvolvimento individual;
3. A criança encontra-se num estágio em que é necessário estabelecer fronteiras e internalizar atividades típicas e modos de conduta em relação ao seu gênero. Sakellariou (2008, p. 26) em Cardona, et al. (2010, p. 52)



Deste modo é-me possível compreender que a questão de gênero deve ser abordada no Pré-Escolar, assim que possível. Deve existir uma relação entre adulto – criança que potencialize o respeito, a valorização, a estimulação e o encorajamento, pois esta relação irá servir de modelo para as relações entre criança – criança no futuro.

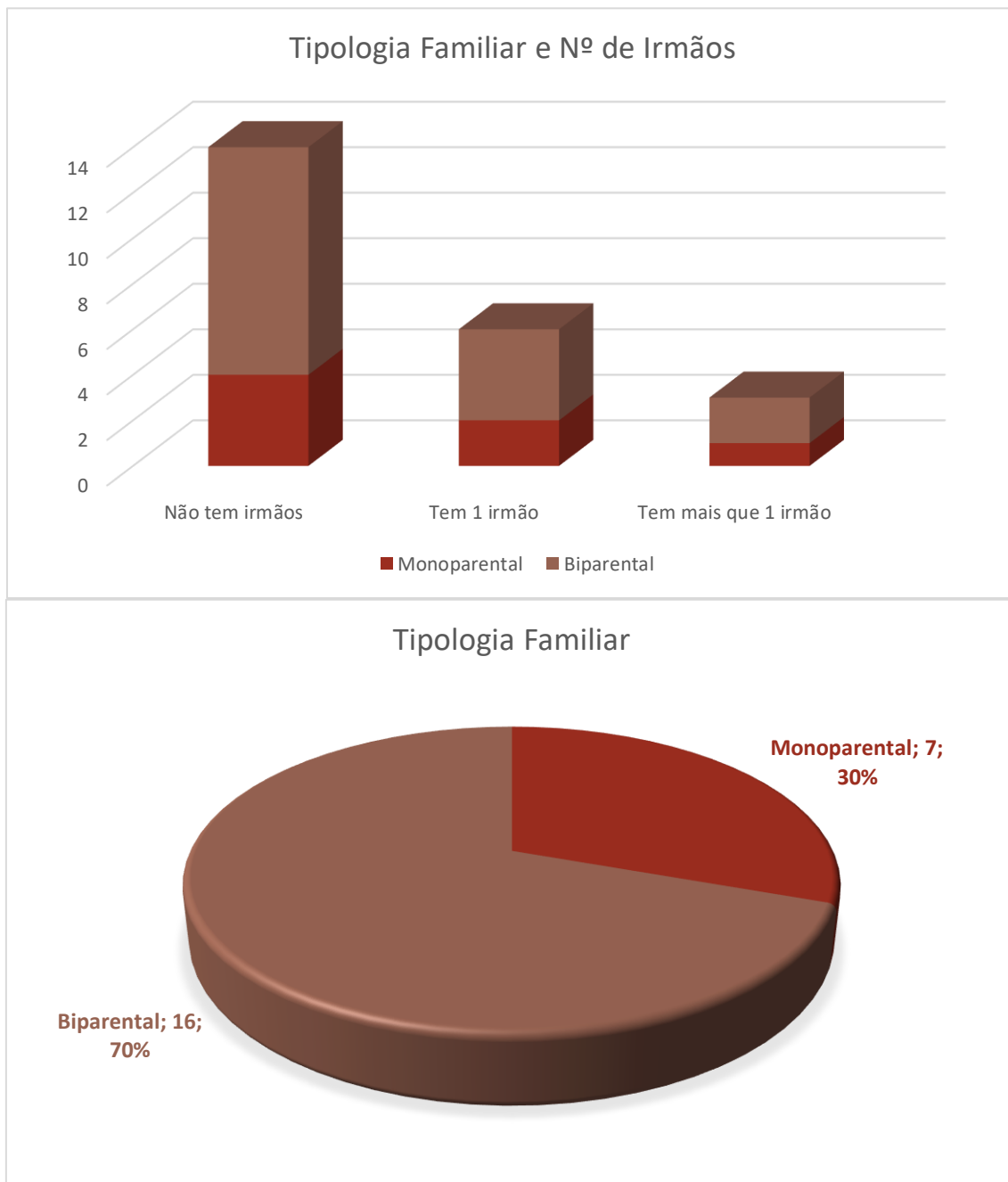
Nas sociedades modernas e democráticas, o futuro de cada homem e de cada mulher, não obstante a sua raça, a sua religião e a sua classe social dependerá, seguramente, das suas capacidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas para aprender, para explorar e para experienciar desafios. (Vieira 2007, p. 107 em Cardona, et al., 2010, p. 49)

Observamos ainda que para além da heterogeneidade de géneros, as crianças têm na sua maioria 3 anos de idade:



Apesar de 43% das crianças ter 3 anos de idade este é, na minha opinião, um grupo já com alguma maturidade, que se apoia nas aprendizagens individuais e potencializam as aprendizagens do grupo. Quero com isto dizer que as crianças mais velhas têm o hábito de auxiliar as mais novas em várias das tarefas do dia a dia, conforme descrito no Caderno de Formação (Dia 26 de novembro de 2021). Pude observar uma situação em específico em que todo o grupo trabalhou para potenciar a autoestima de uma das crianças aquando da realização de uma tarefa que envolvia atividade motora.

foi-me ainda possível observar que a maioria das crianças não tem irmãos, sendo as famílias maioritariamente biparentais:



A lei nº 133/VII (Direitos das Famílias Monoparentais ou Biparentais, 2000, p. 1) define a tipologia familiar da seguinte forma: “Entende-se por família monoparental ou biparental um núcleo familiar onde vive um pai ou uma mãe sós (sem cônjuge), com um ou vários filhos dependentes. A terminologia “biparental” não altera o carácter de monoparentalidade de cada núcleo familiar.”

É a mesma lei que explica que o número de famílias monoparentais tem vindo a crescer, à medida que as situações de divórcio ou de separação aumentam e que muitas pessoas assumem ter filhos, sem que tal signifique uma vivência em comum com a outra parte.

Através das minhas observações e interações, consegui compreender que algumas das crianças, no caso 30%, viviam apenas com um dos progenitores, ou, em certos casos, com avós. Apesar de, na minha opinião, a monoparentalidade poder alterar a forma como a criança se relaciona com outro, não senti que este fosse um fator presente neste grupo, onde se aceita e celebra a diversidade em todos os aspetos.

Acredito que por vezes possa ser um hábito tecer ideias preconcebidas sobre aspetos que, em alguns espectros ainda poderão ser considerados tabus, no entanto com o desenvolvimento da sociedade a diversidade é cada vez mais a norma, na realidade, enquanto futura educadora pretendo que não exista uma norma de todo. Neste caso, que seja normal existirem famílias compostas apenas por um cuidador, ou por cuidadores do mesmo sexo, cuidadores mais velhos/novos, com mais/menos literacia, etc.

Quero com isto dizer que todas as famílias têm as suas particularidades e todas elas dependem da escola, do mesmo modo que esta depende da família. Deste modo é necessário que o trabalho com as famílias seja adaptado às suas singularidades, pois tal como não existem duas crianças iguais, o mesmo acontece para as famílias.

Apesar da situação pandémica que o mundo atravessou, compreendi, através das minhas observações, que muitas destas crianças necessitavam de afetos para conseguirem lidar com as suas emoções. No começo tive algumas dificuldades no que toca a gerir o grande grupo, sendo que por vezes me poderia deixar frustrada. No entanto, com o tempo, compreendi que haverá sempre dificuldades em dinamizar grupos tão grandes quanto este, onde a educação para a inclusão, que já padece de extrema importância, não pode, em algum momento ser colocada de parte, sendo este um grupo tão diverso, quer a nível familiar, como cultural.

A vivência com este grupo forneceu-me ferramentas que considero serem indispensáveis para o meu futuro, uma vez que me permitiu equacionar as crianças e os seus interesses em todas as propostas.

3.2.1.3. Fundamentos da ação educativa

A educação pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p. 5)

De acordo com o educador cooperante, o mesmo fundamenta a sua ação educativa seguindo as linhas orientadoras do Ministério de Educação sugeridas a partir das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. O enfoque da sua ação centrava-se na crença que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são indissociáveis. Os saberes de que as crianças são portadoras e os seus interesses foram também tomados como ponto de partida, porque são relevantes não só para o desenvolvimento dos projetos que surgem na sala, como também são gerenciadores de novos conhecimentos.

Apesar do projeto vigente não estar atualizado no momento da minha PES, todo o meu trabalho assentou nestas crenças, ou seja, que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são indissociáveis. Deste modo posso afirmar que estas crenças estavam presentes no quotidiano da sala, independentemente de outros fundamentos que possam ter surgido, pois apenas deste modo se consegue assegurar que se estão a abordar temas que são do interesse das crianças, e que auxiliam no processo as suas necessidades.

É ainda o E.C. que frisa a importância da construção do saber de forma articulada, ou seja, que as diferentes áreas de conteúdo que suportam as próprias OCEPE devem ser abordadas de forma holística de modo a proporcionar experiências importantes no que diz respeito aos desafios e estímulos, para todas as crianças, onde todos possam colaborar nas aprendizagens de cada um, favorecendo um ambiente culturalmente rico que proporciona as bases necessárias a todas as aprendizagens que irão surgir ao longo da vida.

Associado aos fundamentos anteriormente referidos, surge-nos também na sala o princípio da diferenciação pedagógica, que consiste na necessidade de se exigir uma resposta educativa a todas as crianças, seja qual for o seu nível de desenvolvimento, através de uma prática cooperativa e do desenvolvimento do processo educativo em grupo. (Educador Cooperante no projeto pedagógico da sala onde realizei a PES em J.I.)

Estes comportamentos e aprendizagens auxiliaram o desenvolvimento de aspetos indispensáveis à educação, como: competências pró-sociais da vida em comunidade, aquisição da progressiva autonomia e independência, aquisição de espírito crítico, respeito pela diferença, capacidade de interação com os outros, desenvolvimento do sentido estético, entre outros.

Foi-me possível compreender, através da leitura do projeto que existe uma elevada preocupação por parte do educador e restante equipa com as aprendizagens. Quer sejam realizadas de forma holística ou individual, todos os intervenientes são indispensáveis para obter uma educação de qualidade. Esta é, na minha opinião, uma prática que requer uma observação e reflexão sobre a própria ação onde as opiniões das crianças e famílias estão no centro do desenvolvimento e na ponderação das rotinas e das aprendizagens.

Enquanto futura educadora espero ter a capacidade de fornecer uma educação abrangente, conforme descrita pelo E.C. e que esteja também em constante evolução, pois sou da opinião que é necessária uma visão crítica sobre o próprio trabalho / ação do educador. Como educadora tenho de desenvolver o meu conhecimento sempre numa perspetiva dinâmica de forma a ser capaz de responder aos desafios constantes da transformação do mundo, ou seja, por exemplo, ter a noção das alterações do planeta e incorporar esse meu conhecimento nos interesses e necessidades das crianças e famílias de forma a que as aprendizagens possam fazer sentido para todos os intervenientes.

3.2.1.3.1. Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

Para o Educador cooperante justifica-se a adoção de um modelo pedagógico para facilitar a organização do ambiente educativo da sala, optando, neste caso, pelo Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), pois de acordo com o mesmo, este contribui para atingir esse mesmo propósito, ou seja, é o mais apropriado para ajudar a pôr em prática as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

É Folque (2018, p. 49) que nos diz que o MEM surge como reação à ditadura Salazarista nas décadas de 60 e 70, que se baseava no ensino doutrinal e opressor. O MEM surge para defender o pensamento de que a escola poderia desempenhar o papel de libertação e desopressão de um povo sem cultura. Inspirada pelo trabalho do pedagogo

francês Freinet, foi desenvolvida uma proposta baseada em princípios democráticos visando uma educação inclusiva.

O MEM tem três grandes finalidades formativas que se centram no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos, sendo estas (Folque M. A., 2018, p. 51):

- A iniciação a práticas pedagógicas – consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade em constante evolução democrática;
- A reinstituição dos valores e das significações sociais – sublinha a necessidade de uma reflexão permanente de modo a permitir que exista o poder de tomada de decisão, através de um processo de cooperação;
- A reconstrução cooperada da cultura – implica perspetivar sobre a aprendizagem como processo sociocultural e participativo onde há acesso a conhecimentos socioculturais reconstruídos num processo de construção do sentido (Niza, 1992 em Folque, 2018, p. 51).

Outra premissa do referido modelo, é que a organização da composição do grupo de crianças assenta no princípio da verticalidade etária, relacionado com o conceito de desenvolvimento proximal de Vygotsky, que considera a interação entre pares a condição que potencializa novas competências e avanços nas aprendizagens.

Neste sentido o MEM baseia-se nas experiências de vida e dos saberes das crianças no que toca à aquisição de novos conhecimentos, apoiada na tomada de responsabilidade, por parte do educador e das crianças com uma série de instrumentos, aos quais chamamos de “instrumentos de pilotagem” (Folque M. A., 2018, p. 55).

Estes instrumentos, de acordo com Folque (2018, pp. 55 – 57), são os seguintes:

- *Mapa das Presenças* – quadro mensal onde as crianças podem marcar as presenças, estando os dias do mês na linha superior e os nomes das crianças na coluna da esquerda. Tive a oportunidade de preparar um quadro destes aquando do estágio e foi um processo de cooperação muito enriquecedor, onde as crianças escolheram as cores que gostariam que colorissem os feriados e fins de semana, bem como a “linha do seu nome”.
- *Mapa de Atividades* – serve como um processo de autorreflexão sobre a ação, onde as crianças colocam um círculo na atividade que desejam

desenvolver, preenchendo-o quando terminarem dita atividade. O educador cooperante optou por não realizar um quadro, pois, de acordo com o mesmo, este não seria adequado para as crianças que estavam a transitar da creche, devido às idades. No entanto, as crianças mais velhas preenchiam um *plano de atividades individual*, que tal como o quadro tinha o seu nome na coluna da esquerda e todas as áreas de atividade na linha superior.

- *Inventários* – Estes afixam-se nas áreas da sala onde são seriados os materiais e as possibilidades de atividades a desenvolver com os mesmos, sendo as ilustrações realizadas pelas crianças. Quando iniciei o meu estágio não existiam inventários, no entanto, após estudar sobre o MEM questioneiei o educador cooperante sobre a possibilidade da criação dos mesmos, iniciando o processo com as crianças e concluindo o inventário da oficina da escrita e do laboratório de ciências.
- *Diário de Grupo* – Composto por 4 colunas: “Gostámos”, “Não Gostamos”, “Fizemos”, “Queremos”, atua como o registo semanal de incidentes, desejos, conflitos ou relatos, podendo o mesmo ser preenchido a qualquer momento por algum interveniente do processo educativo, adulto ou criança. Na reunião de conselho de sexta-feira o diário é analisado e debatido pelo grupo. Este é outro instrumento que já estava em aplicação no meu estágio e com o qual as crianças participavam ativamente ilustrando o que estavam a comunicar ao grupo.
- *Mapa das Regras de Vida* – Contém regras que foram acordadas entre o grupo para a sua regulação. Surge como uma necessidade de resolução de algum problema. Este foi um instrumento que não foi introduzido por mim, pois achei que não se adequava ao grupo, pois este grupo já revelava uma autonomia satisfatória em identificar as suas próprias fragilidades e trabalhava em conjunto para as melhorar.
- *Quadro de Distribuição das Tarefas* – Apresentado como atribuição de responsabilidade às crianças, este quadro com duas entradas continha o nome das crianças na coluna da esquerda e as tarefas na linha superior. Durante o meu estágio constatei que existia a necessidade de acrescentar uma tarefa ao mapa: “distribuição da fruta”, deste modo as crianças

passaram a responsabilizar-se por mais uma tarefa, que por norma causava alguma discussão, sendo que todas as crianças queriam fazer a tarefa antes desta ser acrescentada.

Apesar destes instrumentos auxiliarem a integração de experiências individuais, importa mencionar que não garantem uma verdadeira abordagem sociocêntrica. Para que tal aconteça é necessário que o educador conheça a criança e trabalhe na sua Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), proporcionando os “andaimos” para que esta possa progredir (Folque, 2018, p. 56). Entende-se por ZDP a zona em que o “ (...) apoio de outros pode levar a criança a realizar uma tarefa que não conseguiria executar sozinha.” (Folque M. d., 2018, p. 72).

Para além destes instrumentos de pilotagem, no momento da planificação diária / reunião de conselho, o grupo fazia ainda uso dos seguintes instrumentos: *Mapa do Tempo*, *Mapa da Temperatura*, *Plano do Dia* e *Quadro das Comunicações*. Também achei

pertinente, devido às necessidades do grupo, inserir mais dois instrumentos: a *Agenda Semanal* e o *Quadro Quero Mostrar, Contar ou Escrever*. A agenda semanal surge como facilitadora da organização do tempo e como agilizadora no processo de decisão de tarefas a realizar em grande grupo, por exemplo: as crianças queriam fazer

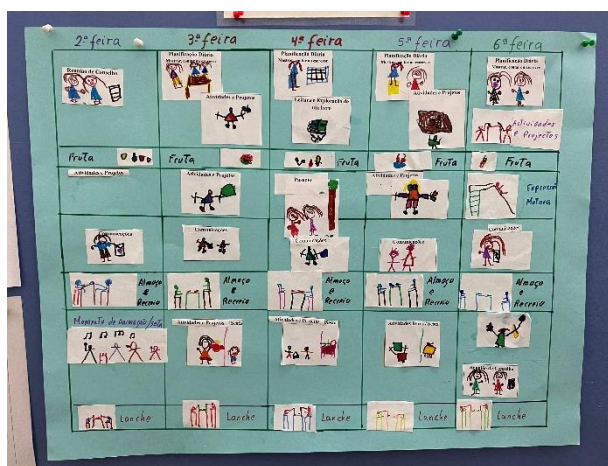


Figura 7 - Agenda Semanal

sessões de expressão motora, deste modo, com o auxílio da agenda, decidimos que estas iriam ocorrer às sextas-feiras (figura 13).

O quadro Quero Mostrar, Contar ou Escrever, surge do interesse das crianças em partilharem muitas das situações que acontecem em casa, bem como os seus desejos. São Sim-Sim, et al. (2008, p. 30) que nos dizem que para que a criança possa aprender a comunicar usando a língua do seu grupo social, precisa de estar imersa num ambiente onde ouça falar e tenha oportunidade para falar com falantes da sua língua materna. Explicando ainda que “A eficácia da comunicação depende de haver algo a comunicar, alguém com quem comunicar e um meio através do qual se comunique.” (Sim-Sim, et al. 2008, p. 32).

Em suma este modelo pedagógico forneceu-me ferramentas indispensáveis à boa convivência em sala, que resultou da articulação do meu saber e experiência e do conhecimento das crianças. Enquanto futura educadora acredito que me irei servir de muitos dos instrumentos de pilotagem para auxiliar na organização do grupo e do tempo, no entanto, penso que o período da manhã acaba por ser menos otimizado, devido ao tempo despendido a preencher todos os instrumentos. Apesar de estes terem a sua importância, acredito que deveriam ser agilizadas estratégias, por parte do adulto, para combinar alguns dos instrumentos de forma a não existir demasiado tempo de reunião.

O grupo ficava em média 30 minutos na reunião de conselho, pois preenchia todos os instrumentos de pilotagem do MEM e, mais perto do fim do momento, as crianças começavam a ficar irrequietas e a mostrar sinais de pouco envolvimento. No futuro espero conseguir trabalhar em conjunto com as crianças para compreender quais destes fazem sentido para as suas aprendizagens, sem me desviar das suas necessidades. No caso de compreender que todos eles fazem sentido, terei de agilizar, conforme fiz neste estágio, os momentos de desenvolvimento de atividades e projetos.

4. Análise dos Dados da Dimensão Investigativa

4.1. Análise de dados em Creche

De acordo com Smith e Lytle (citados em Alarcão, 2001, p. 5)

... a investigação pelos professores brota de questões ou gera questões e reflecte os desejos dos professores para atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adoptarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula.

Assim sé possível afirmar que esta análise dos dados recolhidos surge como um levantamento de respostas a algumas das perguntas orientadoras deste relatório. Conforme mencionado anteriormente, baseei-me na minha escrita reflexiva, nos registos visuais e na aplicação das escalas como forma de recolha de dados.

Um dos primeiros dados que recolhi foi o diagnóstico do ambiente educativo com o auxílio da escala ITERS. Apesar de, devido ao contexto em que a instituição está inserida, não existir muito espaço para os educadores cooperantes poderem alterar o

espaço, tomei a iniciativa de ponderar sobre o próprio, fazendo uso de alguns dos parâmetros da escala, que deixo em anexo transcritos na tabela 2:

I. Mobiliário e a sua disposição para crianças		
Ponto de avaliação	Cotação Qualitativa	Justificação
1. Móveis para cuidados de rotina (alimentação e sono, arrumação dos objetos pessoais da criança)	Bom	Apesar do mobiliário ser adequado aos cuidados das crianças, não está ao seu alcance, ou seja, as crianças necessitam do auxílio do adulto para conseguirem concretizar algumas das tarefas da sua rotina.
2. Móveis usadas nas actividades de aprendizagem (*)	Mínimo	As móveis onde estão guardados os brinquedos e materiais não estão ao alcance das crianças e não facilitam a autonomia.
3. Mobiliário para relaxamento e conforto	Bom	Existe uma área confortável onde é possível o relaxamento, no entanto esta não está sempre disponível, sendo necessário colocar os elementos no chão para que as crianças os consigam desfrutar (colchões, mantas e almofadas).
4. Arranjo da sala	Mínimo	A sala está organizada de forma que os berços estejam sempre presentes, dificultando a visibilidade das crianças. Por o espaço ser exíguo não estão previstas áreas de interesse.
5. Material exposto para as crianças	Mínimo	Devido à estrutura da sala e por esta estar revestida de vidro, não existem materiais expostos nas paredes. Devido à preocupação de se poder danificar o espaço não existem materiais expostos ao alcance das crianças.
III. Escuta e conversação		
16. Livros e Figuras	Inadequado	Os livros não estão ao alcance das crianças e não existe uma área confortável para as crianças os poderem explorar livremente.
IV. Actividades de aprendizagem		

19. Arte	Bom	Os materiais não são oferecidos diariamente e a sua limpeza e manutenção não é realizada em conjunto com as crianças.
20. Música e Movimento	Bom	Apesar de não existirem brinquedos musicais disponíveis diariamente. Existe uma professora de música que faz sessões na sala semanalmente.
22. Jogo do “faz-de-conta”	Inadequado	Não existem materiais como bonecas, ou diferentes tipos de roupa.

Tabela 4 - 1ª Aplicação da escala ITERS

Este primeiro contacto com a escala fez-me compreender melhor o ambiente educativo e o que é esperado de cada um dos seus componentes para que se possa fornecer uma educação holística de qualidade, ou seja, através da aplicação da escala acredito que seja possível melhorar o ambiente em que as crianças se encontram e por consequência o seu bem-estar, autonomia e envolvimento.

Neste sentido, ao longo da minha intervenção em creche, trabalhei em conjunto com a equipa pedagógica para tentar melhorar alguns dos itens, de forma a beneficiar as crianças. Um dos itens em que nos debruçámos foi o 16 – livros e figuras. Quando apliquei a escala pela primeira vez observei que, não só as crianças não tinham acesso aos livros, ou seja, estes estavam guardados numa caixa fora do seu alcance, como também não existia um espaço confortável onde as crianças os pudessem explorar. Assim sendo, a instituição comprou uma pequena tenda de tecido, que após ponderação, concordámos que daria um excelente canto para leitura:

(...) Não foram apenas as crianças que mostraram curiosidade com a



Figura 8 - Tenda da Leitura

tenda, tanto eu como o educador cooperante, ao observá-la, tivemos duas ideias: fazer da tenda um local destinado à leitura e decorar as paredes de pano da mesma, através de tinta de tecido (figura 1). Assim sendo, para a semana tentarei levar pequenas caixas para que possamos colocar os livros lá dentro, de forma a estarem sempre à disposição das crianças. (Caderno de Formação. Dia 13 de maio de 2021)

Deste modo, e como é possível compreender através dos excertos, ao ponderarmos o espaço e a sua

organização compreendemos que este poderia ser melhorado. Através desta pequena mudança as crianças começaram a ter acesso constante aos livros e a sua exploração dos mesmos foi também potenciada.

Existiu também uma tentativa de melhorar o ponto 4 – arranjo da sala. No início do meu estagio todas as crianças dormiam nos berços, no entanto, conforme estas foram ganhando mais autonomia, foram passando para catres, o que só por si facilitou a organização do espaço, pois sem tantos berços a ocupar o espaço da sala, foi possível começar a criar pequenos cantos de interesse, ou seja, este era um grupo com um grande interesse por livros, por esse motivo, e como mencionado em epigrafe, conseguiu criar-se um cantinho confortável, onde os materiais estão ao seu alcance e de fácil exploração. Existiam, no entanto, alguns elementos que pertenciam á estrutura da sala e que não podiam ser modificados, como a cerca de madeira que dividia a zona de refeições da restante sala, neste sentido, tentei tirar o máximo partido da mesma, compreendendo como é que a poderia dinamizar no dia-a-dia. Uma das ideias que tive foi utilizar a cerca para fazer uma espécie de fantocheiro:

...Ainda durante a parte da manhã, dinamizei o livro “Monstros – Caras divertidas” de Jannie Ho. Para me preparar para este momento pedi auxílio ao educador cooperante para estender e prender o pano preto na cerca de madeira, enquanto as auxiliares arrumavam a sala e auxiliavam as crianças a sentar-se de frente para o mesmo. Conforme planificado, escolhi fazer o jogo do “cucu” (figura 2) com as crianças e devo



Figura 9 - Jogo do "cucu"

de admitir que não só me diverti a fazê-lo, como também observei o interesse e atenção das crianças durante este momento. Pude escutar um silencio absoluto do outro lado do pano, enquanto as crianças aguardavam que lhes apresentasse mais um monstro, bem como os risos e suspiros quando a minha cabeça saia detrás do pano... (Caderno de Formação. Dia 5 de maio de 2021)

Outro ponto importante para mim prendeu-se na oportunidade das crianças poderem ter fotografias suas e também das suas famílias ao seu alcance, conforme previsto no ponto 5: Material exposto para as crianças. Neste sentido foram criados vários

materiais e aplicadas diferentes estratégias para que estes elementos estivessem ao seu alcance. Alguns exemplos de ditas estratégias são: a criação de um quadro “Os nossos Momentos”, a criação de um quadro de presenças, e a elaboração de molduras onde colocar as fotografias das famílias, momentos sobre os quais refleti no caderno de formação:

...Após este momento de exploração da cartolina fui buscar as fotografias que tinha escolhido imprimir da semana anterior, comecei por sentar-me no chão com as mesmas; de seguida mostrei fotografia a fotografia, comentando com as crianças o que estas estavam a observar. O R (16 M) mostrou interesse ao observar as imagens, aproximando-se e apontando com o dedo para as mesmas. Após ter colado todas as fotografias na superfície da cartolina, as crianças que até então não tinham mostrado grande interesse no quadro, aproximaram-se, observando e tocando nas mesmas...(Caderno de Formação. Dia 3 de maio de 2021)

Momento da apresentação do quadro das presenças:

... sentei-me no chão com o quadro e mostrei-o, pude observar que se fez algum silêncio enquanto estas absorviam o que lhes estava a mostrar e após aquele momento inicial, algumas crianças, como o A (11 M), sentiram necessidade de vir ver mais de perto o quadro, tocando-lhe. (Caderno de Formação. Dia 11 de maio de 2021)

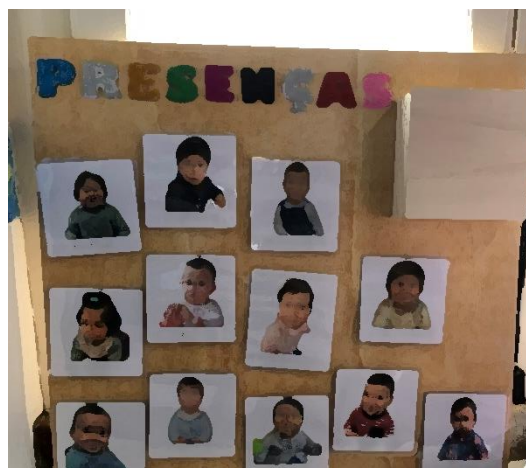


Figura 10 - Quadro das Presenças

Ao introduzir estes elementos em sala e na rotina das crianças, pude observar um aumento gradual do nível de envolvimento das mesmas quando estes eram aplicados, ou seja, quando os elementos foram introduzidos pela primeira vez e ainda eram desconhecidos, pareceu-me que as crianças faziam uma exploração mais sensorial, tentando fazer sentido de tudo o que estavam a ver e a sentir, no entanto, após algum tempo, comecei a observar que a sua participação estava mais ativa. As crianças começaram a sorrir mais frequentemente quando viam um adulto a fotografá-las e, em

alguns casos, a autonomia de colocarem a sua imagem no quadro das presenças também aumentou.

Relativamente às atividades de aprendizagem, ao longo do meu estágio tentei ter uma abordagem holística, que se suporta nas várias áreas de conhecimento para garantir uma educação de qualidade, quero com isto dizer que apesar da temática do relatório, com as minhas propostas de atividade abordei vários conteúdos. Não obstante, ao propor atividades relacionadas com as expressões artísticas, um dos objetivos era existir uma apreciação, por parte das crianças, dos resultados obtidos. Com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 18 meses, este objetivo pode ser concretizado através da observação da reação das crianças, conforme retratado no caderno de formação:

... Conforme mais crianças se juntavam e exploravam a manga e as tintas, mais estas se iam espalhando e misturando, formando um resultado extremamente bonito (figura 4). (...) Quando a



folha secou e tivemos a oportunidade de retirar o papel de dentro da manga, mostrámos os resultados às crianças e foi muito gratificante ver a sua reação. (Caderno de Formação. Dia 9 de abril de 2021)

Outro dos pontos da escala que discuti com o E.C. foi o 22, o jogo do “faz-de-conta”. Isto porque observei que os materiais típicos deste ponto, como roupas para vestir, pratos, tachos e panelas, bonecas, entre outros, não estavam presentes em sala. Após a nossa conversa foi-me explicado que este tipo de brinquedos só são oferecidos quando as crianças transitam para a sala seguinte, pois nesta sala, no começo do ano letivo, ainda existem muitas crianças que não andam e que, por consequência, não têm maturidade para as brincadeiras típicas do “faz-de-conta”

Apesar de compreender que no começo do ano isto é uma realidade, acredito que o ambiente educativo e os materiais e brinquedos oferecidos às crianças, devem de ir

variando ao longo do ano, pois enquanto as crianças vão crescendo e amadurecendo vão necessitando de novos estímulos para se sentirem realizadas e capazes.

Perto do final do meu estágio voltei a aplicar a escala ITERS para compreender se a minha passagem pela sala e pelo grupo tinha sido benéfica, ou seja, se tínhamos conseguido melhorar alguns dos pontos. Neste sentido, em conjunto com o EC, analisámos alguns dos pontos da escala, que deixo transcritos na seguinte tabela:

I. Mobiliário e a sua disposição para crianças		
Ponto de avaliação	Cotação Qualitativa	Justificação
1. Móveis para cuidados de rotina (alimentação e sono, arrumação dos objetos pessoais da criança)	Bom	Não foi possível fazer alterações no mobiliário das rotinas, logo as crianças continuavam a ter dificuldades em ser autónomas, apesar do mobiliário ser adequado.
2. Móveis usadas nas actividades de aprendizagem	Bom	Uma grande parte dos brinquedos e materiais começou a estar ao alcance das crianças, facilitando a sua autonomia.
3. Mobiliário para relaxamento e conforto	Excelente	Os materiais de relaxamento e conforto (colchões, mantas e almofadas) passaram a estar sempre disponíveis para as crianças.
4. Arranjo da sala	Bom	Com a troca de berços por catres surgiu a oportunidade de criar novos cantos de interesse e facilitou uma melhor visibilidade das crianças.
5. Material exposto para as crianças	Excelente	Foi possível arranjar estratégias para as crianças terem fotografias suas e das suas famílias ao seu alcance. Estas estavam devidamente protegidas de forma a poderem ser exploradas livremente.
III. Escuta e conversação		
16. Livros e Figuras	Bom	Foi possível a aquisição de novos livros e a criação de um espaço confortável para as crianças os poderem explorar.
IV. Actividades de aprendizagem		
19. Arte	Excelente	As crianças passaram a ter um contacto diário com arte e seus

		materiais. Existindo uma oportunidade de apreciação dos resultados obtidos.
20. Música e Movimento	Excelente	Apesar de continuar a não existir brinquedos musicais disponíveis diariamente, as crianças passaram a ouvir diferentes tipos de música. Foi construído um cancionero.
22. Jogo do “faz-de-conta”	Inadequado	Não existem materiais como bonecas, ou diferentes tipos de roupa.

Tabela 5 - 2ª aplicação da escala ITERS

Após analisar ambas as tabelas é possível compreender que alguns dos pontos mostraram alguma melhoria, sendo que, com a concretização da aplicação desta escala pude dar resposta a um dos objetivos previstos: “Conhecer e caracterizar os contextos educacionais onde irá decorrer a PES”.

Antes de ter a oportunidade de aplicar a escala SICS no contexto de creche, observei que algumas das crianças deste grupo estavam a mostrar sinais de descontentamento no momento entre a espera para refeições, ou seja, quando estavam à espera do seu momento para almoçar. Neste sentido tentei propor estratégias que o facilitassem, utilizando as expressões artísticas como auxiliar, conforme mencionado no caderno de formação:

... tinha pensado numa situação que talvez pudesse auxiliar a hora das refeições: um dos adultos presentes na sala ficaria na área comum, enquanto os restantes dariam o almoço às crianças, fazendo com que as que estão à espera do seu momento de almoçar, ao contrário de observações passadas, conseguissem estar mais serenas. (...) Numa tentativa de envolver as crianças no momento, cantei várias canções com as mesmas, acompanhando-as de movimentos, (...) Através da minha intervenção, observei que as crianças não choraram e que conseguiram manter a tranquilidade. Não sei se esta será uma estratégia a manter de futuro, até porque, as crianças estão em constante evolução e habituação às rotinas, no entanto, penso ser uma boa forma de agilizar, para todos os intervenientes, aquele momento.” (Caderno de Formação. Dia 5 de abril de 2021)

Através deste excerto do caderno de formação é possível compreender que, neste caso, a utilização das expressões artísticas foi um catalisador de tranquilidade para um momento que outrora não decorreria tão tranquilamente. Foi este momento que me

incentivou a começar a aplicar a escala SICS de forma a conseguir avaliar os níveis de envolvimento e de bem-estar das crianças nos variados momentos e posteriormente ponderar sobre estratégias que pudessem auxiliar a melhorar ambos os parâmetros.

Posteriormente realizei uma outra tabela, conforme previsto no documento, preenchendo-a enquanto observava as crianças nos seus contextos, seguindo os passos presentes no guia. A primeira vez que a apliquei, foi num momento em que o EC estava a dinamizar a leitura de uma história.

Para facilitar a leitura das tabelas, retirei alguma da informação contida nas notas iniciais presentes no caderno de formação, que não considerei ser fulcral e juntei ambos os resultados (bem-estar e envolvimento) numa só tabela, conforme previsto no documento original (anexo 3):

Escala do Bem-estar e Envolvimento			
Momento			
Leitura do Livro “Queres Brincar Comigo?”			
18 maio 2021			
Nome	Observação	B.E.	Env.
A.	Mostrou sinais de contentamento, como rir, no entanto, estes não estavam sempre presentes. Por vezes distraía-se, não mantendo a sua concentração durante partes do momento.	4	4 -
D.	Criança estava atenta, com uma postura neutra e a sua concentração parecia autêntica. As expressões faciais pouco, ou nada transmitiram emoção.	3	4
F. T.	Mostrou sinais de contentamento, no entanto estes não estavam sempre presentes, variando entre neutra e contente. Esteve concentrada no decorrer da atividade, mostrando sinais de querer participar no momento.	4	4
F. M.	Mostrou sinais de felicidade, no entanto distraía-se com facilidade.	4 -	3
G.	Não mostrou sinais de felicidade, mas também não mostrou sinais de não estar a gostar do momento. Manteve-se atenta na grande maioria do momento.	3	4
I.	Não esteve presente.		
J.	Riu-se algumas vezes, mas distraía-se com muita facilidade, sendo difícil retomar a atenção. Parecia cativada pela atividade.	3	3
L.	Manteve-se neutra no decorrer da atividade. Não mostrou sinais de estar absorvida no momento, mas manteve-se concentrada.	3	3
M.	Ria-se com muita facilidade, mas noutros momentos mantinha a expressão neutra. Muito envolvida no momento, participando com frequência.	4	5
M. A.	Muito expressiva, e riu-se bastante. No entanto teve momentos em que se manteve neutra. Mostrou sinais de estar interessada no momento, mantendo a sua concentração.	4 +	5
R.	Muito energética e muito disponível para a exploração, no entanto tinha momentos em que se distraía e a expressão ficava neutra.	4	4 -
V.	Não mostrou grande emoção durante o momento. Não aparentava estar motivada com a atividade	3	3

Tabela 6 - Escala do bem-estar e envolvimento (1ª aplicação em creche)

Ao olhar para os resultados obtidos foi-me possível analisar que, neste momento específico, a pontuação média arredondada em relação aos dados do bem-estar foi de 4 valores. E que a pontuação média arredondada para o envolvimento também foi de 4. Ao planificar o momento, a minha intencionalidade educativa (anexo 5) estava relacionada com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (OCEPE), pelo que esta não era uma atividade cuja intencionalidade estivesse relacionada às expressões artísticas, não obstante teve resultados de bem-estar e envolvimento positivos.

Conforme mencionado anteriormente, eu apliquei esta escala mais do que uma vez, momentos que irei deixar transcritos em baixo, nas suas diferentes tabelas e cuja análise as seguirá.

Escala do Bem-estar e Envolvimento			
Momento			
A Exploração das Texturas no Chão da Sala			
19 de maio de 2021			
Nome	Observação	B.E.	Env.
A.	Esteve, na totalidade de duração do momento, a mostrar sinais de felicidade e empenho.	5	5
D.	Durante o momento a criança riu-se muito e tentou fazer vários desenhos no chão.	5	5
F. T.	A criança estava a mostrar sinais de contentamento, mas por vezes distraía-se, ficando algum tempo abstraída da atividade.	5	3
F. M.	Mostrou sinais de felicidade e de participação ativa no momento.	5	5
G.	Por vezes ria-se, no entanto também ficava abstraída durante períodos de tempo. Era difícil retornar a atenção para a atividade.	4	3
I.	A criança demonstrou sinais de estar a gostar do momento, rindo-se e explorando os materiais.	5	5
J.	Manteve-se muito empenhada no decorrer da atividade, mostrando sinais de felicidade (esbracejou muito). Explorou as texturas fazendo rabiscos no chão.	5	5
L.	Mostrou sinais de felicidade e tomou a iniciativa de propor uma nova forma de explorar o material com as restantes crianças (mandar o pó ao ar)	5	5
M.	Mostrou sinais claros de desconforto e de infelicidade (chorar).	1	1
M. A.	No começo estava apreensiva com a atividade, mas ao observar as restantes crianças começou a participar.	4	3
R.	Manteve-se energética no decorrer do momento, esbracejando, mas sem mostrar muitos sinais de felicidade e por vezes distraíndo-se.	4	4
V.	A criança demonstrou curiosidade em explorar o material, rindo-se muito durante a sua exploração.	5	5

Tabela 7 - Escala do bem-estar e envolvimento (2ª aplicação em creche)

Esta foi a primeira vez que apliquei o formulário visando um momento relacionado com as expressões artísticas, uma vez que no momento da planificação, um

dos objetivos previa as crianças poderem desenhar no chão (anexo 6), neste caso as médias arredondadas obtidas foram: bem-estar 5 valores e envolvimento 4.

Escala do Bem-estar e Envolvimento			
Momento Sessão de Música 25 de maio de 2021			
Nome	Observação	B.E.	Env.
A.	A criança manteve uma expressão neutra na maioria do momento, sendo que por vezes, esboçava um sorriso. Não parecia estar realmente concentrada.	3+	3+
D.	Manteve uma expressão neutra durante o momento, no entanto parecia interessada no mesmo, participando.	3	4
F. T.	Foi expressiva em alguns momentos, e muito participativa. Estava atenta às indicações da professora.	4	5
F. M.	Mostrou alguns sinais de felicidade e manteve-se participativa no decorrer do momento.	4	5
G.	Deu algumas gargalhadas no decorrer do momento e mostrou sinais de estar completamente focada.	4	5
I.	Manteve uma expressão neutra, sendo que por vezes gargalhava, no entanto não parecia absorvida pela atividade, por vezes distraíndo-se.	3+	3+
J.	Por vezes ria-se, mas distraía-se com muita facilidade, sendo difícil retomar a atenção para o momento.	4	3
L.	Não parecia motivada pela atividade, interagindo pouco com as restantes colegas e professora.	3	3
M.	Esteve concentrada na atividade na maioria do tempo, mostrando sinais de felicidade.	4	4
M. A.	A criança estava encostada à parede, com uma postura relaxada, mas interagiu pouco durante o momento.	3	3
R.	Por vezes reproduzia os sons que estava a escutar, sorrindo e mantendo-se interessada e participativa durante o momento.	4	5
V.	A sua expressão não transmitia emoções fortes, no entanto foi participativa.	3	4

Tabela 8 - Escala do bem-estar e envolvimento (3ª aplicação em creche)

Este foi mais um momento relacionado com expressões artísticas que resolvi avaliar. Apesar de não ter sido planificado por mim (era uma professora externa que dinamizada as sessões), é perceptível pelo teor do momento que as expressões artísticas são o fio condutor. Assim sendo, neste momento os valores médios arredondados para o bem-estar foram de 3 e os do envolvimento foram de 4.

Escala do Bem-estar e Envolvimento			
Momento Exploração da água 9 de junho de 2021			
Nome	Observação	B.E.	Env.
A.	Esteve muito alegre na maioria do tempo, interagindo com as restantes crianças e também mostrou sinais de estar envolvida no momento, prestando atenção aos movimentos da água.	4+	4

D.	A criança mostrou alguns sinais de contentamento, rindo-se, mas facilmente perdia o interesse no momento, abstraído-se.	4	3
F. T.	No decorrer do momento mostrou sinais de felicidade, gargalhando muito, no entanto por vezes a sua atenção divergia do momento.	5	4
F. M.	Esteve muito energética, batendo na água para esta salpicar, mas em alguns momentos distraía-se.	5	4
G.	Esteve a balbuciar durante o momento, rindo-se e interagindo com as restantes crianças. Mas mais para o final do momento pareceu perder um pouco o interesse.	5	4
I.	Manteve uma expressão de felicidade durante a maior parte do momento e a sua exploração foi profunda, observando com atenção cada um dos materiais de exploração.	4	5
J.	Esteve muito alegre e a mostrar sinais de diversão durante a grande maioria do momento. Por vezes distraía-se com a exploração de outras crianças.	4+	4
L.	Durante a atividade a criança esteve muito energética. Esbracejou e esperneou muito e sempre com um sorriso. Houve alguns momentos de distração.	5	4
M.	A criança demonstrou sinais claros de estar feliz. Por vezes abstraía-se do restante grupo, mas rapidamente voltava ao momento.	4+	4+
M. A.	Esteve sempre muito participativa e curiosa, rindo e gargalhando.	5	5
R.	A criança mostrou sinais de estar relaxada e segura, entrando dentro dos recipientes da água e brincando com a mesma.	5	5
V.	Durante a maioria do momento manteve uma expressão alegre. Por vezes interrompia o que estava a explorar.	4	4

Tabela 9 - Escala do bem-estar e envolvimento (4ª aplicação em creche)

O último momento que escolhi avaliar teve resultados médios arredondados para o bem-estar de 4 e para o envolvimento de 5. Esta não era uma atividade com intencionalidades educativas relacionadas com expressões artísticas, o que me indica que os níveis de envolvimento também são altos em momentos não relacionados com as mesmas.

4.2. Análise dos dados em Jardim de Infância

No seu livro “Visão Panorâmica da Investigação-Ação” (2008), Máximo-Esteves clarifica que a interpretação da informação recolhida é medida pela procura de significados, acrescentando que as interpretações iniciais fornecem uma compreensão gradual e que apenas no final de um trabalho se irá obter uma análise “...fina e englobante.” (Bogdan e Biklen, 1994 citados em Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Neste sentido, deixo aqui a minha análise dos dados recolhidos no contexto de jardim de infância.

Tal como no contexto de creche um dos primeiros instrumentos que apliquei está relacionado com a avaliação do ambiente educativo, neste caso a escala ECERS-R. Em

colaboração com o educador cooperante avaliámos os itens previamente mencionados (tabela 10) no ponto 2.2 do presente relatório.

Espaço e Mobiliário		
Ponto de avaliação	Cotação Qualitativa	Justificação
1. Espaço Interior	Bom	Apesar de não ser muito amplo, é o suficiente para que todos (crianças e equipa pedagógica) o consigam partilhar. Tem muita luz natural.
2. Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem	Bom	A maior parte do mobiliário é adequado ao tamanho da criança, e apesar de robusto, já é antigo e num estado menos bom.
3. Mobiliário para descanso e conforto	Mínimo	Não existe uma área de conforto, no entanto existem animais de peluche e bonecas de pano.
4. Arranjo da sala para atividades	Bom	Existem 6 áreas de interesse com possibilidades variadas, no entanto nem todas as áreas têm os materiais ao alcance das crianças.
5. Espaço de privacidade	Bom	Existe uma área que prevê a privacidade e que é disponibilizada às crianças sempre que estas assim necessitam.
6. Exposição de material relacionado com a criança	Bom	A maioria do material exposto provem de produções das crianças, no entanto, na sua maioria não estão expostos ao nível do olhar das crianças.
7. Espaço para motricidade global	Bom	O espaço exterior é de fácil acesso às crianças e permite a realização de diferentes atividades. As superfícies tanto do espaço exterior como interior são em tijoleira.
Atividades		
20. Arte	Bom	Os materiais estão ao alcance das crianças e são variados. As crianças expressam-se algumas vezes através da arte. Algumas produções expostas pelas paredes.
21. Música / Movimento	Mínimo	Existem alguns instrumentos musicais, mas estes não estão ao

		alcance das crianças. Cantam músicas todos os dias, mas, na sua rotina, não está prevista a dinamização de atividades.
24. Jogo Dramático	Excelente	Existe uma grande variedade de materiais nesta área que permitem diversas brincadeiras do “faz-de-conta”, como roupas, eletrodomésticos, bonecos que representam diversidade, entre outros.

Tabela 10 - Escala ECERS-R (1ª aplicação)

Considerando a temática do relatório, um dos pontos que comecei por melhorar, com a ajuda do EC, prende-se na atividade de música/movimento, conforme refletido no caderno de formação:

... o jogo dos sons e dos silêncios e consiste na disposição de várias figuras musicais pelo chão da sala, com o intuito de formar ritmos diferentes, utilizando zonas do corpo diferentes para formar os sons (figura 5).



Figura 12 - Jogo dos Sons e Silêncios

Este foi um momento de grande participação por parte das crianças, que expressaram o seu contentamento durante o jogo, participando ativamente no mesmo, sugerindo novas posições para as figuras musicais e ponderando sobre o resultado final. De acordo com Brito (2003) em

Ghisleni, Werle e Spezia, (2016, p. 117) “(...) a música representa um importante papel na educação das crianças pequenas, contribui significativamente para o desenvolvimento sócio afetivo, cognitivo, linguístico, concentração, memorização, consciência corporal e coordenação motora das crianças.” Tudo evidencias que pude observar através deste momento. (Caderno de Formação. Dia 4 de novembro de 2021)

Após este momento, comecei a dinamizar uma sessão de música por semana, pois através da minha observação compreendi que era do interesse das crianças explorar mais esta vertente das expressões artísticas. Esta necessidade, por parte das crianças, não só ajudou-me a conhecer melhor o contexto, como fez com que começasse a

planejar semanalmente uma atividade de expressão musical, ambos objetivos que me predispos a concretizar no ponto 2.1. do presente relatório.

Posteriormente, num momento de reunião de conselho, surgiu o interesse de se transformar o canto da biblioteca numa área mais confortável, onde as crianças pudessem relaxar. Bastou voltar a organizar o espaço, para que as crianças conseguissem estar mais afastadas do grupo. Criou-se também uma nova tarefa para a sua arrumação e cuidado, conforme descrito no caderno de formação:

... Esta área permite que as crianças, para além de terem oportunidade de pesquisar sobre determinados temas necessários ao desenvolvimento dos seus projetos, consigam sentir uma certa calma e tranquilidade...

... Durante o meu estágio tive a oportunidade de compreender o quanto as crianças se preocupam com o espaço em que estão incluídas, no entanto, este é um dos espaços que as crianças compreenderam que precisava de mais atenção da sua parte, sendo que, em reunião, pediram que se acrescentasse ao quadro de distribuição de tarefas “arrumar a biblioteca”.
(Caderno de Formação. Organização do Cenário Educativo, 2021)

Durante o meu tempo na instituição também planeei alguns momentos em relação às expressões plásticas, o ponto 20 (arte) na escala ECERS-R. Apesar de este ponto ter sido qualificado como “bom” uma das coisas que desde cedo observei foi que as crianças não tinham o hábito de olhar para as suas produções e apreciarem o resultado obtido. Observei ainda que estas raramente estavam ao nível do seu olhar, para facilitar a apreciação. Neste sentido, e conhecendo os objetivos deste relatório, tentei fomentar a apreciação e o sentido crítico, conforme refletido no caderno de formação:

... foi uma manhã cheia de novas descobertas, como o J. (5 A) que tentou desenhar com os seus pés “a galáxia”, mas que, por ter ficado muito tempo com os pés parados, descobriu que quando a tinta começa a secar, rasga o papel, ou o G. (5 A), que compreendeu que já consegue pintar os seus pés sozinho, reconhecendo o aumento da sua autonomia.



Figura 13 - Exposição das Produções

Com esta atividade pretendia que as crianças desenvolvessem a sua capacidade expressiva, criativa e crítica, no entanto, por ter sido um momento tão rico, as crianças conseguiram descobrir bem mais do que isto, especialmente no final, quando expusemos todas as produções na zona do exterior, apreciando os trabalhos de cada um (figura 6). No futuro gostaria de continuar a proporcionar momentos ricos em novas descobertas e também conquistas. (Caderno de Formação. Dia 20 de outubro de 2021)

Em conjunto com o EC também tentámos reorganizar algumas das áreas da sala, pois quando aplicámos a escala ECERS-R, compreendemos que havia espaço para melhorar. Um destes exemplos foi a área das ciências, conforme refletido no caderno de formação:

Com o auxílio da escala de avaliação do ambiente em educação de infância (Harms, Clifford, & Cryer, 2008) eu e o EC chegámos à conclusão de que este era um dos espaços que poderia de ser melhorado, pois, por exemplo, alguns dos materiais estavam fora do alcance das crianças. Deste modo e com o auxílio ao MEM, desenvolvi, em conjunto com as crianças, um inventário. No processo de concretizar, reorganizámos a área por completo de forma que todos os materiais pudessem ser visualizados e explorados livremente. (Caderno de Formação. Dia 18 de novembro de 2021)

Este processo de repensar na organização da sala, para que as crianças pudessem ser mais autónomas, aconteceu na maioria das áreas, pois compreendemos que apesar de existirem alguns materiais ao seu alcance, havia a possibilidade de existirem ainda mais. Escolhemos apenas deixar fora do seu alcance materiais mais frágeis que necessitem de supervisão adulta, como o estetoscópio.

Perto do fim do meu estágio, voltei a reunir com o EC para reaplicarmos a escala e compreendermos se tinha havido melhoras:

Espaço e Mobiliário		
Ponto de avaliação	Cotação Qualitativa	Justificação

1. Espaço Interior	Bom	É um espaço pouco amplo, no entanto as crianças e adultos conseguem partilhá-lo.
2. Mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem	Bom	A maior parte do mobiliário é adequado ao tamanho da criança, e apesar de robusto, já é antigo e num estado menos bom.
3. Mobiliário para descanso e conforto	Mínimo	Não existe uma área de conforto, no entanto existem animais de peluche e bonecas de pano.
4. Arranjo da sala para atividades	Excelente	Existem 6 áreas de interesse com possibilidades variadas, os materiais estão maioritariamente ao seu alcance.
5. Espaço de privacidade	Bom	Existe uma área que prevê a privacidade e que é disponibilizada às crianças sempre que estas assim necessitam.
6. Exposição de material relacionado com a criança	Bom	A maioria do material exposto provem de produções das crianças, algumas destas começaram a ser expostas ao nível do seu olhar.
7. Espaço para motricidade global	Bom	O espaço exterior é de fácil acesso às crianças e permite a realização de diferentes atividades. As superfícies tanto do espaço exterior como interior são em tijoleira.
Atividades		
20. Arte	Excelente	Os materiais estão ao alcance das crianças e são variados. As crianças começaram a expressar-se mais através da arte. Passou a haver mais exposições ao nível do seu olhar.
21. Música / Movimento	Bom	Existem alguns instrumentos musicais, que passaram a estar ao alcance das crianças. Começou a existir uma sessão de música por semana.
24. Jogo Dramático	Excelente	Existe uma grande variedade de materiais nesta área que permitem diversas brincadeiras do “faz-de-conta”, como roupas, eletrodomésticos, bonecos que

		representam diversidade, entre outros.
--	--	--

Tabela 11 - Escala ECERS-R (2ª aplicação)

Após análise compreendo que alguns pontos mostraram melhoria, sendo que, para mim importa destacar o ponto 4 pois através das minhas observações e ao reler as notas de campo compreendi que observei um aumento significativo na autonomia das crianças.

Ao longo do estágio também apliquei a escala SICS algumas vezes, conforme previsto, com o objetivo de compreender os níveis de envolvimento e bem-estar. Sendo este um grupo de crianças maior, ao propor a atividade organizávamo-nos em grupos, de forma a conseguir observar um máximo de 10 crianças de cada vez.

Escala do Bem-estar e Envolvimento			
Momento			
A experiência com o microscópio			
8 de novembro de 2021			
Nome	Observação	B.E.	Env.
A.V.	Mostrou sinais de estar satisfeita com a atividade, participou e faz várias perguntas e sugestões de próximos objetos a observar ao longo do momento.	4	5
G.	A criança mostrou sinais de felicidade, sorriu na maioria do momento. Esteve envolvida a observar o que estava a ver com atenção, mas por vezes começava a conversar sobre outros assuntos com outra criança.	4	4
J.M.	Manteve-se sempre concentrada, participou ativamente e mostrou sinais de felicidade, rindo.	4	5
K.	Durante o momento esteve sorridente na maior parte do tempo, mas não parecia estar a conseguir focar a sua atenção no que estava a observar. Queria ver novos objetos ao microscópio constantemente.	4	3
L.	A sua expressão manteve-se neutra e apesar de olhar para as imagens no microscópio, distraía-se com a atividade na sala com facilidade.	3	3
L.U.	Sorriu sempre que encontrou algo diferente nas suas observações e manteve-se envolvida no momento, partilhava em voz alta o que ia vendo.	4	5
M.	Sorriu algumas vezes durante o momento e manteve-se concentrada. Pediu para ver a sua mão ao microscópio.	4	5
N.	Manteve uma expressão neutra, mas mostrou sinais de estar envolvida, fazendo algumas perguntas.	3	4
R.	Manteve atenção na maior parte do momento e sugeriu novos objetos a serem observados,	4	4

Tabela 12 - Escala SICS (1ª aplicação J.I.)

Este momento tinha como principal intencionalidade o processo de desenvolvimento da metodologia científica, pelo que não era uma atividade relacionada com as expressões artísticas. No bem-estar obtive uma pontuação média arredondada de 4 valores e no envolvimento de 4 também.

Escala do Bem-estar e Envolvimento

Momento Desenho de observação 16 de novembro de 2021			
Nome	Observação	B.E.	Env.
J.	A sua expressão era neutra. Mostrou sinais de concentração, ainda que, nem sempre presentes.	3	4
K.	Manteve uma expressão neutra, por vezes esboçando um sorriso. Não parecia verdadeiramente concentrada, por vezes deitava-se no chão.	3+	3
L.	Manteve uma expressão neutra, mas mostrou sinais de estar muito envolvida no momento, olhando para a árvore e para o papel com atenção.	3	5
L.S.	Sorriu e gargalhou algumas vezes, estando quase sempre focada em fazer o seu desenho.	3+	4
L.U.	Não parecia estar muito interessada na atividade, mantendo uma expressão neutra. Perdia o foco com facilidade.	3	3
M.A.	Tinha o sobrolho franzido, com uma expressão de alta concentração.	3+	5
M.I.	Mostrou sinais de estar feliz e a gostar do momento, mas distraía-se facilmente com a criança ao seu lado.	4	3

Tabela 13 - Escala SICS (2ª aplicação J.I.)

Este momento: desenhar uma árvore enquanto a observavam, obteve uma pontuação média arredondada para o bem-estar de 3 valores e de 4 para o envolvimento. Foi um momento cujas expressões artísticas eram o fio condutor.

Escala do Bem-estar e Envolvimento			
Momento Finalização do Projeto “As músicas das nossas famílias” Gravação do “Primeiro Beijo” 10 de dezembro de 2021			
Nome	Observação	B.E.	Env.
A.R.	A criança manteve-se envolvida no decorrer do momento. Mostrou sinais de estar a gostar do mesmo, sorrindo.	4	5
A.V.	Manteve-se muito envolvida, pedindo a algumas crianças para estarem mais atentas, esteve sempre muito sorridente.	5	5
M.	Apesar de por vezes ficar com uma expressão neutra, mostrou sinais de felicidade e de envolvimento, cantou toda a letra da música.	4	5
D.	Manteve-se concentrada na grande maioria do momento, mas por vezes distraía-se e começava a brincar com a criança ao seu lado.	4	4+
K.	Sorriu algumas vezes, mas abstraía-se com facilidade, sendo difícil retomar a atenção para o momento.	4	3
G.	Mostrou sinais de estar muito alegre. Sorriu muito, mas por vezes distraía-se, no entanto voltava rapidamente ao momento	5	4+
M.I.	A criança demonstrou estar a gostar do momento, gargalhando enquanto cantava. Por vezes, de tanto rir, perdia-se no momento.	5	4
I.	Esteve sempre muito sorridente, no entanto brincou algumas vezes com a criança ao seu lado.	5	4
J.M.	Alternou entre uma expressão sorridente e séria. Manteve-se envolvido no momento.	4	5

Tabela 14 - Escala SICS (3ª aplicação J.I.)

Este momento, voltado para as expressões artísticas, obteve uma pontuação média arredondada de 4 em relação aos dados do bem-estar e, novamente, uma de 4 no que toca ao envolvimento.

Escala do Bem-estar e Envolvimento			
Momento Gravação do Filme de Natal 16 de dezembro de 2021			
Nome	Observação	B.E.	Env.
A.	A criança mostrou sinais de estar alegre durante o momento, rindo-se muitas vezes. Nem sempre manteve a concentração.	4+	4
A.V.	Riu-se algumas vezes. Manteve-se focada sempre que era a sua vez de ser gravada.	4	5
A.R.	Esteve sempre muito bem-disposta. Por vezes parecia abstrair-se e mostrou alguns sinais de não estar a compreender o que lhe estava a ser pedido.	5	4
D.	Apesar de se ter mantido alegre na maior parte do momento, o seu envolvimento parecia ser superficial. Sentou-se algumas vezes no chão.	4	3
F.	A criança manteve a sua concentração durante a maior parte do momento. Sorriu algumas vezes.	4	4
G	Apesar de por vezes se distrair, conseguia rapidamente retornar a atenção para o momento. Esteve sorridente durante a maior parte do tempo.	4	4
I.S.	Durante a minha observação a criança esteve sempre a sorrir. Por vezes perdia o foco, mas parecia ganhá-lo rapidamente.	5	4
I.	Apesar de ter mantido uma expressão neutra na maior parte do tempo, por vezes gargalhava. Mostrou sinais de estar empenhada em desenvolver o momento.	3+	4
J.M.	Esteve muito alegre no decorrer da observação e manteve a sua concentração.	5	5

Tabela 15 - Escala SICS (4ª aplicação J.I.)

O último momento que escolhi deixar avaliado foi a gravação de um filme onde as crianças eram as protagonistas. Para este momento, os níveis de bem-estar tiveram uma pontuação média arredondada de 4, já os níveis de envolvimento tiveram, também uma pontuação de 4.

Por fim, gostava de mencionar um dos momentos, que sinto que promoveu mais a autonomia no contexto de J.I. Foi este o desenvolvimento de um projeto intitulado pelas crianças de “As músicas das nossas famílias”. “Este partiu da partilha da M. (4:2), que cantou para o resto da sala uma música da qual os pais gostam, surgindo a questão “que músicas é que os nossos pais gostam de ouvir?”. (Caderno de Formação. Dia 5 de novembro de 2021).

Ao terminarmos o projeto fiz uma reflexão sobre a experiência:

Sem dúvida que a organização dos dados teve uma extrema impotência para que as crianças conseguissem obter uma resposta para a questão que deu começo a este projeto. Não só acredito que ficou bastante claro para as crianças, como foi um processo onde estas adquiriram vários instrumentos que são uteis para qualquer cidadão, independentemente da sua idade: pesquisar livros no site da biblioteca, fazerem-se leitores da mesma e requisitarem livros, aprenderem sobre os vários géneros musicais que existem, partilharem os seus gostos e das suas famílias, organizarem dados, criarem um diário, escreverem e enviarem cartas pelo correio, fomentarem o seu sentido crítico, entre muitas mais aprendizagens que acredito que este projeto pode providenciar.

Esta foi uma experiência que me trouxe ferramentas que utilizarei no meu futuro e com as quais pude aprender mais em relação ao papel do educador. De facto, este foi um projeto 100% pensado pelas crianças, onde a sua participação ativa fez com que não existissem momentos onde estas estavam descontentes com o que estavam a realizar e onde as aprendizagens foram crescendo conforme surgiram novas questões. Enquanto futura educadora limitei-me a escutar as suas curiosidades e a mediar a forma como as crianças queriam arranjar respostas, o que, na minha opinião, resultou extremamente bem devendo ser esta a postura adotada, não apenas para os projetos, como para a grande maioria das atividades/rotinas que são realizadas todos os dias, ou seja, a autonomia e poder de decisão da criança devem de constituir uma parte fundamental do seu dia, pois apenas deste modo as crianças poderão sentir que são capazes e que a sua opinião é importante. (Caderno de Formação. Trabalho por projeto, 2021)

Destaco ainda a visita a uma exposição: “Pôr do Sol”, como experiência significativa que foi realizada fora da instituição. Para compreender como poderia inculcar o espírito crítico e de observação, considerei que a visita a um museu, ou exposição fosse o ideal, pelo que, após alguma pesquisa, descobri uma entidade em Évora que tinha uma exposição pensada para crianças com idades de pré-escolar e que esta era interativa, sendo que no final, as crianças eram convidadas a expressar-se livremente através da produção de quadros, conforme descrito no caderno de formação:

... De acordo com Folque (2018, p. 65), a cultura desempenha um papel fulcral no desenvolvimento e formação da mente humana, pois através das interações os indivíduos são introduzidos nos modos culturais de construção do conhecimento. Sendo, portanto, a cultura uma parte integral do desenvolvimento da criança, apraz-me que as crianças desta sala tenham o desejo de conhecer outras realidades, indo ao encontro de um dos meus objetivos da dimensão investigativa da PES – “Diversificar as experiências, contactando com contextos e materialidades dentro e fora da instituição.”

... pude compreender, através do momento das comunicações, que as crianças gostaram da sua visita e também, que compreenderam alguns aspetos sobre a mesma:

M. (5:11)

Olha, sabes eu fiz um desenho sobre o pôr do sol num rio! É verdade!

Eu

E está muito bonito M. a Filipa gosta muito! Porque é que escolheste fazer o por do sol num rio?

M. (5:11)

Hum, porque havia um desenho de um menino lá na exposição que também tinha!

Eu

Ai sim? A Filipa não reparou nesse desenho! Temos que expor o teu aqui na sala!

J.M. (5:9)

Também podemos expor o meu? Eu fiz o pôr do sol da minha casa Filipa!

Eu:

Podemos! Vamos expor todos! E queres vir mostrar aos amigos?

J.M. (5:9)

Quero! Olha, aqui (*aponta para o desenho*) é o sol, e aqui é quando ele se põe!

Eu

Muito bem! Então é isto que colaste aqui, o que é?

J.M. (5:9)

Isso é a casa da minha avó! Eu às vezes vejo lá o sol à tarde!

Eu

Vocês já repararam como os desenhos que fizeram na exposição são todos tão diferentes! Porque será?

A.V. (5:11)

Eu não sei, mas acho que é porque uns já sabem desenhar melhor que outros!

Eu

Será V.? Se calhar é porque somos todos diferentes e mesmo quando estamos a olhar para a mesma coisa, às vezes observamos coisas e reparamos em coisas diferentes! O que achas?

A.V. (5:11)

Pois também pode ser!

Eu

Pois é! Por exemplo, no outro dia, quando fomos ao parque o G. encontrou uma folha e queria trazê-la para a nossa sala, porque achava que ela era muito bonita por ser tão grande, mas a M. disse que a folha era feia porque já estava seca e partida nas pontas, não foi?

G. (5:4)

Pois foi, eu lembro-me não é Filipa?

Eu

É sim! O que é bonito para umas pessoas, pode não ser bonito para outras, não acham?

Depois da nossa conversa julgo que as crianças compreenderam que na exposição existia um elemento em comum em todos os desenhos: o por do sol, mas que as realidades de todas as crianças que participaram no projeto eram tão diferentes que conseguimos observar uma extrema diversidade. (Caderno de Formação. Dia 3 de novembro de 2021)

4.3. Síntese Reflexiva

A investigação que me propus realizar acerca das expressões artísticas como promotoras da autonomia e do envolvimento, teve como base a metodologia ação-investigação, significando, portanto, que as observações e reflexões auxiliaram-me a criar significados sobre as experiências que as crianças estavam a viver e a compreender se existia ligação entre as expressões artísticas e os níveis de envolvimento e autonomia.

No contexto de creche, ao analisar os dados, é-me possível compreender que o trabalho conjunto de avaliação do ambiente educativo, como a criação de novas áreas de interesse, proporcionou um aumento da autonomia nas crianças, pois estas não tinham acesso a alguns materiais, por estarem fora do seu alcance, logo, com a possibilidade de os explorarem como e quando desejassem fez com que começassem a ganhar confiança em si e a explorar os materiais livremente sem ter de pedir ao adulto.

Foi muito importante para mim conhecer bem as crianças, pois ao avaliar os seus níveis de bem-estar e autonomia tinha de compreender e tentar avaliar as suas expressões, uma vez que, devido à sua idade, as crianças ainda não falavam, sendo este (expressões faciais) um dos seus principais modos de comunicação. Neste sentido, e ao comparar os dados relativos às propostas onde as expressões artísticas eram o fio condutor é possível compreender que sim, estas promovem o bem-estar e o envolvimento, no entanto, os restantes momentos cujas intencionalidades educativas não estavam relacionadas com expressões artísticas, também os promoveram.

Os dados de jardim de infância, são idênticos aos de creche. É possível constatar que houve um aumento de autonomia, ao realizar alguns ajustes ao ambiente educativo e permitindo que as crianças fossem agentes da sua educação, com momentos pensados em conjunto com as mesmas e onde estas é que decidiam o rumo que o momento iria levar.

E que as expressões artísticas promoveram o bem-estar e o envolvimento, tal como muitas outras propostas.

Posso, portanto, concluir que, as expressões artísticas podem ser promotoras da autonomia e do envolvimento da criança, mas apenas quando combinadas com uma variedade de outros fatores como o ambiente educativo, o estado de espírito das crianças, e a sua pré-disposição para criar arte. Ou seja, quando a educação não é vista de vários ângulos e holisticamente, e quando as propostas não são adequadas aos interesses e necessidades das crianças. Serão poucos os momentos que poderão promover autonomia ou envolvimento, pois as crianças têm de estar seguras de si para conseguirem ser autónomas e interessadas nos momentos propostos para se conseguirem envolver nos mesmos.

5. Considerações Finais

Dado o relatório como terminado, é, para mim, o momento de olhar para todo o percurso percorrido e refletir sobre o mesmo. Em primeiro lugar concluo que as aprendizagens que fui adquirindo em ambos os contextos forneceram-me ferramentas que fizeram com que a concretização deste documento fosse um processo de reaprendizagem sobre a educação.

No ano em que iniciei os meus estágios, 2021, o mundo estava a viver uma pandemia, o que, na minha opinião, fez com que as abordagens pedagógicas tivessem de ser repensadas. No começo da minha PES em creche, estava com muito receio de não conseguir criar uma ligação com crianças tão pequenas, por estar a usar máscara e por o contacto ter de ser reduzido. No entanto, felizmente, tal não aconteceu. Consegui estabelecer uma relação segura com as crianças e a equipa pedagógica, que no fundo auxiliou a que a recolha de dados fosse autêntica e ponderada, visando o conhecimento prévio das crianças e das suas necessidades.

Foi também positivo para mim, contactar diretamente com o modelo pedagógico que o educador cooperante tinha escolhido para assentar a sua ação: Modelo Pedagógico Montessori, uma vez que tinha poucos conhecimentos prévios em relação a estratégias e propostas para o adotar na rotina das crianças. Tentei, sempre que possível, ir ao encontro dos ideais do modelo através das minhas propostas, nunca me esquecendo dos objetivos do presente relatório.

Na PES em Jardim de Infância, os desafios foram outros, o grupo era maior e o modelo pedagógico adotado era o MEM. Com a leitura de bibliografia rapidamente me apropriei do modelo e fui desenvolvendo o mesmo ao longo do estágio, considero que o meu trabalho neste contexto se focou bastante no que as crianças estavam interessadas a fazer e sem dúvida que a relação com a comunidade à volta da instituição desempenhou um papel importante para o meu crescimento, pois o desafio estava em realizar propostas que abrangessem os vários acordos com as entidades que apoiavam a instituição, tendo as expressões artísticas como principal intencionalidade. Considero ter conseguido alcançar este objetivo pessoal, pois foram várias as visitas, entre elas, museus, bibliotecas, estações de correio, jardins, parques, entre outras.

Relativamente à metodologia de recolha de dados escolhida por mim: ação-investigação, posso afirmar que aprofundou o nível de reflexão que era dado a notas de campo e restantes registos recolhidos, o que resultou, em ambas PES, em propostas mais adequadas, visando a heterogeneidade dos grupos, bem como os seus interesses e necessidades. Demais, também me forneceu ferramentas que considero serem essenciais para o futuro de um educador, independentemente do tipo de investigação.

Por fim, em relação aos objetivos que tinha delineado para a minha PES em relação à questão “De que forma a exploração das diversas linguagens artísticas podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e envolvimento da criança?”, no começo dos contextos parecia-me improvável conseguir recolher tanta informação e ter dados suficientes para chegar a uma conclusão, tendo sido esta uma das minhas dificuldades. A melhor forma de a combater, foi apropriar-me de todos os instrumentos de recolha de dados que me tinha predisposto a aplicar, tarefa que, sinto que correu de acordo com o esperado. Como futura educadora acho indispensável a avaliação do ambiente educativo, pois devemos tentar aproveitar os espaços e ambientes da melhor forma possível e estes instrumentos auxiliam a alcançar a excelência que se pretende que qualquer contexto educacional.

Ao aplicar estas escalas consegui observar um aumento da autonomia em sala e também da autoconfiança, o que considero ser indispensável ao crescimento de qualquer criança. Para que esta se torne um cidadão pelo, na sua infância têm de lhe ter sido oferecidas ferramentas que a auxiliaram a acreditar que é capaz e que tem uma voz e opinião válidas.

Relativamente ao dados relacionados com os níveis de bem-estar e envolvimento, foram sem dúvida indispensáveis na concretização deste relatório, pois forneceram dados que me auxiliaram a responder à questão orientadora da PES. Através da sua aplicação pude compreender que apesar das expressões artísticas poderem promover a autonomia e o envolvimento, existem demasiados fatores que podem influenciar a concretização destes dois tópicos e que, sem duvida, a educação deve ser vista de forma holística, ou seja, nenhuma área de conhecimento por si só, irá promover autonomia e envolvimento, estes são promovidos quando educador observa os seus contextos e grupos, quando o educador reflete sobre a sua ação, quando o educador adequa as propostas às necessidades e interesses das crianças, quando reflete sobre o ambiente educativo e pondera sobre estratégias de o adaptar ao grupo e quando existe um trabalho de colaboração entre adulto-criança. Todos estes fatores influenciam a forma como a criança está em sala, e por consequência, a forma como se expressa e sente. No futuro espero conseguir apropriar-me de todas as estratégias que mencionei em epigrafe, entre outras, para apoiar a minha ação.

Neste sentido, considero que consegui dar resposta aos meus objetivos, pois ganhei um conhecimento aprofundado sobre ambos os contextos onde realizei a PES, o que me permitiu caracterizá-los. As expressões artísticas foram o fio condutor de muitas das minhas planificações e as experiências proporcionadas foram diversificadas, tanto dentro como fora da instituição. Observei, refleti e reformulei a minha ação. Fomentei o sentido crítico e de observação nas crianças e por fim estabeleci relações entre as experiências expressivas realizadas e o nível de envolvimento das crianças.

Em suma, termino esta etapa do meu percurso com um sentimento de dever cumprido e com a sabedoria de que as ferramentas usadas para a concretização da PES, irão acompanhar-me no futuro enquanto Educadora.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, (N.º 1), 21 – 30.
- Barrable, A. (2020). Shaping space and practice to support autonomy: lessons from natural settings in Scotland. *Learning Environments Research*, 23, 291 – 305
DOI:<https://doi.org/10.1007/s10984-019-09305-x>
- Bezelga, I. (2017). O Papel das Artes na Promoção do Sucesso Académico: O Prazer de Fazer Acontecer! *Revista Portuguesa de Educação Artística*. 7 (1), 67 – 78. 1
DOI:10.23828/rpea.v7i1.120
- Bibliotecas do Politécnico de Leiria. (2016). Guia para a Elaboração de Citações e Referências Bibliográficas.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar. (M. d.-G. (DGE), Ed.)
<http://75.2.127.11/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si*. Mem-Martins: Europa-América, Lda.
- Davies, S. (2020). *A Criança Montessori - De 1 a 3 anos. Um guia para a educação de seres humanos curiosos e responsáveis*. (1ª Ed.). Editorial Presença.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (3ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gobbi, M. (2010). Múltiplas Linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192
- Godinho, F. (2020/2021). Caderno de Formação PES em Creche.
- Godinho, F. (2021/2022). Caderno de Formação PES em Pré-Escolar.
- Gonçalves, C.J., Antonio, D.A. (2007). As Múltiplas Linguagens no cotidiano das Crianças. *Revista Zero-a-Seis*. Obtido de <https://professorpreparado.com.br/wp-content/uploads/2020/07/853-2750-1-PB.pdf>

- Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. (1994). *Escala de Avaliação do Ambiente em Creche*, Teachers College – Columbia University.
- Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância* (Ed. Revista), Livpsic / Legis Editora.
- Juvonen, A., Ruismäki, H., (2005). Artistic Experience – the Ways of Experiencing and Thinking. A Short Analysis of First and Strongest Art Experiences by Students – Teachers. *The Spaces of Creation (Kūrybos erdvės)*, (N.º 2) 33 – 46.
- Koslowski, A. (2008). Acerca do problema da definição da arte. *Revista Húmus*. (N.º 8), 1 – 9.
- Laevers, F. (2005). Well-being and Involvement in Care Settings – A Process-oriented Self-evaluation. *Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education*.
- Maravilha, M. (2019). inventividade - lugar de expressão e autonomia - o gesto e o discurso da infância. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Porto – Faculdade De Belas Artes.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (N.º 13). Porto Editora.
- Porto Editora. (2023, março 11). *Inventividade*. Dicionário infopédia da língua portuguesa*. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inventividade>
- Porto, S. M. (2018). A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte!. *Aprender*, (N.º38) 40 – 54. DOI: <https://doi.org/10.58041/aprender.19>
- Projeto de Lei n.º 133/VIII da Assembleia da República. (2000). Direitos das Famílias Monoparentais ou Biparentais.
- Rabello, E. T., Passos, J. S. (2010). Vygotsky e o desenvolvimento humano. *Portal Brasileiro de Análise Transacional*, 1-10. <https://josesilveira.com/>
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. (2.ª Ed.). Edições 70.
- Santos, A. S. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. *Textos de Apoio para Educadores de Infância*.
- Zamboni, C. M., Spies, C. M. O. B., Bedin, J. (2016). Reflexão sobre espaço e tempo e o registo na educação infantil. In F., Toniolo (Ed.), *Docências na Educação Infantil - Currículo, espaços e tempos*. (pp. 163 – 168).

Anexos

Anexo 1 – Níveis e Sinais do Bem-estar da Escala SICS





THE SCALE FOR WELL-BEING		
LEVEL	WELL-BEING	SIGNALS
1	Extremely low	The child clearly shows signals of discomfort: <ul style="list-style-type: none"> • whines, sobs, cries, screams; • looks dejected, sad or frightened, is in panic; • is angry or furious; • shows signs feet, wriggles, throws objects, hurts others; • sucks its thumb, rubs its eyes; • doesn't respond to the environment, avoids contact, withdraws; • hurts him/herself: bangs its head, throws him/herself on the floor..
2	Low	The posture, facial expression and actions indicate that the child does not feel at ease. However, the signals are less explicit than under level 1 or the sense of discomfort is not expressed the whole time.
3	Moderate	The child has a neutral posture. Facial expression and posture show little or no emotion. There are no signals indicating sadness or pleasure, comfort or discomfort.
4	High	The child shows obvious signs of satisfaction (as listed under level 5). However, these signals are not constantly present with the same intensity.
5	Extremely high	During the observation episode, the child enjoys, in fact it feels great: <ul style="list-style-type: none"> • it looks happy and cheerful, smiles, beams, cries out of fun; • is spontaneous, expressive and is really him/herself; • talks to itself, plays with sounds, hums sings; • is relaxed, does not show any signs of stress or tension; • is open and accessible to the environment; • is lively, full of energy, radiates; • expresses self-confidence and self-assurance.

Anexo 2 – Níveis e Sinais do Envolvimento da Escala SICS

THE SCALE FOR INVOLVEMENT		
LEVEL	INVOLVEMENT	EXAMPLES
1	Extremely low	The child hardly shows any activity: <ul style="list-style-type: none"> • no concentration: staring, daydreaming; • an absent, passive attitude; • no goal-oriented activity, aimless actions, not producing anything; • no signs of exploration and interest; • not taking anything in, no mental activity.
2	Low	The child shows some degree of activity but which is often interrupted: <ul style="list-style-type: none"> • limited concentration: looks away during the activity, fiddles, dreams; • is easily distracted; • action only leads to limited results.
3	Moderate	The child is busy the whole time, but without real concentration: <ul style="list-style-type: none"> • routine actions, attention is superficial; • is not absorbed in the activity, activities are short lived; • limited motivation, no real dedication, does not feel challenged; • the child does not gain deep-level experiences; • does not use his/her capabilities to full extent; • the activity does not address the child's imagination.
4	High	There are clear signs of involvement, but these are not always present to their full extent: <ul style="list-style-type: none"> • the child is engaged in the activity without interruption; • most of the time there is real concentration, but during some brief moments the attention is more superficial; • the child feels challenged, there is a certain degree of motivation; • the child's capabilities and its imagination to a certain extent are addressed in the activity.
5	Extremely high	During the episode of observation the child is continuously engaged in the activity and completely absorbed in it: <ul style="list-style-type: none"> • is absolutely focussed, concentrated without interruption; • is highly motivated, feels strongly appealed by the activity, perseveres; • even strong stimuli cannot distract him/her; • is alert, has attention for details, shows precision; • its mental activity and experience are intense; • the child constantly addresses all its capabilities: imagination and mental capacity are in top gear; • obviously enjoys being engrossed in the activity.





Anexo 3 – Formulário A da Escala SICS

STEP 1: OBSERVATION SCHEDULE (SCANNING OF WELL-BEING AND INVOLVEMENT)						SICs Form A	
GROUP:		NUMBER OF CHILDREN:	NUMBER OF SUPERVISORS		DATE: FROM.....TO.....		
NAME CHILD	OBSERVATION	WELL-BEING INVOLVEMENT		NAME CHILD	OBSERVATION	WELL-BEING/ INVOLVEMENT	
1		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		WB	BT			WB	BT
2		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		WB	BT			WB	BT
3		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		WB	BT			WB	BT
4		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		WB	BT			WB	BT
5		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		WB	BT			WB	BT





8

Anexo 4 – Formulário B da Escala SICS

STEP 2: ANALYSIS OF THE OBSERVATIONS				SICs Form B
THE HIGH SCORES FOR WELL-BEING AND INVOLVEMENT ARE LINKED WITH:		THE LOW SCORES FOR WELL-BEING AND INVOLVEMENT ARE LINKED WITH:		
<p>1. A rich environment (well equipped infrastructure, a variety of play materials and activities, etc.)</p> <p>2. A positive atmosphere and group climate (pleasant atmosphere, positive interactions, sense of belonging, etc.)</p> <p>3. Room for initiative (children are often free to choose their own activities, they are involved as much as possible in practical matters, rules and agreements)</p> <p>4. An efficient organisation (clear plan of the day geared to the children, no dead moments, optimal use of guidance, appropriate grouping, etc.)</p> <p>5. An empathic adult style (taking into account children's feelings and needs, intervening in a stimulating way and at the same time offering room for initiative)</p>		<p>1. An insufficient offer (poor infrastructure, little or old play material, hardly any activities on offer, etc.)</p> <p>2. A negative atmosphere and group climate (negative interactions, shouting or uncomfortable silences, children and carers do not connect)</p> <p>3. Too little room for initiative (predominantly compulsory activities, limited flexibility in the day schedule, rules and agreements, limited input of children, etc.)</p> <p>4. An insufficient organisation (the day schedule is not geared to the children, many dead moments esp. during transitions, guidance is not used optimally, etc.)</p> <p>5. An inappropriate adult style (not taking feelings into account, no or few stimulating impulses, discouraging of children who take initiative, etc.)</p>		
Child Factors (birthday, new-born sister, etc.)	Exceptional Circumstances (only a few children present, first time sunny weather, etc.)	Child Factors (ill, family crisis, etc.)	Exceptional Circumstances (new interim carer, absent carer, etc.)	





9

Anexo 5 – Intencionalidade Educativa de uma planificação do contexto de creche

<p>10H00 Leitura e exploração do livro “Queres Brincar Comigo?”</p> <p>Esta não será uma atividade dinamizada por mim, pois durante este momento irei estar a observar as crianças durante a leitura, tirando apontamentos para preencher a escala SICS. Assim sendo irei estar sentada à mesa da sala, concentrando-me em compreender os sinais de bem-estar e de envolvimento seguindo as instruções presentes no documento.</p> <p>Por esse motivo irei pedir à educadora cooperante que seja a mesma a ler o livro.</p>	<p>Intencionalidade Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Suscitar a curiosidade e o interesse das crianças para com a leitura; <p>Os indicadores de avaliação passam pela compreensão do nível de envolvimento e de bem-estar durante o momento, com base na escala SICS.</p>
--	--

Anexo 6 – Intencionalidade educativa de uma planificação no contexto de creche

<p>10H00 Exploração de diferentes <u>texturas</u>, cores e sabores, através de pudins/ Criação de um cartaz para o dia da família / Exploração da sala</p> <p>Tendo em consideração que durante este momento irão estar a ser desenvolvidas três atividades em simultâneo, será necessário que um dos adultos permaneça na área comum da sala, com as crianças que estarão a explorar livremente a sala e que outro fique a dar apoio à educadora para a criação do cartaz, enquanto que eu estarei junto à mesa da sala, a dinamizar a exploração de pudins.</p> <p>Para esta exploração irei necessitar de cerca de três sabores diferentes de pudins, neste caso escolhi mirtilo, maçã e canela e morango, pois eram os mais coloridos. Antes do começo da exploração terei de confeccionar os pudins, conforme a receita, separando-os em diferentes recipientes, bem como desinfetar a mesa onde a exploração irá ser realizada.</p>	<p>Intencionalidade Educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> Suscitar a curiosidade e o interesse, dando a conhecer novos materiais; Suscitar a criatividade– “Faz um desenho com a tua mão! Que bonito!” <p>Os indicadores de avaliação passam pela compreensão do nível de envolvimento e de bem-estar durante o momento, bem como da tentativa de criar novas conceções através da exploração livre.</p>
--	---