



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Rita Oliveira Pereira

**Formas de olhar e conhecer o mundo:  
o papel de modalidades expressivas visuais**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Rita Oliveira Pereira

**Formas de olhar e conhecer o mundo:  
o papel de modalidades expressivas visuais**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do  
1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Fátima Cerqueira  
Martins Vieira**

## DECLARAÇÃO

Nome: Ana Rita Oliveira Pereira

Endereço eletrónico: ana\_o\_pereira@hotmail.com

Telefone: 910447068

Número do Bilhete de Identidade: 14142018

Título do relatório de Estágio: Formas de olhar e conhecer o mundo: o papel de modalidades expressivas visuais

Orientador: Professora Doutora Maria Fátima Cerqueira Martins Vieira

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É autorizada a reprodução integral deste relatório apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 30 de outubro de 2017

Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Ao finalizar este relatório de estágio, dou conta de alguns obstáculos e dificuldades que foram surgindo no decorrer deste processo e que com o apoio e suporte de algumas pessoas, que de forma direta ou indireta me foram ajudando, não seria possível encontra-me onde hoje estou. Foi através delas que todos os desafios se tornaram em conquistas e aprendizagens e por isso, deixo aqui o meu mais sincero obrigada.

À **Professora Doutora Maria de Fátima Vieira**, orientadora da Prática Pedagógica Supervisionada, agradeço o apoio constante que me deu, pelas palavras de incentivo e encorajamento nos momentos mais difíceis e acima de tudo pela orientação que me deu no decorrer deste relatório, pois sem ela esta conquista não seria possível.

À **Educadora Margarida Leitão** que permitiu que entrasse na sua sala, recebendo-me sempre com um carinho imenso, pela disponibilidade que dispensou para me guiar e aconselhar, pelas conversas de incentivo nos momentos bons e menos bons, por partilhar comigo todos os seus conhecimentos e acima de tudo por me transmitir valores que levarei para a vida.

Aos **meus Meninos** pelo carinho imediato com o que me receberam na sua sala e que me permitiram tornar a pessoa que sou, pelos momentos de brincadeiras e pelas aprendizagens que cada um me transmitiu e pela oportunidade que me deram de ser melhor numa profissão que sempre adorei.

Aos **meus Pais** pelo apoio incondicional que me deram, que me incentivaram sempre a não desistir dos meus sonhos e por acreditarem que eu conseguia alcançar esta meta.

Ao **meu Irmão** por ser quem é e por me transmitir sempre alegria e carinho quando preciso.

Às **minhas Amigas Joana, Catarina e Beatriz** pela sua amizade, pelos momentos de estudo e brincadeiras, pelas noites que passamos juntas a fazer trabalhos e por estarem sempre ao meu lado durante este percurso.

Às minhas amigas de **mestrado Andreia, Bárbara e Leonor** pelas palavras de força e encorajamento, por partilhar convosco todo este percurso, um dos mais importantes na nossa vida, pelas vivências e partilha de conhecimentos e por estarem sempre ao meu lado quando precisei.

E por último a todos os meus **familiares e amigos** que de forma indireta e direta permitiram que este sonho se tornasse realidade

O meu obrigada

-

## Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1<sup>a</sup> Ciclo do Ensino Básico, tendo como título “Formas de olhar e conhecer o mundo: o papel de modalidades expressivas visuais”.

O Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido com crianças de idades compreendidas entre o 3 e os 5 anos surgiu após a observação do interesse das crianças pela área das expressões artísticas.

A intervenção pedagógica pretendeu ampliar as oportunidades de exploração de técnicas de expressão visual, proporcionar o contacto com a fotografia como forma de arte, estimular a capacidade de observação e a criatividade das crianças.

As crianças tiveram oportunidades de comunicar e representar ideias e significados através de modalidades de expressão visual. Elas usaram a fotografia para captar espaços, pessoas e objetos do seu interesse, contactaram e apreciaram a obra de fotógrafos importantes. Envolverem-se em várias atividades de observação, interpretação e reflexão que desafiaram a sua imaginação e criatividade. Foi possível observar um crescente envolvimento das crianças nas atividades, bem como o reforço das relações entre elas.

A avaliação do projeto sugere que o uso da fotografia pode potenciar o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens em contextos de educação pré-escolar.

**Palavras-chave: Artes Visuais, Fotografia, Educação Pré-Escolar**

-



## **Abstract**

The present report was elaborated within the scope of the Master's Degree in Early Childhood Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, entitled "Ways to look and know the world: the role of expressive visual modalities".

The Pedagogical Intervention Project developed with children aged between 3 and 5 years old emerged after the observation on the children's interest in the area of artistic expression.

The pedagogical intervention sought to expand the opportunities for exploring techniques of visual expression, to provide contact with photography as an art, to stimulate children's capacity for observation and creativity.

Children had opportunities to communicate and represent ideas and meanings through visual expression modalities. They used photography to capture spaces, people and objects of their interest, contacted and appreciated the work of important photographers. They were engaged in various activities of observation, interpretation and reflection that challenged their imagination and creativity. It was possible to observe a growing involvement of the children in the activities, as well as the reinforcement of the relations between them.

The project evaluation suggests that the use of photography can enhance the development of multiple learning in pre-school education contexts.

**Keywords: Visual Arts, Photography, Preschool Education**



## Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice de Figuras.....	xi
Índice de Anexos.....	xii
Introdução.....	1
<b>Capítulo I - Enquadramento Teórico.....</b>	<b>3</b>
1.1. O papel das artes visuais na educação pré-escolar.....	3
1.2. O papel do Educador nas modalidades expressivas visuais.....	6
1.3. A fotografia com crianças em idade pré-escolar.....	8
<b>Capítulo II - Enquadramento Contextual.....</b>	<b>11</b>
2.1. Caracterização da Instituição.....	11
2.2. Grupo de Crianças.....	11
2.3. Organização do espaço e dos materiais.....	12
2.4. Rotina Diária.....	14
<b>Capítulo III - Intervenção Pedagógica.....</b>	<b>17</b>
3.1. A investigação-Ação para a Intervenção Pedagógica.....	17
3.2. Intervenção Pedagógica em Jardim de Infância.....	19
3.2.1. Justificação da problemática e objetivos da intervenção pedagógica.....	19
3.2.2. Estratégias de Intervenção Pedagógica.....	21
3.2.3. Avaliação da Intervenção Pedagógica.....	53
Considerações Finais.....	55
Referências Bibliográficas.....	59
Anexos.....	63



## Índice de Figuras

Figura 1- Fotografias tiradas durante a exploração e manuseamento das máquinas fotográficas pelo grupo .....	22
Figura 2- Fotografia tirada pela M.J. à C. que segura um foguetão por ela pintado .....	23
Figura 3- Fotografia tirada pelo T. às amigas M. e C. ....	23
Figura 4- Fotografias tiradas pelo J. aos posters .....	25
Figura 5- Fotografia de um armário tirado pela M.J.....	26
Figura 6- Fotografia tirado pela M.J. ao amigo T. ....	26
Figura 7- Fotografia tirada pela M.J. à amiga N. ....	26
Figura 8- Foguetão pintado durante a visita .....	26
Figura 9- L. segura um dos foguetões que pintou. ....	26
Figura 11 - Fotografia de uma salamandra. ....	27
Figura 10 - Fotografia de um alfaiate-.....	27
Figura 12 - fotografia de um foguetão a levantar voo. ....	27
Figura 13 - Fotografia de um astronauta.....	27
Figura 14 - Fotografia de um simbolo utilizado pelos astronautas no seu fato espacial. ....	27
Figura 17 - Fotografia do Sistema Solar.....	28
Figura 15 - Fotografia do planeta Terra.....	28
Figura 16 - Fotografia da Lua .....	28
Figura 18 - Fotografia de uma Salamandra.....	29
Figura 19 - Fotografias tiradas durante momento de brincadeira.....	29
Figura 20 - Introdução do giz no copo com água .....	32
Figura 21 - Exemplos de fotografias utilizadas nesta atividade.....	33
Figura 22 - Detalhe selecionado pelo V.....	33
Figura 23 - Detalhe selecionado pela M.....	34
Figura 24 - Detalhe selecionado pela Is. ....	34
Figura 25 - Detalhe selecionado pela M.L. ....	34
Figura 26 - Detalhe selecionado pelo M.....	35
Figura 27 - Detalhe selecionado pela C.C. ....	35
Figura 28 - Detalhe selecionado pelo V.....	36
Figura 29 – Fotografia selecionada pelo grupo .....	37

Figura 30 – Fotografia selecionada pelo grupo .....	37
Figura 31 – Fotografia selecionada pelo grupo .....	38
Figura 32 - Fotografia selecionada pelo grupo .....	38
Figura 33 - Fotografias ordenadas pelo grupo.....	39
Figura 34 - Fotografia utilizada para representar a história.....	39
Figura 35 - Representação da história do T. ....	41
Figura 36 - Representação da história do G. ....	41
Figura 37 - Representação da história do J.....	42
Figura 38 - Representação da História do V.....	42
Figura 39 - Decalque de uma fotografia utilizando a luz proveniente da janela.....	43
Figura 40 - Contorno a figura em papel de pintura.....	44
Figura 41 - Recorte da imagem decalcada.....	44
Figura 42- Pintura decalcada e pintada pelo J.M. ....	44
Figura 43 - Pintura da imagem.....	44
Figura 44 - Produto final .....	44
Figura 45 - Pintura decalcada e pintada pelo T. ....	45
Figura 46 - Mural construído com as crianças .....	46
Figura 47 - Colagem do cartão com fita cola .....	47
Figura 48 - Revestimento da máquina fotográfica com cartolina colorida e cola branca .....	48
Figura 49 – Registos fotográficos tirados pela M.....	48
Figura 50 - G. desenha em papel eva.....	49
Figura 51 - Contorno do círculo em papel eva .....	49
Figura 52 - Recorte de formas geométricas .....	49
Figura 53 - F. dá os retoques finais na sua máquina.....	50
Figura 54 - Exemplos dos produtos finais .....	50
Figura 55- Fotografias selecionadas pelo grupo para narrar a história .....	64

## Índice de Anexos

Anexo 1: Planta da Sala do Jardim de Infância.....	65
Anexo 2: Exemplo de outra história narrada a partir de imagens, atividade nº4 .....	66

## Introdução

O projeto de intervenção pedagógica foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionado I, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e desenvolvido em contexto de jardim de infância. Desta forma, o presente relatório, intitulado “Formas de olhar e conhecer o mundo: o papel de modalidades expressivas visuais” visa valorizar estas formas de expressão e a refletir sobre a sua importância para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as Artes Visuais englobam uma variedade de formas de expressão artística, nomeadamente a pintura, o desenho e a fotografia. O contacto e a observação destas diferentes modalidades, permitem à criança criar e apreciar estas formas de expressão dentro dos mais diversos contextos, levando-as a conhecer a cultura do mundo que a rodeia. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Este tema surgiu após a observação atenta do grupo de crianças nomeadamente dos seus interesses, da consulta de documentos e do diálogo com a educadora cooperante. A experiência anterior das crianças incluía o contacto com obras de pintores. Era notório o valor que era dado nesse contexto às diferentes formas de expressão visual, nomeadamente à pintura e ao desenho. O interesse das crianças pelas atividades na área das expressões sugeriu o enfoque do projeto no subdomínio das artes visuais.

Assim, a intervenção pedagógica pretendeu ampliar as oportunidades de exploração de técnicas de expressão visual, proporcionar o contacto com a fotografia como forma de arte e desenvolver as capacidades de observação e criatividade das crianças.

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos.

O Capítulo I incide sobre enquadramento teórico elaborado a partir da revisão de bibliografia sobre o tema das expressões. A importância das modalidades expressivas visuais, nomeadamente a fotografia e o papel que o educador deve constituir neste processo são exemplos de conteúdos abordados ao longo deste capítulo.

No Capítulo II, apresenta-se uma breve caracterização da instituição onde o estágio decorreu bem como do grupo de crianças, da organização do espaço pedagógico e da rotina diária.

O terceiro e último capítulo, Capítulo III, expõe a justificação da problemática e os objetivos da intervenção pedagógica e centra-se fundamentalmente, na descrição e a análise reflexiva da mesma.

O relatório conclui com as considerações finais, onde procuro analisar os efeitos da minha intervenção nas aprendizagens das crianças e refletir sobre os contributos do percurso de formação para o meu desenvolvimento profissional.

## Capítulo I

### Enquadramento Teórico

#### 1.1.O papel das artes visuais na educação pré-escolar

*“Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo”*

*(Barbosa, 1991 citado por Souza, 2011, p. 43)*

Desde que nascem, que as crianças são confrontadas com elementos da comunicação visual como a cor de uma bola, a textura de uma fruta, as formas geométricas visíveis numa casa ou nos seus brinquedos, as tonalidades e a figura humana, uma vez que estes elementos se encontram presentes na vida e no quotidiano destas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar definem as Artes Visuais como sendo “formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.49).

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

Para as autoras acima mencionados, a vida e a arte são indissociáveis, pois a multiplicidade e diversidade de materiais permite à criança integrar e redefinir materiais reutilizáveis e de uso utilitário, dando-lhes novas funcionalidades e significados. Promover a expressão artística recorrendo a uma multiplicidade de materiais, permite que a criança experimente, crie e produza, mas acima de tudo que aprecie e reflita sobre o que observam e criam.

Nestas formas de expressão artística coloca-se um ênfase no fazer. No entanto, é fundamental que, para além de experimentarem, executarem e criarem, as crianças tenham também a “oportunidade de apreciar e de dialogar sobre o que fazem (as suas produções e as

das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, (...), etc).” (p.49).

A exploração e o diálogo em torno de formas de expressão artística permitem à criança não só desenvolver um sentido crítico, mas também despertar um desejo de querer saber mais e de querer descobrir novos elementos e técnicas.

Progressivamente, cabe ao educador explorar com as crianças as diferentes imagens e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual.

Os elementos expressivos da comunicação visual a explorar no jardim-de-infância são muito diversificados, podendo integrar aspetos como: cor, textura, formas geométricas, linhas, tonalidades, a figura humana e a desproporção e proporção natural. Relativamente à cor podem ser integradas cores primárias, secundárias ou mistura de cores, podendo as tonalidades variar entre o claro e o escuro. As texturas podem ser moles ou rugosas. Em relação às formas geométricas e linhas temos o quadrado, retângulo, triângulo e círculo e linhas retas, curvas, verticais, horizontais, respetivamente. Na figura humana, podemos considerar o retrato e o autorretrato. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

De acordo com Godinho & Nunes de Brito (2010), a intervenção pedagógica nos domínios da experiência artística em contextos de educação pré-escolar pode desenvolver-se através de três processos distintos: através da *execução* (aplicando técnicas), através da *criação* (fazendo algo novo) e através da *apreciação* (contactando obras de outros). Deve-se por isso, proporcionar às crianças oportunidades de fruição de obras de arte, de exploração de técnicas e materiais, de análise e recriação de processos e produções artísticas. É fundamental que as crianças experienciem os diferentes papéis de executante, criador e apreciador, formando significados e novas competências.

Davis & Gardner (2003) refletem o desenvolvimento da criança como artista, fazendo uma analogia a um retrato da aquisição de literacia simbólica no domínio cognitivo das artes visuais. “Tornar-se «letrado» num código simbólico envolve a capacidade de «escrever» (nas artes visuais, «produzir»), a «linguagem» (nas artes visuais «a linguagem das formas») e de «ler» (nas artes visuais, «percepcionar» e «conceptualizar»). (p. 439). A criança em idade pré-escolar é capaz de reconhecer o trabalho de outros artistas da sua sala tendo por base o estilo. Estes prestam atenção a aspetos estéticos (composição, expressão e textura) se lhes for facultado os “andaimos” necessários para que tal ocorra (Gardner & Winner, et al,1982 citado por Davis & Gardner, 2003, p.445).

Através da apreciação destas obras e da sua valorização, as crianças aprendem a respeitar o seu próprio trabalho e a conceber as suas próprias produções artísticas, articuladas na mesma linguagem dos autores. As obras de arte refletem os valores da cultura e constituem uma forma de comunicação dos processos desenvolvidos que deve ser partilhada tanto com as crianças como com os adultos. A arte visual pode e deve promover o contacto com outras culturas, por forma a permitir que a criança aceda a diferentes conhecimentos e influências culturais e a outros “códigos” menos familiares.

O contacto e a observação das diferentes artes visuais, como a fotografia, a pintura e a escultura em diferentes contextos (museus, galerias, monumentos, entre outros), promovem a inserção da criança na cultura do mundo que a rodeia e a que pertence (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Davis & Gardner, 1993).

Em suma, é imprescindível relacionar o “falar sobre as imagens” e os “modos de ver as imagens” com o desenvolvimento do imaginário da criança, com a aquisição de novos conhecimentos, experimentando e criando novas imagens, progredindo no sentido estético, expressando-se de várias formas como a pintura, o desenho, a colagem, a fotografia, entre outros. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

## 1.2. O papel do Educador nas modalidades expressivas visuais

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) as crianças devem ter oportunidade de desenvolver aprendizagens no âmbito de diversas áreas de conteúdo, entendidas como “vertentes indissociáveis do processo educativo que devem ser abordadas de forma integrada e globalizante” (p. 35). De facto, conforme o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, o educador deve desenvolver “o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, (...)” bem como desenvolver um conjunto de atividades e projetos curriculares, “com vista à construção de aprendizagens integradas.”. Planificar requer a identificação do potencial de aprendizagem de cada criança, os seus interesses e antecipar processos e estratégias que os apoiem e desafiem. (Hohmann & Weikart, 2003).

No âmbito da expressão e da comunicação e no que concerne às atividades artísticas, o educador deve procurar integrar diferentes tipos de expressão inserindo-as nas várias experiências curriculares bem como procurar “promover atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos (...) com recurso à representação corporal, oral e gráfica” (Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto).

Importa desenvolver atividades que ampliem as experiências das crianças, estimulem a sua imaginação e as possibilidades de criação. A intencionalidade do educador deve focar o desenvolvimento da representação simbólica, da criatividade e do sentido estético das crianças, “através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 47). Ver o diferente, desvelar significados e critérios exige um trabalho continuado de educação do olhar que articule perceção, imaginação, conhecimento, produção artística e, ao mesmo tempo, valorize e respeite a multiplicidade e a diversidade de pontos de vista, dos modos de ver e de estar no mundo.

Segundo Gardner (1976) o educador deve apoiar o desenvolvimento da competência artística da criança durante os primeiros anos, responder às suas iniciativas e propor atividades que possibilitem a aquisição de habilidades e técnicas artísticas específicas.

O educador tem assim, a importante função de proporcionar um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, permitindo o acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (papel de diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de

lápiz, entre outros) e a sua exploração livre a fim de desenvolver a capacidade expressiva de cada criança e do grupo. É da responsabilidade do educador estimular o interesse por diferentes manifestações artísticas, planificando e apoiando um conjunto de desafios e propostas pedagógicas, que despertem a curiosidade das crianças pelas Artes Visuais, promovam o envolvimento das mesmas nessas experiências e ampliem o seu sentido crítico (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Através das várias modalidades artísticas nomeadamente na compreensão de arte e da produção estética, o educador surge como mediador do processo de ensino-aprendizagem, levando cada criança a explorar as potencialidades emotivas e expressivas das linguagens artísticas.

### 1.3. A fotografia com crianças em idade pré-escolar

Um dos desafios atuais da educação de infância consiste em proporcionar serviços de qualidade às crianças. Segundo a UNICEF (2001, citado por Osório & Miranda-Pinto, 2010, p.8) os principais fatores que favorecem uma educação de qualidade centram-se tanto na profissionalização das pessoas responsáveis pelas crianças como no tipo de propostas oferecidas. A infância como espaço aberto à cultura, requer adultos conscientes das suas necessidades e interesses bem como ofertas educacionais que enriquecem a experiência cultural das crianças.

Crescer rodeado por uma multiplicidade de escolhas no que respeita às formas de comunicação, entretenimento e informação, permite às crianças adquirem novas competências como forma de explorar um intercâmbio de ideias, opiniões e pontos de vista diferentes” (Espanha, 2006; Sarlé, 2010, p.21).

Ao investirmos na curiosidade e no desejo de aprender, investimos na preservação ou no “fortalecimento do ímpeto exploratório”, garantindo conseqüentemente uma disposição para aprender ao longo da vida. “Uma atitude exploratória, caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante disponibiliza à pessoa formas mais intensas de concentração e envolvimento” (Portugal, 2010, p.41)

Atualmente podemos encontrar salas de jardim-de-infância que recorrem a objetos tecnológicos, como computadores e telemóveis, nas suas práticas diárias. Estes contribuem e possibilitam a criação de um ambiente rico e estimulante para a criança, ampliando as suas experiências de aprendizagem.

Neste sentido, sendo a fotografia algo muito presente no nosso quotidiano, através do telemóvel, do tablet, da máquina fotográfica, fotografar tornou-se numa forma de comunicar muito pessoal.

Existem muitas maneiras de tirar uma fotografia (escolha do objeto, enquadramento, posição de quem tira a fotografia...). Estas escolhas têm significados diferentes, revelando a experiência e as vivências pessoais de cada um. “Fotografar não significa recortar um pequeno retângulo do mundo, mas procurar interpretá-lo, mostrá-lo aos outros do nosso ponto de vista, único e pessoal” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 60).

A possibilidade de captar fragmentos da realidade através da máquina fotográfica é algo que vai para além da realidade, no sentido em que a filtra através de emoções, vivências e subjetividade de quem a tira. A fotografia é desta forma, subjetiva e manipulável.

Em contextos de educação pré-escolar importa (re)conhecer a influência da imagem e concretamente da fotografia na vida das crianças bem como o seu potencial educativo. Atualmente, a experiência com as imagens, nomeadamente as fotográficas, acontece na maioria das vezes de forma espontânea, contribuindo para uma nova forma de ver o mundo e permitindo formar leitores que dão sentido estético ao modo como produzimos conhecimento.

Apesar de em muitos momentos poder ser um desafio a sua integração no ambiente educativo, pois implica uma compreensão e entendimento por parte do educador, é possível ser introduzido de uma forma natural. As crianças podem aprender a pensar de forma criativa e a trabalhar de forma colaborativa através da fotografia. (Osório & Miranda-Pinto, 2015).

Assim, é possível atribuir um duplo objetivo à fotografia: o de fornecer informações e o de exprimir emoções. “A fotografia está ligada à mente (não deixa esquecer) mas também ao coração (faz recordar)” (Giovannini, 2003 citado por Malavasi e Zoccatelli, 2013, p.60).

A utilização da máquina fotográfica em contexto de pré-escolar traz a possibilidade de aceder no imediato à imagem que se acabou de captar, abrindo novas possibilidades para avaliar e captar imagens. A fotografia fornece um produto concreto de que as crianças se podem orgulhar podendo ser (re)vista em qualquer momento. (Clark & Moss et al 2001)

A câmara fotográfica aumenta o poder das crianças, uma vez que lhes permite fazer uma escolha sobre o que é importante para elas e o que as impressiona. Com liberdade para utilizar a câmara, as crianças tornam-se responsáveis pelo acontecimento e por conseguinte pelas fotografias que tiram. Dar às crianças a responsabilidade de uma câmara favorece também uma relação de confiança com o adulto. (Einarsdottir, 2005).

O uso das câmaras fotográficas em contextos de educação pré-escolar permite às crianças e aos educadores, descobrir pormenores importantes sobre si mesmas e sobre o mundo em que brincam e trabalham, criando novas experiências de aprendizagem. Por forma a otimizar estas experiências torna-se importante deixar que as crianças participem ativamente do processo de captar imagens.

Ao recorrer à câmara fotográfica para expressar e falar sobre o que consideram mais importante e interessante no seu quotidiano, as crianças não utilizam unicamente a linguagem verbal, mas combinam “a linguagem visual e verbal” (Einarsdottir, 2005, p. 27).

Porque as fotos representam as perspetivas das crianças, utilizar a máquina fotográfica e poder decidir o que registar aumenta as oportunidades de aprendizagem e torna as atividades mais significativas para as crianças, dando-lhes uma sensação de realização e domínio. As

imagens e fotografias promovem ainda a imaginação da criança e a aquisição de novo vocabulário. Na medida em que descrevem situações do cotidiano, objetos e sentimentos elas contribuem para o desenvolvimento social e emocional da criança. (Byrnes & Wasik, 2009; Einarsdottir, 2005).

Uma vez que as crianças falam sobre coisas que lhes são familiares, é possível integrar este equipamento, como material pedagógico no contexto familiar, explicando às famílias o valor de fornecer às crianças a autonomia de usar a câmara para tirar suas próprias imagens.

Para Byrnes & Wasik (2009), a fotografia é uma ótima ferramenta nas salas de aula da primeira infância. Facultada a oportunidade de usarem a câmara, crianças e professores podem descobrir coisas importantes sobre si mesmas e sobre o mundo em que brincam e trabalham. Isto enriquece a dinâmica educativa, sendo o ímpeto para o desenvolvimento de muitas atividades.

## Capítulo II

### Enquadramento Contextual

#### 2.1. Caracterização da Instituição

O presente relatório desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionado I, decorreu numa Instituição Pública localizada em Braga.

Esta é constituída por duas salas de Jardim de Infância, uma copa, um refeitório, uma sala de acolhimento, duas casas de banho, uma sala destinada às educadoras e uma casa de banho para o pessoal docente e não docente.

A equipa educativa é composta por duas educadoras e duas auxiliares. A componente de apoio à família (CAF), assegura mais três funcionárias. O horário de funcionamento da instituição estende-se desde as 7h às 19h30, sendo que o horário das educadoras é entre as 9h15 - 12h30 e as 14h00 - 15h30.

O projeto educativo do agrupamento para o ano letivo 2016/2017, intitula-se “Era uma vez... No mundo das artes” e visa incentivar a criação de contextos artísticos ao longo do ano em ambiente pré-escolar, procurando dar a resposta necessária à expressão individual e coletiva da criança, recorrendo a suportes que permitam desenvolver a imaginação e a exploração de diferentes mundos, criando oportunidades de explorar técnicas e materiais, de analisar e recriar processos de produção artística, de contemplar obras de arte e de apreciar o belo<sup>1</sup>.

#### 2.2. Grupo de Crianças

O grupo de crianças com o qual o Projeto de Intervenção foi desenvolvido é constituído por 21 crianças, sendo 13 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

As crianças são comunicativas, conversando e contando novidades sobre diversos tópicos como a família, amigos, o que aprendem dentro e fora da escola, entre muitos outros. São crianças que mostram uma capacidade de entajuda e respeito pelo outro. Como grupo heterogéneo os

---

<sup>1</sup> O texto aqui apresentado, foi elaborado a partir da consulta do Projeto Educativo do agrupamento

mais novos recorrem aos mais velhos e vice-versa para construir e desenvolverem novos conhecimentos.

É um grupo bastante ativo e curioso, demonstrando uma vontade grande em conhecer e explorar novos temas recorrendo desta forma à exploração de materiais. Diariamente as crianças tem oportunidade de construir atividades livres e/ou direcionadas pela educadora, que lhes permitem expressarem-se através do desenho, da pintura, da modelagem e do recorte.

### **2.3. Organização do espaço e dos materiais**

Na sala de atividades o espaço de aprendizagem e de brincadeira encontra-se dividido pelas seguintes áreas de interesse: a área da biblioteca, área da casa, área do supermercado, área da matemática, área das construções, área da informática e área das expressões e área do desenho (anexo 1). Na sua grande maioria, as áreas encontram-se apetrechadas por uma série de materiais variados, acessíveis, manipuláveis e abertos, apelando aos múltiplos sentidos das crianças.

A **área da casa** é composta por um quarto, um armário com roupas, uma cama e vestuário que permite às crianças desempenharem determinados papéis; uma cozinha equipada com panelas, pratos e armários para arrumação dos materiais. É possível encontrar também nesta área, bonecos, um carrinho e uma banheira portátil. Algumas produções das crianças embelezam as paredes.

Adjacente à área da casa encontra-se a área do supermercado. Esta proximidade permite a interação das crianças entre as duas áreas, complexificando e diversificando o jogo socio dramático destas.

Na área do supermercado de forma a simplificar a venda e compra de produtos, encontra-se um caderno onde as crianças registam os produtos vendidos e a quem, copiando e desenhando as letras que se encontram nas embalagens e etiquetas. Através do contacto com esta área, promove-se uma estimulação de experiências do domínio da linguagem oral e da escrita.

A **área das construções**, apesar de não se interligar com a área da casa encontra-se na sua proximidade. Nesta ampla área, encontram-se inúmeros materiais como carros, blocos, legos que as crianças podem amontoar, empilhar, encaixar, desenvolvendo situações de simulação e do imaginário com ligação à realidade. Neste espaço são criadas construções livres dos mais variados temas, desde a construção de um jardim zoológico a naves espaciais pormenorizadas.

Relativamente **á área das expressões**, esta encontra-se dividida em três espaços para distintas atividades. O primeiro espaço inclui uma zona onde as crianças pintam, utilizando para esses efeitos materiais de qualidade como tintas e pincéis, copos para porem e formarem tintas e papéis adequados para pintar, sempre acessíveis e disponíveis.

Numa zona reservada às atividades de recorte e de colagem existem materiais sempre acessíveis e de fácil manipulação, tais como tesouras, lápis, cola, pincéis, revistas, papel colorido, papel autocolante e papel com diversas texturas. O espaço da modelagem, situa-se numa pequena zona entre a mesa das pinturas e a mesa da colagem. Apenas duas crianças podem trabalhar ao mesmo tempo nestas mesas. Nesta área, é possível encontrar diversos materiais que permitem que a criança explore, crie e trabalhe essencialmente com as mãos amassando e moldando a plasticina. Moldes com diversas formas, facas de plástico, rolos e cortadores de massa são exemplos de materiais que aqui se encontram. De facto, em contextos de educação de infância é importante “permitir que as crianças tenham um leque alargado de escolha de materiais para trabalhar e experimentar os materiais de modo a descobrirem a sua finalidade e a forma como poderão ser utilizados de forma eficaz” (Hohmann e Weikart, 2003, pp. 195-196).

Desta forma, na **área do desenho**, as crianças representam aquilo que compreendem do mundo que as rodeia. Igualmente importante é o material que completa esta área; papel, marcadores, lápis de cor e lápis de cera em quantidade suficiente e acessíveis a cada criança.

Na **área da biblioteca**, as crianças leem e simulam a leitura através de histórias e livros, tendo também por base as suas memórias e pistas visuais contidas nas imagens. Aqui “ouvem (...), inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 202). Nesta área é possível encontrar um armário com três prateleiras, onde alguns livros se encontram categorizados por temas, (livros de informação, livros de histórias, dicionários e enciclopédias livros de poesia) e etiquetados com quadrados, retângulos, círculos e triângulos de diferentes cores.

A **área do computador**, permite às crianças desenharem e pintarem criações a seu gosto. Para além do *Paint*, existem também alguns CD's de jogos didáticos como jogos matemáticos, jogos que permitem à criança identificar letras e os respetivos sons e jogos no domínio do conhecimento do mundo.

Por último a **área da matemática** é composta por duas mesas onde as crianças constroem puzzles, agrupam e ordenam objetos, criam padrões, exploram figuras geométricas, entre outras experiências.

Em síntese, é possível afirmar que o ambiente físico é flexível, seguro e acessível, promove a aprendizagem ativa proporcionando a cada criança a capacidade de explorar e desenvolver a sua criatividade, estimulando a construção de novas compreensões sobre o mundo que a rodeia (Hohmann & Weikart, 2003).

#### **2.4. Rotina Diária**

A rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia, planeada de forma a apoiar a iniciativa da criança bem como influenciar diversas oportunidades de aprendizagens.

Nas palavras de Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) a rotina diária surge como:

*“Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas. Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem”, (p.27).*

A rotina diária permite às crianças responder a perguntas como “Quando é que vamos para o recreio?” ou “O que é que vamos fazer a seguir?”, oferecendo-lhes uma sequência de acontecimentos que elas conhecem e podem seguir. Os elementos que constituem uma rotina diária consistente permitem que a criança tenha tempo suficiente para seguir os seus interesses, para fazer as suas próprias escolhas e para tomar decisões, resolvendo os problemas à medida que estes vão surgindo. Esta dimensão pedagógica oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia, planeada de forma a apoiar a iniciativa da criança. (Hohmann e Weikart, 2003).

A rotina deste grupo de crianças inicia-se após o momento de acolhimento. Aqui partilham-se novidades, as crianças cantam os bons dias, identificam a semana, o dia e o mês em que se encontram. Segue-se a eleição do “Chefe” e a escolha das áreas de trabalho. O planeamento do que a criança pretende fazer, o processo e a partilha do que foi realizado permite assim fortalecer os interesses das crianças.

As crianças conhecem as sequências e identificam os momentos da rotina diária, sendo

capazes de identificarem o que segue bem como ajudar a perceber o que falta. O grupo envolve-se e participa ativamente nas atividades, construindo desta forma, um repertório de experiências e vivências comuns.

Durante o dia, as crianças estão em grande grupo nos momentos de transição para as refeições e para os lanches. Durante estes momentos ouve-se música clássica como forma de retornar à calma.

Das 10h-10h30 da manhã e de tarde das 14h15 até às 15h30, acontece o tempo de trabalho. As crianças brincam e exploram livremente os mais diversos materiais nas diferentes áreas, desenvolvendo os seus interesses e ideias.

O tempo de recreio, ocorre no período da manhã entre as 10h30 e as 11h30 e no período da tarde entre as 15h30 e as 16h, podendo em ambos os casos ser estendido caso esteja bom tempo. Neste momento as crianças sentem um maior à vontade para se movimentarem, falar e explorar, sem terem a limitação das quatro paredes (Hohmann e Weikart, 2003).



## Capítulo III

### Intervenção Pedagógica

#### 3.1. A investigação-Ação para a Intervenção Pedagógica

A implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolveu-se tendo por base os princípios da abordagem metodológica da Investigação-Ação. A Investigação-Ação pode definir-se como “uma forma de questionamento auto - reflexivo, sistemático e colaborativo dos professores, para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da ação (...)” (Moreira, M. A. et al, 2010, p. 48).

O educador/professor é tido como um investigador que utiliza a investigação como uma atividade autorreflexiva, a fim de melhorar a sua prática. Ele assume como foco dessa atitude investigativa a prática profissional e a sua compreensão, o que favorece a integração teórica e prática e uma maior consciência de si e das teorias que norteiam a sua prática. (Vieira, 2010).

Para Bartalomé (1986), a Investigação-Ação é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (Coutinho, et al., 2009, p. 360).

Nesta linha de pensamento a Investigação-Ação, potencializa um desenvolvimento profissional, a construção de conhecimentos e uma melhoria das práticas, permitindo ao educador e investigador desenvolver um conjunto de aptidões, das quais competências de ação, competências metodológicas e competências de comunicação. (Oliveira e Serrazina, 2002; Moreira, 2001).

Visando a melhoria da prática, o educador deve valorizar uma análise refletida e intencional, identificando, analisando e dando assim respostas aos problemas educativos que surgem. A Investigação-Ação implica uma melhoria da prática educativa, funcionando como uma espiral de ciclos de investigação e de ação, cujas fases incluem o planificar, agir, observar e refletir. (Latorre, 2003).

Desta forma, a Investigação-Ação “segue uma linha de valorização da análise refletida e intencional, com a problematização orientada para a prática, transformando o espaço de trabalho em espaço de reflexão” (Barros, 2012). Esta metodologia, potencializa um desenvolvimento profissional, a construção de conhecimentos e uma melhoria das práticas, permitindo ao educador e investigador desenvolver um conjunto de aptidões, das quais competências de ação,

competências metodológicas e competências de comunicação. (Oliveira e Serrazina, 2002; Moreira, 2001)

Seguindo a metodologia de Investigação-Ação, foi identificado numa primeira fase, o tema do projeto, tendo em conta a informação sobre o contexto e sobre as crianças recolhida através da observação, da consulta de documentos e do diálogo com a educadora cooperante. Estes dados permitiram-me conhecer os interesses do grupo, o tipo de experiências e atividades curriculares desenvolvidas e o projeto curricular de turma. Analisada a informação recolhida, definiram-se os objetivos de intervenção pedagógica e de investigação bem como o tipo de estratégias a desenvolver. Cada intervenção foi alvo de planificação, análise e reflexão cuidadas com o intuito de clarificar a sua intencionalidade, a sua adequação aos interesses e necessidades das crianças, e proceder à respetiva avaliação.

Os procedimentos de recolha de dados para fundamentar e documentar o processo consistiram em registos diários envolvendo anotações com falas das crianças, registos fotográficos, registos áudios e os produtos das crianças. Os registos diários foram essencialmente utilizados para registarem diálogos e sugestões das crianças, enquanto que os registos áudios eram utilizados para documentarem conversas entre crianças, permitindo-me analisar com mais atenção e detalhe as interpretações de cada uma.

No decorrer do projeto as propostas de intervenção foram sempre pensadas e desenvolvidas tendo em conta o interesse e o envolvimento do grupo nas mesmas, planificando de forma a proporcionar aprendizagens significativas. Procurei, ainda, que em cada atividade proposta a estimulação da criatividade e do imaginário estivesse sempre presente, através do contacto e da exploração de materiais e da descoberta de novas técnicas.

Quer o desenho do projeto de intervenção pedagógica quer o seu desenvolvimento e avaliação foram sustentados em ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação. Estes processos, inerentes à metodologia de Investigação-Ação, foram fundamentais para compreender, projetar e avaliar os efeitos da minha intervenção pedagógica na aprendizagem das crianças e simultaneamente construir uma perspetiva sobre o tema em questão.

## 3.2. Intervenção Pedagógica em Jardim de Infância

### 3.2.1. Justificação da problemática e objetivos da intervenção pedagógica

Ao longo da nossa vida, as várias formas de expressão artística encontram-se presentes através do desenho, da escultura, da pintura, da fotografia entre outras que sendo captadas essencialmente pela visão, envolvem outros sentidos (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26). As Artes Visuais são uma linguagem e uma das muitas formas que a criança utiliza para se expressar, comunicar no mundo e na sociedade, sendo por isso uma área indispensável na educação de infância. Através desta forma de expressão, a criança alarga as suas experiências, explorando e utilizando diferentes materiais, desenvolvendo a criatividade e a imaginação.

No sentido de promover estas formas de expressão e tendo por base o tema do projeto educativo do agrupamento intitulado “Era uma vez...No mundo das artes” procurei desenvolver um projeto que viesse de encontro dos interesses das crianças. Através da observação participante não estruturada decorrente das primeiras semanas de estágio, registei que o grupo de crianças evidenciava competências de representação pormenorizadas através do desenho e da pintura e tinha muito interesse nestas atividades. “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Como evidências do supramencionado seguem-se as seguintes notas de observação:

M. traz de casa uma série de materiais de desenho, nomeadamente lápis de cor e marcadores. No tempo de recreio ao ar livre decide desenhar no próprio chão de cimento. “Dá para desenhar no chão? Vou tentar”.

Na área da pintura, J. e I. tecem comentários sobre o pintor Miró enquanto reproduzem algumas das suas obras, “Miró pinta de forma muito estranha. Não sei se consigo desenhar esta cabeça.” (J.), “Não pinta nada como o Picasso” (...) “Há mais algum pintor que pinte assim como Miró professora?” (I.).

Com base nos dados recolhidos, o projeto de intervenção pretendeu promover o conhecimento das crianças em torno de outras formas de expressão artística visual por meio de um conjunto de propostas desenvolvidas e orientadas para essa finalidade. Mais concretamente, o projeto de intervenção pedagógica centrada no subdomínio das Artes Visuais visou:

- Ampliar as oportunidades de exploração de técnicas de expressão visual através do desenho e da pintura;

- Estimular o contacto com outras formas de artes visuais nomeadamente a fotografia;
- Desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão;
- Promover a criatividade e a imaginação;
- Fomentar o conhecimento do património cultural.

De forma a desenvolver estes objetivos, foram propostas atividades que permitiram ao grupo de crianças alargar e integrar um vasto leque de novas experiências de aprendizagem. Intervindo de forma a apoiar o desenvolvimento da criança, observei e interagi, procurando compreender como é que pensam e agem no âmbito de experiências que despertam a sua curiosidade e estimulam o seu espírito de investigação.

A intervenção pedagógica nos domínios da experiência artística em contextos de educação pré-escolar pode realizar-se através da aplicação de técnicas (execução), fazendo algo novo (criação) e através do contacto com obras de outros (apreciação). Desta forma, é fundamental possibilitar às crianças oportunidades de fruição de obras de arte, de exploração de técnicas e materiais, de análise e recriação de processos e produções artísticas. As crianças devem poder experienciar os diferentes papéis de executante, criador e apreciador, formando significados e novas competências. (Godinho & Nunes de Brito, 2010)

Na sua dimensão investigativa, o projeto de intervenção centrou-se na recolha de dados no sentido de responder à seguinte questão:

- Qual o contributo do contacto com outras artes visuais, nomeadamente a fotografia para a aprendizagem das crianças?

### 3.2.2. Estratégias de Intervenção Pedagógica

#### ✓ 1ª Atividade

Englobando as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo, criando um ambiente educativo que dispõe de materiais diversificados, que estimulem o seus interesses e curiosidade (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), a primeira atividade do Projeto de Intervenção Pedagógica consistiu no manuseamento e na exploração de um novo equipamento: a câmara fotográfica. A escolha deste instrumento teve como objetivo, permitir que as crianças aprendessem como manusear uma máquina fotográfica e conhecessem os cuidados a ter, bem como o de fomentar a curiosidade através da exploração de um novo material.

Assim, esta dividiu-se essencialmente em dois momentos.

#### 1ª Momento

O primeiro momento consistiu num tempo dedicado à exploração e ao manuseamento de um novo equipamento: a câmara fotográfica. Em grande grupo, comecei por mostrar às crianças como usar a câmara fotográfica, de forma a tornar a fotografia como parte das suas experiências de aprendizagem.

Durante este tempo, dialogou-se sobre se já alguma vez tinham tirado fotografias, onde a utilizaram e como a utilizaram. Conversou-se ainda sobre qual a sua função, como se utilizava e sobre quais os cuidados que cada um devia ter no manuseamento desta.

Em pequenos grupos, procurei rever e consolidar os procedimentos básicos, bem como criar oportunidades para experimentarem e explorarem em conjunto o mesmo material, interagindo e comunicando com os colegas as suas descobertas. Permitir que as crianças experimentem, tirem fotos e vejam as imagens que capturaram, dá-lhes uma sensação de realização e domínio. (Byrnes & Wasik, 2012).

Durante este tempo, conversaram sobre o que estavam a ver e a pensar, ouvindo-se comentários como: “Olha para mim, deixa-me tirar-te uma fotografia” (N.), “Olha, olha estás a fazer mal, eu mostro-te, tens de carregar neste botão vês!” (L.), “Agora é a minha vez” (J.M.) e “Também quero, posso ser eu agora!”.

“O tempo em pequenos grupos oferece uma grande variedade de experiências de

aprendizagem ativa. As crianças usam os materiais de várias formas guiadas pela sua imaginação, criatividade e intenções pessoais.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 381).

Neste momento, as crianças ganharam experiência e competências com a câmara fotográfica bem como os seus procedimentos, mostrando empenho e cuidado na sua utilização, posicionando-a e tirando fotografias à sala e aos colegas.

As imagens seguintes representam alguns registos das crianças durante a exploração das máquinas.



Figura 1- Fotografias tiradas durante a exploração e manuseamento das máquinas fotográficas pelo grupo

Este tempo possibilitou-me não só observar as crianças atentamente mas também perceber quais os conhecimentos e as experiências que estas demonstravam no manuseamento do material. Ao relatar o que já sabiam, por exemplo, “Eu sei que isto se chama lente e este é o botão para tirarmos fotografias” (A.) e ao cooperarem entre si, ajudando os colegas “Espera não é assim, eu ajudo-te. Estás a ver! Tinhas que carregar aqui e tirar o dedo da frente, agora já vai ficar bem (referindo-se às fotografias)” (J.), levou-me a considerar que nas próximas atividades estariam mais à vontade com este material.

Esta primeira estratégia permitiu criar as condições necessárias para que o projeto se desenrolasse, motivando-as a utilizar este material durante a visita de estudo ao planetário que estava já agendada.

## 2ª Momento

O grupo tinha vindo a explorar os planetas, o sistema solar e os seus constituintes com a educadora cooperante e mediante isto, preparavam-se para uma visita ao planetário. A proposta de utilização de máquinas durante essa visita entusiasmou as crianças. Deste modo elas podiam experimentar e descobrir, em “campo” como funciona e como podem e devem usá-lo para registar o que de mais interessante observam.

Começámos por relembrar alguns procedimentos relacionados com o seu uso.

Durante a visita de estudo ao planetário, o interesse das crianças em utilizar a máquina

fotográfica e em tirar fotografias revelou ser ainda maior. Desde a entrada no autocarro até à chegada à escola as crianças registaram os vários momentos.

Em muitas ocasiões, as crianças surgiam como protagonistas, pedindo a outros colegas que os fotografassem com os seus amigos (Figura 3) e com as suas criações realizadas numa atividade proporcionada durante a visita (Figura 2).



Figura 2- Fotografia tirada pela M.J. à C. que segura um foguetão por ela pintado



Figura 3- Fotografia tirada pelo T. às amigas M. e C.

As crianças entraram numa cúpula para observar e visionar os planetas e o seu movimento. A animação e o entusiasmo do grupo foram evidentes e originou um grande número de fotografias. “Que giro, tenho que tirar fotografias a isto!”, “A professora falou sobre este planeta na nossa sala, tenho que tirar uma fotografia”, “Olha Rita (estagiária) é um astronauta, nunca tinha visto um a flutuar assim! Vou tirar para mostrar à professora.” (N.)

À medida que ia observando e conversando com as crianças sobre as suas fotografias assinei algumas estratégias que utilizavam para resolver as dificuldades que iam surgindo com a utilização da câmara.

Passo a exemplificar: A M. queria fotografar um objeto que se encontrava longe dela. Para isso, aproximou o seu corpo juntamente com a câmara para poder fotografar mais de perto. Já o J. perante o mesmo desafio começou a explorar a máquina fotográfica com o intuito de encontrar

uma outra forma de fotografar aquele objeto sem se fosse necessário sair do lugar. Encontrou, assim, o botão do zoom que lhe permitiu aproximar e diminuir a imagem.

O facto de não haver câmaras fotográficas para todos gerou alguns conflitos entre as crianças. Procurei fazê-las compreender, adotando uma postura de escuta, que cada uma teria oportunidade para usar a câmara fotográfica, sendo importante respeitar o colega e esperar pela sua vez. Esta foi uma situação que desafiou a partilha, o respeito e a cooperação entre as crianças.

Através da oportunidade de poderem utilizarem a câmara para tirar fotografias de si e do que é mais interessante, aprenderam aptidões importantes como paciência e sucessivamente o de esperar a sua vez e aprendizagens como o conceito de si próprio e do outro. Nesta ótica, Byrnes & Wasik (2009), destacam que o tirar fotografias de si e dos colegas em diferentes contextos ajudam a criança a perceber que as pessoas se mantêm fundamentalmente as mesmas, mesmo que estas possam parecer diferentes no seu dia a dia.

Por forma a criar experiências de aprendizagem, utilizando câmaras fotográficas e as fotografias, os mesmos autores referem ainda, a importância de permitir que as crianças atuem ativamente no processo de tirar fotografias. Ao tomarem a decisão sobre o conteúdo das fotos a serem tiradas e usarem a câmara para as tirar, criam condições para novas aprendizagens, nomeadamente de linguagem e vocabulário significativos. Isto é especialmente importante quando o objetivo é apoiar o desenvolvimento e aumentar o seu vocabulário.

Todas as crianças no decorrer da atividade, puderam registar um ou outro pormenor da visita, usar livremente e conhecer um equipamento que lhes permitiu registar o que viam e exprimir-se através da fotografia.

## **2ª Atividade**

Esta atividade pretendeu estimular o grupo a observar e analisar as fotografias tiradas durante a visita de estudo, a comunicar e a partilhar entre si os significados atribuídos a esses registos.

“Quando as crianças tiram fotografias que são mais tarde examinadas e discutidas em conversas, a recolha de dados encontra-se nas mãos das crianças, fornecendo provas concretas (...)” das suas vivências. (Einarsdottir, 2005, p. 527)

Iniciei a atividade perguntando às crianças para que serviam as fotografias. “As fotografias são...servem para guardarmos numa gaveta para depois num dia mais à frente irmos lá e vermos as fotografias e lembrar o que fizemos no planetário” (V.) “As fotos são para nos lembrarmos

do que fizemos para a seguir vermos” (l.).

Em pequenos grupos as crianças observaram e fizeram comentários acerca do conjunto de fotografias que tinham tirado. O diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e descobrir novos elementos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e o que vê (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O J. identificou de imediato as suas fotografias, colocando-as pela sua ordem de preferência. Questionando-o sobre o porquê de ter selecionado aquelas fotografias, respondeu-me “Eu só tirei a estas paredes, porque achei que dizem coisas importantes sobre as estrelas e a lua” (referindo-se aos textos informativos que complementavam as imagens dos posters).



Figura 4- Fotografias tiradas pelo J. aos posters

Refere ainda a razão pelo qual algumas das suas fotografias terem ficado tremidas, “Sabes Rita (estagiária) eu sei porque é que elas ficaram assim, foi por eu ter metido um bocadinho o dedo à frente!” evocando alguns dos conhecimentos sobre o manuseamento da câmara fotográfica, trabalhados na atividade anterior. “As explorações e o diálogo entre crianças com o educador sobre elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico” (Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.49).

M.J. escolheu fotografar os amigos e alguns objetos.

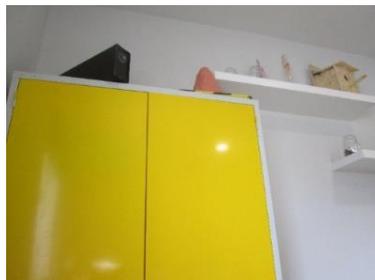


Figura 5- Fotografia de um armário tirado pela M.J.



Figura 6- Fotografia tirada pela M.J. ao amigo T.



Figura 7- Fotografia tirada pela M.J. à amiga N.

“Eu quis tirar uma fotografia a uma casa de pássaros porque gosto muito de passarinhos e não sei porque é que estava ali uma casa para eles” (...) “Achei que era bonito a forma como o sol estava a aparecer aqui neste armário!” (figura 5), “Tirei esta fotografia da N. porque ela estava linda!” correndo de seguida a mostrá-la à amiga. (M.J). (figura 7).

Neste assunto, de acordo com Byrnes & Wasik (2009), as crianças tendem a “tirar fotografias de uma forma não convencional do que veem” (p.244). Exemplo disso, é o facto de nem sempre tirarem fotografias do todo o objeto ou pessoas, mas sim fotografar apenas uma parte do que consideram ser mais interessante (figura 5).

A L. priorizou os trabalhos que realizaram numa atividade proporcionada pelo Planetário.



Figura 8- Foguetão pintado durante a visita



Figura 9- L. segura um dos foguetões que pintou.

“Tirei ao foguetão porque nunca tinha pintado um foguetão!” (figura 8), “Aqui não aparece, esqueci-me de tirar uma com o pauzinho que colámos atrás.” (figura 8), “Também tirei à l. por ela me pediu e era eu que estava com a máquina.” (L.) (figura 9).

A M. F. seleccionou fotografar os animais que foram visionados nos arredores do Planetário



Figura 11 - Fotografia de um alfaiate-



Figura 10 - Fotografia de uma salamandra.

“Gosto muito muito de animais, foi por isso que tirei estas” (M.F.)

Já a N. e o V escolheram fotografar tudo o que envolveu o espaço pois era “O mais giro de fotografar (...)” (N.).



Figura 12 - fotografia de um foguetão a levantar voo.



Figura 13 - Fotografia de um astronauta.



Figura 14 - Fotografia de um simbolo utilizado pelos astronautas no seu fato espacial.

“Isto é um astronauta, eles conseguem voar quando estão no espaço.” (figura 13). “Eu nunca tinha visto um”, “Eles usam esta coisa no braço, achei engraçado, deve ser para toda a gente saber que ele é um astronauta” (figura 14) (N.) “Ver o foguetão a levantar foi mesmo muito fixe e o barulho que fez foi muito alto. Eu gostava de ver um na vida real.” (figura 12).



Figura 16 - Fotografia do planeta Terra



Figura 17 - Fotografia da Lua

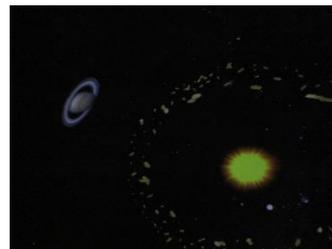


Figura 15 - Fotografia do Sistema Solar

“A professora falou muito do nosso planeta e lembro-me dela dizer que era o único que tinha vida, foi por isso que tirei” (figura 15), “Tirei esta fotografia (figura 17) porque lembro de o meu pai me dizer que os planetas andam todos à volta do sol. Aqui também se veem pedras que também andam à volta do sol”. “Sabias que a Lua é um Satélite? Mas não daqueles que às vezes mostra na televisão, esses são diferentes” (figura 16).

Ao conversar sobre as suas escolhas, as crianças foram capazes de capturar aspetos importantes do que vivenciaram naquele dia, revisitando e relatando as suas experiências. Muitos destacaram os amigos, os planetas, os animais, os trabalhos que realizaram, os posters que se encontravam na parede, paisagens, entre outros, tendo por base as experiências que cada criança traz do meio em que se encontra inserida, dos conhecimentos que tinham prévios a esta visita e do que de mais apelativo gostaram e viram no Planetário.

O facto de que cada criança priorizar elementos diferentes durante a visita de estudo, demonstra que cada criança é única, e por isso também as suas representações (Hohmann & Weikart, 2003). Estas são o reflexo dos seus interesses, curiosidade e o desejo de saber e descobrir mais, fatores que os motivaram a tirar fotografias.

Durante este momento, as crianças escolheram, tomaram a iniciativa e evocaram conhecimentos.

Enquanto estagiária, conversar com as crianças sobre as suas fotografias, permitiu-me conhecer melhor e compreender as suas perspetivas, o seu ponto de vista do que foi a visita de estudo. Ver as diferentes opiniões de cada criança e semelhanças e até mesmo os diferentes estilos de cada um, permitiram refletir sobre como a imagem, a fotografia é um instrumento valioso como uma forma de dar voz aos conhecimentos das crianças e de transmitir novas aprendizagens, nomeadamente na construção e aquisição de novo vocabulário. Por exemplo, usando alguns dos meus apontamentos sobre o dia em que visitamos o Planetário, procurei ajudar as crianças a

relembrem algumas palavras e ações que decorreram no contexto da fotografia.



Figura 18 - Fotografia de uma Salamandra

- “Que animal é este?” (G.)

- “Não tenho a certeza e se perguntamos à M.F? Ela fotografou muitos dos animais que vimos” (estagiária)

(...)

- “Não sei, não lembro. Lembro-me que era muito escorregadio e que gostava de toquinhas escuras perto da água” (M.F.)

- “Tens razão gosta mesmo, este animal chama-se Salamandra” (estagiária)

Algumas crianças, à medida que falavam sobre os seus registos, explicavam-me o todo o cenário que precedeu aquela fotografia, com o intuito de me fazerem perceber e explicarem o que aconteceu.



Figura 19 - Fotografias tiradas durante momento de brincadeira

“Sabes, nós aqui (referindo a ele e ao J.M) estávamos a brincar e o J.M achou que era divertido tirar uma fotografia a fazermos brincadeiras, não estávamos a fazer nada, estávamos à espera e ninguém estava a ver e por isso tirámos. Foi mesmo muito giro (ri-se)” (V.).

Estas fotografias mostram ainda que ao encontrarem-se sem a supervisão de um adulto, estas crianças estavam a divertir-se bastante ao fazerem algo que eles sabiam que não deveriam estar a fazer.

A capacidade de iniciativa das crianças e a capacidade de se expressarem verbalmente, levantando questões e dialogando, possibilita que falem sobre elementos que lhes são familiares, criando oportunidades de usarem a linguagem e reforçarem as palavras do seu vocabulário. (Byrnes & Wasik, 2009)

Transversalmente, o dialogar sobre as suas produções permitiu-lhes ampliar a visão do mundo que os rodeiam. O contacto com seres vivos e outros elementos do mundo em que vivemos, proporcionou ao grupo oportunidades de refletirem, compreenderem e conhecerem quais as suas características. Destaco, o seguinte diálogo:

- “Se o astronauta é uma pessoa como nós, e nós não conseguimos voar, como é que ele consegue voar no espaço Rita?” pergunta Mar. após visionar uma fotografia em que aparece dois astronautas a flutuar.

- “É uma excelente pergunta Mar. Onde é que podemos descobrir a resposta a essa pergunta?” (estagiária)

- “Talvez tenha naquele livro grande que tem um planeta, vou buscá-lo” (Mar.) referindo-se à enciclopédia.

(...)

- “Muito bem, tem mesmo. Então neste livro diz que o astronauta não está a voar. Ele parece que está a voar, mas na verdade não está. No espaço, não existe uma coisa que nós temos no nosso planeta. Chama-se gravidade.” (estagiária)

- “O que é isso?” (Mar.)

- “A gravidade é uma força que nos faz ter os pés no chão, assim estás a ver (gesticula com os pés no chão), e que nos permite correr, andar, mas não conseguimos vê-la, é invisível. No espaço como não há gravidade, o astronauta flutua” (estagiária)

- “Então se eu fosse para o espaço não conseguia andar, só flutuar?” (Mar.)

- “Exatamente.” (estagiária).

Através de momentos como este e outros que foram proporcionados durante o diálogo sobre as fotografias que tiraram, as crianças alicerçam e diversificam as suas aprendizagens sobre o que as rodeia. É importante por isso, estar atento aos seus interesses e às suas descobertas, por forma a que estas façam sentido, escolhendo de forma criteriosa as suas potencialidades educativas.

Posto isto, ao expressarem-se através da fotografia, as crianças desenvolvem um “sentido de investimento pessoal no seu trabalho”. Estas “ganham uma compreensão mais profunda das coisas reais, (...), ganham também uma compreensão, em primeira mão, da natureza e significado dos próprios símbolos” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 476-477).

Ao usar e dialogar sobre as fotografias das crianças, o foco encontra-se nas perspetivas das crianças e não do adulto. Nesta ordem, Einarsdottir, (2005) afirma que a criança decide o que fotografar, e conseqüentemente sobre o que quer falar, pois são eles os “especialistas”, os que sabem e conhecem as fotos, decidindo através das fotos que tiraram, o que querem dizer acerca desta, interpretando-as à luz das suas experiências.

No decorrer desta atividade, cada criança pode construir, organizar e relacionar novos sentidos e conhecimentos sobre si própria e sobre o mundo que a rodeia, como resultado da experiência que lhes foi proporcionada.

### ✓ 3ª atividade

Dando seguimento às atividades anteriores decidi dar a conhecer às crianças o trabalho de grandes fotógrafos, Sebastião Salgado e Robert Doisneau. A escolha destes artistas justifica-se pela qualidade das respetivas obras e pelo contraste de visões do mundo que possibilitam. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), é da responsabilidade do educador selecionar os contextos, privilegiando diversificados artistas e estilos por forma a planear oportunidades que permitam à criança observar, explorar e criar interesse por diferentes manifestações artísticas (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Visando estimular a curiosidade das crianças, a observação e comunicação de ideias e sentimentos através de distintas formas de expressão e de criação, propus ao grupo, após o visionamento de várias fotografias dos autores, que selecionassem uma, e a partir dessa detalhassem em pequenos grupos, apenas um pormenor, com o objetivo de avaliar a capacidade de observação do detalhe que cada criança faz.

A construção de reproduções detalhadas tem como intuito levar o grupo a relacionar o que percebem com o que visualizam e retratam, ampliando desta forma oportunidades de exploração de técnicas de expressão visual através do desenho e da fotografia, de forma a reconhecerem e mobilizarem elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016)

Assim, num primeiro momento onde foram visionadas as fotografias de Robert Doisineau, e que levou a que cada criança selecionasse uma fotografia, distribui pelas crianças giz, material com qual nunca tinham trabalhado. Quando o apresentei algumas das crianças ficaram intrigadas e comentaram que pensavam que o giz só se utilizava nos quadros pretos.

À medida que eles iam tocando e explorando o pau de giz, ouviam-se comentários como: “Parece que tem uma farinha branca. Eu não gosto nada de tocar.” - (M. F). “Olha João para as minhas mãos, estão cheias de giz e estão muito secas” – (T).

Pus também à disposição das crianças copos com água. Algumas colocaram o pau de giz dentro de água e descobriram que já não ficavam com as mãos cheias de pó. Descobriram também que o giz depois de molhado tinha cores mais vivas. Ao experimentá-lo no papel descobriram que este se conseguia ver muito melhor e que não saía com tanta facilidade.

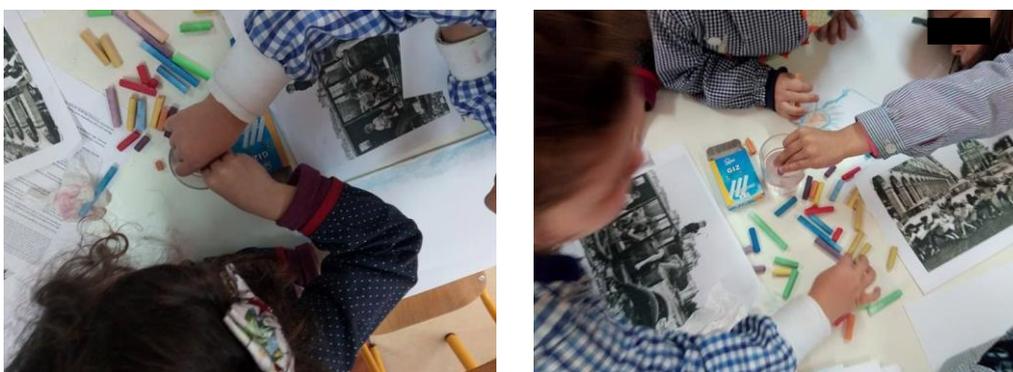


Figura 20 - Introdução do giz no copo com água

Sendo que o projeto se desenvolveu assente numa abordagem cujas fases incluem o planificar, agir, observar e refletir, e após a reflexão e avaliação desta estratégia, penso que seria importante que as crianças, numa outra etapa utilizassem o giz de uma forma diferente e mais estimulante. Por exemplo, recorrendo a uma base diferente, com um papel de cor mais escura, com o intuito de destacar e evidenciar as diferenças entre produções em papel branco e em papel escuro.

A importância de possibilitar que as imagens de obras de arte se encontrem à disposição das crianças, permitir que as utilizem e revejam para recriar as suas produções, “dialogar em grupo sobre elas, partilhando as suas descobertas e interpretações, de modo a que sejam um meio de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento de apreciação crítica” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49).

Após olharem as fotografias atentamente, cada criança selecionou o detalhe que gostaria

de representar, justificando as suas escolhas.



Figura 21 - Exemplos de fotografias utilizadas nesta atividade

“Eu escolho esta Rita, gosto muito de ver  
cãezinhos a fazerem truques” – C.

“Olha esta parecemos nós a atravessar a  
estrada quando vamos passear. Vou escolher  
esta” – Is.

À medida que selecionavam o que iriam desenhar, destaco a atenção dada ao pormenor.



Figura 22 - Detalhe selecionado pelo V.

“Vou desenhar o avião! Gosto muito de aviões e de carros. Sabias que já andei de avião quando fui visitar o meu pai?” (...) - “Não sei desenhar muito bem, mas vou conseguir!”, “Ah, já sei! Vou ver o livro grande (enciclopédia) tem lá muitos.” diz T. dirigindo-se à biblioteca para buscar um livro sobre aviões.

A escolha de M. incide sobre uma outra fotografia.



Figura 23 - Detalhe selecionado pela M.

“Eu escolho esta fotografia. Esta casa é parecida com a casa da minha avó. Também está assim um bocadinho velhinha” (...) “Nunca tinha visto uma porta com grades, que estranho.” (M.)  
M. desenha a casa e dá destaque a pequenos pormenores como por exemplo as grades da porta.

Is. seleciona uma fotografia distinta e justifica a sua escolha.



Figura 24 - Detalhe selecionado pela Is.

“Vou escolher esta casa, parece um castelo. É tão grande!... Tem tantos postes, não sei se vou conseguir contá-los a todos!” (Is). Observa com atenção, o número de arcos que existem na arcada contando mais que uma vez para se certificar que os contou bem. No seu desenho representa os claustros e a casa que se encontram no fundo da fotografia.

M.L. seleciona a seguinte fotografia, identificando semelhanças com os seus irmãos e primos.



Figura 25 - Detalhe selecionado pela M.L.

“Quando estamos juntos eles também fazem assim brincadeiras parvas. A minha mãe ralha com eles, quando eles fazem isso.” (M.L.) A fotografia transmite uma ideia de movimento, evidenciada pelos pés das crianças na fotografia, causando alguma dificuldade em concretizá-lo “Como é que eu vou desenhar as pernas deles? Isto é um bocado difícil.” (M.L.), “Vou tentar assim” respondendo à sua própria questão.

M. decide destacar a árvore, afirmando ser o único elemento que ele tinha a certeza que sabia desenhar



Figura 26 - Detalhe selecionado pelo M.

“Isto é muito difícil de fazer, eu não sou muito bom a desenhar” comenta M. após percorrer as fotografias. “Eu sei desenhar árvores, vou desenhar esta que tem pouquinhas coisas para desenhar.”

C.C seleciona o carro, fundamentando a sua escolha.



Figura 27 - Detalhe selecionado pela C.C.

“Todos os dias quando vimos de carro para a escola, eu pergunto-lhe o dia que é para quando chegar à escola dizer à professora.”, “Aqueles meninos estão a brincar em cima do carro. O meu pai diz que isso não se pode fazer.”

V. representa o fotógrafo Robert Doisneau.

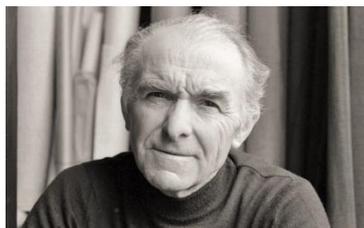


Figura 28 - Detalhe selecionado pelo V.

Justifica a sua escolha explicando gostar da sua história de vida. Vendo que mais nenhuma criança utilizou a fotografia de Robert Doisneau, V. questiona se poderia desenhar o “Robert” (V.) “Acho que ele tira fotografias muito bonitas.” (V.).

Refletindo sobre o processo de capacidade de observação das crianças, foi perceptível ver a atenção dada ao pormenor por parte de cada um. Detalhes que por vezes eram pouco perceptíveis nas fotografias foram representados através do desenho, surgindo diferentes tipos de percepções. Por exemplo, M. na figura 23 evidencia o número 15 (número da porta). Este reconhecimento do número permitiu que outras crianças olhassem uma segunda vez para este pormenor: “Olha é um número, que pequenino, qual é?” - (M.), “Isso é um número em cima da porta? Oh eu não tinha visto pensava que só tinha desenhos” - (J.).

Como já foi referido neste relatório cada criança é única, logo também as suas produções. Ao ver e ouvir as crianças falarem sobre os seus registos, destaco a importância da imagem como forma de conhecer e envolver a criança nas suas aprendizagens.

Nesta ótica, Byrnes & Wasik (2009) afirmam que as imagens permitem à criança transmitir a sua visão e perspetiva do seu mundo. Ao desenvolver a capacidade de observação, o grupo percebeu a importância de observar fatos, objetos e pessoas que provavelmente noutros casos passariam despercebidos.

Através da observação de detalhes nas variadas imagens, o grupo desenvolveu e ampliou aprendizagens, partilhou vivências e histórias. Imaginaram novos cenários, inventaram, resolveram problemas e desafios. Ao nível da expressão e comunicação puderam ao longo da atividade tomar a iniciativa, selecionarem e escolherem, justificando as suas decisões.

A observação surgiu como uma ferramenta motivadora na aprendizagem e no estímulo da criatividade da criança.

#### ✓ 4ª Atividade

Esta atividade centrou-se na construção de histórias tendo como suporte um conjunto de fotografias de Sebastião Salgado. As fotografias de Sebastião Salgado retratam a face mais triste da sociedade mundial, documentando-o a preto e branco.

Esta atividade teve como objetivo fomentar a capacidade de reflexão nas crianças, permitindo que estas dialoguem sobre o que fazem e observam. Ao descreverem e analisarem sobre o que olham e veem, as crianças partilham as suas ideias e interpretações.

Em pequenos grupos, proporcionei a cada, um conjunto de fotografias com o intuito de levar a que as crianças observassem e produzissem alguns comentários sobre as mesmas, dando atenção a pormenores e detalhes das mesmas, evocando conhecimentos trabalhados nas atividades anteriores. Cada grupo escolheu entre 4 a 5 fotografias. Destaco de seguida a seleção de um dos grupos.



Figura 29 – Fotografia selecionada pelo grupo

V. aponta para a rede de pescadores na fotografia e comenta “Tantos Tubarões, eu acho que eles estão a apanhar tubarões com esta rede aqui.” - (V.).

J. comenta “Aqui está um vulcão, e as pessoas estão a fugir dele, porque deita lava e é muito quente e queima, por isso elas não podem estar ali.”.



Figura 30 – Fotografia selecionada pelo grupo



Figura 31 – Fotografia selecionada pelo grupo

Questionando o M. sobre o que observa, este responde: “Parece gelo, mas chama-se de outra forma, mas não me estou a lembrar como é que é?” Vira-se para G. e pergunta-lhe: “Tu sabes vimos naquele livro na tua casa sobre a água e lá tinha isto!”- “Ah, já sei é um iceberg” - responde o G. - “É isso, é isso, é um iceberg” – (M.)

“Que piscina grande, tem mesmo muitas pessoas” – (T.)  
O V. observa simultaneamente a imagem e afirma gostar de brincar na piscina. “Eu gosto imenso de nadar. Quando está calor, vou para a piscina todos os dias.” - (V).



Figura 32 - Fotografia selecionada pelo grupo

Ao ouvir os comentários das crianças sobre as fotografias que estavam a ver, pude descobrir o que atraiu a sua atenção em cada uma delas. Enquanto que o J. inventa e imagina um cenário para a fotografia que viu (figura 30), o M. e o G. ampliam o seu vocabulário e evocam conhecimentos anteriores (figura 31). O T. e o V. ao observarem as fotografias dispostas destacam as suas preferências e gostos (figuras 29 e 32).

Destaco que as fotografias por si só constituem apenas uma parte parcial da história. É importante ouvir e (re)conhecer a perspetiva das crianças, a sua realidade à medida que explicam as coisas relativas às imagens que sem as suas elucidações não seriam evidentes.

Após este primeiro momento, onde descreveram e partilharam o que viram nas várias imagens, sugeri ao grupo que escolhesse e organizasse as fotografias numa sequência, por forma a pensarem, construírem e contarem uma história através das diferentes imagens.

O uso de imagens para promover competências de alfabetização e de reforçar o seu vocabulário foi um dos principais objetivos para este momento. O contar histórias permitiu ao grupo desenvolver, além do discurso narrativo, a memória, a atenção e a linguagem, elemento vital na capacidade de organização e sequenciação do pensamento e no desenvolvimento de novos conceitos (Santos, 2006).

Um dos grupos organizou as fotografias na seguinte ordem e construiu a narrativa que

se apresenta:



Figura 33 - Fotografias ordenadas pelo grupo

“Era uma vez, a Wicki e o Rato, que eram duas gaivotas que gostavam muito de viajar por todo o lado, tal como o Sebastião Salgado fazia. Começaram por voar por cima de uma piscina onde pessoas estavam a comer e passado algum tempo quiseram nadar na piscina porque gostavam muito de água. As gaivotas roubaram sem elas verem um bocadinho de comida porque tinham muita fome.

A seguir apareceu um homem que queria ir para o vulcão porque estava com muito frio e ele queria um sítio quentinho e quando chegou lá o vulcão entrou em erupção e saiu cinzas e lava e tiveram que fugir.

A seguir viram um iceberg com uma parte fechada<sup>1</sup> onde os pinguins estavam escondidos. Mas quando o vulcão estava a chegar perto e começou a deitar fogo e assustou os pinguins, que foram a correr, o mais depressa, mas só conseguiam ir o máximo de 10 km de velocidade, para o mar.”

<sup>1</sup>Nesta parte da história, questioneei o J., sobre onde é que estava a parte fechada do iceberg, não sendo obvio para mim a que se referia, apontou para a fotografia e disse “Está aqui, parece uma torre, mas é onde os pinguins estão escondidos”.

(representado na fotografia ao lado por um quadrado preto).

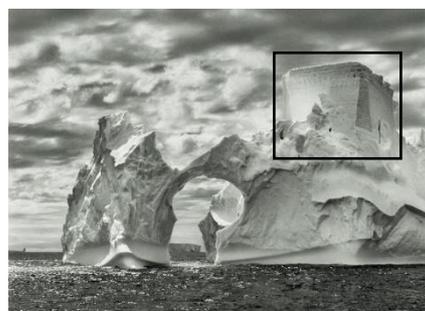


Figura 34 - Fotografia utilizada para representar a história

Mediante a história aqui apresentada, consigo afirmar que o grupo, ao narrar através de um conjunto de imagens, estabeleceu uma relação entre as personagens, pensamentos, sentimentos e motivações, integrando os diferentes elementos que as imagens possuíam. Por exemplo o T. viajava com alguma frequência, o que o levou a relacionar-se com as duas personagens criadas que também eles segundo a história gostavam muito de viajar. G. apesar não expressar diretamente na história as emoções vivenciadas, estas encontram-se presentes quando narra que as duas gaivotas gostavam muito de água, pois para ele o tempo que passa na piscina significa diversão e alegria.

As crianças durante este momento, escutam e partilham ideias “E se a Wicki e o Rato viajassem pelas fotografias todas?” - (V.) “Boa é isso, então primeiro passam pela piscina para comerem” - (G.); inventam “Isto é um vulcão e explode muita lava e as pessoas vão fugir porque é muito perigoso” - (J.); falam, narram, ampliam conhecimentos e evocam saberes anteriores “Porque é que o gelo da fotografia tem buracos?” - (V.) “A professora já disse uma vez, acho que é porque quando está muito calor o gelo derrete e então fica com buracos assim” - (T.).

Hohmann & Weikart (2003), destacam que quando a criança inventa uma história, estas aprendem a criar as suas próprias histórias, relacionando, desta forma, as palavras com as imagens que veem.

No sentido em que escrevia o que me era narrado, li em voz alta a história que me contaram, valorizando o trabalho das crianças e ajudando-as a associar a linguagem falada com a linguagem escrita.

Nas palavras de Viana & Ribeiro (2014), “a escrita deverá ser articulada com o desenvolvimento da linguagem oral/expressão, contribuir para o aumento do gosto e da motivação para a leitura e estar associada a atividades como falar, desenhar e brincar” (p.27).

- **Representação das Histórias**

“Onde há uma imagem, há uma história” (Strickland, Keat, & Marinak, 2010, p.86). Posto isto ao decidirem representar as histórias que veem nas fotografias, estas automaticamente ficaram motivadas para a interpretação de relações espaciais nas fotografias. (Hohmann & Weikart, 2003). As representações das suas histórias aliadas com a sua explicação encontram-se em baixo evidenciadas.



Figura 35 - Representação da história do T.

“Vou colocar o vulcão mais lá ao fundo, porque assim quando o vulcão entrar em erupção, vai demorar mais a chegar aos pinguins”. “Este iceberg é muito difícil de desenhar, não sou lá muito bom nisto”.



Figura 36 - Representação da história do G.

“Vou desenhar os meninos na piscina, eles são muitos por isso só vou desenhar três.”, “O vulcão e a lava estão a chegar ao iceberg”

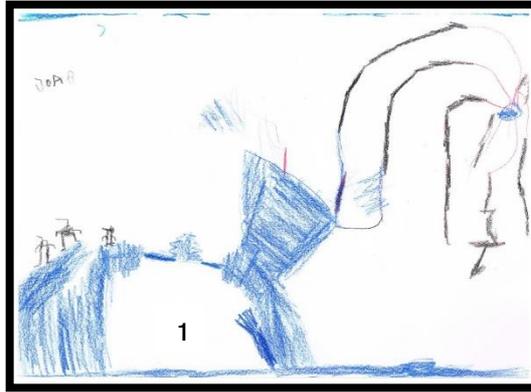


Figura 37 - Representação da história do J.

Enquanto representa a história, J. comenta “Está a congelar (referindo-se à lava que saía do vulcão), porque o fogo estava muito forte e o gelo estava muito frio por isso é que tem de ficar assim e não com outra cor.” “Os pinguins vão fugir por aqui (ponto 1 na figura) para o mar, por aqui eles passam todos.”



Figura 38 - Representação da História do V.

“Isto são as pessoas, (aponta para os traços que rodeiam o círculo azul) porque são muitas e eu não gosto muito de desenhar pessoas, são muito difíceis”. “Olha até parece um sol, só que azul,” – comenta rindo-se. Quando questionado sobre o contorno azul que desenhava na parte de cima da folha, V. responde “A lava que saiu foi muita” (...) “E alguma já estava a congelar (aponta para a lava desenhada a azul) e outra ainda não (referindo-se à lava desenhada a vermelho)”.

Refletindo sobre as suas produções, registei que algumas das crianças decidiram juntar variações e detalhes pessoais, em vez de copiar tal e qual o que estavam a ver. Por exemplo o V. decidiu representar as pessoas utilizando traços, enquanto que o J. decidiu representar a lava do vulcão a vermelho, mesmo sabendo que a imagem era a preto e branco.

“As crianças respondem com interesse a materiais com imagens relacionadas com as suas experiências familiares.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 760), pois ao percorrerem com os olhos as imagens que estavam à sua frente, foi visível, através dos comentários registados acima, que estes projetaram algumas das suas vivências pessoais nas imagens.

O facto de a criança ler e interpretar signos visuais (imagens) permite que o leitor, neste caso as crianças, construam “oralmente a história, ampliando detalhes, refazendo a narrativa de um modo pessoal” (Pereira, 2012, p.41).

No decorrer desta atividade as crianças puderam agir e exprimir-se, favorecendo e enriquecendo o diálogo entre os seus parceiros e os adultos, contribuindo desta forma para estabelecer relações entre as imagens e a representação do mundo. (Pereira, 2012).

#### ✓ 5ª Atividade

A proposta seguinte consistiu na reprodução de fotografias utilizando o decalque e a pintura, tendo como finalidade ampliar as oportunidades de exploração de técnicas de expressão visual. Partindo das fotografias tiradas aquando da visita ao planetário e de fotografias dos autores trabalhados, propus às crianças que recriassem uma dessas imagens. Através das reproduções, as crianças formam imagens mentais de pessoas e coisas, vendo uma semelhança entre imagens e um material. (Hohmann & Weikart, 2003).

Em pequenos grupos, disponibilizei fotografias, papel vegetal e lápis. Comecei por conversar com as crianças sobre a técnica de decalque uma vez que não a conheciam. Sugeri depois que decalcassem pormenores da fotografia usando uma folha de papel vegetal e recorrendo neste caso à luz solar que provinha da janela.



Figura 39 - Decalque de uma fotografia utilizando a luz proveniente da janela

Após o recorte do decalque, a criança contornou pormenores da imagem, procedendo ao recorte das mesmas para realizar pintura sobre elas.



Figura 40 - Contorno a figura em papel de pintura



Figura 41 - Recorte da imagem decalcada

Para a pintura das imagens, a criança tinha à sua disposição vários tipos de pincéis para que com estes pudessem realizar diferentes traços de pintura. Pequenas pinceladas, traços finos e grossos, arrastando o pincel e girando-o sobre si foram alguns dos traços de pintura utilizados pelo grupo.



Figura 43 - Pintura da imagem



Figura 44 - Produto final

Exemplos de produções realizadas pelas crianças, usando decalque e pintura



Figura 42- Pintura decalcada e pintada pelo J.M.

J.M. comenta e aprecia o seu trabalho “O elefante é o meu animal preferido, ficou mesmo parecido, não ficou Rita (estagiária)?”



Figura 45 - Pintura decalcada e pintada pelo T.

T. tece comentários sobre o seu trabalho enquanto o concretiza. “Pintar a espuma é mesmo giro.” – afirma referindo-se à forma como manuseia o pincel. A espuma do mar (pintada utilizando pequenas pinceladas) encontra-se representada pelo número 2 na figura 45. “Oh acho que precisa mais de um bocadinho aqui.” menciona retocando o seu trabalho.

No decorrer desta atividade as crianças mostraram-se sempre muito envolvidas. Foi de facto uma atividade desafiadora pois exigiu estar atento e concentrado no decalque de pequenos detalhes das fotografias, no recorte de silhuetas e na criação de algo novo e singular. As produções individuais foram partilhadas em grande grupo e muito valorizadas. As crianças dialogaram e partilharam descobertas e interpretações “O teu elefante ficou mais clarinho que o meu?” - (Mi.) “Isso é porque eu pus mais branco quando misturei com o preto. Se puseres muito branco, o preto fica cinzento clarinho!” (J.M.). Desenvolveram a capacidade de apreciação crítica “Parece igual ao da fotografia, pintaste mesmo muito bem, M.J” (...) “És mesmo uma grande pintora tal como Picasso foi” - (I.) e enriqueceram os saberes construídos.

Com a intenção de tornar visível a competência das crianças e de divulgar junto dos pais e das pessoas de toda a instituição as experiências e aprendizagens das crianças construímos em grupo um mural (figura 46) que foi colocado à entrada do jardim-de-infância. Nele foram incluídas as fotografias das crianças acompanhadas das suas falas. Esta estratégia suscitou o interesse das famílias, como se pode constatar nos comentários seguintes, e permitiu às crianças narrar experiências significativas junto de adultos e pares.

- “Foste mesmo tu que tiraste esta fotografia? Uau, muito bem, estás a tornar-te um grande fotógrafo.”

- “Não sabia que tiravas assim fotografias.”

- “Mas que bem, e o que é isto?”- “Foi isto que tu viste quando foste ao planetário? Que giro, não me tinhas dito que tinhas tocado na lua.”



Figura 46 - Mural construído com as crianças

“Quando o adulto valoriza as forças e talentos específicos das crianças, as outras crianças também os reconhecem.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 108). Isto foi visível quando o J. estava a mostrar ao seu pai as fotografias que tinha tirado no planetário “Estão muito bonitas as tuas fotografias, parabéns filho. Logo tens que mostrar à mãe quando te vier buscar, ela vai adorar”. O M. que estava ao lado a apreciar e a ouvir a conversa apontou para outras fotografias – “Foi o J. que também tirou estas. Eu gosto muito desta que ele tirou, porque tem um foguetão nela”- (M.)

Em conversa com alguns elementos da família, percebi que muitas das atividades e experiências desenvolvidas ao longo do projeto pelas crianças foram partilhadas em casa. No que diz respeito à fotografia, alguns encarregados de educação comunicaram-me estarem finalmente a perceber a razão pelo qual os telemóveis deles em casa estavam cheios de fotografias deles e de lugares dentro da casa. Depois de lhes mostrar algumas criações das crianças feitas a partir de fotografias, eles ficaram a entender melhor o que diziam os seus filhos em relação às obras dos dois fotógrafos que tínhamos explorado. “Agora percebo o que é que ela me dizia quando contava que o Robert Doisneau só fotografava com o coração”.

Posso afirmar que as atividades do projeto e o que as crianças fizeram e aprenderam foram motivo de conversa em família e contribuíram para melhorar o envolvimento dos pais no processo educativo.

## ✓ 6ª Atividade

Através da escuta das crianças, identifiquei o seu interesse em construir máquinas fotográficas.

Esta atividade permitiu ao grupo articular novas aprendizagens com conhecimentos trabalhados e desenvolvidos durante as atividades anteriores. São exemplos, a atenção dada ao detalhe, a resolução de problemas, a partilha de ideias e experiências, a exploração e manuseamento de novos materiais e a exploração de elementos da comunicação visual (formas geométricas).

Desta forma, começámos por ver e falar sobre os elementos que constituem uma máquina fotográfica de forma a recriá-la em cartão: a lente, o flash, a ótica, os botões que permitem ligar e desligar e fazer zoom.

Partindo dos conhecimentos das crianças, começámos a construir as máquinas fotográficas, utilizando para isso pedaços retangulares de cartão, tesouras, moldes, lápis, marcadores, cola, fita-cola, pincéis e papel de diferentes texturas (papel eva, cartolinas variadas, papel de celofane, papel de lustro e papel de seda). Em pequenos grupos, cada criança utilizou um molde e passando por cima com o lápis desenhou a forma retangular no cartão, recortando-a em seguida. Com o cartão já recortado, colámos as partes da máquina utilizando cola e fita-cola.



Figura 47 - Colagem do cartão com fita cola

De seguida, cada criança escolheu a cor do papel cartolina com o qual a sua máquina fotográfica seria revestida. Escolhido o papel de cor, colocamos cola em apenas um dos lados.

Ao longo da atividade as crianças estiveram muito interessadas e envolvidas cuidando de recortar e colar “as peças” da sua máquina da melhor maneira para que “ficasse bonita” e pudesse ser levada para casa.

Numa segunda fase colocámos a máquina fotográfica em cartão por cima da cola e da cartolina em formato A4, pressionando um bocadinho e cobrimos a parte de cima desta também com cola.



Figura 48 - Revestimento da máquina fotográfica com cartolina colorida e cola branca

Como não havia forma de registar os momentos e simultaneamente assisti-los nas suas produções, partilhei responsabilidades com a M. pedindo-lhe que tirasse fotografias e registasse o nosso trabalho. No decorrer desta atividade algumas das fotografias que se encontram aqui presentes, são produto do seu trabalho. Para além das figuras, 51, 52, 53 e 54 as abaixo indicadas são também exemplos dos seus registos.



Figura 49 – Registos fotográficos tirados pela M.

Com a máquina completamente revestida com a cor que cada um mais gostou, partimos para a construção dos elementos exterior que compõem a máquina fotográfica como os botões, a lente, o ecrã, entre outros. Para isso utilizámos papel *eva*, um material novo para eles, de fácil manipulação. Começaram por desenhar a lente, a ótica utilizando para isso um círculo maior e um círculo mais pequeno, indo buscar estes materiais à área da matemática. Contornando os círculos com a ajuda de um lápis de pau, trabalhando desta forma as figuras geométricas e a motricidade fina, as crianças recortaram, recorrendo a tesouras, os círculos que desenharam.



G. desenha, em papel eva, os botões da máquina “Este papel é fofo. É engraçado desenhar nele.”

Figura 50 - G. desenha em papel eva



Figura 51 - Contorno do círculo em papel eva



Figura 52 - Recorte de formas geométricas

F. desenha a lente ótica que existe na parte da frente da máquina fotográfica, utilizando para isso o contorno de um círculo.

I. recorta o pequeno círculo, que ela própria desenhara, com o objetivo de servir de botão para ligar e desligar a máquina.

- “Isto é muito difícil de recortar, é muito pequeno este botão”.

Para o ecrã, que se encontra na parte de trás da máquina, utilizámos tal como na lente um quadrado, contornando e recortando a figura.

Várias crianças decidiram desenhar uma fotografia no ecrã, como se realmente tivessem tirado uma fotografia, o que levou a que espontaneamente a máquina tivesse um outro sentido. Já não era só uma máquina a “fingir”, era uma máquina com fotografias deles com os amigos ou deles com a família.



F. termina a sua máquina, dando os retoques finais, retirando o excesso de cola que se encontra à volta dos botões.

- “Tem muita cola aqui, não gosto que se veja!”

Figura 53 - F. dá os retoques finais na sua máquina

Em grande grupo partilharam-se as criações individuais e conversou-se sobre elas. “Decidi que ia desenhar uma fotografia da M. comigo porque ela é a minha melhor amiga” - (M.J.), “O meu botão de tirar fotografias é quadrado porque o círculo era muito difícil de recortar.” – (V.).

Todas as crianças que construíram as máquinas fotográficas da sala quiseram que as outras crianças lhes tirassem uma fotografia, claramente orgulhosos do seu trabalho. O J. (fotografia à direita), mesmo quando a M. lhe disse que tinha que ficar quieto para a fotografia ficar direita, esteve a dar uns pequenos retoques na sua máquina, afirmando que “está aqui um botão que não ficou muito bem” - (J.).



Figura 54 - Exemplos dos produtos finais

A construção das máquinas fotográficas enriqueceu a compreensão das crianças acerca das mesmas, desafiou as crianças a resolver problemas complexos e contribuiu para ampliar o seu jogo socio dramático. Ao longo da atividade observei uma grande interajuda e cooperação

entre as crianças para resolver problemas. Segue-se um pequeno diálogo entre duas crianças como evidência deste tipo de situações:

- “Não consigo desenhar um círculo pequeno, não estou a conseguir J. ajuda-me! (T.)
- “Olha, não é difícil eu mostro-te! Só tens que fazer assim (desenha o círculo por T). Vês é fácil! Agora só tens que recortar e colar” (J.).

Constatei ainda que algumas das crianças foram bastantes persistentes e certas do que queriam, não se deixando influenciar pelos colegas, pois já possuem uma imagem do que fazem e do que querem que o seu trabalho venha a parecer, demorando por vezes mais tempo que o restante grupo.

As crianças aprenderem e aprofundaram conhecimentos geométricos através da observação e manipulação de objetos com diversas formas geométricas (quadrado, retângulo círculo e triângulo). Um exemplo deste conhecimento é evidenciado num diálogo entre o V. e a Con., onde analisam algumas características do quadrado, identificando algumas das suas propriedades.

- “Precisámos de um quadrado para fazer o ecrã” - (Con.). V vai buscar e traz um círculo.
- “Isso não é um quadrado V., um quadrado tem biquinhos” - (Con.)
- “Então qual é? Todos os outros têm biquinhos” - (V.)
- “É o que tem quatro biquinhos e que é mais pequeno” - (Con.) diferenciando-o do retângulo que também possui quatro vértices.

A articulação das diferentes áreas de conteúdo foi um elemento essencial nesta atividade pois a construção do saber na infância processa-se de forma integrada. O envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como “prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11) leva-me a afirmar que esta atividade foi realmente significativa para as crianças e lhes proporcionou situações diversificadas de aprendizagem.



### 3.2.3. Avaliação da Intervenção Pedagógica

O ponto que se segue visa refletir e avaliar as diversas estratégias de intervenção pedagógica.

O contacto das crianças com as artes visuais possibilita a compreensão dos processos de aprendizagem bem como a visão das crianças como portadoras de experiências e com pontos de vista próprios. (Figueiredo, 2010)

Neste âmbito as estratégias pedagógicas desenvolvidas permitiram o contacto e aprofundamento de diversas formas de expressão artística, nomeadamente a fotografia, a pintura e o desenho, bem como um enriquecimento da criança no que diz respeito às capacidades de expressão, comunicação, experimentação, fruição e criação. A criatividade das crianças, sustentada nas suas vivências e interesses, criou experiências ricas e motivadoras.

Refletindo sobre o caminho que o grupo de crianças desenvolveu ao longo do projeto, destacam-se várias aprendizagens. A utilização da máquina fotográfica para registarem o que de mais interessante observavam, dialogar sobre os seus registos, conhecer novas formas de representar e comunicar foram experiências desafiantes para as crianças.

O uso da câmara forneceu um registo contextual fora da escola, conforme foi visto e registado pelo grupo. A exploração deste equipamento permitiu que as crianças tomassem iniciativa e mostrassem tomada de decisão face ao equipamento e às fotografias que escolheram registar, estimulando comportamentos de partilha, respeito e de cooperação entre as crianças.

Incentivar as crianças a serem mais autónomas, através da experiência de segurarem a câmara e tirarem fotografias, permitiu ao grupo ter acesso a um conjunto de fotografias que pôs em evidência múltiplos pontos de vista. De facto, a fotografia como já foi referida ao longo deste relatório, possibilitou uma nova forma de exprimir ideias e escolhas individuais e de conhecer as de outros.

A observação de uma diversidade de fotografias, as conversas sobre detalhes e as atividades de representação a partir das mesmas, permitiram que as crianças relacionassem reproduções, imagens e fotografias a lugares e coisas reais. Através da pintura e do desenho as crianças representaram as suas experiências, comunicaram, foram criativas e imaginativas e desenvolveram a capacidade de concentração. A iniciativa e a tomada de decisão das crianças foram, também nestas aprendizagens igualmente relevantes.

A narração de histórias através de imagens e o diálogo sobre as suas próprias produções

revelou-se uma estratégia eficaz na aquisição de novo vocabulário, como por exemplo, “iceberg” e “salamandra”, além de desafiar as crianças a convocar as suas próprias vivências e experiências, transformando-as em palavras.

Recorrendo a técnicas como o decalque, as crianças experimentaram e exploraram materiais, dialogaram, compartilharam ideias e interpretações e desenvolveram sentido crítico.

De uma forma geral, todas as propostas de atividade procuraram ir de encontro e responder aos interesses das crianças, pensadas e desenvolvidas tendo em conta o envolvimento do grupo nas mesmas, proporcionando aprendizagens significativas.

Destaca-se ainda a oportunidade para divulgar junto dos pais e famílias as atividades desenvolvidas e as produções das crianças. Esta estratégia aproximou os pais do jardim de infância e fomentou as conversas em família sobre o que estava a acontecer na sala.

Posto isto, desenvolver este projeto foi bastante desafiador e gratificante para mim enquanto educadora estagiária. Apoiar e escutar as crianças e as suas formas de comunicar foi uma descoberta. Tive oportunidade de vislumbrar o mundo através dos seus olhos e tomar consciência das suas perspetivas usando a fotografia como linguagem. Reconhecer que as crianças são participantes ativos na sua aprendizagem, implicou criar condições para o seu envolvimento nas diversas atividades. Encorajar e incentivar as crianças a trabalhar de forma autónoma, dando-lhes tempo para conversarem e dialogarem sobre o que se encontravam a trabalhar, estimulando a ajuda e a partilha ideias foram intenções pedagógicas sempre presentes no desenvolvimento do projeto.

## Considerações Finais

Neste ponto, procuro refletir sobre os efeitos que o projeto de intervenção pedagógica teve na aprendizagem do grupo de crianças e na minha própria aprendizagem como profissional.

Desenvolvido tendo por base os princípios da abordagem metodológica da Investigação-Ação, cujas fases incluem o planificar, agir, observar e refletir, o projeto de intervenção pedagógica, permitiu construir conhecimentos profissionais e melhorar as minhas práticas.

Planear de acordo com os interesses e motivações das crianças à luz do que aprendemos ao longo da nossa formação académica, foram aprendizagens significativas enquanto educadora estagiária.

O trabalho em equipa e a colaboração entre docentes, mais propriamente com a educadora cooperante foi, entre outras, das aprendizagens que mais valorizei. A sua experiência profissional e o conhecimento que tinha do grupo, a troca de ideias e a reflexão sobre adequação pedagógica das minhas propostas ajudaram-me a melhorar a minha prática e contribuir para promover as aprendizagens das crianças. Este processo implicou, apropriando-me das palavras de João Formosinho, mudar o modo como as minhas ações individuais se articulam entre si num quadro de interdependência cooperada entre os atores. (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015).

Acima de tudo, aprendi a refletir sobre o que observava convocando referenciais teóricos para melhor compreender e fundamentar as minhas observações e ações. Documentar o projeto permitiu-me ser mais rigorosa na definição do que observar e com que intencionalidade. A observação do grupo, das interações entre crianças e com os adultos, da organização da sala foram aspetos essenciais para compreender a especificidade daquele contexto. Nesta linha, destaco a aprendizagem que fiz em torno do registo das falas das crianças e das suas produções recorrendo a gravações áudio e à fotografia. Ao documentar e evidenciar situações vivenciadas pelas e com as crianças, estamos a atribuir um significado especial, pois não apenas escolhemos o que contar, mas a quem o contar, dando assim uma voz e visibilidade ao trabalho das crianças (Malavasi e Zoccatelli, 2013).

Contudo, também experimentei dificuldades. O limitado tempo para cada intervenção, foi em muitas ocasiões um obstáculo à prossecução dos objetivos definidos. Todavia, procurei sempre intervir de forma a impedir que tais desafios pusessem em causa o desenvolvimento do projeto, adaptando as minhas proposta de acordo com o tempo disponível. Neste sentido, nem sempre as

coisas correram como planeado, mas foi ao tentar ultrapassá-las e não desistindo, que estes pequenos precalços se tornaram em aprendizagens e experiências significativas.

Fazendo uma análise às intervenções pedagógicas realizadas posso afirmar que os objetivos inicialmente propostos foram desenvolvidos. Na verdade, as crianças tiveram oportunidades para explorar técnicas de expressão visual, nomeadamente o desenho e a pintura, contactaram com uma nova forma de arte visual, a fotografia e envolveram-se em várias atividades de observação, interpretação e reflexão que desafiaram a sua imaginação e criatividade.

Promover uma aprendizagem ativa, recorrendo a um conjunto de propostas integradas e realizadas em torno de um tema do seu interesse permitiu às crianças construir novos conhecimentos, formular questões e resolver problemas. As crianças puderam construir conhecimentos sobre as artes visuais, experienciando novas formas de expressão artística. elas usaram a máquina fotográfica para registar espaços, pessoas e objetos do seu interesse, conheceram exemplos da obra de grandes fotógrafos, conversaram sobre o que viam e realizaram atividades de representação artística. Foi possível observar um grande envolvimento do grupo nas diversas atividades traduzido na curiosidade, na iniciativa, na concentração manifestadas e nas produções realizadas.

No âmbito de uma reunião de pais, consegui ter um importante feedback das famílias sobre o projeto que estava a desenvolver. Em casa várias crianças falaram de Sebastião Salgado mostrando redobrado interesse por tirar fotografias. O desenvolvimento do projeto permitiu aos encarregados de educação envolverem-se no processo educativo dos seus educandos, valorizando-os como “artistas” dotados de imaginação e criatividade.

Neste sentido, reconheço que apesar de o tempo de estágio ser curto, considero que o projeto teve um impacto tanto no grupo de crianças e encarregados de educação como no jardim de infância.

Como forma de dar um seguimento ao projeto de intervenção, gostaria de continuar a trabalhar este tema. Gostaria especialmente de trabalhar e de estudar com um grupo multicultural. Penso que as fotografias tiradas por um grupo culturalmente diversificado podem proporcionar uma ótima oportunidade para os educadores se relacionarem e tornarem-se conscientes dos pressupostos, histórias e perspetivas que a interação com crianças de origens diferentes pode trazer para a sala de jardim de infância. Neste sentido, falar sobre as suas produções, pode ser uma forma de comunicar com o educador e de promover a aprendizagem de novo vocabulário.

Strickland, Keat & Marinak (2010) sugerem que esta abordagem constitui uma ferramenta

natural para aumentar a consciência do pressuposto cultural, uma componente-chave da pedagogia culturalmente responsiva.

Apesar de considerar que os primeiros meses de observação foram e são muito importantes na nossa formação enquanto futuros profissionais, acredito que é quando começámos a sentir um maior à vontade com o grupo, com o projeto e com os encarregados de educação que o nosso tempo de estágio acaba, deixando-nos com uma sensação de que algo fica por terminar.

Num futuro próximo, pretendo aprofundar o conhecimento de modelos e metodologias pedagógicas que promovam a aprendizagem ativa das crianças e a sua participação no quotidiano pedagógico em contextos de educação pré-escolar. Como educadora de infância continuarei a investir no meu desenvolvimento profissional assumindo uma postura sistemática de reflexão crítica sobre a minha atuação pedagógica junto das crianças.



## Referências Bibliográficas

- Barros, P. T. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal;
- Byrnes, J. & Wasik, B. A. (2009). Picture This: Using Photography as a Learning Tool in Early Childhood Classrooms in *Early Childhood Classrooms*. *Childhood Education*. 85, 243-248.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to young children*.(1ª ed.) London, National Children's Bureau and Rowntree Foundation.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Pedroso: Colégio Internato dos Carvalhos.
- Davis, J. & Gardner, H. (1993). The arts and Early Childhood Education: A cognitive developmental portrait of the young child as artist. In B. Spodek, (1993) *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 191-206) New York: Macmillian Publishing Company.
- Davis, J. & Gardner, H. (2003). As artes e a Educação de Infância: Um retrato cognitivo-desenvolvimental da criança como artista. In B. Spodek (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 427 – 460). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, Diário da República nº 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. In *Early Child Development and Care*. 175, 6, 523–541.
- Espanha, R. (2010). Crianças, jovens e a utilização dos media em Portugal. In A. J. Osório, M. Miranda-Pinto, *Infância no digital* (pp.23-37). Braga: Arca Comum.

- Figueiredo, M. A. (2010). D'a(s) arte(s) às narrativas da criança – experiências plurais no Jardim de Infância. In A. J. Osório, M. Miranda-Pinto, *Infância no digital* (pp. 67-79). Braga: Arca Comum.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem - Tradição e Inovação nas Práticas Docentes* (1ª ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Gardner, H. (1976). Unfolding or teaching: on the optimal training of artistic skills. In E.W. Eisner(ed.), *The Arts, Human Development, and Education* (pp. 99-110). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Godinho, J. & Nunes de Brito, M. (2010). *As artes no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción - Conocer y cambiar la práctica educativa* (1ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos* (1ª ed.). Lisboa: APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário de inglês*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No*

*caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.47-80.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 1-15.). Lisboa: APM.

Osório, A. J. & Miranda-Pinto, M. (2010). *Infância no digital*. (1ª ed.). Braga: Arca Comum.

Pereira, S. (2012). *Imagens que Convidam às Palavras: Potencialidades da Narrativa Visual na Promoção da Escrita Criativa*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga.

Portugal, G. (2010). Um perfil de competências para o cidadão pré-escolar. In A. J. Osório, M. Miranda-Pinto, *Infância no digital* (pp. 39-53). Braga: Arca Comum.

Santos, M. J. (2006). *Sentir e significar: Para uma leitura do papel das narrativas no desenvolvimento emocional da criança*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Sarlé, P. (2010). Educación inicial y nuevas tecnologías. La construcción de comunidades interactivas. In A. J. Osório, M. Miranda-Pinto, *Infância no digital* (pp. 7-21). Braga: Arca Comum.

Strickland, M. J., Keat, J. B. & Marinak B. A. (2010). Connecting Worlds: Using Photo Narrations to Connect Immigrant Children, Preschool Teachers, and Immigrant Families. In *The School Community Journal*, 20, 1, 81-102.

Viana, F. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever- Propostas integradoras para jardim de infância* (1.ª ed.). Carnaxide: Santillana.

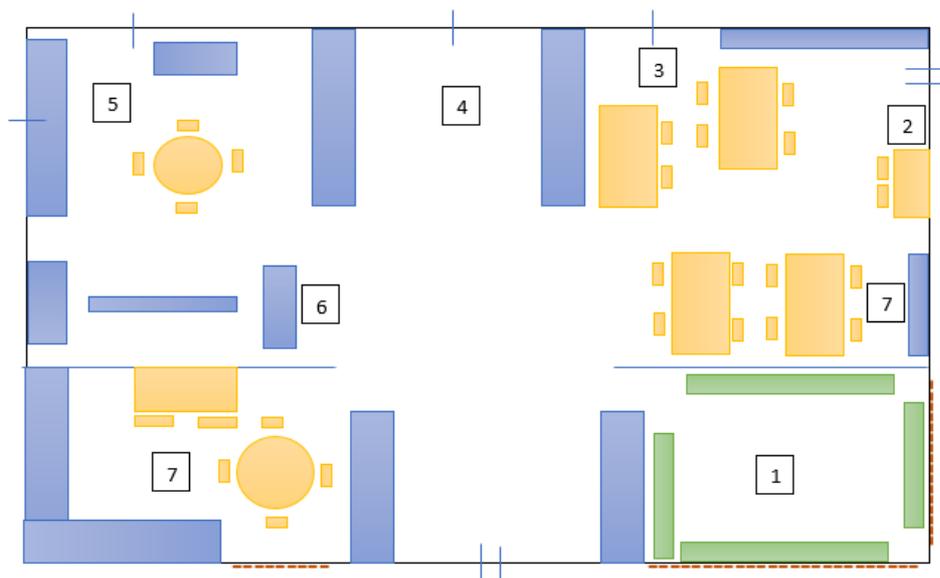
Viana, F. & Rocha, C. (2007). A história de um projecto com histórias. In Gonçalves, A., Viana, F. L. & Dionísio, M. L., *Dar Vida às Letras: Promoção do Livro e da Leitura* (pp. 15-36). Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho.

Vieira, F. (2010). Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão*. Mangualde: Edições Pedago, pp.199-229.

# Anexos



## Anexo 1- Planta da Sala do Jardim de Infância



### Legenda

- 1- Área da Biblioteca;
- 2- Área dos Computadores;
- 3- Área da Matemática;
- 4- Área das Construções;
- 5- Área da Casa;
- 6- Área do Supermercado;
- 7- Área das Artes.

----- - Quadros de cortiça;

— — — — - Janelas;

— — — — - Portas.

**Anexo 2:** Exemplo de outra história narrada a partir de imagens, atividade nº4



Figura 55- Fotografias selecionadas pelo grupo para narra a história

“O Daniel era muito feliz e gostava muito de água e de nadar. O seu animal preferido era um elefante Chamado Rolo.

O Daniel era amigo da Daniela, da Carla, da Francisco e da Cátia e juntos gostavam de ir para a praia brincar, fazer castelos na areia e buracos. Estavam muitas vezes na praia porque os seus pais eram pescadores.

Eram os melhores amigos e gostavam muito de brincar às cabeleiras e de fazerem penteados uns aos outros.”.