

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Maria da Anunciação Branco da Silva

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar*

Orientado por
Doutora Evangelina da Natividade Camelo Bonifácio Correia da Silva

Este Relatório de Estágio inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri

**Bragança
2011**

Dedicatória

Ao meu Pai que continua sempre presente,
À minha Mãe pelo seu incentivo,
Ao meu marido Rui,
Aos meus filhos,
Marta e Gonçalo.

AGRADECIMENTOS

De uma forma muito especial queria agradecer a todos que, de diferentes modos me apoiaram na realização deste trabalho.

Destaco aqueles que mais directamente comigo colaboraram:

- Agradeço a dedicação da minha orientadora, Doutora Evangelina Silva pelo seu saber, disponibilidade, acompanhamento e valiosas sugestões que sempre me prestou;

- Às crianças com as quais desenvolvi este trabalho e respectivos pais pela sua colaboração;

- Às colegas e amigas que foram sempre solidárias;

- Ao Agrupamento de Escolas de Miranda do Douro por ter facilitado a realização deste trabalho;

- À minha mãe, pelo apoio incondicional e a força que me deu para realizar este trabalho;

- Aos meus filhos, de uma forma muito especial, por todo o apoio e compreensão.

A todos, muito obrigado!

RESUMO

O relatório que se apresenta evidencia a expressão plástica como forma de criatividade em contexto do jardim-de-infância.

Pretende-se relatar um trabalho, desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionado, em contexto de jardim-de-infância, a apresentar à Escola Superior de Educação de Bragança, tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar.

Neste sentido, descrevem-se algumas actividades realizadas ao longo do estágio e apresentam-se os resultados obtidos tendo presente que o objectivo final era aferir da importância da expressão plástica como factor criativo e alicerce para desenvolver outros saberes.

Neste pressuposto, recorreremos à revisão bibliográfica sobre a temática referida e procurámos avaliar as práticas educativas através de alguns instrumentos de recolha de dados. Neste caso, salienta-se nomeadamente a observação das crianças, utilizando o PIP, as fotografias e as suas produções gráficas com a intencionalidade de despertar e estimular nas crianças a vontade de se exprimirem de forma artística, livre e espontânea, respeitando, inteiramente o seu olhar sobre a realidade (s).

Por outro lado este trabalho evidencia uma reflexão sobre a nossa prática pedagógica e, por conseguinte, permitiu repensar os modos de fazer, de agir e de avaliar no sentido de proporcionar às crianças aprendizagens com significado indo de encontro aos seus interesses considerando-se, na maioria das vezes, as suas ideias prévias.

Palavras-chave: Educação, Criatividade, Expressão Plástica, Jardim-de-Infância

ABSTRACT

The report to be presented gives evidence on plastic expression as a form of creativity within a preschool environment.

It is intended to present a project, developed in the framework of supervised teaching practice within the preschool context, this to be presented to the School of Higher Education of Bragança, with the purpose of obtaining a master's degree in preschool education.

In this sense, it describes some activities held throughout the training and presents the results gained, bearing in mind the ultimate objective was to assess the importance of artistic expression as a creative factor and foundation for developing other skills.

On this assumption, we reviewed the literature on the subject and that we tried to evaluate the educational practices through a number of ways to collect the needed data. In this case, it is noted in particular the observation of children, using the PIP, the photographs and their graphic productions with the intention of alerting and stimulating in children the desire to express themselves artistically, free and spontaneous, respecting fully their look on reality. Moreover this work shows a reflection of our teaching practice and therefore allows us to rethink ways of doing, acting and to assess the effect of providing children with meaningful learning going towards their interests considering, in most times their own previous ideas.

Keywords: Education, Creativity, Artistic Expression, Preschool

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS.....	VI
ÍNDICE DE ANEXOS	VIII
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO	13
1 - A EXPRESSÃO PLÁSTICA COMO FORMA DE CRIATIVIDADE EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA	14
1.1 - Criatividade e criação.....	15
1.2 - Modelos de criatividade	18
1.3 - Atributos básicos de uma pessoa criativa.....	19
1.4 - Etapas do pensamento criativo	20
1.5 - Pensamento convergente e pensamento divergente	22
1.6 - A expressão plástica e a educação.....	23
1.6.1 - A pintura na infância e a atitude do adulto face à expressão livre da criança	23
1.6.2 - Apreciação para a compreensão	26
1.6.3 - Primeiras manifestações gráficas	28
2 - METODOLOGIA	33
2.1 - Fundamentação, objectivos e questões de investigação.....	33
2.2 - A investigação-acção como opção	35
2.3 - Trajectos da investigação	37
2.4 - Instrumentos de recolha de dados	38
2.5 - Triangulação dos dados.....	46
CAPÍTULO II - A ACÇÃO EDUCATIVA	47
3 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	48
3.1 - Caracterização da sala	49
3.1.1 - Planta da sala	52
3.2 - Caracterização do grupo.....	52
3.3 - Espaço alimentação	54
3.4 - Tempo de permanência na instituição.....	54
3.5 - Caracterização sociológica das famílias.....	57
3.6 - Interesses e necessidades do grupo	62
3.7 - Do grupo.....	64
3.7.1 - Do espaço	65
3.7.2 - Do tempo	65
3.7.3 - Da equipa.....	67
3.7.4 - Relação família/escola.....	67

3.8 - Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa.....	68
4 - DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA	71
4.1 - Descrição das experiências de aprendizagem	71
4.2 - Apresentação dos dados (PIP).....	88
4.3 - Síntese avaliativa dos resultados	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXO A – PLANIFICAÇÃO DAS ACÇÕES	102
ANEXO B – PIP (Perfil de Implementação do Programa)	104
ANEXO C – RESULTADOS DO PIP	116

ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

Índice de figuras

Figura 1 – Planta da Sala	53
Figura 2 – Mistura de cores	73
Figura 3 – Digitinta	73
Figura 4 - Técnica da digitinta	74
Figura 5 - Mistura para obter a cor verde	74
Figura 6 - Técnica das sensações	74
Figura 7 - Pintura do submarino	76
Figura 8 - Pintura com pincel	76
Figura 9 - Desenho com lápis de cor	76
Figura 10 - Acção inicial com pasta de farinha	77
Figura 11 - Experimentação livre com os materiais	78
Figura 12 - A Maria castanha	78
Figura 13 - Modelagem livre	78
Figura 14 - Técnica de pintura dos berlindes	80
Figura 15 - Técnica de mistura de cores com berlindes	80
Figura 16 - Imagem do livro 1	81
Figura 17 - Imagem do livro 2	82
Figura 18 - Visita ao centro de arte contemporânea	84
Figura 19 - Representação gráfica com lápis de cor	85
Figura 20 - Representação gráfica com canetas de filtro	85
Figura 21 - Quadro original de Graça Morais	85
Figura 22 - Pintura em tela	86
Figura 23 - Representação em tela	86
Figura 24 - Pintura de Jean Miró	87
Figura 25 - Pintura em tela das figuras geométricas	87
Figura 26 - Dramatização da história como se faz cor de laranja	88

Índice de quadros

Quadro 1 - Rotina Diária/Semanal habitual	67
--	----

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Tempo de permanência da instituição	55
Gráfico 2 - Área de residência	56
Gráfico 3 - Tempo de deslocação casa/escola	57
Gráfico 4 - Tipos de agregados familiares	58
Gráfico 5 - Número de irmãos	59
Gráfico 6 - Idade dos pais	60
Gráfico 7 - Habilitações literárias dos pais	60
Gráfico 8 - Níveis de qualificação sócio-económica dos pais	61
Gráfico 9 - Origem domiciliária	62

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A - Planificação das Acções	105
Anexo B - PIP (perfil de implementação do programa)	107
Anexo C - Resultados do PIP	119

INTRODUÇÃO

Este relatório de prática de ensino supervisionado em educação pré-escolar pretende reflectir a importância de uma educação de infância de qualidade considerando que, na actualidade, esta primeira etapa de educação básica é percebida como decisiva para o futuro das crianças.

Em nosso entender, é importante realçar a contribuição da educação de infância para o desenvolvimento da noção de espaço, para a emergência da comunicação e expressão oral e para a estruturação do pensamento lógico, bem como para a contribuição do desenvolvimento e fortalecimento da confiança, da apropriação de regras de convivência, respeito e tolerância, formação da identidade e do auto-conceito da criança (Godinho e Brito, 2010).

Por outro lado, os estudos produzidos pela biologia, pela psicologia e pela própria educação mostram a importância de uma adequada estimulação precoce para o desenvolvimento cognitivo e sócio-cultural dos seres humanos. Assim, como é sabido o período entre o nascimento e os cinco a seis anos de vida torna-se não só o mais favorável (em condições) mas, também, de vital importância para fortalecer e ampliar as capacidades e as aptidões para aprender a ser criança, de preferência sem pressa e no tempo que lhes coube viver. O suporte e o enfoque formativo facultados nesta primeira etapa permitirão desenvolver mais e melhor os seus talentos, aptidões e competências futuras.

Como resultado, não é surpreendente nem accidental que o investimento na educação de infância seja uma variável importante na explicação do sucesso escolar nos primeiros anos da educação básica. Acreditamos que as crianças a quem foi dada a possibilidade de frequentar a educação pré-escolar ganharam novas competências que lhes irão permitir agilizar, de modo mais seguro e confiante, os processos e os desafios escolares no ensino obrigatório e formal, contrariamente ao que acontece com aquelas a quem não foi facilitada esta oportunidade (Silva, 1997).

Neste sentido, consideramos que esta experiência formativa, numa idade precoce, permite desenvolver aptidões e conceitos básicos relacionados com a convivência com os outros (adultos e pares), a autonomia, a própria identidade (sentido de pertença, auto-

estima, auto-conceito, confiança, aceitação). Por outro lado, abre espaço para desenvolver várias formas e estratégias de expressão e comunicação, pensamento lógico, orientação espacial e desenvolvimento motor, entre outros, necessários para um melhor aproveitamento do seu percurso escolar (Formosinho, 2008).

Se olharmos à nossa volta veremos um mundo onde tudo foi inventado e tudo foi criado. Pelo que foi dito, se depreende que a criatividade está presente nas nossas vidas e utilizámo-la segundo as nossas necessidades. Emerge daqui a motivação para a temática escolhida “*a expressão plástica em contexto de jardim-de-infância como forma de criatividade*”.

Assim, neste estudo iremos valorizar o contributo do processo criativo em crianças com idade compreendida entre os 5-6 anos. Saliente-se que, do nosso ponto de vista, cabe ao educador(a) tentar estimular o acto criativo, especialmente no campo da expressão plástica, uma vez que é uma área em que, não só permite observar e manipular a matéria de forma criativa, como também oferece a possibilidade de comunicar a sua visão particular sobre o meio envolvente, numa aquisição permanente de noções, fazendo emergir a necessidade de partilhar com os outros o seu estado emocional.

A criatividade e o domínio das várias formas de expressão implicam para a criança amadurecimento, capacidade de comunicação, desenvolvimento do nível perceptivo e motor, um certo grau de motivação e, desde logo, conhecimentos da aplicabilidade de certas técnicas no seu trabalho criativo.

Entendemos, de igual modo, que a expressão plástica pode converter-se num óptimo meio para a iniciação de outras aprendizagens básicas como disso são bom exemplo a emergência da leitura e da escrita. Como sabemos, é através do desenho, da pintura e da modelagem de formas que a criança melhor acede aos símbolos gráficos, à sua compreensão e, posterior, aplicação.

No presente relatório pretende-se descrever, de modo crítico e reflexivo, as actividades realizadas ao longo do estágio, no âmbito da prática de ensino supervisionada, bem como apresentar uma leitura interpretativa dos resultados emergentes que procurámos sustentar na avaliação, observação e registo das referidas actividades.

Convém sublinhar que o objectivo final deste trabalho era aferir da importância da expressão plástica como factor criativo, motivando as crianças para a construção do

saber(es) como preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Assim, optámos por uma metodologia de investigação-acção, no sentido de conseguirmos recolher informação pertinente acerca desta problemática, explorando e reflectindo com maior profundidade a questão da prática pedagógica e, sobretudo, tentámos no seu decurso envolver e cativar o grupo de crianças, sem as quais este propósito deixava de fazer sentido (Máxima-Esteves, 2008).

Como instrumentos de recolha de dados recorreremos à observação das crianças, à utilização do PIP (Perfil de Implementação do Programa), aos registos fotográficos e aos documentos das crianças, conjugando estes instrumentos com uma visita de estudo, no sentido de despertar e estimular nas crianças a vontade de se exprimirem de forma artística, livre e espontânea, respeitando, inteiramente o seu olhar sobre a(s) realidade(s).

No seguimento do que dissemos, este trabalho apresenta uma componente teórica e uma componente prática, intimamente relacionadas. No primeiro caso, surge o enquadramento teórico através da revisão bibliográfica procurando sustentar a nossa acção educativa. Neste sentido, este relatório encontra-se dividido e organizado em dois capítulos, complementados com a introdução e as considerações finais.

No primeiro capítulo abordam-se os conceitos de criatividade e criação, identificando os modelos de criatividade e caracterizando os atributos básicos de uma pessoa criativa, focando também as várias etapas do pensamento criativo. Da mesma forma diferenciam-se os conceitos de pensamento convergente e divergente, evidenciando a expressão plástica como «sustentáculo» para às diferentes áreas de conteúdo, bem como a atitude do adulto face à expressão livre da criança e à apreciação para a compreensão, tendo em conta as primeiras manifestações gráficas verificadas nestas idades (5-6 anos). Seguidamente, descreve-se a fundamentação da opção metodológica, definem-se os objectivos e questões de investigação, referindo os motivos de escolha do tipo de metodologia utilizada, o trajecto da investigação e caracterizam-se, ainda, os diversos instrumentos de recolha de dados, focalizando a importância da sua triangulação, para uma melhor compreensão do processo pedagógico. Nesta perspectiva relembramos as palavras de Nóvoa (2007),

“a história da investigação (...) encontra-se repleta de esforços para combinar, numa única investigação, diferentes métodos de recolha e análise de informação. Nos últimos

anos, têm surgido e sido discutidas diferentes formas de combinar metodologias recorrendo a noções como as de “triangulação”, “métodos mistos”, “modelos mistos” ou “métodos múltiplos” (p. 75).

No segundo capítulo aborda-se a acção educativa, caracterizando o contexto físico e humano do local onde se implementou este projecto, bem como os princípios sustentadores da acção educativa utilizados na presente reflexão.

No último ponto deste capítulo é realizada a descrição da acção educativa, surgindo as experiências da aprendizagem e uma apresentação dos dados, com recurso aos diversos instrumentos e fontes bibliográficas evidenciadas oportunamente. Posteriormente, apresenta-se uma síntese avaliativa dos resultados alcançados ao longo deste percurso marcado por uma metodologia de investigação-acção em que procurámos recapitular os aspectos mais expressivos, dado que traduzem o suceder do processo pedagógico que nos propusemos trazer à reflexão.

No final do relatório foram elaboradas as considerações finais no sentido de abordar as principais conclusões do presente trabalho, procurando traduzir o decurso da nossa prática pedagógica.

CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO

1 - A EXPRESSÃO PLÁSTICA COMO FORMA DE CRIATIVIDADE EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Considerando que o presente relatório pretende dar resposta, sobretudo, à relação entre a criatividade e a expressão plástica em contexto de jardim-de-infância, será pertinente, em primeira instância, definir alguns conceitos que se relacionam quer com estas temáticas quer com o contexto educativo.

Assim e de acordo com Perrenoud (1988), citado por Nóvoa (2007)

“ao longo das últimas décadas, os especialistas da educação têm-se esforçado por racionalizar o ensino, procurando controlar *a priori* os factores aleatórios e imprevisíveis do acto educativo, expurgando o quotidiano pedagógico de todas as práticas, de todos os tempos, que não contribuem para o trabalho escolar propriamente dito” (p. 14).

Da mesma forma, Leite e Malpique (1986, p. 7) consideram que

“o conhecimento da evolução da expressão criadora da criança poderá levar ao entendimento do homem como um todo, como um ser único, e uma reflexão sobre a inter-relação criança educador espaço produção” (p. 7).

Estes autores referem, ainda, que a criatividade será cada vez mais trabalhada e considerada como essencial quanto melhor for o espaço afectivo entre o educador e a criança.

Será de todo relevante considerar que a educação artística nas escolas deve permitir à criança que se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções.

Acreditamos que o contexto da educação pré-escolar pode promover o contacto sistematizado com a linguagem artística, bem como com a expressão visual e, em consequência, desenvolver a criatividade da criança, estimulando-a a aperfeiçoar e a construir novas competências. Trata-se assim de privilegiar este domínio como uma âncora para construção de novos saberes.

Parafraseando Rodrigues (2002)

“nesse sentido, através das cores e das formas, a expressão plástica não se limita a comunicar apenas mensagens convencionais mas também algo de muito pessoal, que pode levar a alterar códigos conhecidos. Inovar é transformar, numa constante relação entre o conhecido e o desconhecido, o consciente e o inconsciente, a razão e o instinto” (p. 14).

Na verdade, entendemos que a expressão reside nas qualidades perceptivas do padrão de estímulo que cabe ao professor proporcionar à criança. Uma paisagem, um rosto, as cores de um pôr-do-sol, um velho muro, uma flor, uma folha que cai, uma simples linha

ou uma mancha de cor, uma forma abstracta são elementos sugestivos que podem desencadear mecanismos de expressão e de criatividade promovendo novas competências.

É importante sublinhar que uma obra de arte não é apenas um jogo de formas e de cores, tornando-se meramente um objecto decorativo. É, para além do mais, uma obra expressiva, porque exterioriza sentimentos e emoções ligados à natureza humana.

Nesta perspectiva, julgamos que o educador se deve preocupar em despertar a sensibilidade da criança para este e outros aspectos do domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical), criando situações educativas que apelem ao desenvolvimento da criatividade e que promovam o seu sentido estético.

1.1 - Criatividade e criação

De acordo com o exposto anteriormente e porque quer a criatividade quer a criação pressupõem diferentes abordagens, pretende-se, de seguida, enquadrá-las no contexto educativo, descrevendo a evolução que se tem concretizado ao longo dos tempos e de que forma se reforçam estas duas características nas crianças.

Neste contexto, Sousa (2003) defende

“a importância da educação pela arte, como um exercício que configura uma perspectiva de educação, não com a finalidade de ensinar arte mas com a intencionalidade de proporcionar à criança experiências de aprendizagem sob a forma lúdica-expressiva-criativa, de modo livre, num clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade” (p. 24).

Nesta linha de pensamento, começamos por definir etimologicamente as palavras criatividade e criação recorrendo ao dicionário de língua portuguesa (Costa e Melo, 1999).

Assim, por criatividade entende-se a “capacidade de produção do artista, do descobridor e do inventor que se manifesta pela originalidade inventiva”, enquanto que a palavra criação é definida como “acto e efeito de criar, invenção, obra, educação e interpretação original de um papel dramático” (pp. 447-448).

Na verdade partilhámos da concepção apresentada por Sousa (2003), quando defende que a criatividade será uma capacidade, uma aptidão ou seja, “é uma capacidade humana, uma capacidade cognitiva que permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projectar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário” (p. 189). De acordo com este autor, a criatividade

é a causa e a criação o efeito, não basta ter talento se este não for aplicado na acção criadora.

Por outro lado, entendemos que a palavra criação contém dois sentidos: o acto de realizar qualquer acção criativa, construtiva, no caso de expressão plástica, os actos de desenhar, de pintar, de modelar, entre outros, e o da obra em si, criada por esta acção.

No ensino tradicional as preocupações pedagógicas centravam-se no desenho e na pintura (criação) procurando que a criança aprendesse a acção de desenhar bem, de pintar com boas técnicas e que se concentrasse nas habilidades de criação de obras de arte, o mais perfeitas possível. O objectivo era criar uma obra destinada a ser exposta contemplada e avaliada.

Na educação pela arte o interesse pedagógico centra-se na criatividade, sendo a acção de criar apenas uma forma de desenvolver esta capacidade. Não importa o que a criança pinta ou desenha, mas sim o que sucede mentalmente no seu cérebro.

Para uma criança uma folha de papel e um lápis são sempre elementos estimulantes da sua imaginação. No seu pensamento sucedem-se imagens mentais e explosões de ideias assim que começa a desenhar. De igual modo, durante o processo de desenhar (de pintar ou modelar), o seu cérebro não pára, a sua acção criadora varia incessantemente, afastando-se da realidade inicial.

Contudo, não é isso que importa, mas sim o produto final. Qualquer educador ou professor sabe que a criança demonstra enorme envolvimento no acto de imaginar e de criar uma obra. São as acções criativas que lhe interessam e não a obra.

Tal como é explicitado por Gonçalves (1991) “a actividade criadora implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe” (p. 25). Trata-se, contudo, de uma experimentação activa e directa, em que a partir do que faz e do que pensa, se constituem os vectores de uma motivação interna.

Segundo, o mesmo autor afirma que para “sonhar e imaginar, há que deixar vaguear o espírito, acalentado sensações e articulando ideias, antes de formular juízos de valor” (p. 25).

Por exemplo, uma árvore desenhada por uma criança poderá representar uma maçã porque naquele momento lhe apetece comer uma maçã, no entanto outra árvore desenhada por outra criança poderá representar um menino em cima da árvore, porque ele desejava subir à árvore.

São estas e muitas outras elaborações da imaginação que a expressão plástica, trabalhada em contexto de jardim-de-infância, se propõe estimular e não a perfeição do desenho das árvores da maçã ou do menino em cima da árvore. Pretende-se, deste modo que a imaginação das crianças seja estimulada através da expressão plástica como forma de desenvolver o seu raciocínio (Sousa, 2003, p. 170).

Neste quadro, é interessante notar que para Luquet, (1969), as transparências são outro exemplo de que o desenho constitui para a criança um outro estímulo para a imaginação. Ela desenha o mar pois vê os peixes sobre o mar, ou um boneco em que se vêem as pernas dentro das calças, porque ela está a desenhar o que pensa e não o que vê.

A ordem de sucessão dos elementos que desenha e as suas dimensões relativas expressam também a sua elaboração intelectual. Geralmente, começa por desenhar o elemento que considera mais importante, seguindo-se os outros de menor importância.

Como se trata de processos cognitivos, o produto criado (desenho, pintura) incluirá aquilo que as crianças conhecem, o que é importante para elas e o modo como se relacionam com elas (Lowenfeld, 1977, p. 171).

Refira-se, novamente a título de exemplo, que uma menina de oito anos, para representar a família pode começar por desenhar o pai, depois a mãe, depois ela própria e no final o irmão, sendo o pai a figura maior e o irmão a menor, mesmo sendo este um adolescente mais alto que os outros.

Depreende-se, pois, que as proporções utilizadas pela criança nos seus desenhos e pinturas não seguem a realidade visual mas a importância que possuem para a criança, ou seja a importância que ela lhe atribui. Na verdade, quando a criança desenha uma pessoa e depois uma casa, sendo a pessoa maior que a casa, está a expressar que aquela pessoa possui para ela maior importância do que a casa.

As dimensões correspondem à importância que têm no conceito da criança e não às suas perspectivas visuais da realidade.

Na verdade, entendemos que facultar às crianças uma educação criadora, partindo do que as OCEPE recomendam, e neste caso privilegiando a expressão plástica como “âncora” dos restantes saberes, permitirá uma disponibilidade criadora face aos problemas desconhecidos com que se confrontam, partindo dos seus interesses e “sob a forma de jogo, naturalmente e com a maior simplicidade, a criança, logo que motivada, inicia a criação de toda uma sucessão de expressões emocionais e corporais, cada vez mais elaboradas e precisas” (Sousa, 2003, p. 197).

1.2 - Modelos de criatividade

A criatividade parece ser uma capacidade ou aptidão humana para produzir acções intelectuais inteiramente novas e desconhecidas que proporcionam novas perspectivas até então obscuras ou insondadas (Sousa, 2003, p. 189). Este autor, apoiando-se em Taylor (1995), caracterizou cinco tipos de criatividade:

- 1- «Criatividade expressiva», em que as crianças têm inteira liberdade de expressar os seus sentimentos, de modo criativo e emocional. Neste caso, interessa mais o aspecto emocional do que propriamente o acto de criação.
“O desenho livre, a expressão verbal, a improvisação dramática e outras actividades semelhantes, situam-se neste âmbito”;
- 2- «Criatividade produtiva», em que a criação se restringe a determinadas opções metodológicas, de tempo e de economia. “Interessa mais a produção da obra do que as suas características artísticas. A investigação científica é um exemplo deste tipo”;
- 3- «Criatividade inventiva», neste campo unem-se as características expressivas e produtivas para obterem resultados totalmente únicos, na maior parte das vezes completamente imprevistos. “As grandes invenções, como por exemplo a lâmpada eléctrica, o telefone, a TV e outras, situam-se neste âmbito”;
- 4- «Criatividade inovadora», é uma modificação inovadora num determinado campo específico de estudo, das ciências ou das artes, abrindo novos horizontes. “Mais do que a criação de obras, trata-se da transformação criativa de teorias e concepções. Einstein é um exemplo deste tipo de criatividade”;
- 5- «Criatividade emergente», só alcançada pelos génios, que conseguem fazer a criatividade um hábito quotidiano, natural e instintivo. Como exemplos o autor sugere nomes como: Leonardo Da Vinci, Camões e Mozart.

1.3 - Atributos básicos de uma pessoa criativa

Entendemos que uma pessoa com atributos de pessoa criativa é aquela que tem qualidades próprias distinguindo-se de modo claro das restantes. Geralmente, manifesta auto-estima, confiança, vontade de arriscar rasgando os horizontes do conhecido, destacando e formando processos mentais inovadores que promovem o desenvolvimento humano, considerando as diversas áreas do conhecimento.

Segundo Gonçalves (1991) uma pessoa criativa é original, capaz de ter ideias próprias e criar imagens e situações únicas, além de encontrar soluções inesperadas e assumir formas de comportamento pessoal.

Em geral, é persistente porque, mesmo quando trabalham em situações adversas, as dificuldades e as frustrações não provocam desmotivação mas vontade de caminhar para novos reptos e outros desafios.

Igualmente, trata-se de alguém independente porque, exercendo sobre si uma exigente autocrítica, confia no valor das suas ideias; deste modo também é auto-confiante e responsável porque empenhando-se profundamente nas suas ideias, no que faz e pensa, ninguém melhor do que ela sabe responder por essa forma de estar no mundo.

É intuitiva porque, escolhendo o que lhe agrada e rejeitando o que lhe desagrade, reage espontaneamente, apercebendo-se de conteúdos psicológicos, mais pela via da sensibilidade do que pela via do raciocínio analítico e distanciado, recorrendo mais à *posteriori* do que à *priori* como forma de avaliação sistemática de uma experiência vivida.

É de natureza sensível e atenta à sua própria experiência e à experiência dos outros. Por outro lado, valoriza as ideias dos outros e como agem, pois é capaz de observar, ouvir, interpretar e dialogar, aceitando novas formas, novos vocábulos, novos métodos de abordagem de ideias e conceitos diferentes dos seus.

É imaginativa, acreditando que a imaginação permanece, ao sondar a linguagem dos sonhos, o trabalho do subconsciente, a capacidade de fazer livres associações de imagens, objectos e ideias.

Nesta linha de raciocínio, entendemos que a criatividade pode cultivar-se individualmente e em grupo, através de experiências que estimulem o pensamento divergente que, ao contrário do pensamento convergente que valoriza uma única solução, aceita várias soluções possíveis, vários modos e possibilidades de resolver o mesmo problema.

1.4 - Etapas do pensamento criativo

De acordo com o exposto anteriormente e considerando que é pertinente abordar as etapas do pensamento criativo, particularmente no que diz respeito à forma como geralmente se processa este fenómeno, passemos à sua descrição, tendo em conta Sousa (2003).

Assim, este autor refere que

“com a criatividade expressiva, pretende-se uma expressão imediata e espontânea, onde apenas interessa o estado emocional e não a obra que se criou. No entanto, nos outros tipos de criatividade o pensamento atravessa várias fases até alcançar o produto final.” (p. 103).

Este autor (2003, p. 103) cita Wallas (1926) para descrever as quatro etapas do pensamento criativo, destacando as seguintes ideias:

A primeira etapa denomina-se preparação e diz respeito à aprendizagem e recolha de dados, isto é, utiliza-se o pensamento convergente na tentativa de definir o problema a resolver, clarificando, classificando e recolhendo ao maior número de informações, documentação e estratégias no sentido de ser dada resposta às questões inicialmente definidas.

Refere ainda também que na preparação se trata “de uma fase de esforço intelectual dirigido pela vontade de um raciocínio lógico convergindo sobre o problema” (p. 191).

A segunda etapa do pensamento criativo prende-se com a interiorização do problema, sendo denominada de incubação ou “*insight*”. Esta etapa, é a fase do amadurecimento interno do problema, sendo o inconsciente a trabalhar de uma forma mais oculta, pesando prós e contras, interiorizando possíveis soluções, deixando o consciente livre para lidar com outras questões.

Posteriormente e após um período longo de organização inconsciente, em que as ideias colidem umas com as outras, em que se entrecruzam, em que são observadas, esmiuçadas, colocadas em questão e vistas por todos os prismas, até que, de repente, o consciente atinge o “*insight*”. A este propósito defende o mesmo investigador que nesta fase

“o problema e os seus dados passam de “amadurecimento” interno, de “hibernação”, ficando ocultas no inconsciente por um período de tempo mais ou menos longo. O pensamento ocupa-se com outros assuntos, enquanto as ideias se misturam interiormente, contraditórias,

confusas e inquietantes, fazendo germinar e organizar a resposta, que surge de repente “insight” a nível consciente.” (Wallas, 1926, citado por Sousa, 2003, p. 191).

A terceira etapa, designada de iluminação é simplesmente a confirmação da ideia ou da solução do problema ao nível do consciente, ou seja, “é o aparecimento repentino e inesperado, da solução, de modo claro, luminoso e definitivo. É o momento que surge a inspiração súbita, da intuição, da ideia a nível do consciente” (p. 191).

A quarta etapa é a etapa da verificação, em que se confrontam a ideia com a experiência, com a colocação em prática da solução encontrada, no sentido de confirmar se o problema poderá ser solucionado com a resposta encontrada. Assim Wallas (1926) citado por Sousa (2003) refere que é

“a actividade intelectual consciente e convergente, procurando verificar a adaptabilidade da solução encontrada. Consiste em por à prova a hipótese descoberta, em experimentar o seu valor, em procurar se a resposta serve efectivamente para solucionar o problema. Consoante o tipo de problemas, assim será a natureza da sua verificação” (p. 191).

Posteriormente vários estudiosos chegaram à conclusão que apenas quatro etapas não seriam suficientes para descrever a complexidade do pensamento criativo.

Assim, Harris (1960) citado por Sousa (2009) sugeriu e acrescentou mais duas etapas, passando de quatro para seis, considerando que a complexidade do pensamento criativo reside exactamente na dificuldade em definir e em perceber, de modo claro, em que circunstância acontece a evolução do pensamento. Nesse sentido propõe as seguintes fases:

- 1ª – Reconhecimento do problema;
- 2ª - Recolha de informação;
- 3ª- Actividade mental tratando esta informação;
- 4ª- Imaginação da solução;
- 5ª- Verificação;
- 6ª- Colocação em prática.

Reconhecendo a importância do pensamento criativo entendemos que o espaço pedagógico do jardim-de-infância deve permitir às crianças o desenvolvimento de actividades e projectos motivadores, englobando as diversas áreas de conteúdo, que conduzam a aprendizagens significativas mediadas pelo olhar atento do educador.

1.5 - Pensamento convergente e pensamento divergente

Relembrando as etapas da criatividade, será pertinente definir o conceito de pensamento convergente e divergente, pois do equilíbrio que deverá existir entre ambos depende a evolução contínua da criatividade, sendo que a estimulação de apenas um deles poderá interferir no desenvolvimento saudável e equilibrado da criança.

Gonçalves (1991), defende dois modelos de intelecto diferenciado, ou seja dois tipos de pensamento: o divergente e o convergente.

Sendo assim, este autor considera que os problemas da escola estão relacionados com os problemas da sociedade no seu conjunto, pelo que só podem ser compreendidos quando enquadrados nesse contexto. Deste modo, o autor que acabamos de citar, interroga-se até que ponto as escolas sufocam ou estimulam a imaginação criadora da criança pois elas precisam de alimentar a disponibilidade intrínseca para (re)criar.

De igual modo Gonçalves (1991) salienta que a actividade mental “e manual é canalizada, encerrada em normas restritas, submetida a instruções rígidas, no sentido de uma solução única, apela para um modo de pensamento chamado convergente” (p. 24).

Por outro lado, o mesmo autor refere que o pensamento divergente é aquele que tem várias formas de aprender e procura todas as soluções possíveis para resolver os problemas, sendo capaz de

“apreender relações entre factos nunca anteriormente notados e de produzir formas novas, através de ensaio e erros, por «aproximação experimental». É o pensamento que caracteriza o espírito de aventura, de fantasia, o pensamento do artista, do inovador e do investigador. Digamos que o pensamento divergente é a primeira tradução do plano psicológico, no termo «criatividade»” (p. 24).

Por isso, o autor considera vital para a criatividade a interacção entre o pensamento convergente e o pensamento divergente, dado que actuando estes em conjunto possibilitam a concretização de todas as fases necessárias para a formação do pensamento e realização para uma boa produção criativa.

Da mesma forma e de acordo com Leite e Malpique (1986), a família em articulação com a escola devem criar condições que favoreçam o desenvolvimento de ambas as formas de pensamento, pois estes dois contextos de vida complementam-se. Assim, deverá existir, acima de tudo, comunicação entre os pais e o educador, no sentido de prolongar as actividades da escola, em contexto familiar, com o apoio dos pais, irmãos ou outros familiares, evitando a repressão das actividades de carácter expressivo/artístico

(mesmo quando algumas destas actividades possam ser consideradas “sem sentido”), de forma a contribuírem, positivamente, para a formação integral da criança.

Reconhecemos, contudo, que nem sempre os adultos compreendem as produções realizadas pelas crianças o que não facilita a estimulação precoce da sua inteligência e sensibilidade através da arte ou ainda pela leitura de outras formas de expressão que são formas de linguagem e comunicação que carecem da nossa atenção.

1.6 - A expressão plástica e a educação

1.6.1 - A pintura na infância e a atitude do adulto face à expressão livre da criança

A concepção de expressão plástica que vamos tentar defender neste projecto, salienta a possibilidade da criança experimentar arte numa perspectiva em que o fenómeno artístico é entendido como potenciador da sua criatividade, do pensamento crítico, do conhecimento do mundo histórico, social e cultural.

Considera-se que a expressão plástica trabalhada a partir de uma adequada pedagogia da arte poderá potenciar na criança um desenvolvimento precoce fomentando o processo de construção de indivíduos culturalmente mais sensíveis e mais críticos.

Segundo Gonçalves (1991), é a partir do conhecimento da criança que nós, os adultos, nomeadamente os pais, professores e educadores, podemos e devemos encontrar a atitude pedagógica mais adequada às diversas fases do seu desenvolvimento.

O conhecimento da criança baseia-se, necessariamente, na observação do seu comportamento, desde o nascimento, às condições ambientais e à hereditariedade.

A expressão plástica na educação pré-escolar tem sido, frequentemente, restrita a um panorama instrumental onde o fazer se sobrepõe a um conhecimento cognitivo desta área do saber.

Na antiga Grécia, a palavra “plastike” referia-se à arte de modelar figuras em barro. O termo latino “plástica” já abrangia outros materiais (gesso, pedra, madeira, metal). Actualmente consideram-se os materiais como possuindo características físicas elásticas ou plásticas.

O barro, o gesso, a madeira, os metais, o plástico, são exemplo de materiais plásticos. A expressão plástica ou as artes plásticas referem-se às actividades artísticas envolvendo este tipo de materiais.

Segundo Sousa (2003), o termo expressão plástica, foi adoptado na educação, para designar o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos.

Segundo Rodrigues (2002) o indivíduo revela-se em tudo o que faz. Por isso, através da pintura, da modelação, da dança e da música, exprime sentimentos, ideias e emoções. A expressão revela o ser. Não há comunicação sem expressão. A expressão é uma necessidade vital do ser humano. Ora, entendemos que aquele que não consegue exprimir-se corre o risco de ficar incomunicável e pode tornar-se invisível no contexto social.

Apesar da importância das artes plásticas, inexplicavelmente, o sistema de ensino português continua a valorizá-las muito pouco, excluindo expressões de arte como a música, o teatro, a dança, a escrita, a fotografia, o cinema e a televisão. Saliente-se que no caso das artes multimédia nem sequer são trabalhadas na maioria das escolas.

Como sabemos, as artes plásticas aparecem geralmente no campo da educação de dois modos diferentes:

- Aulas de artes plásticas inseridas no currículo escolar geral;
- Ateliês de pintura, de escultura, cerâmica, etc., funcionando na componente extra-curricular.

O seu objectivo principal reside no ensino da arte, considerado como tal o ensino de técnicas de desenho, de pintura, de escultura, com a intenção de produzir «obras de arte». Todo o esforço é feito no sentido da criação de obras, que depois de acabadas, sejam completadas em exposições, sendo valorizadas no sentido, de “boa” ou “má”, “bem-feita” ou “mal-feita”, “bela” ou “feia” e, sobretudo, cotada de acordo com o valor remuneratório, maior ou menor, que lhe for atribuído.

Na perspectiva de Rodrigues (2002)

“a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades «artes ao serviço da criança e não estas ao serviço das artes plásticas»” (p.160).

Neste sentido, a expressão plástica deverá ser essencialmente uma actividade natural, livre e espontânea da criança. Naturalmente, desde muito cedo que gosta de mexer em água, areia, barro, tinta e de riscar um papel com lápis.

Segundo Silva (1997), “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (p. 61).

O seu principal objectivo é a expressão de emoções e sentimentos através da criação de materiais plásticos. Não se pretende a formação de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas satisfação das necessidades de expressão e criação da criança. Desenha-se, pinta-se e modela-se apenas pelo prazer que esses actos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja “arte”. É a acção que interessa, é o acto de criar que é expressivo e não a obra criada.

Segundo Gonçalves (1991) expressão é “exprimir-se é tornar-se vulcão etimologicamente, é expulsar exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos” (p.19).

Consideramos que é o acto expressivo que interessa e não a expressão plástica. Trata-se de “expressão” plástica e não de produção plástica. Ilustrando o que acabamos de dizer recordamos o que, por vezes, nos acontece durante uma conversa telefónica em que vamos fazendo «rabiscos» vários na folha branca sem nos apercebermos, enquanto que a nossa atenção se centra na conversa telefónica.

O acto de desenhar esses rabiscos é expressão. O papel com esses rabiscos é apenas o produto final, o que ficou do acto expressivo, não a expressão em si e muito menos uma obra de arte.

Recapitulando e parafraseando Lowenfeld (1980)

“nos desenhos infantis, algo desperta muito mais curiosidade do que simples beleza externa. O indivíduo que se revela, a seu modo, em seus trabalhos, não somente pode ser mais fascinante para nós, como também sua capacidade em proceder assim será de importância vital para seu crescimento e desenvolvimento. Não obriguemos nossas crianças a respeitar nossos conceitos sobre o «bonito». Os desenhos ou as pinturas infantis não precisam agradar-nos pelos efeitos externos. A arte infantil não pode exercer melhor efeito sobre nós do que vemos nossos filhos crescerem e serem felizes, graças às suas manifestações espontâneas” (p. 36).

Colocada perante o dilema de executar o que lhe agrada, espontânea e livremente e o que ela pensa que agradará ao adulto, a criança é muitas vezes levada pela segunda posição, produzindo os conhecidos desenhos estereotipados e demasiado figurativos (boneco, casa, árvore, flor, sol).

Lowenfeld (1980) defende que

“nos desenhos infantis, as proporções mudam como um todo ou uma parte, de acordo com sua importância. Se formos corrigi-las, iremos interferir no toque emocional que a criança dedica às coisas cujas dimensões exagera. Então nunca deveríamos corrigir as proporções? Enquanto a criança estivesse satisfeita com sua própria expressão, não deveríamos interferir em seu trabalho, pois isto só serviria para torná-la inibida” (p. 31).

Pelo que foi dito, concordamos com Isabel Lopes da Silva (2009) quando defende que “não se pretende que a educação pré-escolar se organize exclusivamente em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas antes que se perspective no sentido da educação ao longo da vida” (p. 17).

Na nossa perspectiva, a defesa da componente artística na educação pré-escolar não se centra na preocupação de criar artistas mas traduz a intencionalidade educativa de levar a que a criança seja sensível à expressão (Silva, Pereira & Cerqueira 2007).

Com a inclusão da arte na educação, pretende-se essencialmente o mesmo ao incidir na capacidade da criança para alcançar o conhecimento visual através da compreensão de conceitos e procedimentos permitindo-lhe ser um observador competente, crítico e activo (Garcia-Sípido, 2003 citado por Silva, Pereira & Cerqueira, 2007).

Portanto, a intenção deve focalizar-se no potenciar de competências visuais, cognitivas, sociais e emocionais que permitam às crianças a tomada de consciência da sua identidade cultural numa perspectiva intercultural de respeito pelo outro e por si mesmo.

No nosso ponto de vista, o fenómeno artístico é uma manifestação capaz de integrar um grande número de aspectos culturais e sociais e que deveria ser mais valorizado como alicerce de outras aprendizagens. Assim, a expressão plástica deve ser considerada um instrumento de conhecimento do meio que possibilita relacionar diferentes formas de representação, de expressão e análise da realidade.

1.6.2 - Apreciação para a compreensão

O tempo que nos coube viver é um tempo cada vez mais inundado de imagens, de informação e mediatizado pelas novas tecnologias pelo que o educador-professor deve apelar a compreensão, ao diálogo e à relação entre pares. Desde logo, a partilha com os seus colegas o «ver, pensar e fazer» pode fomentar o reconhecimento da riqueza da diversidade e da imaginação humana.

Na perspectiva de Pequito e Pinheiro (2007), quando citam Martin (2003), “hay que saber emocionar-se y disfrutar de nuestra mira, aprendendo a ver las cosas tal como merecen ser contempladas. Hay que conquistar nuestra mirada o hay que reeducarla” (p. 347).

Pretende-se que o olhar da criança deixe de ser vago e superficial e passe, cada vez mais, a ser um olhar preciso e crítico acerca do que a rodeia. A diferenciação perceptiva, tal como a diferenciação cognitiva, progride através de experiências estimulantes mediadas, pedagogicamente, pelo educador enquanto facilitador da aprendizagem (Pardiñas, 1994, citado por Silva, Pereira & Cerqueira 2007, p. 347). É necessária uma atitude estimulante por parte do educador para que a criança verifique que, por exemplo, apesar de uma maçã ser maioritariamente vermelha tem alguma tonalidade verde e amarela e, ainda, possui uns sinais pretos (Silva, Pereira & Cerqueira, 2007).

Quer isto dizer que o papel do educador passa por ajudar a criança a ver sem preconceitos os objectos e fenómenos que a rodeiam compreendendo como se compõem e, ainda, como se organiza o seu mundo visual. Não basta olhar. É preciso observar.

Paraphraseando as autoras citadas, é essencial operar sobre os objectos, construindo-os ou reconstruindo-os em pensamento pois, pela reconstrução interna, a criança adquire a consciência de si própria e, em consequência, do que a rodeia.

As mesmas autoras referem ainda que “Neste sentido, é função da cognição ir além da percepção (ou dirigir a percepção) para reconstruir, no caso do observador, a obra de arte” (Castanho, 2005; Parson, 1999, citados por Silva, Pereira & Cerqueira 2007, p. 347).

Segundo Silva (1997), os “contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (p. 63).

No entanto, a perspectiva contemporânea entende a obra de arte segundo a sua qualidade estética e segundo o seu contexto. Estes dois aspectos estão relacionados no processo de interpretação. Mais do que um objecto estético, a obra de arte é entendida como um objecto simbólico.

Silva, Pereira & Cerqueira (2007) citando Eisner (1972) consideram que

“deste modo, a preocupação deve residir, sobretudo, na forma como as crianças interpretam as obras de arte pois a aprendizagem artística não se pode encarar, unicamente, como resultado de uma maturação espontânea, mas necessita de um estímulo adequado por parte do adulto” (p. 348).

As mesmas autoras, citando Vygostky (1978) referem que “conduzir a criança além do seu patamar actual de desenvolvimento é função reconhecida da educação e tal perspectiva deve ser igualmente considerada no âmbito da educação pela arte” (p. 348).

No que ficou dito alicerçamos as razões pelas quais consideramos a expressão plástica uma ponte capaz de articular as diferentes áreas de conteúdo sugeridas nas OCEPE, que foram o eixo central desta reflexão.

1.6.3 - Primeiras manifestações gráficas

A criança revela-se através do que faz, pelos seus desenhos, pinturas e objectos e, por isso, devem ser observados com seriedade e não com falsas apreciações ou exageradas manifestações de êxtase, decepção ou indiferença.

Assim, é preciso saber ler ou entender a pintura infantil para que não se cometam erros, quantas vezes causadores de grandes perturbações. Na maioria dos casos, a criança é vítima da intervenção desastrosa do adulto (Gonçalves, 1991, p. 7).

Parafraseando Piaget (1973), “o desenho é uma das manifestações semióticas, isto é, uma das formas através das quais a função de atribuição da significação se expressa e se constrói. Desenvolve-se concomitantemente às outras manifestações, entre as quais o brincar e a linguagem verbal” (p. 67).

Recorremos a este autor de referência para elencar as etapas gráficas que caracterizam o desenvolvimento da criança, sendo elas: a garatuja (desordenada e ordenada), pré-esquematismo, esquematismo, realismo e pseudo-naturalismo.

A garatuja é a etapa que corresponde ao período sensório-motor, isto é, dos 0 aos 2 anos e ao início do pré-operatório, dos 2 aos 7 anos, no qual a criança demonstra extremo prazer em desenhar, embora a figura humana seja inexistente ou apareça de uma maneira imaginária.

Segundo Rodrigues (2003), numa primeira etapa, a criança de 2 anos preenche a folha de movimentos alternativos, sendo que, a orientação desses movimentos varia em diversos eixos, cobrindo quase todas as direcções do plano. Nesta fase, traça rabiscos ou garatujas, faz traços instintivos, movimentando o braço, o antebraço e o corpo todo.

De acordo com a capacidade psicomotora a garatuja revela, desde logo, as potencialidades expressivas da personalidade infantil. Nesta perspectiva, há garatujas

violentas ou débeis, agressivas ou calmas, expansivas ou retraídas, não se devendo esquecer que o tipo de material utilizado influi na expressão do grafismo.

Segundo Salvador (1988), inicialmente, a criança desenha linhas sem intenção figurativa, porque, apesar de se dar conta que os adultos conseguem representar a realidade através do desenho, não acredita que ela também possui essa faculdade (pp. 45-46).

Mas, chega um momento em que reconhece uma comparação entre os seus desenhos e os objectos reais e, a partir daí, tem tendência a dar uma interpretação a todos os seus desenhos. A cor tem um papel secundário, aparecendo o interesse pelo contraste, mas não há intenção consciente. Esta fase pode ser subdividida em: garatuja desordenada, com movimentos amplos e desordenados, como se fosse apenas um exercício e garatuja ordenada caracterizada por movimentos longitudinais e circulares em que existe a exploração do traçado e a figura humana pode surgir de uma maneira imaginária. Nesta fase, a criança já atribui nomes e dá significado a formas irreconhecíveis.

O pré-esquematismo corresponde ao período pré-operatório de Piaget (1973), entre os 2 e os 7 anos. É nesta etapa que aparece a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Inicialmente, os desenhos são dispersos, não relacionados entre si, embora comecem a aparecer as primeiras relações espaciais, existindo agora uma tentativa de representação da figura humana, partindo dos conhecimentos que a criança já tem do seu próprio corpo. Quanto à utilização das cores, embora possa utilizá-las, não existe ainda relação com a realidade, apenas dependerá do interesse emocional da criança.

Existem autores que consideram muito importante a utilização do barro, porque permite a expressão das mais profundas tensões da criança, inclusive a manifestação de tensões agressivas que muito contribuem para o seu alívio (Sousa, 2003, p. 188).

Esta primeira etapa de desenvolvimento da criatividade reflecte a progressiva maturação da criança e a evolução dos seus meios, tanto motores como psicológicos (Wallon, 2001, p. 29).

As crianças desta faixa etária tendem a gostar, também, de exprimir a sua criatividade, através de recortes e colagens. Contudo, não é aconselhável a utilização de materiais que envolvam trabalhos demorados e minuciosos, como por exemplo a colagem de paus de fósforos ou arroz, já que isso faria com que a criança considerasse o trabalho aborrecido (Sousa, 2003, pp. 188-199).

Ultrapassada a fase dos desenhos involuntários, a criança, a partir de então, quando pega numa folha e num lápis, já tem em mente o que realmente vai desenhar. Significa isto

que ela não traça apenas linhas para ver o que sai, mas tem já uma intenção figurativa prévia. Uma das suas principais preocupações é o realismo, ou seja, os desenhos são considerados, para ela, tanto melhores quanto melhor representarem a realidade.

Mas existem alguns obstáculos que impedem a criança de alcançar esta semelhança desejada. Por um lado, esta ainda não sabe dirigir e controlar os seus movimentos gráficos com perfeição. Na verdade, tem uma descontinuidade de atenção, visto que, ainda que conheça todos os detalhes do objecto que pretende representar, não os coloca no desenho, porque se esquece de alguns, devido à emoção na representação de outros que considera mais importantes nesse momento (Salvador, 1988, p. 47).

Depois de superadas as dificuldades de controlo do traço, o realismo revela-se com toda a sua amplitude. No entanto, o realismo da criança não é igual ao do adulto, dado que a criança integra nas suas representações, características como a transparência e o abatimento.

Por exemplo, se existe algo dentro de uma casa que esta quer representar, as paredes tornam-se transparentes para que se possa ver esse elemento importante e se esta pretende representar um carro a passar numa estrada ladeada de árvores, no local onde o carro está a passar as árvores são “abatidas” para que este se possa ver com perfeição. As observações dos adultos em relação a estas representações devem ser prudentes, para não impedirem a livre expressão da criança (Salvador, 1988, pp. 49- 50).

Posteriormente a fase do esquematismo corresponde ao tempo das operações concretas evidenciadas por Piaget (1973) e acontecem entre os 7 e os 10 anos. É nesta etapa que é definido o primeiro conceito de espaço: linha de base.

A criança já tem um conceito definido quanto à figura humana, porém aparecem desvios do esquema como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. É neste tempo que ocorre a descoberta das relações quanto à cor. Contudo, podem ocorrer desvios do esquema de cor devido a experiências emocionais.

É adequado, nesta faixa etária, o uso de aguarelas, já que a sua transparência e fluidez causa, por vezes, a criação involuntária de novas cores, o que permite uma expressão mais rica e flexível. A criança está agora mais apta a expressar as suas ideias. Lembra-se que o barro continua a ser um bom estimulante para a sua expressividade e criatividade.

Todavia, só deve ser utilizado caso seja considerado o material mais adequado para uma criação em particular, já que o material deverá servir sempre as necessidades

expressadas pela criança. Igualmente, são também apreciados os materiais naturais, tais como pedras, conchas, ramos, cascas de árvore, etc. (Sousa, 2003, pp. 190-191)

Entre os oito e os nove anos, aproximadamente, a criança abandona o realismo intelectual, para o substituir pelo realismo visual. Ou seja, a transparência e o abatimento, anteriormente referidos, deixam de aparecer nos desenhos e a transparência é substituída pela opacidade, desaparecendo o abatimento para dar lugar à perspectiva visual. Os desenhos começam a ser feitos em três dimensões, sendo que a proximidade faz com que os objectos sejam maiores e o afastamento torna-os mais pequenos.

Durante algum tempo, coexistem as duas etapas, mas os elementos do realismo intelectual são considerados, por ela, como erros. Nesta fase, o seu sentido crítico aumenta, o que pode levá-la a cair em formas rígidas que condicionem a sua liberdade criativa e expressiva.

Porém, a criança vai descobrindo as qualidades da matéria, da cor e o poder expressivo da forma e se estas descobertas forem apoiadas e estimuladas pelos adultos, permitir-lhe-ão continuar com prazer as suas produções gráficas (Salvador, 1988, pp. 52-53).

O realismo corresponde ao final do período das operações concretas salientadas por Piaget (1973), situadas por volta dos 10 anos de idade. Caracteriza-se por uma maior consciência do sexo e uma autocrítica pronunciada. Relativamente ao espaço, descobre o plano e a superposição, sendo abandonada a linha de base.

Na figura humana aparece o abandono das linhas, aparecendo as figuras geométricas e, também, a acentuação das roupas diferenciando os sexos. Há uma maior rigidez e formalismo. Nesta fase acontece o abandono do esquema de cor aparecendo uma acentuação de enfoque emocional.

O autor refere, ainda, que a partir dos 10 anos a criança se encontra na fase do pseudo-naturalismo que corresponde ao período das operações abstractas. É o fim da arte como actividade espontânea, iniciando-se a investigação da sua própria personalidade.

No espaço, já apresenta a profundidade ou a preocupação com experiências emocionais (espaço subjectivo). Na figura humana, as características sexuais são exageradas e há a presença das articulações e proporções. A consciência visual (realismo) ou a acentuação da expressão, também fazem parte desta etapa. De igual modo, passa a existir uma maior consciencialização no uso da cor, podendo ser objectiva ou subjectiva.

Nesta perspectiva a criança desta idade, tem tendência a experimentar a maior diversidade de técnicas e materiais possível (carvão, giz, guache, pastel, tinta-da-china, canetas ponta de feltro, etc.), considerando que percebe a possibilidade de se exprimir de vários modos.

E, ultrapassada a fase do egocentrismo, os trabalhos de expressão plástica podem ser feitos, não só ao lado de colegas, desenhando individualmente no mesmo papel, como também em trabalhos colectivos-cooperativos, que se tornam em alegres manifestações de convívio.

Cabe ao professor-educador estimular a livre e original expressividade de cada um, dissuadindo os alunos de fazer simplesmente cópias de desenhos estereotipados que revelam falta de originalidade (Sousa, 2003, p. 190).

Considerando a pesquisa bibliográfica efectuada, a experiência em contexto de estágio e a observação directa dos comportamentos das crianças pretendemos encontrar respostas para o problema inicialmente definido.

Assim, partindo dos objectivos e das questões de investigação, recorreremos a uma metodologia de investigação-acção, como teremos oportunidade de avaliar no ponto seguinte.

2 - METODOLOGIA

Como foi dito, neste capítulo pretendemos apresentar e descrever a metodologia adoptada para responder aos objectivos, inicialmente, propostos para este trabalho. De igual modo explicitaremos as razões pelas quais optamos por uma metodologia de investigação-acção, quais os instrumentos utilizados para a recolha de dados e, finalmente surgirá a análise da descrição da prática educativa decorrente deste processo.

2.1 - Fundamentação, objectivos e questões de investigação

O objectivo central deste trabalho é promover experiência de aprendizagem, recorrendo à expressão plástica de forma a favorecer o desenvolvimento da criança, o pensamento divergente e a sua criatividade, articulando os saberes das diferentes áreas de conteúdo.

A expressão plástica é uma das principais formas que a criança encontra desde cedo para se exprimir e para comunicar com o mundo. Cada criança observa a realidade para depois, de forma pessoal, transmitir a sua interpretação. É aqui que reside a importância de se explorarem diversas técnicas de expressão plástica, considerando que são oportunidades que contribuem para que a criança se possa exprimir, quer através da representação gráfica, quer através da imaginação ou da experimentação sensorial.

Neste sentido, convém salientar que existem diversas formas para encorajar as crianças a serem criativas, quer através da simples leitura de um livro ou da experimentação de diferentes materiais de registo. Na infância, tudo pode ser aproveitado, explorado e transformado, sendo que o fundamental é deixar à criança uma certa margem de liberdade, apelando à construção do pensamento divergente.

Nesta perspectiva, podem ser utilizadas várias estratégias de motivação, existindo um conjunto de soluções possíveis para trabalhar as diferentes áreas de conteúdo das orientações curriculares para a educação pré-escolar. O importante é não descurar as aprendizagens das crianças, proporcionando-lhe um leque de possibilidades de forma a ganhar o seu interesse e motivação para experimentar, observar e inovar.

Tendo presente o que acabamos de evidenciar foi nosso propósito traçar estratégias de acção adequadas ao contexto de jardim-de-infância recorrendo à expressão plástica,

como alicerce para favorecer o desenvolvimento, o pensamento divergente e a criatividade da criança.

Questões do estudo

Relembramos que as questões deste estudo emergiram no âmbito da nossa prática profissional, reconhecendo que as experiências de aprendizagem na área das expressões poderão ser um contributo para o subsequente desenvolvimento das crianças. Assim foram levantadas questões que consideramos importantes para se alcançarem os objectivos deste trabalho:

Como promover e incentivar a criatividade nas crianças?

Como proporcionar situações de aprendizagem diversificadas, recorrendo ao uso de diferentes materiais e a utilização dos mesmos?

Como tornar a área das expressões mais atractiva para que as crianças construam competências?

A partir destas preocupações definiu-se a questão central que foi ponto de partida para este projecto de trabalho:

Que estratégias de acção se podem utilizar em contexto de jardim-de-infância, recorrendo à expressão plástica, de forma a favorecer o desenvolvimento da criança e a sua criatividade?

Pretendemos sobretudo, implementar experiências de aprendizagem em que as crianças se expressem de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdos numa perspectiva globalizante e integradora.

Pelo que foi dito, a questão de partida apresenta-se, apenas, como um caminho em que não se pretende valorizar (ou desvalorizar) as outras áreas de conteúdo.

Objectivos

Conforme já foi referido, com a realização deste trabalho pretendemos proporcionar às crianças diferentes formas de expressão, diferentes formas de linguagem para comunicar, através das diversas técnicas pensadas a partir da expressão plástica. A saber:

- ✚ Proporcionar às crianças diferentes formas de expressão;
- ✚ Desenvolver a criatividade;
- ✚ Estimular o espírito crítico e a individualidade;
- ✚ Estimular a construção do pensamento divergente

- ✚ Incentivar a expressão gráfica como uma linguagem para comunicar ao nível cognitivo, afectivo e emocional.

2.2 - A investigação-acção como opção

A investigação-acção foi a metodologia escolhida para a realização deste projecto de trabalho, no sentido de conseguirmos recolher informação pertinente acerca desta problemática, explorando e reflectindo com maior profundidade a questão da prática pedagógica e, sobretudo, envolver e cativar o grupo de crianças, sem as quais este propósito deixava de fazer sentido (Máximo-Esteves, 2008).

Consideramos que esta metodologia é vantajosa pelo facto de nos permitir uma maior interacção e envolvimento na pesquisa e resolução da situação em causa, pois tal como afirma Máximo-Esteves (2008), “a investigação-acção é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática” (p. 18).

A título de nota, refira-se que a investigação-acção teve a sua génese nos Estados Unidos e o criador desta linha investigativa foi Kurt Lewin (1945). Inicialmente foi aplicada não só na educação, mas também no campo mais vasto das ciências sociais.

Ainda nesta linha de pensamento, Dewey (2002), “desafiou os fundadores tradicionais da educação escolar assentes, até então, na perspectiva do ensino centrado no professor e no currículo” a trabalhar segundo esta metodologia (p. 25).

Nesse sentido propôs a criação de programas educacionais centrados na criança, destacando a importância da acção, do pensamento crítico, das atitudes democráticas e do trabalho cooperativo, procurando evidenciar as suas virtualidades.

De acordo com Silva (1996, p. 25) a investigação-acção constitui um processo que se desenvolve em várias etapas: no observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Importa, agora, salientar que foram estes os passos metodológicos a que recorreremos para a concretização deste projecto.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), esta articulação deve ser orientada em duas vertentes, a teórica e a prática, “procurando deste modo, responder às críticas tantas vezes formulada pelos seguidores da investigação-acção – a de que a teoria e a prática pertencem a mundos com poucos cruzamentos referenciais” (p. 19).

O autor referenciado anteriormente afirma, ainda, que a investigação-acção não lida apenas com teorias e conceitos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas, envolvidos numa dada situação.

Segundo Silva (2009), a investigação-acção obriga a que exista uma certa distância em relação à realidade, assim, como um controle rigoroso dos processos de conhecimento. Ora, isto implica um grande envolvimento nas situações e numa resposta urgente aos problemas que surgem num determinado contexto. Assim, torna-se complexo definir o que é investigação-acção. No entanto, Máximi-Esteves (2008), definiu-a como uma forma exacta referindo que “é o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” e ao mesmo tempo afirma que “tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidar com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectiva” (p. 18).

Desta forma, a investigação-acção é uma metodologia que julgamos ser de grande importância para auxiliar os professores na resolução de eventuais problemas que possam surgir na sua prática pedagógica e, por outro lado, permite ampliar os seus conhecimentos, tendo como base os interesses, as experiências e as necessidades das crianças.

Neste sentido, Máximo-Esteves (2008), citando Dewey (1933) refere o seguinte:

“a investigação-acção, como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem, o professor produz saber que vai utilizar para resolver os problemas com que se depara no dia a dia, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de ser aquele que utiliza para ser aquele que cria” (p.24).

Da mesma forma, Nóvoa (2007) refere que “a prática ocorrida na sala de aula no centro da acção, relativamente à investigação-acção é pôr o aspecto mais “exposto” e problemático do mundo dos professores no centro da pesquisa e da negociação” (p. 69).

Neste caso, este projecto enquadra-se numa perspectiva de investigação qualitativa, tentado avaliar e reflectir a partir das produções gráficas e linguísticas elaboradas pelas crianças, utilizando como suporte prático, partindo da observação das crianças, através do Perfil de Implementação do Programa (PIP), bem como de registos fotográficos e outros documentos produzidos pelas crianças.

2.3 - Trajectos da investigação

Para a concretização do presente relatório foram planeados diversos momentos de investigação. Inicialmente foram definidas uma série de perguntas e preocupações pedagógicas inerentes à prática educativa, sobre as quais procuramos reflectir partindo de uma pesquisa bibliográfica, recorrendo a um conjunto de estudos teóricos e às ideias sublinhadas por vários autores da área das ciências da educação. Estas leituras permitiram aperfeiçoar e direccionar o nosso olhar surgindo a oportunidade de trabalhar a expressão plástica no jardim-de-infância, considerando que é uma área com a qual a educadora se identifica e, por outro lado, entendendo que esta forma de expressão poderá ser construtora do pensamento divergente da criança.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994)

“os investigadores experientes têm, frequentemente, uma agenda de investigação. Esta consiste num planeamento das suas carreiras de investigação conjugando os temas que gostariam de estudar e os objectivos que se propõem cumprir. Procuram, activamente, as oportunidades para executar o seu trabalho” (p. 85).

Os mesmos autores referem que “o treino de um investigador, mais do que a aprendizagem de competências e procedimentos específicos, consiste na análise de impressões acerca de si próprio e da sua relação com os outros. Implica que se sinta confortável no papel de «investigador»” (1994, p. 87).

Nesta contextualização, procurámos ser coerentes estruturando um plano de acção, que incluía as experiências de aprendizagem a desenvolver, definindo um horizonte temporal para a sua execução e tendo em conta a integração dos diversos saberes sugeridos nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE).¹

Como acção seguinte, procedeu-se à implementação das experiências de aprendizagem, cujo ponto de partida teve como motivação a história “como se faz cor de laranja” de António Torrado (1980) escolhida de forma imprevista, uma vez que foi uma criança a indicar a referida história e considerando este interesse pareceu-nos ser o momento oportuno para dar início ao plano de acção delineado anteriormente.

Num momento posterior, foram aplicados os diversos instrumentos para a recolha de dados através da observação e dos registos das produções das crianças.

¹ - Cf. Anexo A

2.4 - Instrumentos de recolha de dados

Observação das crianças

A observação é uma das técnicas de recolha de dados. Segundo Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). De acordo com o autor a observação permite fazer registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, num contexto próprio e sem mudar do sujeito observado.

Segundo Silva (2009), “são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 25). Sendo assim, a observação permite estudar as dificuldades de socialização de algumas crianças, a sua evolução, a diferenciação pedagógica que parte do que cada uma sabe ou é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.

Permite, ainda, compreender os contextos quer físicos, geográficas (espaço, materiais), histórico-culturais (práticas e conhecimentos), e sociais (pessoas, interacções, papéis...), ou seja, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções. Neste caso, o contexto é restrito, uma vez que a observação é realizada na sala de actividades na qual se desenvolve este trabalho. Recorrendo ainda à mesma autora, a observação é a base da avaliação e “a observação constitui, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Silva, 2009, p. 25).

De igual modo, Máximo-Esteves (2008), refere que a “observação é uma faculdade que, sendo natural, tem que ser treinada, todavia, a sua aprendizagem acontecia necessariamente da prática: aprende-se praticando” (p. 87).

De igual forma Bogdan e Biklen (1994) referem que “Neste tipo de estudos, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização.” (p. 90).

Existem outros tipos de observação, mas neste projecto privilegiaram-se as notas de campo como primeira fonte de recolha de dados, visto que o observador era parte integrante do grupo que observou, isto é, era a educadora no jardim-de-infância onde foi efectuado o estudo, tendo como objectivo registar “a prática” que se pretendia desenvolver, com a intencionalidade de influenciar as práticas pedagógicas, melhorando as experiências que se proporcionaram às crianças.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994)

“A sua participação exacta varia ao longo do estudo. Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação. (...) É necessário calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs.” (p. 125).

O PIP (Perfil de implementação do programa)

O PIP² foi um dos instrumentos de avaliação utilizado na sala de actividades, tendo em conta que seria facilitador para a investigação.

O espaço foi organizado para que as crianças pudessem ter o maior número de oportunidades de aprendizagens pela acção e exercessem um maior controlo sobre o seu ambiente, assim como no arranjo e equipamento do mesmo.

O PIP organiza-se em quatro grandes secções, a saber:

- Ambiente físico,
- Rotina diária,
- Interação adulto - criança
- Interação adulto – adulto.

Segundo Hohmann & Weikart (2009), o PIP permite avaliar os vários aspectos da implementação de um programa de educação pré-escolar, desde a organização do ambiente físico, o espaço e os materiais, a rotina diária, a natureza da interação adulto/criança, a organização do pessoal, o trabalho em equipa até ao envolvimento dos pais. É um instrumento de avaliação e grau de consecução de projecto nas salas de actividades para uma aprendizagem activa, que nos permite observar e avaliar aquilo que é o núcleo central fundamentador desta investigação.

O PIP é um instrumento para avaliar a qualidade dos contextos de educação pré-escolar e pode ser usado em situações de observação e feedback.

No presente caso, utilizou-se o PIP para avaliar a qualidade da prática pedagógica, em contexto de sala de actividades, com crianças de 5/6 anos. Foram recolhidos dados referentes às quatro secções (ambiente físico, rotina diária, interação adulto-criança e interação adulto-adulto).

² - Cf. Anexo B

Neste sentido, foram apresentados e analisados os dados de duas dimensões - rotina diária e interacção adulto-criança, obtidos através da observação directa. As observações foram realizadas em períodos de 3-5 horas, tendo incluído períodos da manhã e da tarde.

Sempre que os diferentes tempos da rotina diária se estendem ao longo do dia, as observações incluíam as sessões da manhã e da tarde. Em alguns contextos foi necessário realizar observações em vários dias para obter a informação necessária que permitisse a avaliação.

Conforme já foi referido, o PIP segundo Formosinho (2007), organiza-se em quatro grandes áreas cuja valoração segue a seguinte pontuação:

- 1) Ambiente físico – 10 itens;
- 2) Rotina diária – 5 itens;
- 3) Interacção adulto-criança – 9 itens;
- 4) Interacção adulto-adulto – 6 itens.

No conjunto, estas secções comportam trinta itens, sendo de 1 a 10 os itens referentes ao Ambiente Físico, de 11 a 16 os itens relativos à Rotina Diária, de 17 a 24 os itens alusivos à Interacção adulto – criança e finalmente de 25 a 30 os itens pertencentes à interacção adulto – adulto.

O PIP utiliza um tipo de recolha de dados que combina a observação directa dos contextos educacionais. As três primeiras áreas são preenchidas através da observação directa dos contextos educacionais. A pontuação é apoiada em anotações do observador que podem ser complementadas com outros documentos (fotografias, desenhos, registos, etc.). A quarta área é preenchida com as notas da análise e também através de entrevistas informais aos adultos responsáveis pela sala observada. Os itens são avaliados através de uma escala Likert de 5 pontos que vão de uma baixa qualidade (nível 1) a um nível de qualidade elevada (nível 5).

1) Ambiente físico – o espaço tem uma influência positiva no processo aprendizagem como podemos constatar segundo Hohmann & Weikart (2009) “o espaço deve ser atraente para as crianças, deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (p.164).

Desta forma as crianças têm oportunidade para uma melhor aprendizagem e exercem o máximo controlo sobre o seu ambiente. Este foi um dos aspectos que tivemos em conta na execução das experiências de aprendizagem.

De acordo com Hohmann & Weikart (2009), o espaço deve ser equipado com materiais variados e em quantidade suficiente, tendo em conta alguns aspectos como a idade, o número de crianças, as necessidades de aprendizagem, a segurança e as experiências familiares da criança. Estes materiais devem estar agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a percepção da criança e tornar possível o seu uso independente. Os materiais devem ser etiquetados de forma clara, para também facilitar a independência da criança, ao nível da escolha e da arrumação dos mesmos. Conter áreas para actividades de grupo, refeições, higiene e para guardar as coisas das crianças, assim como um espaço que permita a concretização do trabalho conjunto em todas as áreas.

Segundo Formosinho (2007), a movimentação por parte das crianças entre as várias áreas deve efectuar-se de forma fácil e prática. Por outro lado, a localização das mesmas deve ser pensada para que umas completem as outras.

De acordo com Piaget citado por Formosinho (2007) “a maturação, a experiência com os objectos, a transmissão social e a equilibração são factos que explicam o desenvolvimento da inteligência, a construção do conhecimento” (p.68).

Face a isto, verifica-se que a organização do espaço e dos materiais ajuda nas propostas do educador e fomenta a autonomia e a escolha por parte das crianças. Cabe portanto ao educador a tarefa de criar e organizar o ambiente educativo, propondo sempre que possível a cooperação das crianças.

Mas a sala de actividades não tem que ter um modelo único nem organização definitiva, podendo esta ser alterada e adaptada sempre que se torne necessário, consoante as vivências e os interesses que vão surgindo da parte das crianças.

2) Rotina diária - Mas o ambiente físico/ educativo não é só constituído pelo espaço, é necessário organizar o tempo, no qual devem estar diferenciados momentos de planificação, experimentação, interacção e reflexão. Desta forma o modelo High Scope define uma rotina diária que segundo Hohmann e Weikart, 2007, oferece às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. Também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças para que estas tenham experiências de aprendizagem activas e motivadoras. Por esse motivo a rotina diária deve ser consistente, flexível, estável e previsível a fim de permitir às crianças uma crescente autonomia e independência face ao adulto.

Ao ser estável e previsível a rotina diária ajuda as crianças a saber o que as espera, a conhecer o que antecedeu, a compreender o tempo de rotina em que estão no momento,

assim como as finalidades desse mesmo tempo. Ajuda as crianças também a ter conhecimento do antes, do agora e do depois. (Formosinho, 1996).

Os momentos desta rotina são os seguintes: o acolhimento, o planeamento, o trabalho, a revisão, o trabalho em pequenos grupos, o trabalho em grandes grupos, o recreio e as saídas ao meio envolvente.

“como todas as rotinas para crianças, a rotina High Scope baseia-se em fracções de tempo específicos correspondentes a certas actividades – tempos para as crianças planearem, para porem em prática os seus planos, para participarem em actividades de grupo, para brincarem no recreio, para comerem, para descansarem” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 224).

A rotina diária pode ser ocasionalmente alterada quer pelo adulto quer pela criança, no entanto, a mesma passa sempre pelos mesmos momentos considerados essenciais para ajudar a criança a:

- Compreender o tempo pela sucessão dos acontecimentos, desenvolvendo a sua crescente independência e sentido de responsabilidade
- Desenvolver a capacidade de planear, tomar decisões, resolver problemas e concretizar projectos
- Relacionar-se de maneiras diferentes em ocasiões distintas – trabalhos de grupo, trabalho individual, a pares, com outras crianças e com adultos.
- Trabalhar em diferentes ambientes – ao ar livre, em casa, na escola
- Criar hábitos de colaboração e de partilha de controlo dos acontecimentos – há actividades de iniciativa do adulto e outras de iniciativa das crianças.
- Construir conhecimento

Por outro lado ao estruturar uma rotina diária é importante não esquecer alguns aspectos:

- O adulto deve fornecer tempo às crianças para estas expressarem e seguirem até ao fim os seus objectivos e intenções
- As experiências devem ter lugar num contexto físico adequado
- Cada período deverá envolver as crianças em experiências de aprendizagem pela acção num clima de apoio
- A transição de um momento de rotina para o outro, deverá ser feito de uma forma agradável, a fim de não haver uma descontinuidade da experiência vivida pela criança e de forma a criar ambiente para a actividade seguinte. (Hohmann e Weikart, 2007).

Em síntese e segundo Formosinho (2007), “a rotina permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças, visto que sem a existência de rotinas, o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (p.70). Para além disso, a rotina também contribui para uma maior segurança e independência das crianças, facilitando assim ao educador uma utilização cooperativa do poder.

3) Interação Adulto/ Criança

“A aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 162). Estas interações passam pela partilha de controlo entre adultos e crianças de igual forma.

Os adultos devem criar um clima de apoio positivo, onde domine a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a auto-confiança, no qual se devem desenvolver estratégias de interação positivas. O educador deve apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, deve ouvi-las com atenção e fazer os seus comentários e observações que forem considerados importantes, e onde as potencialidades das crianças são valorizadas. Segundo Edwards, Gandini & Forman (1999) em Régio Emília, “as crianças são encorajadas a discordar, debater e resolver os seus problemas entre elas mesmas” (p.223).

Desta forma a criança sentir-se-á confiante e com liberdade para exteriorizar as suas ideias e sentimentos. O adulto também deve fomentar a iniciativa da criança e a resolução de problemas do quotidiano, este foi o nosso ponto de vista para execução deste trabalho.

4) Interação Adulto /Adulto

Esta interação refere-se, não só aos adultos existentes na sala, mas também a toda comunidade educativa, incluindo também os pais ou encarregados de educação, encorajando a colaboração entre ambas as partes.

Segundo Hohmann e Weikart, 2007, todos os intervenientes formam uma equipa que em conjunto apoia a aprendizagem activa das crianças, num ambiente que tem como base o respeito mútuo, activo e que permita a partilha do conhecimento obtido através das experiências individuais de observação da criança, através das experiências passadas com a criança e ainda através da partilha de opinião acerca daquilo que consideram relevante para o desenvolvimento da mesma.

Os elementos da equipa partilham a responsabilidade de fomentar o trabalho de grupo, estabelecendo objectivos curriculares, colocando questões e resolvendo problemas.

Por outro lado esforçam-se por estabelecer entre eles relações baseadas na honestidade, na atenção ao outro, no diálogo aberto e na paciência.

Outro aspecto importante tem a ver com o facto de que os membros da equipa ensinam e aprendem uns com os outros, estabelecendo-se desta forma uma aprendizagem colectiva.

Segundo Rensis Likert (1967), citado por Hohmann e Weikart, (2007), “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante” (p. 57).

Na mesma perspectiva, Formosinho (2002) destaca três aspectos em relação à utilidade do PIP:

- A auto-avaliação da qualidade da sala e dos serviços que prestam à criança;
- A facilitação e estimulação do progresso profissional;
- A facilitação e concretização do diálogo entre os profissionais e os pais (p. 156).

Depois de finalizar o trabalho convém, ainda, referir que este instrumento de trabalho tem grande importância na prática pedagógica considerando os três aspectos que esta investigadora coloca em evidência.

Por outro lado, ao avaliar a qualidade da sala e dos serviços que se prestam à criança, permite-nos verificar se existem falhas e, neste caso, tornou-se possível identificá-las através da utilização do PIP. Assim, foi possível colmatar essas lacunas com a intencionalidade de melhorar a prática pedagógica.

Do mesmo modo, facilita e estimula o progresso profissional, na medida em que ajuda o adulto a perceber os aspectos em que se deve aperfeiçoar, para desta forma alcançar uma maior realização profissional, entendendo melhor a importância do ambiente físico e dos materiais que utiliza, na implementação de uma rotina diária consistente, procurando ajudar as crianças na sua autonomia, nas interações entre adultos e crianças para desta forma assegurar a cooperação e a independência das mesmas.

Num terceiro aspecto o PIP ajuda a perceber que as interações entre adultos são muito importantes, no sentido de partilhar responsabilidades na implementação do currículo, revelando-se importante planificar e avaliar em equipa. Acrescente-se, que os pais também devem ser envolvidos na vida escolar sendo convidados a conhecer o programa e a participar activamente nele.

É importante sublinhar que a aplicação deste instrumento foi limitada temporalmente e existiram algumas dúvidas na sua concretização pois tratava-se de uma primeira utilização

o que nos despertou algumas incertezas que foram sendo ultrapassadas. No entanto e após os resultados obtidos considera-se um instrumento de trabalho muito relevante para ser aplicado regularmente na actividade pedagógica, com o objectivo de aumentar a qualidade dos serviços prestados e dos equipamentos e materiais necessários

Fotografias

Outra das técnicas de recolha de dados tem a ver com as fotografias. Um grande número de educadores regista as observações, recorrendo à imagem por entender que facilita e auxilia na avaliação do impacto e dos processos de aprendizagem da criança.

Segundo Máximo-Esteves (2008), “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas” (p. 91). É de referir, segundo o autor anteriormente citado, que todas as fotografias devem ser datadas e referenciadas espacialmente, como acontece com todos os outros registos.

De facto, a fotografia permite ao mesmo tempo, facilitar a organização da sala, os registos de quadros ou ainda actividades de encenação ou dramatização quando é utilizada com regularidade, como uso de instrumento de investigação, incluindo-se na rotina de uma sala, não sendo vista, por isso, como um recurso intrusivo.

Ainda de acordo com Máximo-Esteves (2008), “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar” (p. 91). Partilhando a ideia do autor referido, recorreremos no nosso projecto a este instrumento de recolha de dados porque constitui uma possibilidade de reflectir e re(analisar) os momentos do trabalho directo com crianças.

Da mesma forma, Bogdan e Biklen (1994) referem que “A fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...) dá (...) fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (p. 183).

Documentos das crianças

Esta é uma das formas de análise utilizadas para inferir como as crianças compreendem e processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas.

A análise dos registos gráficos produzidos pelas crianças, é indispensável quando o foco da investigação se centra na sua aprendizagem.

Segundo Máximo-Esteves (2008), este processo deve ser datado, para compreender as suas transformações através do tempo. Em contrapartida os educadores podem observar o modo como ensinam e como podem orientar as necessidades das suas crianças.

Este resultado tem como objectivo a utilização do PIP (perfil de implementação do programa), para avaliar a qualidade do contexto de educação pré-escolar referente à sala de actividades do jardim-de-infância de Miranda do Douro, no qual estão inscritas 25 crianças com idades compreendidas entre os 5/6 anos.

2.5 - Triangulação dos dados

Conforme já foi referido, para a realização do presente relatório, privilegiámos uma análise qualitativa, utilizando diferentes formas de recolha de dados com o objectivo de dar resposta às questões inicialmente formuladas.

Desta forma e porque se pretende validar a linha de pesquisa, parte-se do pressuposto que a comparação dos resultados a partir de diversos instrumentos permitirá inferir conclusões, possivelmente, mais fiáveis e adequadas à própria investigação, promovendo futuras atitudes de mudança do investigador. Acreditámos que a aplicação das diferentes técnicas minimiza eventuais distorções da informação recolhida.

Nesse sentido, Herbert, Goyette & Boutin (2005) o procedimento de «validação instrumental» efectuado por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas, tais como a observação participante, a observação sistemática, a entrevista (...). O conceito de triangulação é assim alargado à ideia de «validade teórica» por confronto de inferências feitas relativamente a um mesmo problema” (pp. 76-77).

Pelo que foi dito, no momento posterior em que faremos a análise dos dados recolhidos procuraremos sustentar a nossa leitura interpretativa nos vários instrumentos aqui evidenciados.

CAPÍTULO II - A ACÇÃO EDUCATIVA

3 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O jardim-de-infância é um estabelecimento de ensino pertencente à rede pública, tutelado pelo Ministério da Educação e situa-se na cidade de Miranda do Douro. É um edifício novo que foi construído de raiz e entrou em funcionamento no ano de 2003. Ao lado do jardim situa-se a escola básica do 1º ciclo. Na frente do edifício encontramos um parque público e na lateral do mesmo deparamos com uma rua pouco movimentada. A área circundante é aprazível, sendo constituída por várias vivendas e algumas árvores.

Inicialmente foi projectado para possuir duas salas e receber cinquenta crianças. Mais tarde, o polivalente do mesmo foi transformado e adaptado numa terceira sala, fazendo com que o seu espaço global acolha, actualmente, setenta e cinco crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

As salas são bastante espaçosas e destinam-se a grupos de vinte e cinco crianças. Possuem muita luminosidade, usufruem de duas casas de banho, sendo uma delas para os alunos, contendo o equipamento adequado e proporcional às faixas etárias em questão; a outra destina-se aos adultos. Existem ainda mais divisões, de referir uma sala de dimensões pequenas para os professores, uma outra sala para ver televisão (que neste momento se destina a sala de isolamento para a gripe A), duas arrecadações, um hall de entrada com balcão de recepção e telefone, uma cozinha e para finalizar um compartimento onde se encontra a caldeira do aquecimento.

O espaço exterior é constituído por um recinto com gradeamento, mas aberto, sendo o referido local de lazer e utilidade pública, o que acarreta alguns problemas com a manutenção e higiene do mesmo. Nesse espaço citado anteriormente existe um conjunto de equipamentos tais como: baloiços, escadas, escorrega, túnel, castelo e comboio. Durante o período de inverno as crianças têm de permanecer obrigatoriamente nas salas, uma vez que não existe um polivalente onde estas possam expandir as suas energias e brincadeiras.

A componente de apoio à família, assim como as refeições, são asseguradas na escola básica do 1º ciclo, que se localiza, como foi exposto anteriormente, ao lado do jardim-de-infância, sendo aquelas da responsabilidade da autarquia.

No jardim-de-infância trabalham a tempo inteiro oito elementos da equipa técnica: uma coordenadora, quatro educadoras de infância, sendo uma de apoio educativo e as restantes três assistentes operacionais.

3.1 - Caracterização da sala

A sala é bastante espaçosa possibilitando a divisão desta em diferentes áreas, que se encontram bem visíveis, delimitadas, organizadas e identificadas, de modo a permitir uma melhor circulação dentro das mesmas e inclusivamente para que haja maior visibilidade por parte das crianças que as frequentam, a partir de qualquer ponto da sala.

Segundo o modelo de Hight Scope, a organização do espaço é importante, porque afecta tudo o que a criança faz, o grau de actividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si própria, bem como as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. As suas relações com os outros e o modo como utilizam os materiais. Esta organização do espaço permite trabalhar em conjunto em todas as áreas, numa organização do espaço construtivista.

Desta forma os espaços disponíveis na sala são: área da casa, dividida em cozinha e quarto, área das construções, dos jogos de mesa, garagem, escrita e também a área da expressão plástica, delimitadas com o número de crianças que as podem frequentar.

A Hight Scope define as áreas de interesse como a maneira concreta de aumentar a capacidade de iniciativa, a autonomia e as suas relações com os outros. Estas devem ser de fácil acesso às crianças, que devem saber quais os materiais e objectos que estão disponíveis e onde se encontram, etiquetados de forma clara, para facilitar a sua arrumação e identificação, permitindo assim actuar de forma independente e com o máximo controlo possível sobre o ambiente que rodeia a criança.

A sala possui ainda três portas janelas, que dão para o exterior, possibilitando desta forma a entrada de muita luz natural e uma bancada com água quente e fria.

No que respeita ao mobiliário, existe um diverso conjunto de objectos, como as mesas, as cadeiras e os armários de apoio à educadora e às crianças. Em relação ao equipamento da sala, esta encontra-se com alguma variedade de materiais e em boas condições. Uma das áreas mais frequentadas pelas crianças é a chamada área da casa, que se encontra dividida pela cozinha e pelo quarto. De salientar que é delimitada por um armário em madeira que a separa das restantes áreas. Este espaço é constituído por uma mesa, três bancos, um fogão, diversos outros armários e uma banca para lavar a loiça. De igual modo estão presentes vários objectos relacionados com o dia-a-dia de uma cozinha (utensílios de cozinha, talheres, panelas, frutas, pratos, entre outros), sendo estes de diferentes tamanhos.

Segundo Silva (1997)

“na escolha dos materiais o educador atenderá a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético. O aproveitamento de material de desperdício é também uma possibilidade a prever e organizar, com a colaboração dos pais e da comunidade”(p.30).

Relativamente à área das construções, existe alguma diversidade de legos, tanto em relação à forma como ao tamanho e textura. Estes encontram-se em caixas, sendo algumas transparentes, o que possibilita a visualização dos objectos no interior. Este material de construção, encontra-se em cima de um tapete, ficando um espaço livre para as crianças poderem desfrutar das brincadeiras.

A área dos jogos, situada ao lado das construções, é constituída por uma mesa com quatro cadeiras, onde se encontram alguns jogos, principalmente de construção, de enfiamentos, jogos didácticos, puzzles, dominó entre outros. Estes jogos estão à disposição das crianças numa estante dentro de caixas, algumas transparentes e todas identificadas com os respectivos nomes dos jogos.

Como refere Silva (1997)

“todos estes jogos são um recurso para a criança se relacionar com o espaço e que poderão fundamentar aprendizagens matemáticas, como por exemplo: comparação e nomeação de tamanhos e formas, designação de formas geométricas, distinção entre formas planas e em volume e, ainda comparação entre formas geométricas puras e objectos da vida corrente” (p.76).

A área do quarto possui uma cama, uma cómoda, um espelho, uma mesinha cabeceira, um telefone, uma tábua de passar a ferro, uma banheira, várias malas, vários colares carteiras, variados adereços para o cabelo, e roupas de cama e de bebé. Esta área possibilita às crianças um contacto com o dia-a-dia, podendo desta forma brincar ao faz de conta. A utilização de materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitem à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizá-las livremente atribuindo-lhe significado múltiplos.

Uma área na qual as crianças podem saciar a sua curiosidade, e mesmo o interesse pelos livros é a área da biblioteca. Esta é composta por uma estante e um tapete, onde podemos encontrar alguma variedade de livros e revistas.

Segundo Silva (1997) “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica” (p. 60).

Esta área está situada junto a uma porta janela que dá para o exterior tornando-a bastante iluminada.

Relativamente à área da expressão plástica, de acordo com Silva “é uma área onde as crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos” (p.61), é composta por uma mesa, diversos pincéis e tintas, boiões e batas entre outros objectos de pintura. Esta área é bastante frequentada pelas crianças, sendo um espaço fundamental para desenvolver a sua criatividade implicando igualmente um controlo de motricidade.

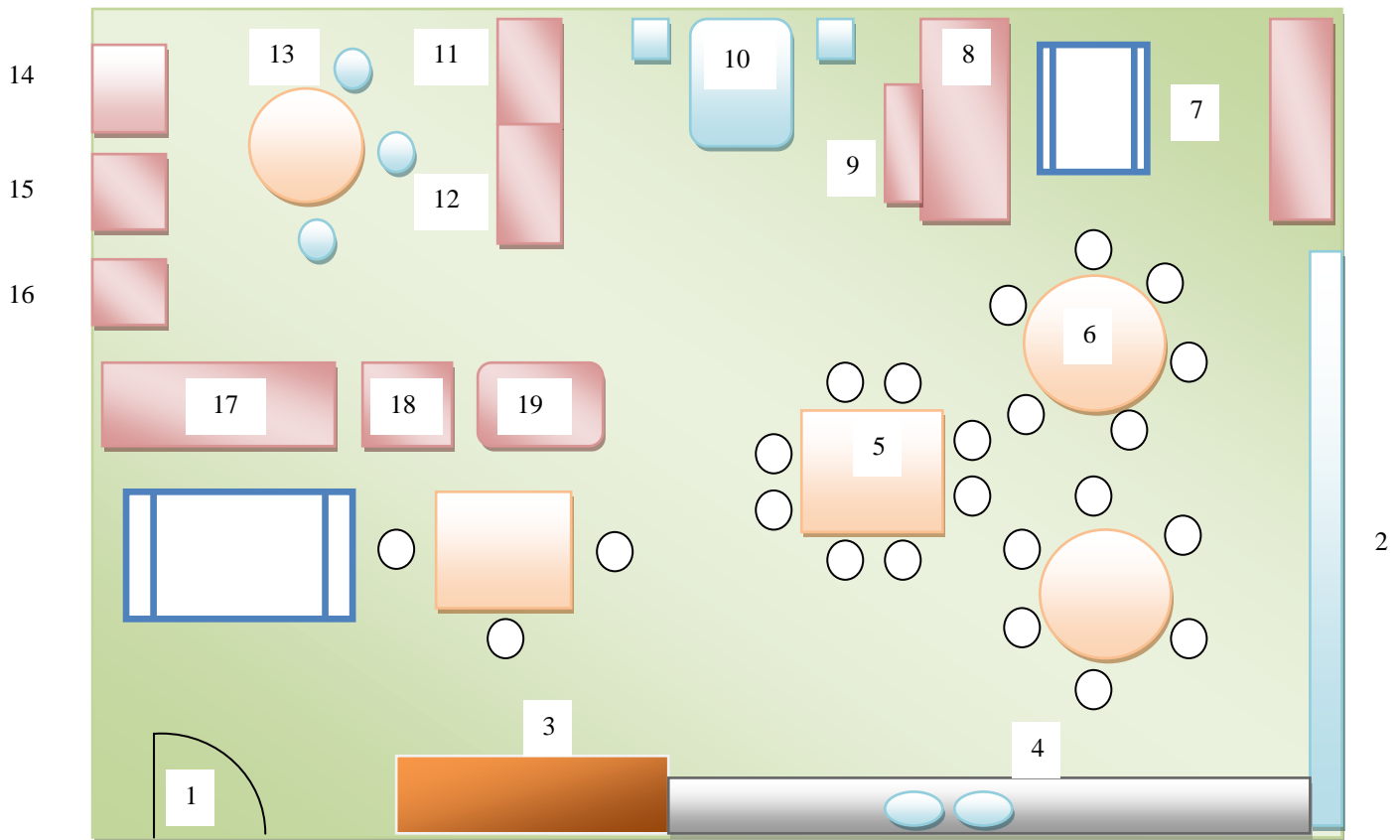
De acordo com Silva (1997)

“as actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. Tornam-se situações educativas quando implica um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado”(p.61).

Uma área que se considera muito importante no desenvolvimento cognitivo é sem dúvida a área da escrita, na medida em que a criança desenvolve o gosto pela escrita e pela leitura, fundamental para o início de uma vida futura. Esta área foi implementada no passado mês de Abril, após ter verificado o interesse das crianças. O espaço é composto por uma mesa com quatro cadeiras, uma estante onde se encontram alguns jogos didácticos, folhas brancas e réguas com letras.

Esta sala tem condições favoráveis à promoção de aprendizagens das crianças, e ao mesmo tempo possibilita-nos a oportunidade de enriquecer ainda mais essas aprendizagens.

3.1.1 - Planta da sala



Legenda:

1	Porta de entrada da sala
2	Portas – Janelas
3	Armário para material dos adultos e das crianças
4	Bancada com água fria e quente
5	Mesas quadradas
6	Mesas redondas
7	Mesa do computador
8	Armário da área da Biblioteca
9	Cómoda de madeira
10	Cama de madeira j
11	Roupeiro de madeira
12	Lavandaria de madeira
13	Mesa de madeira
14	Lava loiças
15	Fogão de madeira
16	Despensa de madeira
17	Armário para os Jogos de Chão
18	Armário para os Jogos de mesa
19	Louceiro de madeira

Figura nº1: Planta da Sala

3.2 - Caracterização do grupo

O grupo é constituído por vinte e cinco crianças, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. É um grupo horizontal homogéneo que se adaptou facilmente ao ambiente

educativo. O período de adaptação à escola é uma etapa bastante delicada pelo qual pais e crianças passam, embora neste caso tenha sido um processo sem grandes conturbações, quer relativamente à educadora, quer aos colegas. A maior parte já frequentava o jardim-de-infância no ano anterior, com excepção de uma criança que frequenta o jardim pela primeira vez e três crianças que transitaram de uma outra instituição.

De uma forma geral, o grupo é assíduo, muito activo, dinâmico, e participativo, demonstra interesse na realização das actividades, é conversador, o que por vezes dificulta o desenrolar de algumas actividades. No geral interessa-se em aprender e participar em novas descobertas. Ao nível do comportamento, a turma é um pouco agitada, instável, desorganizada, muito barulhenta e implicativa. Os seus períodos de atenção-concentração são muito curtos. Qualquer acontecimento é pretexto para provocar a desordem na sala, tornando-se assim complicado conseguir a atenção e o interesse na actividade até ao final da mesma.

É de salientar o facto de duas crianças terem feito parte deste grupo desde o ano lectivo anterior e apresentarem dificuldades ao nível da concentração nas suas produções gráficas, mostrando grande dificuldade em reproduzir o que observam, e não evidenciarem vontade de o fazer.

De referir que três das crianças que estão no grupo pela primeira vez apresentam bastante dificuldade no cumprimento de regras e tarefas, e duas delas no manuseamento do lápis e tesoura, pois não conseguem fazer a apreensão das mesmas correctamente.

Revelam ainda, uma certa dificuldade em respeitar regras, em saber ouvir, em esperar pela sua vez e por vezes em aceitar as opiniões dos outros. No entanto, na sua grande maioria, são autónomas no que respeita a sua rotina diária, nomeadamente comer, arrumar a sala, ir à casa de banho, lavar os dentes, entre outras.

Como é natural nesta idade, elas demonstram ser muito curiosas em querer saber o que existe à sua volta e o porquê, comprovando o interesse em descobrirem sempre mais, sendo igualmente um grupo que gosta de trabalhar, quando motivado.

Em relação à linguagem, expressam-se muito bem, tendo em conta os seus sentimentos, interesses, saberes e vontades, entre outros. Porém, existe uma criança com algumas lacunas em relação à linguagem, ou seja, sente bastantes dificuldades em expressar-se, mas apresenta um desenvolvimento cognitivo normal.

São crianças muito activas e entusiasmantes para a realização de actividades de expressão musical, expressão plástica, motora e outros domínios. Gostam também das

brincadeiras que realizam nas seguintes áreas: na área das construções, na área dos jogos, na área da casa (cozinha e quarto), na área da escrita, na área das expressões e na área da biblioteca, em que podem experimentar e criar diversas situações do dia-a-dia e do seu imaginário.

Todas as crianças deste grupo frequentam as aulas de iniciação à língua estrangeira, nomeadamente o inglês e também frequentam as aulas de língua e cultura mirandesa.

3.3 - Espaço alimentação

Em relação às refeições, para o meio da manhã trazem comida de casa e é facultativa, porque existe o leite escolar. Normalmente de manhã, quase todas as crianças trazem iogurtes ou leite achocolatado, acompanhado de pão, fruta, bolachas simples. No entanto, referir-se-á que, esporadicamente uma ou outra criança traz bolos ou chocolate.

A refeição de almoço é servida na Escola Básica do 1º Ciclo, a maior parte das crianças almoçam na escola. A alimentação é variada e pensada cuidadosamente com o apoio de um nutricionista. Esta refeição é paga pelos pais.

Regra geral almoçam, diariamente, sessenta e cinco crianças, as restantes vão almoçar a casa de acordo com a disponibilidade dos pais.

3.4 - Tempo de permanência na instituição

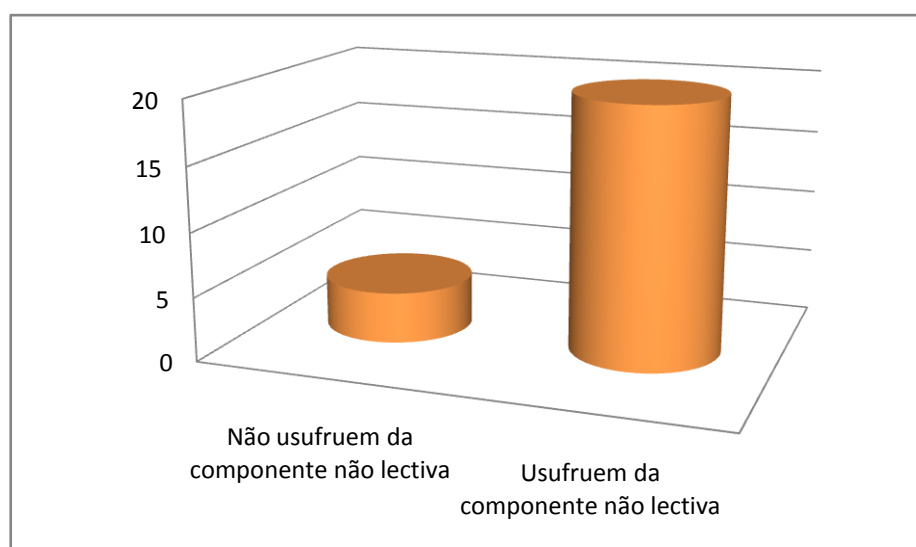


Gráfico nº 1: Tempo de permanência na Instituição

Tempo de Permanência na Instituição	Nº crianças
Não usufruem de componente não lectiva	4
Usufruem de componente Lectiva	21
Total	25

O jardim-de-infância possui uma componente não lectiva, que funciona das 8.00h às 9.00h, das 12.00 às 14.00h e das 16.00h às 18.00h. Das setenta e cinco crianças apenas 10 não usufruem da componente não lectiva e as restantes permanecem cerca de 9.00h na escola.

Como se pode constatar no gráfico, as crianças da sala dos 5 anos, apenas 4 não usufruem de componente lectiva.

a)- Área de Residência

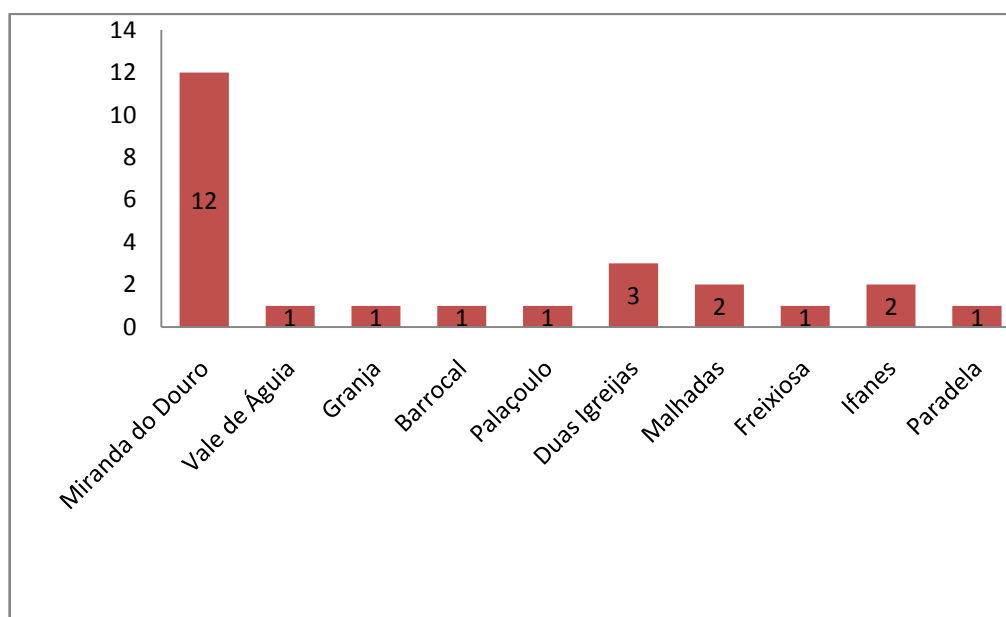


Gráfico nº 2: Área de Residência

Área de Residência	Nº crianças
Miranda do Douro	12
Vale de Águia	1
Granja	1
Barrocal	1
Palaçoulo	1
Duas Igrejas	3
Malhadas	2
Freixiosa	1
Ifanes	2
Paradela	1
Total	25

Como se observa no gráfico nº 2, a maior parte das crianças da sala dos 5 anos vivem em Miranda do Douro, as restantes deslocam-se com os pais ou em transportes públicos.

b)- Tempo de deslocação casa/escola:

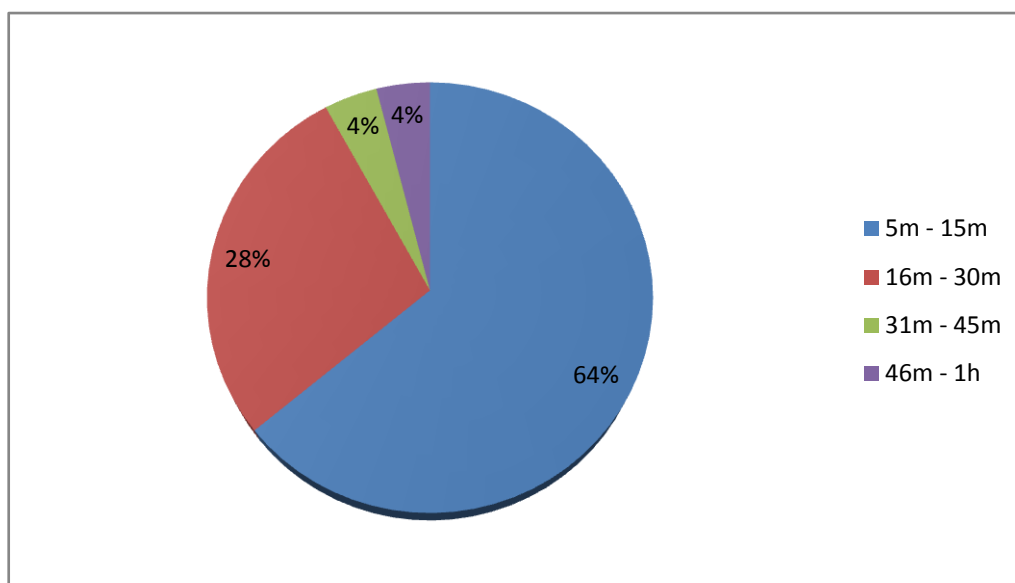


Gráfico nº 3: Tempo de deslocação casa/escola

Tempo de deslocação casa/escola	Nº crianças
5m – 15m	16
16m – 30m	7
31m – 45m	1
46m -1h	1
Total	25

Segundo o gráfico número nº 3, a maior parte das crianças demora aproximadamente 16 minutos a chegar à escola, 7 das quais demoram 7 minutos, uma aproximadamente 45 minutos e apenas 1 demora aproximadamente 1 hora.

3.5 - Caracterização sociológica das famílias

A criança inicia o seu desenvolvimento pessoal e social no seio da família. Esta dá forma às crenças, à cultura de origem, às atitudes e às acções. Torna-se por isso pertinente conhecer a sua estrutura familiar, pois é a partir desta percepção que é possível compreender as suas vivências, processos socioculturais e futuramente possibilitar novas oportunidades no sentido de colmatar desigualdades e limitações sociais, contribuindo para a construção da ordem social e para o respeito pela pluralidade de culturas.

Segundo Silva (1997), “A família e a instituição pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso que haja uma relação entre dois sistemas” (p.43).

a) - Tipos de Agregados Familiares

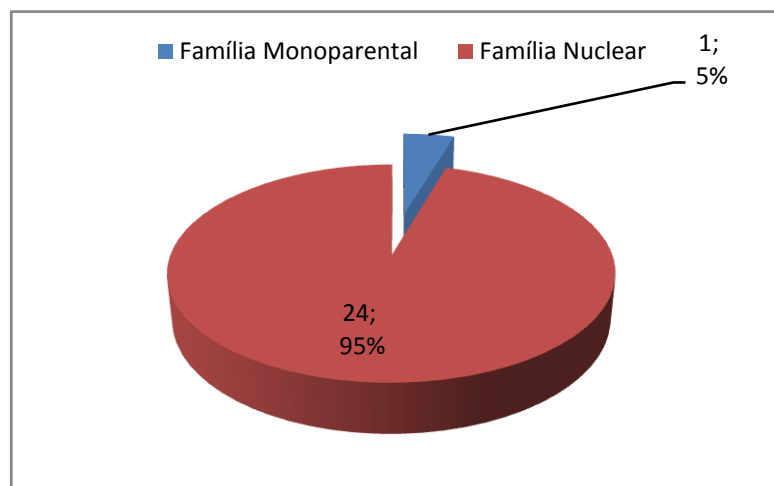
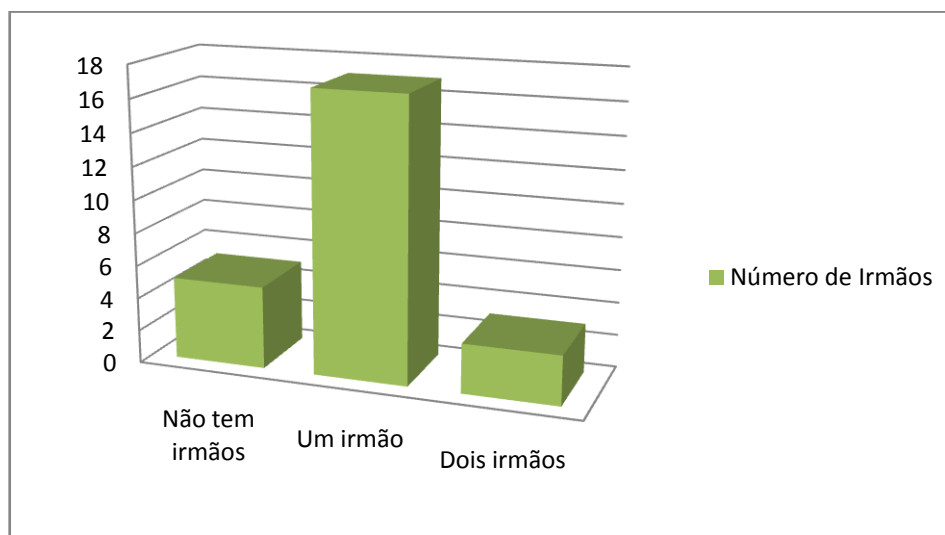


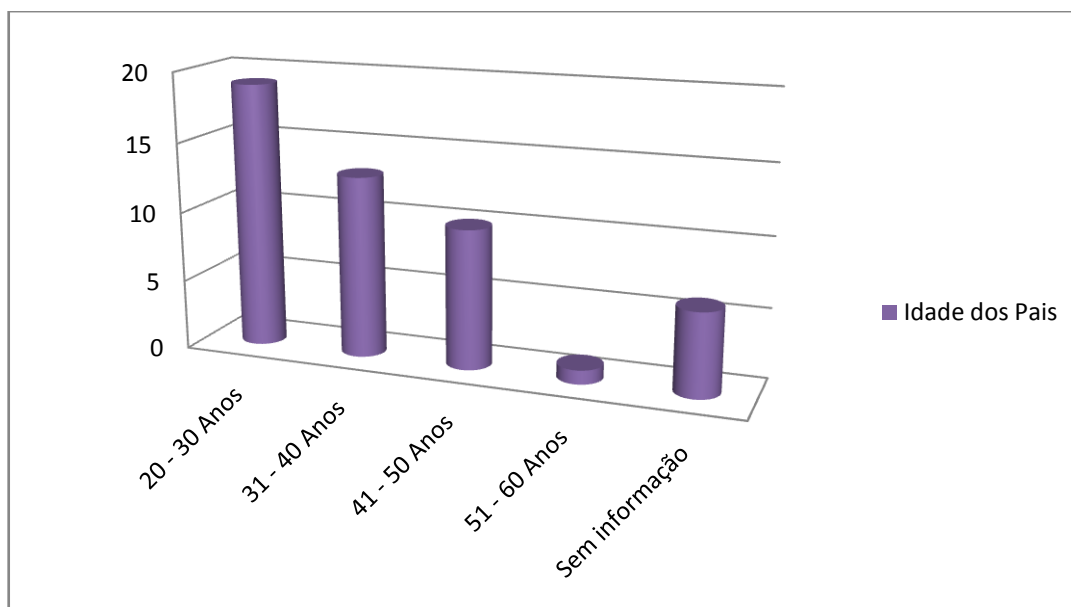
Gráfico n° 4: Tipos de agregados familiares

Como é possível analisar no gráfico n.º1, a maioria das crianças que frequentam a sala dos 5 anos têm agregados familiares nucleares, ou seja, 95% dos agregados são compostos pelo pai, mãe e irmãos. Existe uma família monoparental em que a criança vive com o pai.

b)- Número de Irmãos**Gráfico nº5: Número de irmãos**

Número de irmãos	Nº crianças
Não tem irmãos	5
Um irmão	17
Dois irmãos	3
Total	25

Como podemos observar no gráfico, o número de irmãos que as crianças dos 5 cinco anos possuem. A maior parte, 68% tem um irmão, 20% não tem irmãos, são filhos únicos e apenas 12% das crianças tem dois irmãos.

c)- Idade dos pais**Gráfico nº6: Idade dos pais**

Idade	Nº de Pais
20 – 30 Anos	19
31 – 40 Anos	13
41 – 50 Anos	10
51 – 60 Anos	1
Sem informação	6
Total	25

Como é possível analisar no gráfico a idade dos pais, a maioria tem entre 20 e 30 anos de idade, nomeadamente 19 dos pais, 13 possuem entre 31 e 40 anos de idade e entre 41 e 50 anos apenas constam 10 pais. Apenas um surge entre 51 e 60 anos. De referir que não existe informação de 6 dos pais das crianças.

d)- Habilitações Literárias dos Pais

De um modo geral as famílias das crianças da sala dos cinco anos, caracteriza-se por um ambiente sócio – cultural médio e com um nível de formação académica média.

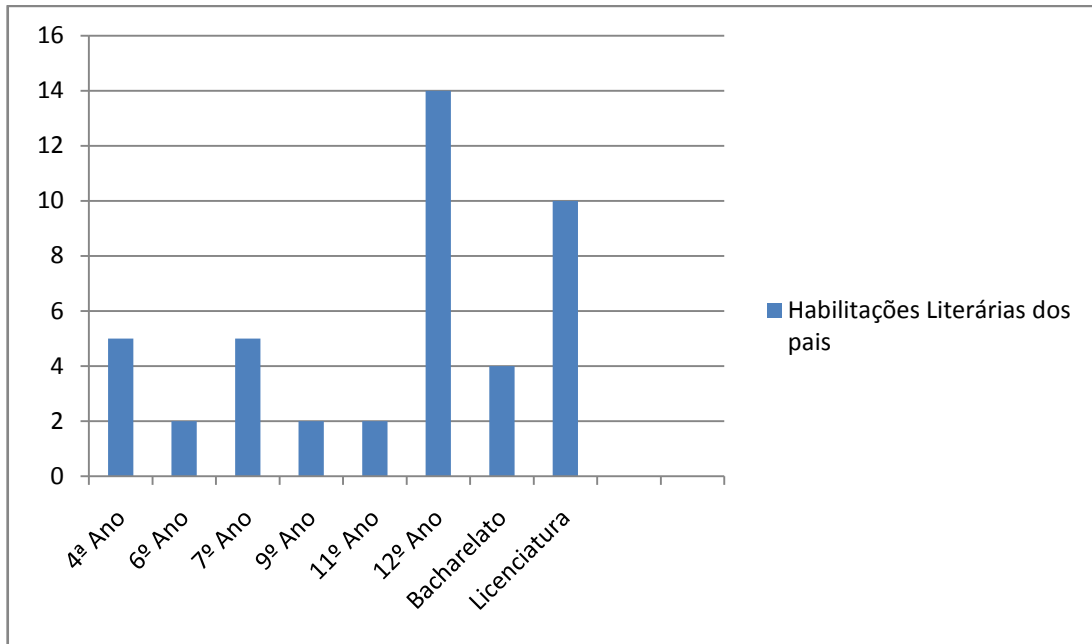


Gráfico 7- Habilitações Literárias dos pais.

e) Níveis de qualificação sócio-económica dos pais

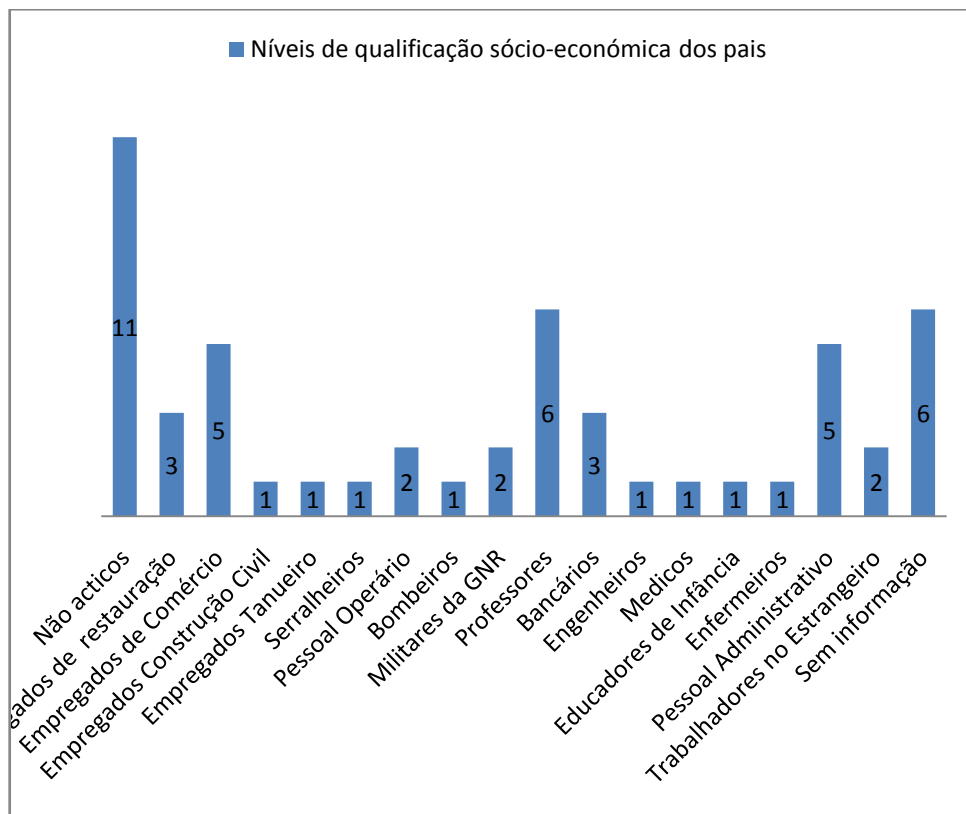


Gráfico n.º8: Níveis de qualificação sócio-económica dos pais

Níveis de qualificação sócio-económica	Nº de Pais
--	------------

Não activos	11
Empregados de restauração	3
Empregados de Comércio	2
Empregados de Construção Civil	1
Empregados Tanueiro	1
Serralheiros	1
Pessoal Operário	2
Bombeiros	1
Militares da GNR	2
Professores	6
Bancários	3
Engenheiros	1
Médicos	1
Educadores de Infância	1
Enfermeiros	1
Pessoal Administrativo	5
Trabalhadores no Estrangeiro	2
Sem informação	6
Total	50

f)- Origem Domiciliária

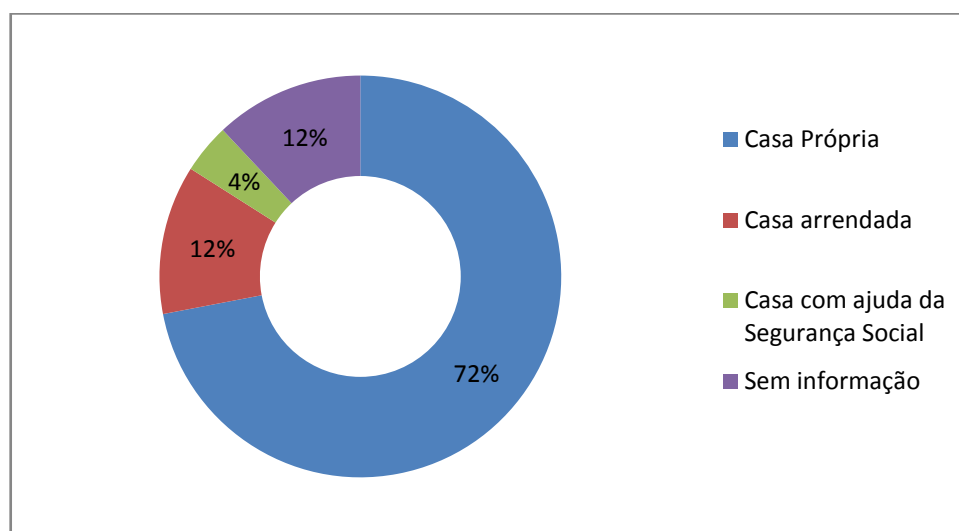


Gráfico n.º 9: Origem Domiciliária

Origem Domiciliária	N.º Crianças
Casa própria	18
Casa arrendada	3
Casa com ajuda da Segurança Social	1
Sem informação	3
Total	25

Segundo o gráfico nº9, pode constatar-se que 72% possui casa própria, 12% casa arrendada e uma criança vive numa casa com a ajuda da Segurança Social. É de referir que não existe informação referente a 3 crianças.

Após a informação recolhida através dos gráficos, pode-se concluir que as famílias provêm de um meio socioeconómico e cultural médio e um nível de formação académica média, sem apresentarem grandes dificuldades económicas e financeiras.

3.6 - Interesses e necessidades do grupo

O grupo de crianças, a realizar este projecto ao longo do ano, já adquiriu muitos conhecimentos, dos quais fazem referência nas suas brincadeiras. Sendo este um grupo de crianças com cinco anos. Porém neste grupo, principalmente os rapazes, interessam-se muito pela área das construções e da garagem. As raparigas também se interessam, mas com menos frequência. Uma das áreas preferidas das raparigas é a área da cozinha e do quarto.

Uma intencionalidade a propor às crianças, é aquela que a faça pensar por si, que a ajude a tornar-se um ser crítico e consciente.

Silva (1997) afirma que “cabe assim ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (p. 26).

Das necessidades e interesses a proporcionar às crianças emerge a necessidade, de “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.” (Silva, 1997, p. 27).

Este grupo de crianças demonstra um grande interesse no campo da escrita, sobretudo em identificar letras e palavras, em saber o que está escrito e descobrir o seu significado. Por exemplo, quando em conversa com as crianças, surge uma palavra que não conhecem, demonstram logo interesse em saber o seu significado. Crianças envolvidas com a linguagem escrita são crianças que escrevem, ainda que nem sempre o façam convencionalmente, e crianças que lêem, apesar de também não o fazem de modo convencional. Estas crianças utilizam a linguagem escrita com propósitos e finalidades

diversas, de modo contextualizado e exercendo funções apropriadas, não só em contextos de brincadeira, mas também na resolução das suas tarefas do dia-a-dia.

Silva (1997) refere que

“ao fazer neste domínio, referência á abordagem á escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido daquilo que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução forma “clássica” à leitura e a escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita”(p. 65).

A mesma autora ainda reforça esta ideia dizendo que,

“qualquer que seja o domínio do português oral com que a criança chega à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargada, através das interações como educador, com outras crianças e com outros adultos” (p.66).

As crianças durante as suas brincadeiras nas áreas da sala falam dos mais diversos temas, o que demonstra já alguns conhecimentos na área do conhecimento do mundo e da formação pessoal e social.

Estimular a matemática nestas idades também é essencial, dependendo o sucesso das aprendizagens futuras da qualidade das experiências oferecidas às crianças. Deste modo é uma intencionalidade a desenvolver aspectos que permitam as crianças raciocinar e aprender de uma forma lúdica.

Assim deste modo o educador de infância tem um papel crucial no modo como as crianças vão construindo a sua relação com a matemática, designadamente quando tomam atenção à matemática, presente nas brincadeiras das crianças e as questionam; as incentivam e encorajam a resolver problemas e a desenvolver a sua persistência; proporcionando acesso a livros, histórias com números e padrões entre outros.

Muito importante é que o educador parta sempre daquilo que as crianças já sabem, tendo sempre em conta as suas experiências anteriores e que acima de tudo aproveite as oportunidades que ocorrem naturalmente, pensando que a aprendizagem mais expressiva é resultante das experiências e materiais que lhes proporcionam interesse e, acima de tudo, que as levem a reflectir sobre o que fizeram e porque o fizeram.

Em relação à área das expressões, as crianças desde sempre demonstram grande interesse por desenhar, pintar, moldar, recortar, daí a importância de proporcionar à criança contacto com diferentes materiais, e diferentes técnicas.

Como as crianças passam a maior parte do dia na sua sala, é fundamental enriquecer as áreas em que estas brincam, de forma a proporcionar novas experiências de aprendizagem.

Em geral, as crianças manifestam entusiasmo pela informática, na execução de jogos didácticos disponíveis na sala e em histórias através do powerpoint.

Outra característica de algumas crianças deste grupo é o facto de frequentarem a área da biblioteca com pouca frequência, sendo necessário sensibilizá-las para este aspecto.

Apreciam as actividades ao ar livre, e tudo o que se relaciona com a natureza.

3.7 - Do grupo

Durante a prática é fundamental haver tempos de grande grupo e tempos de pequeno grupo, pois ambos são importantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem activa.

Garland e White citados por Hohmann e Weikart, (1997), referem que “os pequenos grupos proporcionam a oportunidade de experiências qualitativamente diferentes e válidas, nas quais os participantes podem unir-se para atingir uma finalidade que lhes seja comum... e a partir daí descrever, mesmo que com hesitações, as suas descobertas” (p.369).

Um tempo em pequenos grupos, permite uma aprendizagem activa num clima de apoio, “uma experiência de aprendizagem iniciada pelo adulto e baseada nos interesses e nível de desenvolvimento das crianças” (Hohmann e Weikarte, 1997, p. 374). Desta forma, conclui-se que o tempo em pequenos grupos é extremamente importante, pois permite apoiar as crianças de uma forma mais particular e individualizada, proporcionando-lhe diferentes materiais e experiências que por si só ou em grande grupo, não manipularia, nem experimentaria.

O tempo em grande grupo permite a partilha de informação, com o prazer de comunicar com todos, criando o sentido de “nós” e “nosso”, ou seja, é uma aprendizagem activa que permite partilhar experiências agradáveis, constituindo um conjunto de experiências comuns, e discussões pertinentes para a resolução de problemas propostos ao grupo (Hohmann e Weikart 1997).

Nesta perspectiva e no decorrer das práticas pretende-se trabalhar em grande e em pequeno grupo, pois ambos permitem experiências e saberes diferentes e complementares.

3.7.1 - Do espaço

Numa aprendizagem activa por parte da criança deve pensar-se claramente no espaço, pois para tal é necessário ter à sua disposição materiais e espaços, que permitam alargar o seu desenvolvimento pessoal, social, cognitivo, físico, intelectual, ou seja, aprender brincando, num clima de aprendizagens activas. Em concordância com Hohmann e Weikart (1997), “os ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deve existir bastante espaço para estas brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras”(p. 161).

Nesta perspectiva, Hohmann e Weikart (1997) defendem que o espaço deve ser atraente, estar dividido em áreas de interesse bem definidas. O material destas deve estar organizado de modo a permitir a sua visualização e espaço para se explorarem os materiais, a fim de permitir uma grande variedade de brincadeiras. O arrumar deve ser feito pela criança, pois proporciona a execução do ciclo o que implica ”encontra – brinca - arruma”. Em resumo, pode-se dizer que o espaço deve proporcionar e apoiar diferentes tipos de brincadeiras e actividades em que as crianças, explorem, inventem, imaginem, construam e criem.

O espaço da sala deve ser pensado, de modo a criar uma maior diversidade de aprendizagens, sendo este flexível, seguindo os interesses manifestados pelas crianças. Segundo Hohmann e Weikart (1997) “o espaço para que seja seguro, limpo e motivante e que proporcione um ambiente acolhedor e de bem estar” (p. 161).

3.7.2 - Do tempo

O tempo ou a rotina são aspectos que o Educador não pode pôr de lado, pois para além de organizar o ambiente é necessário ter “uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem activa” (Hohmann e Weikart, 1997 p. 8).

De acordo com estes autores, uma rotina diária consistente permite à criança saber o que vai fazer naquele momento e saber o que se passará a seguir, começando assim a ter um sentido de controlo em relação àquilo que faz.

No decorrer da rotina deve haver momentos de grande grupo e momentos de pequeno grupo, permitindo um melhor conhecimento da criança e um melhor empenho da

parte do adulto em descobrir, observar e analisar interesses e dificuldades pertinentes ao seu desenvolvimento, intelectual, físico, social e cognitivo.

O quadro seguinte mostra a rotina Diária/semanal habitual (flexível segundo as necessidades/interesses) de forma clara.

Quadro 1 – Rotina Diária/Semanal habitual

Tempo	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Até às 9h00m	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h00m às 9h45h	Reunião em grande grupo: contar as novidades do fim-de-semana. Preenchimento dos quadros reguladores	Reunião em grande grupo: Preenchimento dos quadros reguladores	Reunião em grande grupo: Preenchimento dos quadros reguladores	Reunião em grande grupo: Preenchimento dos quadros reguladores	Reunião em grande grupo: Preenchimento dos quadros reguladores
9h 45m – 10h15 m	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10h30 m – 10h45 m	Hora do conto	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	AEC – Inglês	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos
10h45 m – 11h45 m	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	AEC- Mirandês	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos		AEC - Expressão Motora
11h45 m – 12h	Tempo de arrumar/higiene Pessoal	Tempo de arrumar/higiene Pessoal	Tempo de arrumar/higiene Pessoal	Tempo de arrumar/higiene Pessoal	Tempo de arrumar/higiene Pessoal
12h – 13h	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h - 14h	Recreio ao ar livre	Recreio ao ar livre	Recreio ao ar livre	Recreio ao ar livre	Recreio ao ar livre
14h – 15h	Actividades de expressão plástica	Hora de conto	AEC – Educação Musical	Hora do Conto	Avaliação da semana
15h – 16h	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos	- Planeamento; - Tempo de trabalho em pequenos grupos/pares/individual: em actividades livres ou Projectos
16h	Tempo de arrumar/Síntese do dia	Tempo de arrumar/Síntese do dia	Tempo de arrumar/Síntese do dia	Tempo de arrumar/Síntese do dia	Tempo de arrumar/Síntese do dia

Esta rotina é consistente, o que permite à criança saber os vários momentos do seu dia-a-dia na instituição, no entanto esta pode ser flexível de acordo com novos interesses e propostas das crianças, bem como do adulto.

3.7.3 - Da equipa

Tendo por base uma estratégia sócio construtivista, baseada numa aprendizagem activa, o papel do educador deve ser de apoio, encorajamento, estimulação e autonomia, quer em relação a nós enquanto adultos, quer em relação às crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (1987)

“os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças, os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem. Ao desempenhar este papel, não só são activos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos; sendo observadores-participantes conscientes” (p. 27).

Desta forma, a equipa deve organizar-se num clima de interacção social positivo, ou seja, num clima de respeito mútuo, planeando experiências fundamentadas nos interesses das crianças.

3.7.4 - Relação família/escola

A relação e a colaboração que se estabelece com a instituição, varia de família para família, pois certas famílias participam sempre que são convocadas e oferecem colaboração dentro das suas possibilidades, mas outras não participam.

“Porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” conforme refere Silva (1997, p. 43).

Desta forma todos os pais têm o dever de participar em todas as solicitações que a instituição promova. A relação que se estabelece entre as crianças, os pais e a instituição é muito importante, independentemente de a família ser monoparental ou não, pois a família é o primeiro e o principal educador da criança.

3.8 - Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa

A prática educativa, que caracteriza o trabalho desenvolvido com este grupo exige uma metodologia do tipo, agir para proporcionar o sucesso educativo a todos e a cada um, facultando a realização pessoal e social das crianças na sala de jardim-de-infância.

As opções educativas que foram adoptadas constituem uma filosofia de educação que se pretende seguir, baseada em valores, crenças e culturas que se defendem para melhor garantir o respeito pela diversidade e, por diferentes pontos de vista, permitindo, a participação, a autonomia, o pensamento crítico e a responsabilidade.

Por isso, recomenda Silva (1997), que é necessário “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (p. 18).

Nesse sentido, adopta-se uma linha de pedagogia baseada na conceptualização construtivista, centrada na acção da criança, no qual o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através de aventuras, de experiências que integram este tipo de aquisições, o que significa dar-lhe várias oportunidades para realizar aprendizagens activas, desenvolvendo assim, o seu espírito de iniciativa, curiosidade, autonomia e auto-confiança. Características estas que lhe irão ser úteis na sua vida futura.

Cabe ao educador manter um clima de livre expressão das crianças, reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, e por valores que lhes vão sendo transmitidos e experienciados.

Nesta linha de trabalho valorizámos uma rotina diária semi-estruturada, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, partilhando das ideias de Hohmann & Weikart que consideram que a rotina lhes oferece “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (p. 224), ajudando-as a fazer escolhas, tomar decisões, resolver problemas tornando-as mais autónomas. De igual modo, também, facilita aos adultos a organização do tempo de forma a oferecer experiências de aprendizagens activas e motivadoras conforme os interesses revelados pelas crianças.

Seguindo o modelo High Scope, a existência de diversidade nos períodos de aprendizagem proporciona às crianças um leque de experiências e interações, que são constituídos por segmentos de tempo específicos “planear-fazer-rever”, dando-lhes a possibilidade de pôr em prática os seus projectos e, posteriormente, reflectirem sobre o trabalho desenvolvido ao longo do dia.

Recorremos, ainda, ao modelo de Reggio Emilia para trabalhar o relacionamento e a comunicação entre as crianças, pais e professores, porque julgamos serem aspectos essenciais e facilitadores de um desenvolvimento integrado, centrado na criança e apoiado pela família. These three protagonists work together to create the spirit of co-operation, collaboration, and co-construction of knowledge. Estes três protagonistas trabalham juntos para criar o espírito de cooperação, colaboração e construção do conhecimento, interagindo em direcção a um objectivo comum, à construção de uma cultura que respeite a infância com um tempo para explorar, criar e ser feliz. Each of these three protagonists has rights within the school. Cada um destes três protagonistas tem direitos e deveres dentro da escola.

O trabalho em equipa vincado por este modelo é um ponto a destacar, na medida em que permite e facilita a comunicação e a interacção e as aprendizagens pela acção conjunta, bem como a interiorização de valores inerentes e imprescindíveis ao trabalho em grupo.

Relativamente ao modelo pedagógico da Escola Moderna, a sua influência situa-se ao nível do ambiente educativo, que assenta numa base democrática e de partilha, de poder entre todos os elementos do grupo.

Desta forma, pretende-se encorajar e desenvolver aprendizagens cooperativas, baseadas em experiências de forma a ajudar a resolver os problemas, tornando-as mais autónomas, tentando criar dentro da sala de actividades um ambiente de confiança, agradável, organizado e de respeito mútuo.

Ainda em relação aos modelos curriculares e parafraseando Mesquita-Pires (2007)

“os modelos curriculares configuram a complexidade que envolve a acção profissional dos educadores de infância. Só um pensamento global e integrador, partindo de uma visão alargada que englobe as interacções entre os fenómenos, permite compreender a situação vivida e agir sobre ela. Esta abordagem remete-nos para a ideia do todo, do conjunto e das partes, mas sobretudo para as ligações que se estabelecem entre elas” (p. 74)

Considerando esta complexidade, ao longo do ano, procurámos ir ao encontro do “Projecto Educativo” do Agrupamento de Escolas, que tinha como lema “Crescer Saudável”, destacando no jardim-de-infância as linhas temáticas da importância da “Alimentação, da Higiene e da Água”.

Tendo em consideração que nesta fase de vida das crianças se recomenda uma alimentação cuidada e diversificada é imprescindível trabalhar a educação para estilos de

vida saudáveis. É sabido que as escolhas alimentares das crianças, tendencialmente, não são as mais ajustadas, mas sim as mais atractivas.

No que se refere ao desenvolvimento curricular, foram tidas em atenção as várias áreas de conteúdo definidas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, expressas no projecto curricular de turma. Este foi desenvolvido de uma forma integradora, tendo em atenção os interesses e necessidades das crianças, flexibilizando e ajustando quando se entendeu que tal se tornava pertinente.

A planificação do trabalho com intencionalidade pedagógica era elaborada semanalmente, baseada nos interesses das crianças, nas suas necessidades, observando-as sistematicamente em acção.

De uma forma geral, a acção educativa implementada no local de estágio entrou em concordância com o que Mesquita-Pires (2007) refere, quando aborda a educação das crianças

“educar crianças para o século XXI, num mundo globalizado, caracterizado pelas mudanças repentinas e pela diversidade, implica que o educador de infância saiba reflectir quotidianamente sobre a intencionalidade educativa. Será sempre esta intencionalidade que deverá estar por detrás da tomada de decisões profissionais. Este processo exige, do educador de infância, um conhecimento multidimensional; uma congruência entre as opções curriculares, o grupo de crianças e a cultura envolvente; uma elevada capacidade de responder às situações imprevisas; e a consciência da acção realizada e dos efeitos que ela provoca” (p. 218).

Em suma, tentámos promover uma co-responsabilização entre os vários parceiros do processo educativo cuidando do superior interesse da criança e do seu bem-estar actual e futuro.

Concluimos, com a percepção clara de que o provérbio africano «faz falta um povo inteiro par educar uma criança» é cada vez mais actual. Ora, para que seja proporcionado à criança um desenvolvimento educativo de sucesso, não basta existirem “boas” famílias e “bons” educadores de infância, terá que se responsabilizar toda a sociedade para o cumprimento daqueles que são dois dos seus direitos universais consagrados há muito tempo:

“- Toda a criança deve ser protegida pela família, pela sociedade e pelo Estado, para que se possa desenvolver física e intelectualmente.

- Todas as crianças têm direito à educação gratuita e ao lazer”³ (A Convenção Sobre os Direitos da Criança).

³ - Cf. http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

4 - DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA

4.1 - Descrição das experiências de aprendizagem

Experiência de aprendizagem 1

A Raquel trouxe de casa uma história, cujo nome é “como se faz cor-de-laranja” de António Torrado, quis contá-la e a ideia foi bem aceite no grupo.

Inicialmente foi feita a observação da capa do livro, sem conhecer o título e o conteúdo da história. Posteriormente foi permitido às crianças que dialogassem sobre o possível conteúdo, através da imagem da capa. Após terminar de ler, deu-se tempo para que as crianças reflectissem sobre o conteúdo desta.⁴

Intencionalidade educativa

Através das histórias pretende-se desenvolver a linguagem oral de forma atractiva, e proporcionar momentos de curiosidade de forma a despertar o pensamento crítico.

Registos das ideias prévias das crianças

- Educadora - Depois de observamos a capa deste livro, de quê que vocês acham que nos fala a história?

- Francisco – A história, fala de um pintor.

- Raquel – Está a pintar um quadro, e tem muitas cores.

- Hugo – Eu já vi pintar pintores, nas ruas, quando fui de férias, e pintou-me a mim e ao meu mano.

- Mariana – Essa história fala de um pintor, a pintar com cor de laranja.

- Educadora – Porque dizes, que está a pintar com cor de laranja.

- Mariana – Porque está, e apontou para contra capa, está pintada de cor de laranja.

- Eva - E à volta da história também.

Exploração Pedagógica

Posteriormente, leu-se a respectiva história. Seguiu-se um tempo para as crianças reflectirem sobre o conteúdo desta, e levantaram-se várias questões.

Registos das ideias prévias das crianças

⁴ - De realçar que os nomes das crianças salientados são fictícios.

- Educadora – O que acharam da história? O que gostaram mais nesta história? Era interessante (responderam que sim), perguntei-lhes se alguém queria recontá-la:

- Eu quero, disse o Francisco, fala de muitas cores;

- A Raquel - “O menino queria saber como se faz cor-de-laranja” (respondeu de imediato”;

- A Mariana - O menino foi perguntar a um vendedor de uma loja;

- O Hugo - E também perguntou a um cientista;

- O Tiago - Professora, então como se faz a cor de laranja?

- Eu sei professora disse a Mariana: - faz-se com o amarelo e o vermelho, foi o que disse o cego na história;

- O Francisco interferiu e disse: é o amarelo dourado e o vermelho da terra;

- Ó professora quero fazer cor de laranja, posso fazer disse a Eva.

Realização da experiência

A Eva tinha sugerido experimentar com se faz cor de laranja, e, para isso, disponibilizaram-se diversos materiais: tintas de várias cores, água, espuma de barbear, pincéis para que elas pudessem experimentar.

Juntamente com ela foram mais três crianças.

Dispuseram-se à volta da mesa, onde existia espaço suficiente para se moverem livremente.

Deitaram sobre a mesa tinta amarela, tinta vermelha e foram misturando com as mãos, obtendo assim uma nova cor, o laranja (Cfr. fig.2).



Figura 2 - Mistura de cores

Após esta experiência, o Hugo e o Tiago quiseram adicionar a espuma de barbear (Cfr. fig. 3), pedindo assim a ajuda da educadora.

Foram explorando e quando começaram a perceber o efeito o Hugo disse:

- Cheira bem; (continuou a mexer);

- Parece leite-creme, só que este cheira a barba;

- Tiago – mas isto não se pode comer;

- Hugo – mas é fofinho



Figura 3 - Digitinta

De início o propósito das crianças era reproduzir cor de laranja. Envolveram-se de tal forma que todas quiseram reproduzir outras cores secundárias.

O Hugo juntou, inicialmente amarelo e vermelho e assim, surgiu o laranja. Após vários movimentos na digitinta, este pediu ajuda para misturar outra cor. Juntou o azul, surgiu uma nova - castanho (Cfr. fig. 4).

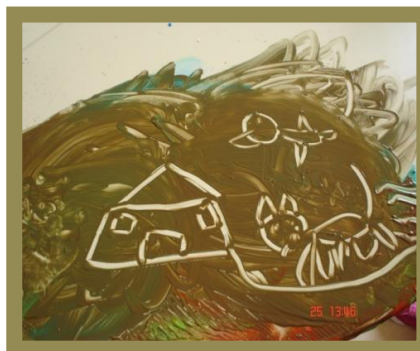


Figura 4- Técnica de digipintura

À medida que iam adicionando outras cores diziam em voz alta os nomes das várias tonalidades das quais resultava nova mistura. Fizeram-se várias experiências e o interesse das crianças era cada vez mais intenso. Por exemplo: azul mais vermelho dá violeta, disse o Tiago.

A Eva quis experimentar o azul mais o vermelho e surgiu o violeta.

A Raquel sugeriu descobrir a cor verde. Com a colaboração da educadora pôs a cor azul e amarelo, envolveu e surgiu o verde.

Pediu para lhe juntar espuma de barbear, e explorou.

De seguida foi envolvendo a tinta com a espuma e virou-se para a educadora e disse:

- Professora, tenho mãos de sapo (Cfr. fig. 5), continuou a massajar e pediu para juntar outra cor.

Então questionei qual era a cor que queria

descobrir, ao que respondeu de imediato: - Vermelho, continuou a massajar e disse:

- Raquel - Olha! fiz castanho. Enquanto misturava as tintas disse:

- Professora a rã foi para a terra e sujou-se toda (Cfr. fig. 6).



Figura 5 – Mistura para obter a cor verde

Figura 6 - Técnica das sensações



Reflexão e redefinição de estratégias de acção

A avaliação desta actividade foi realizada através de registos gráficos em que cada criança representou graficamente o que mais lhe interessou (...). Concordamos com Sousa (2003) quando salienta que o desenho “é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano” (p. 193). É uma representação expressiva de sentimentos e pensamentos. Nesse sentido, foi ouvida cada criança, valorizando sempre o seu empenho e entusiasmo.

Houve a preocupação de encetar o diálogo, para que cada um exteriorizasse as suas emoções, comunicando com liberdade a opção seguida no sentido de possibilitar a construção do seu espírito crítico, como oportunidade para a criação artística. Tal como refere este autor, os desenhos das crianças são uma forma de aprendizagem.

Experiências de aprendizagem 2

Partindo de um pequeno diálogo com as crianças, uma delas quis fazer a representação gráfica da história. Outro grupo sugeriu fazer “massa de cor”, que ia descobrindo e explorando com o seu interesse.

Intencionalidade educativa

“Como se faz cor de laranja”.

Na sequência da história, pretendia-se proporcionar às crianças várias experiências com a cor de laranja, relevando outras técnicas de expressão, de forma a desenvolver a sua criatividade.

Ao longo da semana foram desenvolvidas actividades de forma integradora, em torno de experiências de aprendizagem que levassem a criança a questionar-se sobre as diferentes mensagens que emergem da história de forma contínua e diversificada, de acordo com as diferentes áreas de conteúdo.

Através das cores sugeridas na história, tentou-se levar a criança ao desenvolvimento da expressão e da comunicação, da linguagem oral e a abordagem à escrita de forma atractiva e motivadora.

Registos das ideias prévias das crianças

- Luís – Eu vou desenhar um submarino no fundo do mar, com as algas de várias cores e também cor de laranja.
- Eva – Também quero desenhar.
- Educadora – Digam lá o que é que precisam para fazer o submarino?
- Luís – Tintas de várias cores, pincéis e uma folha.
- Eva – Eu quero fazer o submarino, vermelho (Cfr fig. 7)
- Luís – Eu preciso de várias cores para fazer as algas, no fundo do mar (Cfr. fig. 8).



Figura 7- Pintura do submarino



Figura 8 – Pintura com pincel

Exploração pedagógica

A Eva foi procurar o material que necessitava, o Hugo dispôs as tintas, pedindo ajuda para fazer mais algumas. A Mariana, representou o pintor (Cfr. fig. 9).



Figura 9 – Desenho com lápis de cor

Registo das ideias prévias das crianças

- Luís – Este submarino é igual a um que eu vi num filme.
- Eva – Eu gosto mais de submarinos cinzentos, porque são iguais aos que aparecem na televisão.
- Luís – Não, não o que eu vi era vermelho, e estas estrelinhas são bolinhas que eles fazem quando estão a andar, debaixo de água, (fez o movimento com a boca, zzzz..) (Cfr. fig. 7).

Exploração pedagógica

Um outro grupo de crianças, quis fazer massa de cor. A cor escolhida foi “cor de laranja”.

Registo das ideias prévias das crianças

- Raquel – Primeiro precisámos de fazer a cor de laranja, depois precisamos de uma bacia.
- Mariana – E também farinha, e depois misturámos tudo.
- Pedro – Também precisamos de um pouco de óleo.
- Francisco – E água quente, para a massa ficar quentinha.

Realização da experiência

Todo o material necessário foi disponibilizado, de modo a concretizarem a sua actividade.

Numa primeira fase, foi cedida uma bacia com a respectiva farinha e a cor de laranja (Cfr. fig. 10). Cada criança teve oportunidade de amassar, e explorar os materiais.

Mais tarde, a Mariana deu a cada criança uma pequena quantidade de massa cor de



Fig. 10 – Acção inicial com pasta de farinha

laranja, e foram moldando de acordo com a sua imaginação e criatividade.

O Francisco foi à cozinha procurar vários tipos de materiais comestíveis para decorar a respectiva massa: grão-de-bico, massa vários tipos e botões.

Registo das ideias prévias das crianças

- Francisco – Eu vou fazer uma pizza, porque eu gosto de pizzas (Cfr. fig. 11).
- Pedro – Eu faço uma panela com muitos legumes lá dentro para fazer a sopa (Cfr. fig 11).



Figura 11 – Experimentação livre com os materiais

- Beatriz – Esta sou eu, com os cabelos encaracolados e umbigo, porque eu tenho umbigo, como a minha mana, mas o da minha mana ainda não está curado (Cfr. fig 11).

E depois vou fazer a Maria castanha (Cfr. fig. 12).

- Luís – Olha, a Mariana fez a Maria castanha com coroa, boca, nariz, pernas e tudo.

Depois de explorarem a massa com esta cor o grupo de crianças pensou em fazer uma pizzaria. Pegaram em, alguns, cesto pizzas e começaram a vendê-las (Cfr. fig. 13).

- Mariana – Vamos convidar todas as pessoas da sala para comerem pizza.

- Pedro – Esta é de cogumelo, apontou para uma delas (Cfr. fig. 13).

- Francisco – A minha custa 5.00 €.

- Educadora – Então eu quero comprar uma, quanto é que custa?

- Francisco – 5.00 €.

- Mariana – É uma nota grande professora.

Recorrendo a um papel simbolizando nota a educadora entrou no jogo, simulando a compra. Por fim, a educadora despediu-se e agradeceu.



Figura 12 – A Maria



Figura nº 13– Modelagem livre

A Mariana pegou na toalha da mesa da área da casa, falou com os colegas e convidou o restante grupo para fazerem um piquenique.

Num grande círculo, e todos sentados no chão simularam o piquenique.

Reflexão e redefinição de estratégias de acção

Através da modelagem, cada criança teve oportunidade de dar forma, recorrendo a vários materiais segundo a sua criatividade e imaginação. Para Froebel (citado por Sousa, 2003), a educação devia basear-se nas experiências sensoriais e nas aprendizagens das relações básicas abstractas, através da manipulação de objectos e materiais.

Nesta perspectiva, a intencionalidade educativa parece ter sido conseguida a testemunhar pela participação e interesse demonstrado pelo grupo, realizando experiências de aprendizagem diversificadas. Atentemos que a partir da “modelagem a criança encontra um espaço formativo em que através da acção das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentações e descobertas” (Sousa, 2003, p. 255).

Experiências de aprendizagem 3

Posteriormente, após o diálogo com as crianças em grande grupo, algumas quiseram, em pequeno grupo, experimentar a técnica dos berlindes, de modo a obterem uma variedade de misturas de cores, e conseqüentemente, um bonito trabalho colorido.

Intencionalidade educativa

Dando continuidade à experiência das cores, pretendeu-se levar as crianças a experimentar outras pinturas utilizando diferentes suportes e diferentes técnicas.

Partindo das cores, trabalhou-se a divisão silábica de palavras (verde, branco, vermelho, amarelo e laranja), realizando assim um jogo de palavras acompanhadas com os respectivos batimentos de palmas.

Registo das ideias prévias das crianças

À volta da mesa é disposto um grupo de crianças, com a finalidade de se familiarizarem com as tintas e materiais. Com a ajuda do educador, foram colocados alguns recipientes de plástico com a respectiva tinta e algumas caixas de cartão (Cfr. fig 14). Dentro das caixas existiam folhas em branco.

As crianças envolveram os berlines nas diversas tintas. De seguida, colocaram-nos nas respectivas caixas, fazendo-os deslizar suavemente com a ajuda das mãos, obtendo uma mistura de cores.

- Soraia – Eu quero misturar os berlines com amarelo e vermelho.

- Educadora – E que cor achas que vai surgir Soraia?

- Soraia – Cor de laranja, mas quero mais cores, para fazer como os pintores famosos.

- Educadora – Muito bem Soraia, então mostra-me como queres fazer?



Fig. 14 -Técnica de pintura dos berlines

Exploração pedagógica

A Soraia manuseou várias cores e molhou os berlines (Cfr. fig. 14). Depois colocou os berlines dentro da caixa fechou-a e agitou-a de modo a “obter uma mistura de cores como os pintores famosos”, como ela referiu, (Cfr. fig.15).



Figura 15 – Técnica de mistura de cores com berlines

Registo das ideias prévias das crianças

- Soraia – Olha professora, já viste como o meu quadro ficou bonito!

- Educadora – Ficou mesmo, como foi que essas cores apareceram? É capaz de me explicar?

- Soraia – Sabes professora, o meu quadro ficou com cores muito bonitas: laranja, azul, castanho... parece um quadro dos pintores famosos, dos artistas modernos.

A Raquel estava na área da biblioteca e folheava o livro do “Porquê”, virou-se para mim e disse:

- Raquel – professora isto é arte, (Cfr. fig. 16).

Dando seguimento à afirmação feita pela criança, a educadora quis saber qual o conceito de arte.

- Educadora – Muito bonito Raquel! e o que é arte para ti?

-Raquel – É misturas de muitas cores, como nós fazemos.



Figura 16- Imagem do livro 1

Exploração pedagógica

No período da tarde em tempo de grande grupo, iniciou-se um jogo de palavras, (divisão silábica), com o objectivo de desenvolver a consciência fonológica.

No sentido desta actividade procuramos verificar qual a palavra que tinha mais sílabas, e a palavra que tinha menos sílabas, utilizando os batimentos de palmas.

O Luís disse: bran-co tem 2 sílabas, a Eva disse: ver-me-lho tem 3 sílabas, a Rita perguntou: e a-ma-re-lo quantas sílabas tem? Após vários exercícios de batimentos de sílabas, a educadora questionou: vamos lá ver quem sabe quantas sílabas tem?

Questionaram-se as crianças de novo: quantas sílabas têm a palavra la-ran-ja? A Betatriz disse de imediato: tem 3 sílabas, tem tantas como a palavra ver-me-lho, a maior é a-ma-re-lo que tem 4 sílabas.

A Carolina disse: “bran-co e ver-de têm ambas 2 sílabas”. De sublinhar que ao mesmo tempo foi feita a divisão silábica com a ajuda do batimento das palmas.

Com esta actividade, foi trabalhado também o sentido de número pois, como Castro e Rodrigues (2008) referem

“Quando falamos de crianças em idade pré-escolar, o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual elas vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados. Este conhecimento, cujo desenvolvimento está intimamente ligado ao ambiente em que se insere, realiza-se naturalmente enquanto, progressivamente, estes diversos significados começam a interligar-se e a fazer sentido” (p. 11).

Reflexão e redefinição de estratégias de acção

Na prática educativa, o educador deve ajudar as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, através de actividades que os ensinam a saber escutar. Neste tipo de jogo, a criança demonstra bastante interesse o que está de acordo com Sim-Sim (2008) quando

refere que “a consciência fonológica é a capacidade para reflectir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas” (p. 48). A mesma autora refere que “a sensibilidade fonológica evolui no sentido da apreensão de segmentos fonológicos sucessivamente mais pequenos” (Sim-Sim, 2008, p. 49).

Experiência de aprendizagem 4

Em pequeno grupo, a Raquel na biblioteca folheava um livro no qual apareceu uma imagem. Observou e voltou-se para a educadora e questionou: Professora isto é arte?

Da emergência desta pergunta, surgem uma série de questões, de modo a estimular, inúmeras perguntas: o que é para eles a arte? Porquê que pensam, que este desenho mencionado é arte? (Cfr. fig. 17).

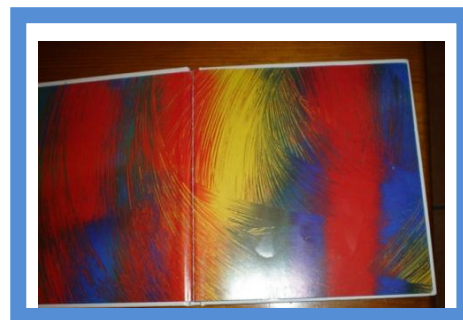


Figura 17- Imagem do livro 2

Intencionalidade educativa

A palavra arte tinha emergido com interesse na actividade anterior. Era conveniente saber o que é “arte” para as crianças e foi decidido questionar o grupo sobre esse tema. A intencionalidade era desenvolver nas crianças o gosto pela arte, a criatividade, a capacidade de expressão, e a capacidade de leitura e análise das diferentes representações.

De acordo com Mata (2008) a capacidade de leitura permite aumentar a “precocidade de todo o processo, contemplando o facto de as crianças aprenderem quando se envolvem em situações de exploração funcionais e reais, associadas ao dia-a-dia, onde vão reflectindo sobre as características da linguagem escrita” (p. 10).

Registo das ideias prévias das crianças

Em grande grupo surge a pergunta: - Raquel porquê, que dizes que essa pintura é arte?

- Raquel – Porque são misturas de muitas cores.
- Educadora - Raquel, diz-me lá, quando tu fazes uma pintura por vezes também misturas as cores, quer dizer que também fazes arte.

Ficou calada por um instante, entretanto interveio a Eva.

- Eva – Arte é desenhar bem.
- Luís – É pintar com pincéis, como os pintores famosos.
- Educadora – Que é que tu queres dizer com pintores famosos?
- Hugo – Eu sei o que é, são homens que pintam muito bem.
- Educadora – Pensa lá Hugo, e tu não pintas muito bem?
- Hugo – Sim, então também és famoso? (riu-se com ar de satisfação)
- Miguel – Eu acho que sei o que é arte!
- Educadora – Então diz lá.
- Miguel – É quando fazemos uma pintura, em silêncio!
- Eva – Silêncio não é arte, arte é fazer pinturas, pinturas, pinturas...
- Soraia – A arte é fazer desenhos muito bonitos.
- Educadora - Então vocês são todos uns artistas... Olhem lá, e quando um pintor pinta as vossa casa também é um artista?
- Hugo – Sim, mas não é desse que estou a falar.
- Educadora - Então diz lá Hugo, de quais é que tu estás a falar?
- Luís – É daqueles famosos, (...) sabes, daqueles que assinam os quadros.

Exploração pedagógica

Aproveitando o interesse manifestado no diálogo com as crianças sobre o conceito de arte, surgiu a ideia de ser feita uma visita ao Centro de Arte Contemporânea (CAC), em Bragança. Foi feita uma visita à exposição de uma pintora famosa, neste caso, “Graça Morais”.

Esta visita teve como finalidade desenvolver a criatividade, através do pensamento divergente e adquirir novos conhecimentos e gostos pela expressão plástica.

Realização da experiência

No CAC., as crianças foram divididas em grupos, acompanhadas por adultos, e orientados por um guia. Durante a visita, as crianças com o apoio do guia fizeram vários jogos de memória visual, tal como descobrir, as diferenças existentes nas cópias das imagens comparando com as obras originais observadas (Cfr. fig. 18).

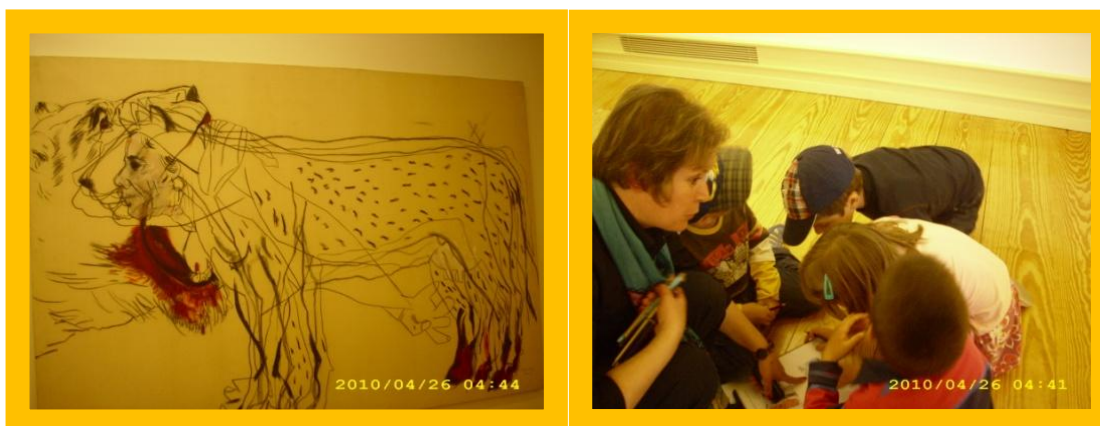


Figura 18 - Visita ao centro de arte contemporânea

Reflexão e redefinição de estratégias de acção

Neste caso verificou-se que cada criança, teve oportunidade de ver quadros, pintados e assinados como referiram anteriormente.

Este conjunto de actividades foi interessante, desafiador e, conseqüentemente motivador.

É importante referir o interesse que era notório nas suas expressões e que foi aumentando progressivamente. Esta actividade foi integradora permitindo às crianças desenvolver diversas áreas de conteúdo, facultando ainda a tomada de consciência de si e dos outros.

De acordo com Godinho e Brito (2010),

“também ao nível da expressão plástica, as orientações curriculares organizam as experiências em torno da exploração e descoberta (*criação*), da utilização de técnicas (*execução*) e do contacto com diferentes formas de manifestação artística (*apreciação*) (OCEPE, p. 61-63). É, por conseguinte, importante que as crianças, em ambiente de Jardim-de-Infância, possam experimentar estes distintos papéis de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos” (p. 11).

Experiências de aprendizagem 5

Apresentaram-se às crianças materiais variados: lápis de cores, ceras, giz, papéis de diferentes tipos e tamanhos, telas, pincéis e tintas de várias cores, para que cada criança se pudesse manifestar livremente, e possa desenvolver a criatividade e imaginação, através da representação gráfica, de forma a exteriorizar espontaneamente imagens que interiorizou e construiu.

Intencionalidade educativa

Pretende-se trabalhar a expressão plástica como forma criativa de promoção do pensamento divergente.

Registo das ideias prévias das crianças

Em grande grupo, a educadora dialogou sobre a visita feita no dia anterior, e cada criança representou graficamente o que mais gostou.

- Eva – Eu gostei de tudo.
- Luís – Eu gostei de conhecer o Centro de Arte Contemporânea (Cfr. 19).
- Tiago – Eu gostei de ver os quadros.
- Eva – Eu quero fazer a Graça Morais (Cfr. fig. 20).

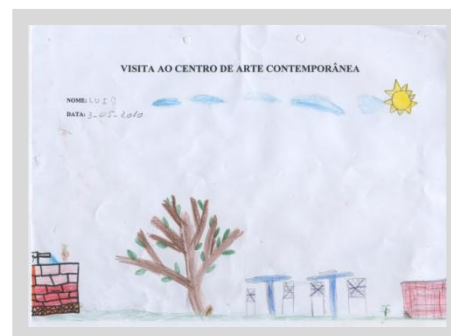


Figura 19 – Representação gráfica com lápis de cor



Figura 20- Representação gráfica com canetas de filtro



Figura 21 – Quadro original de Graça Morais

Exploração pedagógica

Após a visita ao Centro de Arte Contemporânea, algumas crianças fizeram questão de representar graficamente, o quadro preferido, desta vez numa tela, como fazem os pintores.

Registo das ideias prévias das crianças

- Mariana – Eu quero pintar na tela a Graça Morais. Preciso de tintas e pincéis.

Pedi-me para lhe mostrar no computador a fotografia da pintora, para a reproduzir na sua tela (Cfr. fig. 22).

A Mariana, protegeu a mesa e começou por desenhar a cabeça, virou-se para mim e disse:

- Mariana - Professora, está bonita?

- Educadora - Sim Mariana, muito bonito, continua.



Figura 22 – Pintura em tela

- Mariana - Eu vou pintar-lhe os lábios, porque gosto de ver os lábios pintados. E vou desenhá-la com mais cores, porque eu gosto.

- Educadora – Muito bem Mariana, faz a tua maneira (Cfr. fig. 23).



Figura 23- Representação em tela

Exploração pedagógica

A Raquel e a Eva, fizeram questão de conhecer outros pintores famosos. Neste sentido, foi feita uma pesquisa na internet para se obter informação acerca de outros pintores.

Investigou-se o pintor Joan Miró tendo em conta a forma como pinta, utilizando cores muito vivas e várias formas geométricas, temas que atraem o interesse das crianças.

Registo das ideias prévias das crianças

- Raquel – Olha eu quero desenhar este parece uma avestruz (Cfr. fig. 24).

- Eva – Eu quero desenhar as figuras geométricas (Cfr. fig. 25)



Figura 24 – Pintura de Jean Miró

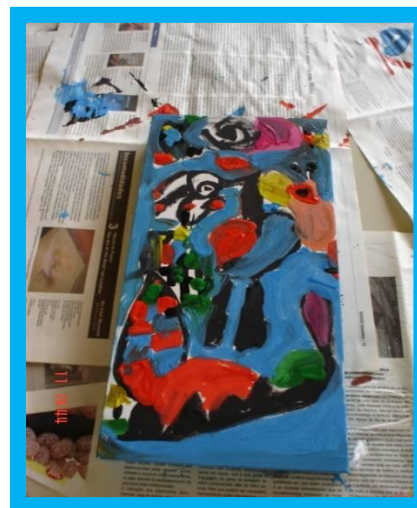


Figura 25 – Pintura em tela das figuras geométricas

Para dar mais ênfase a esta forma artística “A expressão plástica no jardim-de-infância como forma de criatividade”, foi dramatizada pelas crianças no final de ano a peça “Como se faz cor de laranja”, de António Torrado. Convém salientar que houve o envolvimento dos pais-encarregados de educação, da comunidade educativa e, principalmente, das crianças do grupo de 5-6 anos, que foram os protagonistas desta festa (Cfr. fig. 26).



Fig. 26 – Dramatização da história como se faz cor de laranja

Reflexão e redefinição de estratégias de acção

Trata-se de uma actividade realizada em pequeno grupo, em que, novamente, cada criança teve oportunidade de experimentar vários materiais. De acordo com Edwards e Gardini (1999) “quantas mais experiências as crianças têm com materiais, mais são capazes de entender esses materiais e desenvolvê-los como uma das suas linguagens” (p. 274).

Procuraram-se um conjunto de interações e experiências diversificadas em que as crianças tiveram oportunidade de exteriorizar as suas vivências e saberes, através da representação de pintura. Nesta medida, refere Sousa (2003) que “a pintura não é a representação exacta de um objecto real mas a transcrição de uma imagem mental, formada pela mente (imaginação, criatividade, inteligência) de quem pinta” (p. 225).

Valorizamos a expressão plástica, considerando que é uma linguagem expressiva que é acessível a todos os homens, independentemente da idade e da sua cultura.

4.2 - Apresentação dos dados (PIP)

Neste capítulo apresentaremos uma breve síntese da informação recolhida, tendo sustentado a nossa leitura nas categorias elencadas no PIP, por considerarmos que a sua validade está testada por diversos autores, alguns dos quais referimos no momento em que fizemos a descrição deste instrumento de recolha de dados. Assim:

Ambiente Físico

- 1) A sala está dividida de forma clara em áreas de interesse, demarcadas por mobiliário adequado à idade das crianças **(5 pontos)**;
- 2) O espaço é mais do que adequado em todas as áreas uma vez que apenas duas crianças frequentam o jardim-de-infância **(5 pontos)**;
- 3) Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições **(5 pontos)**;
- 4) Os materiais estão ordenados mas poucos estão etiquetados **(4 pontos)**;
- 5) Existem materiais suficientes em todas as áreas **(4 pontos)**;
- 6) Existe alguma variedade de materiais e uma razoável oportunidade de actividade multissensorial em cada área **(4 pontos)**;
- 7) Todos os materiais estão ao alcance das crianças **(5 pontos)**;
- 8) Existe pouco equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos **(3 pontos)**;
- 9) Há poucos materiais que reflectem as diferenças de culturas, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas **(4 pontos)**;
- 10) Os materiais são usados para proporcionar oportunidades a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da noção de tempo e do desenvolvimento sócio-emocional **(4 pontos)**;

Rotina Diária

- 11) É sempre seguida uma rotina diária em que o adulto dá indicações dos nomes, dos tempos e das sequências **(4 pontos)**;
- 12) É dado tempo suficiente para as crianças planearem, trabalharem e reverem **(4 pontos)**;
- 13) Os adultos usam algumas estratégias para planificar com as crianças, sugerindo algumas opções e ajudando as crianças a iniciarem os seus planos **(4 pontos)**;

- 14) Os adultos pedem com regularidade às crianças para falarem sobre o que fizeram durante o período de trabalho e para partilharem com o grupo **(4 pontos)**;
- 15) Não há variedade no tamanho dos grupos ou no tipo das actividades de grupo **(4 pontos)**;
- 16) As crianças têm liberdade de usar os materiais à sua maneira e de partilhar as suas ideias com os adultos e com as outras crianças **(5 pontos)**;

Interação Adulto/Criança

- 17) Os adultos utilizam uma variedade de estratégias para comunicar com as crianças, isto é observam, repetem, fazem perguntas de resposta livre e descrevem **(5 pontos)**;
- 18) Os adultos brincam e conversam regularmente com as crianças **(4 pontos)**;
- 19) Os adultos empenham-se em manter uma conversa com as crianças, nas quais escutam, reflectem e respondem, tendo o cuidado de se dirigir às crianças que ainda não falaram, fazendo-o ao mesmo nível físico das crianças **(5 pontos)**;
- 20) Os adultos registam e lêem com regularidade as palavras das crianças **(4 pontos)**;
- 21) Os adultos encorajam regularmente as crianças a fazer coisas por sua iniciativa mesmo que demore mais tempo ou não fique feito de forma perfeita **(5 pontos)**;
- 22) Ocasionalmente os adultos interagem com crianças num pequeno grupo; os materiais são suficientes para as crianças trabalharem em projectos em pequenos grupos **(4 pontos)**;
- 23) Os adultos encorajam as crianças a explorar soluções alternativas para comportamentos problemáticos **(4 pontos)**;
- 24) Os adultos observam o que se está a passar nas áreas da sala para além daquela onde estão a trabalhar **(5 pontos)**.

Conforme pudemos observar através da apresentação dos dados recorrendo ao PIP, constatámos que quanto ao ambiente físico há a referir que este apresentava algumas falhas essenciais para o desenvolvimento da prática pedagógica. Saliente-se que alguns materiais não se encontravam devidamente etiquetados, o que não permitia às crianças desenvolverem a sua autonomia, embora elas saibam quais os espaços em que se encontravam e onde se guardavam os referidos materiais.

De igual modo, outro aspecto menos positivo residia no facto de existir pouco equipamento capaz de facilitar o exercício físico das crianças. No entanto os dias de educação física, devido à falta de espaço coberto no jardim-de-infância, as crianças eram frequentemente encaminhadas para o ginásio, onde este tipo de equipamento existe e era utilizado no sentido de não interromper a prática do desporto escolar.

Existem também poucos materiais que reflectam as diferenças culturais e ambientais, apenas, existindo uma boneca de cor na área da casa.

Por outro lado, convém evidenciar os pontos fortes, como a divisão da sala em várias áreas de interesse e com as dimensões da mesma, uma vez que considerámos que o espaço físico era suficiente para as 25 crianças, o que facilitou o tipo de actividades evidenciadas neste relatório.

Relativamente à rotina diária, cujo objectivo é transmitir segurança às crianças, pareceu-nos ser fundamental a sua presença e tentámos que fosse seguida de modo contínuo e com algum rigor. Nesse sentido, foi o que aconteceu no jardim-de-infância onde decorreu a nossa prática pedagógica, respeitando as seguintes tarefas: acolhimento, tempo de planeamento, lanche da manhã, tempo de trabalho, almoço, tempo de trabalho (continuação), tempo de rever e de fazer, e no final do dia, a avaliação. Nestas sequências que compõem a rotina diária teve-se em atenção o tempo dado para a concretização de cada uma das experiências de aprendizagem.

Entendemos que o ponto fraco da rotina diária reside no tamanho dos grupos e nos tipos de actividades realizadas pois eram, geralmente, grupos muito grandes o que limitava as interacções e as opções relativamente à planificação das actividades e à troca de ideias e experiências, pela exigência de tempo devido à saturação do grupo.

Relativamente à interacção adulto/criança assegurámos que esta primou pela comunicação através do diálogo, tendo o cuidado de respeitar a faixa etária das crianças. Houve, também, a preocupação de encorajar as crianças a fazer as experiências ou tarefas

por sua iniciativa, motivando-as a encontrar soluções para a resolução de situações problemáticas.

Por último, relativamente à interacção adulto/adulto, concretizou-se com a utilização do diálogo sempre que necessário no sentido de ultrapassar alguns problemas que foram surgindo ao longo do ano, pelo que julgámos ter sido uma experiência positiva, quer a nível pessoal quer profissional.

4.3 - Síntese avaliativa dos resultados

A implementação deste projecto de trabalho emergiu a partir da expressão plástica, embora abrangendo as diferentes áreas de conteúdo. Nesse sentido, procurámos realizar diferentes actividades de uma forma participativa, criativa e activa com as crianças. Pelo que foi dito é possível verificar que no decurso deste processo tivemos em conta as referências teóricas evidenciadas (Rodrigues (2002), Gonçalves (1991), Sousa (2003), Gloton (1976), Malpique (1986), Gardner (1994), Piaget (1973) e tentámos avaliar passo a passo as tomadas de decisão, gestão do tempo, interesses manifestados (...) fazendo a triangulação dos dados com recurso aos vários instrumentos de recolha de informação, enfatizados anteriormente com a intencionalidade de completar este momento final com uma leitura interpretativa dos resultados encontrados.

De salientar que o mais importante eram as aprendizagens das crianças e, nesse sentido, tentamos ganhar o seu interesse pois como tal refere Formosinho (1996) “as aprendizagens activas são aquelas em que a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, as ideias e os conhecimentos, chega à compreensão do mundo” (p. 56). Só assim, serão conduzidas a aprendizagens duradouras.

Nesse sentido, entendemos que as aprendizagens significantes passam por uma prática repetitiva autêntica e verdadeira, que permitam às crianças a incorporação dos saberes que já possuem e, por outro lado, desenvolvam novas competências pessoais e interpessoais.

Parafraseando o mesmo autor entende-se que a aprendizagem activa é uma forma de proporcionar situações educativas que permitam ampliar redes de compreensão, balanceando a realidade e a fantasia das crianças, com o objectivo de facultar “situações que permitam aprender a tomar decisões perante problemas semelhantes aos que se lhes hão-de deparar na vida real” (p. 146).

Convém lembrar, que deste modo têm a oportunidades de serem agentes participantes das suas próprias aprendizagens, considerando e respeitando o seu conhecimento prévio que, de acordo com Formosinho (1996) provém do conhecimento que a criança desenvolveu na família e que transporta consigo para a escola. Nesta sequência, considerando a sua cultura e o seu ambiente familiar é necessário estabelecer a ponte entre a casa e o currículo tendo em conta os seus interesses e ideias prévias. A este propósito, analogamente Silva (1997) refere que “as crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica mas há que ter em conta, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade” (p. 61).

Cabe ao professor-educador fazer esta articulação das áreas de conteúdo das OCEPE de uma forma integradora em que a expressão plástica pode assumir a centralidade mas sempre num quadro integrador e diversificando as experiências de aprendizagem. Na perspectiva da mesma autora referida anteriormente, é possível encontrar a seguinte ideia:

“a expressão plástica implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (p. 57).

Assim, na realização das actividades, descritas neste relatório, procurou-se ter em conta a iniciativa da criança e a exteriorização espontânea de imagens que produziram, valorizando a criatividade de cada um.

Na mesma linha de pensamento de salientar que para Esteves (1998) “a criança necessita de aprender muitos e variados conhecimentos e desenvolver a capacidade de imaginar vias alternativas e inovadas para múltiplos desafios e problemas que o seu ambiente lhe levanta” (p. 143).

Todavia, esta situação implica que a escola deve proporcionar, cada vez mais, um leque alargado de saberes, para formar pessoas autónomas, livres e solidárias de modo qualitativo e harmonioso. Isto significa, dar-lhes as ferramentas necessárias para as tomadas de decisão. Significa, despertá-las para a sociedade da informação abrindo horizontes alargados para o mundo complexo, no qual vão ter que viver socialmente integradas apesar das contingências emergentes e face à imprevisibilidade do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é uma linguagem que acompanha a humanidade ao longo dos tempos, desde a pré-história até aos nossos dias, espelhando diferentes sociedades, diferentes interesses e diferentes saberes. Por isso, reflectir sobre o conhecimento a partir da expressão plástica é, em nosso entender, procurar num terreno repleto de potencialidades educativas, um caminho para encontrar a compreensão dos seres humanos e da sociedade onde habitámos.

Consideramos que, actualmente, existe a necessidade de ponderar sobre este tipo de aprendizagens. O tempo em que vivemos é imprevisível, complexo e, como sabemos, estamos na era da sociedade da informação onde existe uma multiplicidade infinda de imagens. Assim, a arte e as imagens invadem o nosso quotidiano e estão cada vez mais próximas de nós. Estamos na era em que a cultura visual «enche» a nossa vista de símbolos, signos e sinais que para se entenderem necessitam ser decodificados e (des)construídos.

A criança de hoje, é impulsionada por vários estímulos e informações vindas de várias fontes sociais encontrando-se, por isso, ávida de saber e o domínio das expressões pode ajudar a ampliar os seus conhecimentos e a fortalecer as suas emoções. O convívio com as obras de arte e manifestações artísticas é diário. Uma criança ou um adulto interagem constantemente com as imagens e vão naturalmente aprendendo a demonstrar prazer e gosto por umas, desagrado e «repulsa» por outras.

Esta aprendizagem faz-se de forma gradual e diz respeito, essencialmente, à diversidade de manifestações culturais às quais o sujeito está exposto e à disponibilidade de cada um para apreciar, admirar. A educação artística faz-se naturalmente, no convívio com os objectos, as obras e as pessoas que nos rodeiam. É certo que este processo natural de aprendizagem não é suficiente e, por isso, a escola desempenha um papel importantíssimo nesta área. Contudo, é necessário estabelecer uma organização pedagógica que permita uma adequação positiva e eficaz das práticas artísticas junto das crianças.

Caberá, então, à expressão plástica e, naturalmente, a outras formas de arte enquanto áreas de aprendizagem, contribuir para a reflexão sobre esta panóplia de imagens, desenvolvendo nas crianças as capacidades necessárias para interactuar com o meio cultural e icónico que as circunda.

Convém dizer que no final deste percurso (moroso) de investigação, não podemos deixar de salientar a importância da expressão plástica em contexto de jardim-de-infância como alicerce de saberes de forma articulada e, julgamos nós, criativa.

Na verdade, tem sido uma área de pouca importância, para uma grande maioria de professores-educadores, atendendo a que as determinações legislativas também não valorizam estes saberes. Entendemos que este domínio trabalhado em contexto de jardim-de-infância pode ser a «semente» para provocar no futuro novos olhares sobre a expressão criativa. Nesta perspetiva, optámos por explorar uma história de forma integradora, em que a estratégia passou por uma visita ao Centro de Arte Contemporânea Graça Morais, em Bragança. Esta motivação foi complementada, posteriormente, através de pesquisas na internet e, entretanto foram surgindo outras oportunidades de explorar diversos materiais. Este conjunto de estratégias foi apoiado na valorização que atribuímos à expressão plástica procurando despertar as crianças para as práticas de experimentação de diversos materiais.

Assim, para além de dinamizar a expressão plástica, foi promovida a aprendizagem das crianças a partir de uma área muitas vezes esquecida, tentando demonstrar que através dela as crianças podem consolidar conhecimentos culturais de grande importância e que fazem parte da evolução cultural da humanidade.

Pelo que foi dito, considerámos ser fundamental o acesso à área cultural e científica, o mais cedo possível, para adquirirem instrumentos que permitam compreender e perceber, de modo mais claro, os reptos do mundo actual.

Os resultados obtidos através deste estudo, levam-nos a considerar que os objectivos propostos, inicialmente, foram alcançados tal como fomos salientando. De igual modo, os instrumentos de recolha de dados parece-nos terem sido os mais adequados.

Assim, a implementação do PIP foi, do nosso ponto de vista uma mais-valia, por diversas razões, em especial, relativamente à organização do espaço, pois facilitou-nos uma melhor compreensão sobre a importância do espaço enquanto mediador da aprendizagem. Na verdade o espaço é educador. De acordo com Benito (2000) o espaço é “además un mediador cultural en relación com la y formación de los primeros esquemas comportamentales, es decidir, un elemento significativo do curriculum, una fonte de experiencia y aprendizaje” (p. 184).

Acrescente-se que contribuiu, ainda, para a compreensão das relações estabelecidas entre os vários actores do processo de ensino-aprendizagem.

Para além do mais, este projecto possibilitou uma mudança na nossa prática pedagógica e, por conseguinte, permitiu repensar a qualidade da educação das crianças, no sentido de lhe proporcionar aprendizagens com significado indo de encontro aos seus interesses. É de salientar que as crianças, ao longo do tempo em que se realizou este trabalho, foram consideradas o elemento central na prática educativa, porque além de realizar as tarefas, participavam com a sua opinião considerando-se, na maioria das vezes, as suas ideias prévias.

Pretendeu-se, ainda, que as crianças se tornassem progressivamente mais responsáveis, autónomas, curiosas, activas e com espírito crítico.

No entanto, deparamo-nos com algumas limitações. Sublinhe-se por exemplo a nossa inexperiência relativamente à realização de um trabalho de investigação-acção, bem como a dificuldade em conciliar a nossa profissão com o tempo que exigiu a sua elaboração.

De realçar que este trabalho não tem a pretensão de ser conclusivo, mas permitiu fundamentar a ideia de que o papel do educador e a sua postura perante o ensino das expressões, e em especial da expressão plástica, é determinante. Quer isto dizer, que acreditámos que o «professor-educador» só faz bem aquilo com que se identifica profundamente, o que foi evidente nesta situação de prática pedagógica. Todavia, isto implica que o educador tenha um conhecimento apropriado do que deverá ser a relação dinâmica entre as artes plásticas e a educação e que seja um autêntico mediador entre a arte e as crianças. Valorizámos, pois, o papel do «professor-educador» (Bonifácio, 2010).

Para finalizar, recordamos as palavras de Elza Mesquita (2005) quando fala no saber ser pessoal do professor salientando:

“este *saber ser* pessoal não é um saber herdado de outrem, é sim um saber que se adquire, que se conquista, que se constrói na cumplicidade com o outro (...) porque o professor é visto como um profissional que ganha tempo com os outros, sendo que o seu maior *saber* é ajudar os outros a *saber* (p. 190).

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito, A. E. (2000). *Tiempos y Espacios para la Escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Bonifácio, E. (2010). *Imagem e desafios da profissão docente*. A Página da Educação. Janeiro-Março, Porto: Profedições, pp. 38-39.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cerezo, S. S. [Dir.] (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil - Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Rio de Mouro: Nova Presença, Volume V.
- Correia, L. de M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. & Melo, A. S. (1999). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 8ª edição.
- Costa, C. et al (2005). “*Olhar as Artes Plásticas com Olhos de Ver*”. In Pequito, P. & Pinheiro, A. Ciane - Actas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância, 17, 18, 19 de Novembro, (pp. 391-398). Porto: Gailivro.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'agua Editores.
- Edwards, C., Gardini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*, Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, P. da T. (1994). *Reinventar a Criatividade - Dirigentes em tempo de mudança*. Lisboa: Editorial Presença, 1ª edição.
- Formosinho, J. O. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. O. (2007). Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto de Infância. In J. O. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação* (pp.43 – 90). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2007). A Utilização da Herança Histórica na Reconstrução de uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). A Avaliação Alternativa na Educação de Infância. in Formosinho, J. (org.), *A Supervisão na Formação dos Professores I*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (1996). A contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projecto Infância. In Oliveira-Formosinho, J., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. & Davis, J., (2002). *As Artes e a Educação de Infância: Um Retrato Cognitivo-Desenvolvimental da Criança como Artista*. In Spodek, B. (org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 427-460). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gloton, R., & Clero, C. (1976). *A Actividade Criadora na Criança*. Colecção “Técnicas de Educação”. Lisboa: Editorial Estampa, Lda. Para a Língua Portuguesa, 5ª edição.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. N. (2010). *As Artes no Jardim-de-infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Herbert, M. L., Gouyette, G. & Martin, G. (2005). *Investigação Qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2ª edição.
- Hohmann, M., Banet. B., & Weikart. D. P. (1987). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

-
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite E., & Malpique, M. (1986) *Espaços de Criatividade, A Criança que Fomos/A Criança que Somos... Através da Expressão Plástica*. Colecção Ser Professor. Porto: Edições Afrontamento.
- Lowenfeld, V. & W. Lambert Brittain. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*, série didática, Biblioteca de Cultura Pedagógica. Buenos Aires: Editorial Kapeluz, Segunda Edición.
- Lowenfeld, V. (1977). *A Criança e Sua Arte: (um guia para os pais)*. Editora Mestre Jou, São Paulo.
- Luquet, G. H. (1969). *Arte Infantil*. Lisboa: Companhia Editora do Minho.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Martin, T. (1996). *As zebras são pretas e brancas. Porquê? Perguntas que as crianças fazem sobre as cores*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou o Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. C. (2005). *Representações sobre a profissão docente e das competências para a docência. (Tese de Mestrado)* Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância, teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Nóvoa António (2007). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2ª edição.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação social*, Porto. Areal Editores.
- Pascal, C., & Bertram, T (2000). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.

- Patrício, M. F. (2000). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Pequito, P. & Pinheiro, A. (2007). Quem Aprende Mais? Reflexões Sobre Educação de Infância, (pp. 345-348). In Silva, B., Pereira, L., & Cerqueira, T. (2007). *Do Olhar e do Pensar a Arte ao Actor Criador*. Porto: Gailivro.
- Pereira, A. & Poupá, C. (2003). *Como Escrever uma Tese, Monografia ou Livro Científico Usando o Word*, 2ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1973) *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*. São Paulo: Zahar.
- Piaget, J. (1973a). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Olympio – UNESCO.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Silva, B., Pereira, L., & Cerqueira, T. (2007). *Do Olhar e do Pensar a Arte ao Actor Criador*. Porto: Gailivro.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I. (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. 1º Volume, Bases Psicopedagógicas*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. 3º Volume, Música e Artes Plásticas*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Torrado, A. (1980). *Como se faz Cor de Laranja*. Porto: Edições Asa.
- Wallon, H. (2001). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

SITES CONSULTADOS

http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencoes_direitos_crianca2004.pdf.

(consultado em 12 Maio de 2011).

ANEXO A – PLANIFICAÇÃO DAS ACÇÕES

Plano de Acção - “ A expressão plástica como forma de criatividade em contexto de jardim-de-infância”

Mestrado Pré – Escolar

Ano lectivo 2009/2010

Competências Gerais

- Desenvolver a criatividade;
- Proporcionar às crianças diferentes formas de expressão;
- Exteriorizar espontaneamente imagens que a criança interiorizou e construiu;
- Proporcionar e valorizar o processo de exploração;
- Estimular o espírito crítico e a individualidade;
- Incentivar a expressão como uma linguagem para comunicar ao nível afectivo e emocional;

O que penso fazer	Como vou fazer	Experiências de Aprendizagem	Instrumentos/Avaliação	Calendarização
De que forma a expressão plástica poderá contribuir para a sensibilização e o desenvolvimento da criatividade na criança em idade pré-escolar.	Promover a realização de experiências através da expressão livre, para que a criança desenvolva a imaginação e a sensibilidade, como também aprender a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações, tendo em conta a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo numa perspectiva globalizante. Proporcionar situações de aprendizagem diversificadas, recorrendo ao uso de diferentes materiais e a utilização dos mesmos.	<p>-A partir da história “ Como se faz cor de laranja”, pretende-se levar a criança a conhecer o mundo da arte.</p> <p>-A magia das cores, após a leitura e exploração da história, cada criança passará à realização de diferentes actividades que a levam à estimulação e à descoberta das cores secundárias partindo das primárias, através da:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Digitinta com espuma de barbear; • Da pintura com berlindes; • Pintura em simetria. <p>-Em grande grupo surge a ideia de fazermos uma visita ao Centro de Arte Contemporânea.</p> <p>-Cada criança vai representar o quadro preferido, ou o que mais gostou na visita com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tinta cenográfica • Lápis de cor • Digitinta • Espuma de barbear • Pasta de farinha <p>-Cada criança vai pintar a seu gosto, uma folha de várias formas, quadra, rectangular, redonda, triangular, e fazer o um painel colectivo.</p> <p>Estudar um pintor através da net. (Joan Miró),</p> <p>- Pintar uma tela com tintas e pincel,</p> <p>- Exposição de todos os trabalhos realizados sobre a arte para a comunidade escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registos fotográficos; • Registos gráficos; 	26 de Abril a Maio

ANEXO B – PIP (Perfil de Implementação do Programa)

PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA (PIP)

(No caso de "pessoas em formação" apenas são considerados os itens assinalados com asterisco (*). No caso da "implementação completa" são considerados todos os itens.)

I - AMBIENTE FÍSICO

*1. A sala está dividida em áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há áreas de trabalho definidas.	Divisão rudimentar do espaço (por ex., 2 ou 3 áreas) com fronteiras definidas por mobiliário grande ou biombo.			Divisão clara do espaço com áreas demarcadas por mobiliário baixo, estantes baixas, fitas, etiquetas.

Notas:

*2. Há espaço de trabalho adequado em cada área de sala.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Um espaço de trabalho apertado que limita grandemente a movimentação e o número de crianças que pode trabalhar em cada área.	Um espaço de trabalho inadequado em algumas áreas limita o número de crianças que pode trabalhar em conjunto.			Um espaço adequado em todas as áreas permitindo que grupos de crianças trabalhem em conjunto.

Notas:

*3. A sala é segura e bem conservada.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Há riscos evidentes para a segurança da criança (por ex., cantos aguçados, garrafas de vidro).	Não há riscos evidentes para a segurança, mas os materiais estão em más condições (por ex., lascados, partidos, incompletos).			Os brinquedos e materiais são seguros e conservados em boas condições. As áreas e os materiais potencialmente perigosos são supervisionados de forma adequada.

Notas:

***4. Os materiais são sistematicamente ordenados e claramente etiquetados.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há qualquer ordem ou critério para a colocação dos materiais; ausência de etiquetas ou poucos materiais etiquetados.	Itens semelhantes são colocados juntos; as etiquetas são usadas por quase toda a sala; as etiquetas são apenas de um ou dois tipos.			Os materiais são agrupados por função ou tipo; todos os materiais são etiquetados; é evidente a existência de uma variedade de estratégias de etiquetagem (desenhos, quadros, fotografias, objectos reais).

Notas:

***5. Há materiais suficientes em cada área para várias crianças trabalharem em simultâneo.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Materiais limitados em cada área.	Materiais suficientes em algumas áreas mas não em todas.			Materiais suficientes em todas as áreas.

Notas:

***6. Há objectos reais, materiais para usar os sentidos e para "fazer de conta", há materiais para fazer representações a duas ou três dimensões disponíveis por toda a sala.**

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pouca variedade de materiais ou pouca oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Poucos objectos reais.	Alguma variedade de materiais e alguma oportunidade de actividade multisensorial em cada área. Alguns objectos reais (roupa para as crianças se mascararem, utensílios de cozinha).			Larga variedade de materiais e amplas oportunidades para actividades multisensoriais; muitos objectos reais (livros, roupas, uniformes, materiais de construção, ferramentas, gravador, agrafo-dores, aparelhos); materiais não estruturados (cápsulas de garrafas, tiras de papel, embalagens de iogurte).

Notas:

*7. Os materiais estão ao alcance das crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os materiais não estão facilmente ao alcance das crianças ou são entregues pelos adultos.		Alguns materiais estão ao alcance das crianças.		Todos os materiais estão ao alcance das crianças nos períodos previstos para tal na rotina diária.

Notas:

8. Existem materiais/equipamento no qual as crianças podem exercitar os grandes músculos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou limitado equipamento para encorajar o exercício dos grandes músculos (levantar, trepar, empurrar/puxar).		Quantidade moderada de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.		Muitas peças de equipamento para encorajar o desenvolvimento dos grandes músculos.

Notas:

*9. A variedade de materiais desenvolve a consciência das diferenças entre as pessoas e as suas experiências.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhum ou poucos materiais que reflectam as diferenças de culturas, de ambientes, de vivências, de capacidades físicas.		Alguns materiais reflectem essas diferenças.		Muitos materiais reflectem essas diferenças (livros, comida, utensílios de cozinha, roupas, fotografias das casas e famílias das crianças, cadeira de rodas de criança, caixa de adereços, ferramentas para diferentes profissões, música).

Notas:

10. A variedade de materiais dá às crianças oportunidades de trabalho a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da numeração da movimentação, da noção de espaço, da noção de tempo, do desenvolvimento socio-emocional.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em apenas duas das áreas acima referidas.	Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em metade das áreas acima referidas.			Os materiais são usados para proporcionar oportunidades em todas as áreas acima referidas.

Notas:

II - ROTINA DIÁRIA

11. Os adultos implementam uma rotina diária consistente.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não é seguida nenhuma rotina consistente; os adultos não se referem a períodos de tempo e sequências de actividades; os adultos dizem às crianças o que fazer a seguir.	É seguida uma rotina durante alguns períodos de tempo (em partes do dia; alguns mas em não todos os dias da semana); os adultos referem-se só às vezes aos tempos da rotina e às sequências de actividades.			É sempre seguida uma rotina consistente; os adultos referem-se à rotina diária indicando pelos nomes os tempos da rotina e as sequências. Pedem-se às crianças que verbalizem ou indiquem o que vai acontecer a seguir; os adultos ajudam as crianças a fazer a transição de um tempo da rotina para o seguinte.

Notas:

12. A rotina diária inclui tempo adequado para planear, trabalhar e rever.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nenhuma das actividades recebe atenção adequada.	É dado tempo suficiente para trabalhar e para planear ou para rever, mas não para todas as três actividades.			É dado tempo suficiente para as três actividades.

Notas:

13. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de planeamento baseadas nas necessidades individuais das crianças e ajudam as crianças a concretizar os seus planos.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há uma planificação individualizada; estratégia de planificação muito repetitiva; não são dadas opções às crianças; as crianças vagueiam, indecisas sobre o que fazer.	Os adultos usam uma ou duas estratégias para planificar com as crianças; é dado às crianças um número limitado de opções; por vezes, as crianças são ajudadas a iniciar os seus planos ou a desenvolver um segundo plano alternativo.			Os adultos usam várias estratégias de planificação individual com cada criança; são dadas muitas opções às crianças; os adultos ajudam as crianças a iniciar planos e a fazer planos subsequentes.

Notas:

*14. Os adultos utilizam uma variedade de estratégias de revisão individualmente e com pequenos grupos de crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não fazem perguntas às crianças sobre o que elas fizeram; fazem perguntas de rotina no momento de revisão, mas não encorajam as crianças a representar as suas actividades.	Ocasionalmente, os adultos pedem às crianças para demonstrar de diversas formas o que fizeram durante o período de trabalho; encorajam as crianças a elaborar as suas descrições/representações iniciais.			Os adultos pedem regularmente às crianças para re-fazerem, mostrar e falar acerca do que fizeram durante o período de trabalho e para partilharem isto com os outros membros do grupo.

Notas:

*15. A rotina diária proporciona um equilíbrio entre actividades de grande e de pequeno grupo.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não há variedade no tamanho dos grupos ou no tipo das actividades de grupo.	Há alguma variedade no tamanho dos grupos e no tipo de actividades de grupo.			Há variedade no tamanho dos grupos e no tipo de actividades de grupo ao longo do dia (por ex., agrupamentos variados durante o período de trabalho, actividades de pequeno grupo, actividades em círculo).

Notas:

*16. Durante os períodos de tempo do dia orientados pelos adultos (por ex., tempo de pequeno grupo, tempo de círculo), as crianças têm oportunidade de iniciar e concretizar as suas próprias ideias.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Espera-se que as crianças estejam apenas a ouvir sem terem oportunidade de manipular os materiais.	Todas as crianças são orientadas para utilizar os materiais da mesma forma; espera-se que as crianças obtenham os mesmos resultados.			As crianças têm liberdade de usar os materiais à sua maneira e de partilhar as suas ideias com os adultos e com as outras crianças.

Notas:

III - INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA

*17. Os adultos utilizam as estratégias de observar, de perguntar, de repetir e de expandir na sua comunicação com as crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos raramente pedem às crianças para falar sobre o que estão a fazer; os adultos fazem às crianças perguntas apenas para obter respostas feitas.	Por vezes, os adultos repetem o que às crianças dizem ou fazem perguntas mecânicas ou rotineiras; as perguntas não são de resposta livre.			Os adultos utilizam uma variedade de estratégias para comunicar com as crianças (observam, repetem, fazem perguntas de resposta livre, descrevem).

Notas:

*18. Os adultos participam activamente no jogo das crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos observam, mas não participam no jogo das crianças; os adultos lideram o jogo; os adultos mantêm-se ocupados com tarefas de manutenção enquanto as crianças brincam.	Por vezes, os adultos falam do jogo das crianças e participam nele; os adultos são receptivos ao jogo das crianças, mas não são participantes recíprocos.			Os adultos brincam e conversam regularmente com as crianças; os adultos são participantes activos e recíprocos.

Notas:

19. Os adultos mantêm um equilíbrio entre a fala do adulto e a fala da criança, falam num tom de voz natural e ouvem atentamente as crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<p>A conversa é principalmente dos adultos para as crianças ou as crianças falam sem nenhuma participação dos adultos; a conversa dos adultos é directiva; pretende-se que as crianças estejam caladas durante grande parte do dia; os adultos utilizam uma dicção exagerada ou uma entoação pouco natural quando falam com as crianças.</p>	<p>As crianças falam um pouco, (espontaneamente ou em resposta aos adultos); a conversa dos adultos ainda é a dominante; os adultos acenam com a cabeça ou respondem que sim às crianças sem ouvirem atentamente o que elas estão a dizer.</p>			<p>Os adultos empenham-se em fazer uma conversa com as crianças; adultos ouvem/respondem crianças; os adultos falam com crianças que ainda não falam; adultos falam ao mesmo nível olhos das crianças.</p>

Notas:

20. Os adultos encorajam as crianças a divertir-se com a linguagem falada e escrita.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<p>Os adultos não registam as palavras das crianças; ensinam-se rimas ou canções mas não se incentiva a sua invenção pelas crianças.</p>	<p>Por vezes os adultos registam ou re-lêem as palavras das crianças; por vezes as crianças inventam rimas e canções, mas estas não são aproveitadas pelos adultos nem trabalhadas em grupo.</p>			<p>Os adultos registam e re-lêem regularmente as palavras das crianças; as ideias das crianças espontaneamente transformadas em canções, rimas ou melodias e recitadas e expandidas por outros adultos lêem diariamente para crianças.</p>

Notas:

*21. As crianças são encorajadas a resolver os problemas e a agir de forma independente.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos fazem as coisas em vez das crianças (limpar, vestir); os adultos dizem às crianças como fazer as coisas.	Por vezes, os adultos deixam as crianças resolver problemas ou ser responsáveis pelas suas necessidades, mas por vezes intervêm prematuramente.			Os adultos encorajam as crianças a fazer/obter coisas por sua própria iniciativa mesmo que demore mais tempo ou não fique feito de forma "perfeita".

Notas:

*22. Os adultos encorajam a interacção e cooperação entre as crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos lidam com as crianças apenas de forma individual em vez de em pequenos grupos; os materiais e actividades permitem que apenas participe uma criança de cada vez.	Ocasionalmente, os adultos interagem com crianças num grupo pequeno; os materiais são suficientes para as crianças trabalharem em projectos em grupos pequenos.			Os adultos encorajam as crianças a pensar na forma como podem colaborar com os projectos; os adultos passam os comentários de umas crianças para outras crianças.

Notas:

*23. Os adultos mantêm limites razoáveis ao transformar (redimensionar) comportamentos inadequados em situações de resolução de problemas.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos não estabelecem regras/limites antecipadamente; as regras são inconsistentes; as crianças são disciplinadas sem explicações ou oportunidades para oferecerem as suas próprias alternativas; as expectativas dos adultos não são adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças.	As expectativas são consistentes e apresentadas antecipadamente; os adultos ainda intervêm ou impõem soluções sem deixar as crianças ajudar a criar alternativas.			As expectativas são consistentes e adequadas ao nível de desenvolvimento; os adultos encorajam as crianças a explorar soluções alternativas para comportamento problemáticos; os adultos explicam o porquê da imposição de limites.

Notas:

24. Os adultos mantêm uma percepção da totalidade da sala mesmo quando a trabalhar individualmente com uma criança ou com pequenos grupos de crianças.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os adultos parecem apenas ter a consciência daquela área ou daquelas crianças com quem estão a trabalhar; as crianças que precisam de assistência esperam longos períodos até que um adulto repare nelas.	Os adultos sabem o que se passa na sua área assim como o que se está a passar ao pé deles; as crianças e as áreas sem a presença de um adulto estão entregues a si mesmas sem oportunidades de desenvolver a aprendizagem ou de resolver problemas.			Os adultos observam o que se está a passar nas áreas da sala para além daquela onde estão a trabalhar; actividades nas diferentes partes da sala estão relacionadas umas com outras para desenvolver aprendizagem.

Notas:

IV. INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO

*25. Quando existe mais do que um adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é utilizado um modelo de trabalho em equipa, com os diferentes adultos a partilharem responsabilidades na implementação do currículo.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Os professores responsáveis planeiam e dirigem todas as actividades; os estagiários assistentes e auxiliares têm funções mínimas no programa.	Por vezes, os estagiários assistentes e auxiliares trabalham com as crianças, mas não participam na totalidade das componentes da planificação e implementação da rotina diária.			Todos os adultos participam de forma quase igual no desenvolvimento das actividades e na interacção com as crianças ao longo da rotina diária.

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica).

26. Quando existe mais do que um membro adulto na sala (educadora e estagiária, educadora e assistente técnico de apoio, educadora e auxiliar de acção educativa) é usado um processo de planificação e avaliação em equipa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal de acção educativa não tem sessões de planificação e avaliação regularmente calendarizadas; as práticas do programa e as necessidades das crianças são discutidas apenas informalmente.	Por vezes, o pessoal de acção educativa reúne-se para fazer a planificação e avaliação baseadas na rotina diária e observações das crianças; os formulários de planificação não são usados de forma consistente.			O pessoal de acção educativa estabelece períodos regulares de reunião para planificar e avaliar a rotina diária, as experiências chave e interações do programa; as observações sobre as crianças são partilhadas durante a planificação e avaliação; é usado de forma consistente um formulário de planificação desenvolvido de forma cooperativa.

Notas: (Se o staff for composto por apenas um membro, faça aqui um círculo à volta de Não se aplica)

27. O pessoal docente faz regularmente registos no Registo de Avaliação da Criança (CAR - Child Assessment Record).

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal docente não usa o CAR para registar informações sobre as crianças.	Ocasionalmente, o pessoal docente faz registos no CAR, mas a prática não é consistente.			O pessoal docente tem um tempo marcado e procedimentos habituais para fazer os registos no CAR.

Notas:

O pessoal docente completa o Registo de Observação da Criança (COR - Child Observation Record) a intervalos regulares para documentar o desenvolvimento das crianças e identificar necessidades e capacidades individuais.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O pessoal docente não usa o COR.	O pessoal docente usa o COR uma vez por ano, sem contudo aproveitar os seus resultados no quotidiano escolar; os resultados do COR não são dispostos em quadros ou analisados.			O pessoal docente usa o COR pelo menos duas vezes no ano; os resultados são usados para desenvolver o programa e são partilhados com outros (pais e administradores).

Notas:

29. O pessoal de acção educativa comunica com os pais e envolve-os no programa.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O staff raramente fala com os pais acerca do que os seus filhos estão a fazer; os pais não são encorajados a visitar ou a envolver-se nas actividades do programa.	Por vezes, o staff fala com os pais acerca dos seus filhos; não há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são envolvidos em tarefas mínimas ou de rotina, mas não são encorajados a interagir com as crianças durante a rotina diária.			O staff fala frequentemente com os pais acerca das actividades dos seus filhos; há reuniões ordinárias calendarizadas; os pais são encorajados a visitar, conhecer o programa e a participar activamente (quando adequado) o staff faz visitas domiciliárias regulares.

Notas:

30. O pessoal docente está envolvido na formação contínua em serviço.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Não se realizam regularmente workshops em serviço; o staff tem pouca participação nas workshops quando elas se realizam.	Workshops em serviço são realizadas várias vezes ao ano; o staff sugere tópicos mas tem um papel reduzido na planificação/direcção nas workshops; há pouca continuidade após as workshops.			Workshops em serviço são realizadas regularmente; necessidades e interesses do staff são solicitados para a planificação dos workshops; o staff participa activamente nas workshops; há uma continuidade regular para garantir que o material coberto está a ser implementado; o staff tem acesso aos recursos para os assistir na implementação do programa.

Notas:

ANEXO C – RESULTADOS DO PIP

FICHA DE RESULTADOS DO PIP: VERSÃO INTEGRAL

Nome do Programa: _____ Avaliador: _____

Datas do PIP: T1: _____ T2: _____ T3: _____

	Pontuações (1-5)		
	T1	T2	T3
I. AMBIENTE FÍSICO			
1.Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas	4	5	5
2.Espaço de trabalho adequado em cada área	4	5	5
3.Sala segura e bem conservada	4	5	5
4. Materiais ordenados e etiquetados	3	4	4
5.Materiais adequados para várias crianças	4	4	4
6.Variedade de materiais reais à disposição	4	4	4
7.Materiais acessíveis às crianças	5	5	5
8.Equipamento de grandes músculos à disposição	3	3	4
9.Materiais desenvolvem consciência de diferenças	3	3	4
10.Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas	4	4	4
II. ROTINA DIÁRIA			
11.Adultos implementam rotina diária consistente	4	4	4
12.Variedade de estratégias de planificação usadas	3	3	4
13.Variedades de estratégias de lembrar usadas	3	4	4
14.Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo	4	5	5
16.As crianças concretizam as suas ideias em actividades utilizadas pelos adultos	3	4	4
III. INTERACÇÃO ADULTO - CRIANÇA			
17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem	4	4	5
18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças	3	4	4
19. Conversa adulto – criança equilibrada e natural	4	4	5
20. Os adultos encorajam jogos com linguagem falada e escrita			
21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência			
22. Os adultos encorajam a cooperação entre crianças			
23. os adultos mantêm limites razoáveis			
24. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula			
IV. INTERACÇÃO ADULTO – ADULTO			
25. O Staff usa o modelo de ensino em equipa			
26. O Staff usa o processo de planificação em equipa e avaliação em equipa			
27. O Staff usa o registo de avaliação da criança (CAR)			
28. O Staff completa o registo de observação da criança (COR)			
29. O Staff envolve os pais no programa			
30. O Staff envolvido na formação continua em serviço			