



**ipb**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**  
Escola Superior de Educação

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar**

**Laetitia Rodrigues Veiga**

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

Orientado por

**Mestre Maria Angelina Sanches**

**Bragança  
2011**

**Dedicatória**

*Aos meus pais*

*Ao meu irmão Alexandre*

## **Agradecimentos**

Este trabalho é fruto de um objectivo que me acompanhou no decorrer desta caminhada, o qual foi alimentado pelas palavras de incentivo, apoio e partilha. Por tudo isto quero agradecer:

À Professora Maria Angelina Sanches, pela partilha dos seus saberes científicos, acompanhamento e disponibilidade para a leitura e crítica nas diversas etapas deste trabalho.

Ao grupo de crianças que me acolheu e participou activamente neste percurso.

À Educadora Isabel, pelos momentos de reflexão e partilha de saberes e, sobretudo, pelo seu acompanhamento ao longo da acção educativa que desenvolvi.

A todo o corpo docente do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Bragança que sempre me encorajou e elucidou para a construção de novos saberes e, ainda, aos professores do Departamento de Artes Visuais, Cristina Magalhães, Jacinta Costa e António Meireles pela sua preciosa colaboração.

À Paula Andrade pelo seu valioso contributo e à Andreia Marques pela amabilidade com que sempre me presenteou no espaço teatro *lounge*.

À Vânia Gonçalves, pelo companheirismo e amizade incondicional. Pelo seu incansável apoio e disponibilidade que sempre demonstrou no desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amigos e à minha família que sempre me incentivaram e apoiaram incondicionalmente: à minha mãe pela sua presença e apoio nos momentos mais frágeis e, sobretudo, por acreditar e acompanhar a educação dos seus filhos; ao meu pai, pelo carinho e ajuda que sempre demonstrou; ao meu irmão, pela disponibilidade dos seus saberes e compreensão perante as minhas ausências.

Ao Miguel pela sua dedicação, compreensão e apoio permanente. Pela disponibilidade que sempre demonstrou, pelas horas de escuta intermináveis, pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis, pela compreensão face à minha ausência e, sobretudo, por acreditar neste meu sonho.

**A todos, o meu profundo agradecimento!**

## **Resumo**

O presente relatório insere-se no âmbito da prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar, desenvolvida num jardim-de-infância situado em contexto urbano e num grupo de crianças de três anos de idade. Procurámos aprofundar a reflexão sobre a importância e valorização de diferentes contextos como potenciais facilitadores de novas e diferentes oportunidades de expressão e aprendizagem das crianças.

Este trabalho foi sustentado numa metodologia de investigação-acção, através da qual pretendemos apoiar a acção educativa, com vista ao desenvolvimento de experiências de expressão plástica que pudessem tornar-se significativas do ponto de vista da construção de aprendizagens integradas, e encontrar respostas para as questões que nortearam o desenvolvimento do mesmo.

Neste sentido, construímos um quadro teórico que nos permitisse compreender a forma como é perspectivado o domínio da expressão plástica com crianças em idade pré-escolar e o papel que assumem a (inter)acção, a reflexão e os contextos na construção de processos de aprendizagem capazes de responder aos interesses e necessidades formativas das crianças, e no desenvolvimento da sua iniciativa e expressividade.

Ao nível da acção educativa pretendemos promover experiências educativas diversificadas, atribuindo particular ênfase ao domínio da expressão plástica e valorizando os espaços e recursos disponíveis, quer ao nível da sala de actividades quer da instituição e do contexto local.

Os resultados que emergiram deste trabalho evidenciam que a expressão plástica deve ser facilitada e apoiada, valorizando os recursos disponíveis, enquanto meios privilegiados de acesso à arte, à cultura e à ampliação do conhecimento do mundo.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar, expressão plástica, experiências de aprendizagem integradas, contextos educativos, iniciativa da criança.

## **Abstract**

This report falls within the supervised teaching practice in pre-school education, developed in nursery school located within an urban context and with a group of children aged three years old. We seek to reflect deeper about the development of spaces potentially facilitating new and different opportunities for children's expression and learning.

This work is based on a methodology of action research through which we sought to support the educational activity, to develop experience of artistic expression that could become significant from the standpoint of building integrated learning, and find answers to the questions that guided its development.

Thus, we tried to build a theoretical framework that would allow us to understand how the field of artistic expression is viewed within children in preschool age and the role that (inter) action, reflection assumes and the contexts in the construction of learning processes capable of meeting the children's training needs, and the development of their initiative and expressiveness.

In terms of educational action we sought to promote diverse educational experiences, giving particular emphasis to the field of artistic expression and enhancing the space and resources available, both in relation to the activity room of the institution and the local context.

The results that emerge from this work show that the plastic expression must be facilitated and supported, and enhance the resources available as the primary means of access to art, culture and expansion of knowledge throughout the world.

**Keywords:** Pre-school education; artistic expression; integrated learning experiences; educational contexts; child's initiative.

## **Índice geral**

Índice de figuras .....	VII
Índice de quadros.....	IX
Índice de anexos .....	X
Siglas e abreviaturas .....	XI
Introdução.....	1
1. Contexto institucional.....	4
1.1. Caracterização do grupo .....	5
1.2. Caracterização do ambiente educativo .....	6
1.2.1. O espaço .....	7
1.2.2. O tempo .....	15
1.2.3. As interacções .....	17
1.3. Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa .....	18
2. Enquadramento Teórico .....	24
2.1. O lugar da educação artística na educação pré-escolar .....	24
2.2. A área da Expressão e Comunicação no quadro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	27
2.2.1. O domínio da Expressão Plástica .....	29
2.3. A Expressão Plástica da criança: contributos de diversos olhares .....	30
2.3.1. A importância da experimentação na construção de conhecimentos .....	34
2.4. (Re) pensando o ambiente educativo pré-escolar enquanto meio de expressão e comunicação .....	36
3. Metodologia .....	45
3.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação .....	45
3.2. A investigação-acção como opção metodológica.....	46
3.3. Trajecto da investigação .....	48
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	49
3.4.1. Planificação das acções .....	49
3.4.2. Observação participante .....	50

3.4.3. Notas de campo .....	50
3.4.4. Produções das crianças: escritas e orais .....	51
3.4.5. Diário da prática pedagógica .....	51
3.4.6. Registos fotográficos .....	52
3.5. Triangulação dos dados .....	52
4. Descrição da acção educativa .....	53
4.1. (Re) organização da área de expressão plástica.....	53
4.2. Descrição das experiências de aprendizagem.....	55
4.2.1. Experimentar para descobrir.....	56
4.2.2. Experiências de exploração, criação e apreciação.....	65
4.2.3. (Re) descobrindo novos espaços – o castelo .....	78
4.2.3.1. A construção do castelo: a iniciativa e autonomia da criança .....	80
5. Análise dos dados emergentes da acção educativa .....	87
Considerações finais .....	91
Referências bibliográficas .....	93
Anexos .....	100

## **Índice de figuras**

Figura 1 - Quadro das presenças.....	9
Figura 2 - Quadro do tempo .....	10
Figura 3 - Quadro das regras .....	10
Figura 4 - Identificação das áreas e respectivo nível ecológico .....	10
Figura 5 - Planta da sala .....	11
Figura 6 - Área dos fantoches.....	12
Figura 7 - Área da casinha das bonecas.....	12
Figura 8 - Área dos jogos .....	13
Figura 9 - Área das construções .....	13
Figura 10 - Área da biblioteca .....	13
Figura 11 - Área do computador.....	13
Figura 12 - Área de expressão plástica.....	14
Figura 13 - Espaço central.....	14
Figura 14 - Espaço exterior .....	14
Figura 15 - Organização inicial da área de expressão plástica .....	53
Figura 16 - Estante de arrumação de material .....	54
Figura 17 - (Re) organização da área de expressão plástica.....	55
Figura 18 - Procedimentos para obtenção de cores secundárias .....	57
Figura 19 - Momento de relaxamento .....	59
Figura 20 - Fantoches das diversas cores .....	60
Figura 21 - Pintura sobre forma esférica .....	61
Figura 22 - Conclusão da pintura das formas esféricas .....	61
Figura 23 - Enfiamento de peças .....	62
Figura 24 - Pintura, corte e enfiamento .....	63
Figura 25 - Exploração da caixa de música.....	65
Figura 26 - Identificação dos órgãos dos sentidos.....	66
Figura 27 - Lengalenga.....	66
Figura 28 - Semi-esfera com material de desperdício .....	67
Figura 29 - Exploração dos sentidos .....	67
Figura 30 - Reconhecimento e identificação da textura macia.....	68
Figura 31 - Exploração de espuma de barbear .....	69
Figura 32 - Exploração de areia e guache.....	70
Figura 33 - Registos gráficos das noções macio e áspero .....	70

Figura 34 - Reconhecimento e identificação de textura lisa.....	70
Figura 35 - Exploração de pintura sobre folha de acetato .....	71
Figura 36 - Exploração de pintura sobre espuma de polieturano seca .....	71
Figura 37 - Registos de pintura sobre suporte liso e rugoso.....	71
Figura 38 - União das diferentes peças da casa .....	73
Figura 39 - Revestimento com diferentes materiais .....	74
Figura 40 - Exploração de serrim e registos gráficos no chão .....	74
Figura 41 - Pintura da casa .....	76
Figura 42 - Exploração do espaço .....	77
Figura 43 - Realização de registos gráficos.....	77
Figura 44 - Registos gráficos - a flor e a casa .....	77
Figura 45 - Visita pela exposição .....	78
Figura 46 - Realização de registos gráficos no castelo.....	79
Figura 47 - Registo gráfico s/ folha branca com lápis de carvão .....	79
Figura 48 - Registo gráfico s/ pedra de lousa com giz .....	79
Figura 49 - Exploração de molas de madeira .....	81
Figura 50 - Construção da muralha, torre e rampa.....	81
Figura 51 - Colagem de lascas de serrim.....	82
Figura 52 - Canteiro de flores e cacto.....	82
Figura 53 - Escolha e recorte de papel .....	83
Figura 54 - Construção da bandeira.....	83
Figura 55 - Recolha e procedimentos para revestir o chão.....	84
Figura 56 - Construção e pintura das árvores .....	84
Figura 57 - Construção das flores.....	85
Figura 58 - Pintura do castelo.....	85
Figura 59 - Conclusão do castelo .....	85

## **Índice de quadros**

Quadro 1 - Rotina diária .....	15
Quadro 2- Horário da componente de apoio à família .....	17

## **Índice de anexos**

Anexo 1 - Autorização para recolha de dados .....	100
Anexo 2 - Imagens utilizadas na experiência das cores .....	101
Anexo 3 - Canção das cores .....	102

## **Siglas e abreviaturas**

Art.º - Artigo

C 1 (exemplo) - Criança e respectivo número que a identifica

Ed. E - Educadora estagiária

Ex: - Exemplo

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

S/ - Sobre

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## **Introdução**

A educação pré-escolar é uma etapa crucial do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para o que se requer prestar particular atenção às experiências que nela podem usufruir (Silva et al., 1997).

Tendo em conta esta linha de pensamento, o trabalho que aqui apresentamos enveredou por uma abordagem integradora, através da qual nos foi possível promover oportunidades para as crianças se desenvolverem globalmente, relevando a participação activa que elas próprias assumem nesse processo.

Neste sentido, e reconhecendo que a expressão plástica pode constituir um importante suporte para favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, atribuímos-lhe particular relevo no percurso formativo e investigativo que desenvolvemos no âmbito deste trabalho. Importa ter em conta que, no contacto com a expressão plástica, as crianças são motivadas por convicções intrínsecas e pelo seu pensamento divergente, procurando criar novos modos de agir, sentir e fazer, que lhes permitem actuar e exprimir-se livremente. Assim, as experiências de aprendizagem nesse âmbito devem procurar estimular nas crianças o acto expressivo e criativo, o espírito crítico, o prazer da experimentação e descoberta, capacidades de iniciativa de intervir pelos seus próprios meios de forma a tornarem-se, progressivamente, mais autónomas.

Pretendemos com este trabalho conhecer as existentes formas alternativas de organização da área de expressão plástica, por forma a favorecer experiências educativas estimulantes do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O trabalho desenvolveu-se no âmbito das actividades de prática de ensino supervisionada promovidas num jardim-de-infância, situado em contexto urbano, com um grupo de crianças de três anos de idade.

No que se refere à sua organização encontra-se estruturado em três capítulos.

No primeiro capítulo procedemos à caracterização do contexto onde desenvolvemos o trabalho, do grupo que nele participou e do ambiente educativo, no qual descrevemos, sucintamente, o espaço interior e exterior, o tempo e as interacções entre pares. Nele ainda integramos uma reflexão sobre os princípios pedagógicos que suportaram a acção educativa.

No segundo capítulo apresentamos o enquadramento teórico no qual se apoiou este trabalho. Procurou-se encontrar o lugar da educação artística na educação pré-

escolar e a referência à mesma no quadro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Apresenta-se, ainda, uma breve análise sobre a área da expressão e comunicação e, mais especificamente, ao domínio da expressão plástica. Procura-se mobilizar os contributos de vários autores que abordam a problemática da expressão plástica e, por seu turno, reunimos o pensar de vários autores e modelos curriculares que podem ajudar-nos a (re) pensar o ambiente educativo pré-escolar, enquanto meio de expressão e comunicação.

No terceiro capítulo descrevemos e reflectimos a acção educativa desenvolvida. Primeiramente reflectimos sobre a metodologia de investigação-acção utilizada, referenciando as questões e objectivos que nortearam este trabalho, delineamos o trajecto de investigação e apresentamos os instrumentos de recolha de dados. De seguida, descrevemos as experiências de aprendizagem vivenciadas e, por fim, expomos a leitura e análise dos dados emergentes da acção educativa.

Por último, tecemos as considerações finais acerca da acção desenvolvida, apresentamos também as referências bibliográficas consultadas ao longo deste trabalho e, ainda, os anexos.

## **CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

---

## 1. Contexto institucional

O jardim-de-infância onde se desenvolveu a acção educativa que pretendemos documentar neste relatório funciona desde 1980, enquadra-se na rede pública de educação pré-escolar e, presentemente, encontra-se integrado num Agrupamento de Escolas. Situa-se em contexto urbano, do lado norte da cidade, perto e ladeado por um bairro social, relativamente próximo do centro da cidade, tendo capacidade para cento e vinte e cinco crianças dos três aos seis anos de idade.

O edifício encontra-se ao nível do rés-do-chão, compreende cinco salas de actividades, uma cozinha, duas instalações sanitárias para adultos e duas instalações sanitárias para crianças, uma pequena arrumação, um gabinete de apoio às actividades pedagógicas que sustém uma biblioteca para crianças, um gabinete de coordenação e um *hall* de entrada. Possui ainda um local amplo, o salão polivalente que desfruta de uma boa iluminação natural, no qual se desenvolvem actividades socioeducativas (actividades de expressão motora, festividades...), actividades da componente social e de apoio à família servindo, ainda, de recreio interior.

Todo o espaço interior que temos vindo a referenciar encontra-se devidamente equipado com um sistema de aquecimento central, que permite suportar as baixas condições meteorológicas que se fazem sentir em meses mais frios. O espaço exterior da instituição é consideravelmente amplo e agradável, encontrando-se todo ele delimitado por um muro encimado com grades que o envolve.

A equipa pedagógica da instituição é constituída por cinco educadoras de infância do quadro de Agrupamento de Escolas, exercendo uma delas funções de coordenação do departamento de docentes. Exercem ainda funções na instituição, uma educadora do QZP (Quadro de Zona Pedagógica), colocada por concurso de afectação, uma educadora de educação especial e uma terapeuta da fala que apoiam as crianças com necessidades educativas especiais. A equipa de pessoal não docente é constituída por sete assistentes operacionais que davam resposta à componente não lectiva e de apoio à família.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância rege-se pelo calendário escolar da rede pública e também de acordo com as necessidades dos pais, funcionando a partir das 08h00m e encerrando às 19h15m. A componente lectiva decorre das 09h00m às 12h00m e das 14h00m às 16h00m. A componente social está distribuída por três períodos: 08h00m às 09h00m; 11h30m às 14h00m e 16h00m às 19h15m.

Descrito, ainda que sucintamente o contexto onde desenvolvemos o trabalho aqui documentado, importa, de seguida, apresentar a caracterização do grupo de crianças que nele participou.

### **1.1. Caracterização do grupo**

A informação documentada neste relatório sobre as características do grupo de crianças surgiu da observação atenta do grupo, do diálogo através do qual expunham os seus interesses e necessidades, de conversas informais com os diversos intervenientes e, ainda, da recolha de dados das fichas de caracterização e inscrição preenchidas pelos pais, no período inicial do presente ano lectivo.

Importa, assim, caracterizar o grupo de crianças com o qual trabalhamos, ao longo da acção educativa, nas diferentes dimensões.

O grupo é constituído por quinze crianças, com três anos de idade, das quais seis são do sexo feminino e nove do sexo masculino, todas elas inscritas pela primeira vez no jardim-de-infância e começando a frequentá-lo apenas no presente ano lectivo.

Neste grupo existem três crianças com ascendentes culturais ou sociogeográficos diferentes. Uma de etnia cigana, uma de ascendência de Espanha e outra de origem também deste país.

Na análise diagnóstica do grupo, efectuada no início do presente ano lectivo, e tendo em conta que este frequentava a instituição pela primeira vez verifica-se que ainda não respeitavam as regras de vida em grupo. Relativamente à escolha das áreas de trabalho, a maioria das crianças optava pela casinha das bonecas e pelas construções.

O grupo revelava-se alegre e participativo nas actividades propostas e demonstrava bastante interesse pelas actividades de carácter lúdico e motor.

Identificámos ainda determinados interesses das crianças e, por forma a responder-lhes, propusemo-nos, no decorrer da acção educativa, intervir no sentido de criar relação afectiva com as crianças, envolvendo-as na vivência da rotina diária, apelando à sua voz para a construção de regras, desafiando-as com experiências de aprendizagem através das quais pudessem superar as dificuldades e (re)organizando o espaço de acordo com os seus interesses e necessidades formativas. Neste sentido, importou-nos sobretudo “estabelecer maior interacção social com as crianças, questionando, respondendo, instruindo, elogiando, e confortando” pois consideramos esta um pilar para o desenvolvimento das crianças (Portugal, 1992, p.73).

No que diz respeito à caracterização sociológica das famílias, este grupo de crianças provém de meios socioeconómicos estáveis, estando inseridas treze crianças num agregado familiar nuclear, constituído por pai, mãe e filhos. Destacam-se duas crianças, que vivem num agregado monoparental, apenas com a mãe.

No que diz respeito, à situação profissional dos pais, constatámos que a maioria trabalha por conta de outrem, verificando-se diversas categorias profissionais, tal como pedreiro, técnico de contabilidade, estudante universitária, empregada de limpeza, administrativa, empregado de mesa, obreiro, médico, motorista, professor, entre outros. Averiguou-se ainda, a existência de cinco casos de desemprego com mais incidência nas mães.

Tomando como referência os níveis de escolaridade, verificámos um maior número de mães com o décimo segundo ano de escolaridade e uma maioria de pais com formação superior, no entanto, as habilitações académicas dos pais e mães, mais compreendidas entre o segundo e o terceiro ciclo, apresentam-se com valores similares.

No que concerne à faixa etária dos pais, situa-se em idades compreendidas entre os vinte e um anos de idade e os quarenta e quatro anos de idade e a idade das mães varia entre os vinte anos de idade e os trinta e nove anos de idade.

Após a caracterização do grupo de crianças, importa referir, de seguida, o ambiente educativo onde este grupo se encontrava integrado, valorizando a organização do espaço, do tempo e das interacções positivas, sobre as quais passamos a debruçar-nos.

## **1.2. Caracterização do ambiente educativo**

Assumindo-se o jardim-de-infância como um contexto institucional da educação pré-escolar, este deve organizar-se de forma a propiciar às crianças o necessário bem-estar, o gosto e o encanto pela descoberta. Para tal, consideramos que se torna extremamente relevante organizar um ambiente securizante, estável, acolhedor e agradável que favoreça o desenvolvimento harmonioso das crianças.

Tal como nos elucida o modelo de *Reggio Emilia* “o ambiente é visto como algo que educa a criança”(Gandini, 2008, p.157). Nesta linha de pensamento, implicámo-nos na organização de um ambiente educativo no qual as crianças tivessem a oportunidade de assumirem um papel activo no processo de co-construção do seu conhecimento e aprendizagem, prevalecendo a liberdade para o exercício da agência, sendo que ambos

se desenvolvem nas vivências que as crianças experienciam, onde interagem e se relacionam.

Concordamos com Vasconcelos (2009) quando nos lembra que as crianças não podem ser vistas como “um passivo vaso receptor de saberes” (p.55) mas sim, perspectivá-las como seres activos e competentes.

Tendo em conta esta linha de pensamento e entendendo o grupo de crianças como seres activos, procurámos organizar o ambiente educativo de modo a que se constituísse como um importante suporte da actividade pedagógica, considerando as dimensões do espaço, do tempo e das interacções.

Para tal, desenvolvemos a prática pedagógica implicando as crianças no planeamento dos diversos tempos de modo a que se sentissem seguras, desafiadas a agir e, sobretudo, dar-lhe voz para explicitar as suas ideias e interesses. De acordo com estes princípios, organizámos o espaço de modo a que pudessem desfrutar da experimentação e descoberta das possibilidades dos materiais e objectos. Tentámos diversificar na promoção das experiências de aprendizagem, uma vez que consideramos que, através destas, conseguíamos o envolvimento e motivação das crianças, e também promover um leque de interacções positivas. Desta forma, foi nossa intenção criar um ambiente educativo flexível uma vez que este “é um elemento fundamental a considerar, não apenas ao nível das suas características físicas e objectivas, mas sobretudo, ao nível do significado que estas adquirem para as crianças” (Sanches, 1998, p.70).

Tendo em conta as dimensões que o envolvem, passamos a debruçar-nos de forma mais minuciosa sobre as mesmas.

### **1.2.1. O espaço**

O espaço não se limita apenas ao partilhado pelo grupo de crianças, mas sim ao estabelecimento educativo, onde se relacionam e partilham vivências com outras crianças e também com outros adultos (Silva et al., 1997). Evidenciamos o elo de ligação entre o espaço interior e exterior e a importância que ambos assumem no processo educativo das crianças da faixa etária pré-escolar.

#### **Espaço interior**

A organização do espaço da sala foi cuidadosamente preparada e teve, por base, fomentar a progressiva autonomia e independência das crianças, possibilitando-lhes uma diversidade de oportunidades de experimentação e manipulação dos materiais nas diversas experiências de aprendizagem, nas quais se assumissem como protagonistas na

construção do seu conhecimento. Dada a importância da organização do espaço, concordamos com Malaguzzi, citado por Gandini (2008), quando refere o espaço como “uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (p.157). Assim, como sublinham as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, importa ter em conta que:

a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Silva et al., 1997, p.37).

A fim de organizarmos um espaço que propiciasse às crianças fazer e aprender, interrogámo-nos sobre o tipo de equipamentos, de objectos, de estruturas e de materiais existentes, bem como sobre a forma como estão dispostos (Silva et al., 1997) pois, nas palavras de Malaguzzi, citado por Gandini (2008), por vezes “estes são elementos que condicionam e por sua vez são condicionados pelas acções das crianças e adultos que agem nela” (p.57).

Tomando como referência as linhas de orientação das OCEPE e dos modelos curriculares, organizámos o espaço por diversas áreas de trabalho, permitindo ao grupo de crianças diferentes aprendizagens e interacções indispensáveis para uma saudável vida em grupo. Neste sentido, procurámos colocar à sua disposição materiais diversificados, possibilitando a sua exploração e contacto directo com os mesmos, no sentido de promover a escolha das crianças e, ainda, a flexibilidade no uso dos materiais, podendo alguns deles serem deslocados, de uma para outra área, quando necessário para concretizar ou alargar as experiências lúdicas. Nesta organização procurámos envolver os elementos do grupo na colocação de materiais em recipientes transparentes e manuseáveis, bem como implicá-las na etiquetagem com desenhos dos materiais existentes, de forma a facilitar-lhes a compreensão, uma vez que “incluem uma imagem figurativa do próprio material, o seu desenho” e que possibilitam que “as próprias crianças façam a ‘leitura’” (Hohmann & Weikart, 2009, p.179).

No decorrer do ano lectivo, o espaço sofreu transformações em diversos momentos sendo “modificado de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva et al., 1997), escutando a sua voz, reflectindo e negociando sobre as mesmas.

A sala de actividades na qual desenvolvemos a acção pedagógica, apresentava uma forma hexagonal e bastante ampla, dividida por áreas de trabalho em todo o seu contorno. Esta encontrava-se munida de duas fachadas com janelas bastante amplas que possibilitavam uma boa luminosidade natural e visionamento para o exterior,

permitindo identificar o estado do tempo, para poderem assinalá-lo no quadro do tempo que existia na sala. Encontrava-se também devidamente equipada com um sistema de aquecimento. No que concerne ao pavimento da mesma, este era de cor clara e constituído por corticite resistente, confortável, lavável, anti-derrapante e pouco reflectora de som, garantindo um bom isolamento acústico.

O mobiliário apresentava um bom estado de conservação, estando disponíveis três mesas circulares, todas com quatro cadeiras, uma mesa rectangular e um armário que servia de apoio ao adulto, uma estante para arrumação de material e colocação dos *portfolios* das crianças. Importa salientar que as mesas e cadeiras também serviam de apoio às actividades em pequeno grupo e em grande grupo, bem como em momentos de lanche no período da manhã. A sala possuía ainda duas estantes de apoio às actividades das crianças, uma com jogos didácticos e uma outra com diversos materiais que serviam de apoio às actividades de expressão plástica.

Na sua constituição possuía quatro placares, num desses placares encontravam-se os quadros em funcionamento na sala, nomeadamente o quadro das presenças, o quadro do tempo e o quadro das regras.

Como podemos verificar na figura 1, o quadro das presenças apresentava o formato de uma casa constituída por diversas janelas referentes ao número de elementos do grupo. Estas serviam de suporte para as fotografias de cada criança, o que possibilitava também reconhecerem visualmente os colegas, associando a abertura das janelas às suas presenças e o fecho das mesmas às ausências. Este quadro possibilitou trabalhar diversos conceitos e relações matemáticas. Considerámos pertinente a elaboração deste modelo de quadro de presenças, devido à faixa etária do grupo de crianças e ao seu primeiro contacto com o jardim-de-infância.



**Figura 1** - Quadro das presenças



Figura 2 - Quadro do tempo

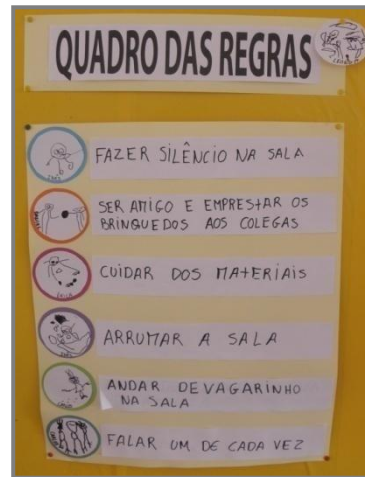


Figura 3 - Quadro das regras

Na figura 2 apresentamos o quadro do tempo que foi construído tendo por base uma tabela de dupla entrada. Na extremidade vertical encontravam-se os diversos estados do tempo e círculos referentes a cada um deles e na extremidade horizontal os diferentes dias da semana. Perante este quadro as crianças identificavam o estado do tempo, associando-o ao dia da semana em questão, utilizando o círculo correspondente para representar essa associação.

Um outro instrumento construído pelo grupo foi o quadro de regras (figura 3), onde estavam registadas as regras de funcionamento na sala. Estas surgiram da necessidade que se fez sentir no decorrer do ano, tendo sido delineadas depois de uma reflexão em grande grupo. As crianças registaram as regras acordadas através da técnica do desenho, o que possibilitou posteriores leituras e o adulto fez a respectiva legenda.

Sentimos ainda necessidade de envolver as crianças na organização das áreas, identificando-as e estabelecendo o número de elementos que as poderiam frequentar (figura 4). Esta necessidade surgiu devido a um número exagerado de elementos a querer frequentar uma determinada área, o que não permitia interações positivas entre os diferentes elementos.

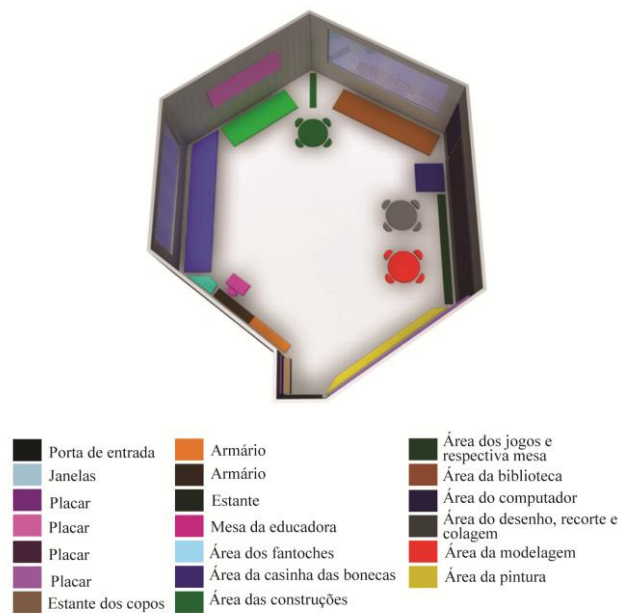


Figura 4 - Identificação das áreas e respectivo nível ecológico

Num outro placar, com grandes dimensões, ocupando uma das paredes, apresentavam-se os trabalhos que as crianças iam realizando. Segundo Gandini (2008) estes contribuem “para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre actividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seus processos” (p.155).

Esse placar possuía, ainda, informações que as crianças traziam de casa ou material de apoio necessário ao projecto curricular de grupo. Ao seu lado existia um outro placar que servia para as crianças realizarem as suas pinturas e de suporte à exposição das mesmas. Um último placar era utilizado para a afixação da informação e documentos sobre as crianças por forma ao adulto consultar sempre que necessitasse.

Para possibilitar uma melhor percepção da divisão e organização da sala onde decorreu o desenvolvimento deste trabalho, apresentamos a respectiva planta.



**Figura 5** - Planta da sala

A sala onde se desenvolveu este trabalho estava, inicialmente, dividida em cinco áreas de trabalho: a área da casinha das bonecas, a área das construções, a área dos jogos, a área da biblioteca e a área da expressão plástica que agrupava as áreas do desenho, do recorte e colagem, da modelagem e da pintura. Estas, organizaram-se no sentido de possibilitar ao grupo de crianças um fácil acesso aos diversos materiais e objectos, bem como privilegiar a concentração no processo, as interacções, a cooperação nas actividades que realizavam e, por conseguinte, para irem progressivamente desenvolvendo a sua autonomia.

Contudo podemos constatar na figura 5, que a sala se encontrava com mais duas áreas, pois integramos os interesses e sugestões dadas pelo grupo, implementando assim a área dos fantoches e a área do computador e também (re)organizámos a área da expressão plástica. Procurámos ainda, situar as áreas mais calmas longe daquelas que são caracterizadas e rotuladas como sendo as mais barulhentas. É de salientar que, ao

longo do ano, fomos introduzindo material consoante as necessidades e interesses do grupo.

A *área dos fantoches* (figura 6) era constituída por dois pórticos colocados em cima de uma mesa e devidamente equipada com fantoches. Estes serviram de apoio às actividades vivenciadas ao longo da prática pedagógica, estando acessíveis às crianças, possibilitando-lhes um manuseamento e exploração, servindo ainda de “suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias” (Silva et al., 1997, p.60).



**Figura 6** - Área dos fantoches

Ao lado da área acima referida, encontrava-se a *área da casinha das bonecas* (figura 7), esta era constituída por duas secções: a secção do quarto e a secção da cozinha.



**Figura 7** - Área da casinha das bonecas

Como se pode constatar, estavam apetrechadas com mobiliário ergonomicamente adequado à altura das crianças. A organização dos equipamentos e materiais permitiu ao grupo interpretar e assumir as suas vivências quotidianas. A diversidade dos materiais e utensílios que estavam à sua disposição eram habituais nas suas vidas diárias o que propiciou representarem situações do dia-a-dia como comer, beber, cozinhar, dormir, fazer a cama, passar a ferro, cuidar da casa, vestir-se, calçar-se, entre outras. Desta forma, constatámos que o leque de materiais à disposição possibilitou às crianças o seu manuseamento por forma a incorporarem situações de “faz-de-conta”, pois Silva et al. (1997) refere que estas permitem “recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (p. 60).

A *área das construções* (figura 8) contígua à área da casinha das bonecas permitia um conjunto de possibilidades para elaborar construções, pois era apetrechada de legos com diversas formas e tamanhos e também materiais com diferentes formas de



**Figura 9** - Área das construções  
jogos: enfiamentos, puzzles, dominós, blocos lógicos, cartas, entre outros. Esta área permitiu o desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como experiências diversificadas que as motivaram para a resolução de problemas.

encaixe. A vivência de experiências nesta área possibilitou a interação e a resolução de problemas entre as crianças.

A *área dos jogos* (figura 9) encontrava-se localizada ao lado da área das construções, dispunha de uma mesa circular com quatro cadeiras e uma estante na qual se encontravam diversos tipos de



**Figura 8** - Área dos jogos

A seguir, situavam-se as áreas mais calmas, destacando-se a *área da biblioteca* (figura 10) que gozava de uma boa luminosidade natural junto de uma fachada de



**Figura 10** - Área da biblioteca  
janelas. Esta era constituída por uma estante, na qual as crianças podiam encontrar livros diversificados, bem como o álbum de fotografias das actividades que decorriam na sala ao longo do ano, permanecendo sempre actualizado, de forma a recordarem e terem sempre presentes as experiências de aprendizagem que se iam desenvolvendo. Esta área era também equipada com três sofás colocados em cima de um tapete de esponja, de forma a tornar-se um espaço mais aconchegante. Tinha ainda uma mesa circular de pequena dimensão sobre a qual se encontrava uma caixa com imagens de diversos tipos. Esta ainda possuía imagens de histórias que se foram explorando ao longo das actividades, sendo manuseáveis no flanelógrafo que se encontrava sobre o cavalete. Com esta área pretendia-se incentivar o gosto pelo visionamento de livros, favorecendo a observação de imagens, bem como o contacto livre com o código escrito.

Esta era constituída por uma estante, na qual as crianças podiam encontrar livros diversificados, bem como o álbum de fotografias das actividades que decorriam na sala ao longo do ano, permanecendo sempre actualizado, de forma a recordarem e terem sempre presentes as

A *área do computador* (figura 11), continha o



**Figura 11** - Área do computador

equipamento *kidsmart*, que permitiu o contacto com o código informático, através do qual as crianças puderam usufruir de jogos didácticos e assistir à apresentação de histórias em formato *powerpoint*. O leitor de CDS à disposição era utilizado nas horas de trabalho e solicitado pelas crianças.

A área da expressão plástica ou *ateliê da plástica*, como foi designado pelas crianças (figura 12), abrangia uma dimensão maior que as outras áreas, uma vez que



**Figura 12** - Área de expressão plástica

agrupava a área do desenho, recorte e colagem, modelagem e pintura. Esta área foi (re)organizada e alterada, ao nível do mobiliário e da variedade de materiais como iremos explicitar ao longo do relatório. Esta área propiciou ao grupo diversas oportunidades a nível da exploração e manipulação de

material diversificado que permitiu a expressividade às crianças, bem como criar estruturas bidimensionais e tridimensionais. Assim, procurámos promover a iniciativa e a progressiva autonomia das crianças.

O espaço de reunião em grande grupo (parte central da sala) era bastante amplo (figura 13). Nele decorriam diversas actividades educativas, como as de acolhimento, diálogo e partilha de conhecimentos, leitura de histórias e entoação de canções, entre outras. Considerámos importante atender à disposição das cadeiras, optando por um semi-círculo, pois assim todos conseguiam visualizar os colegas e os adultos e vice-versa.



**Figura 13** - Espaço central

### **Espaço exterior**



**Figura 14** - Espaço exterior

O espaço exterior (figura 14) possuía uma área de dimensões bastante consideráveis, limitada por um muro encimado com grades. O pavimento diversificava, havendo zonas de relva, de cimento, de terra batida, de areia e também

superfícies de impacte que suportavam um equipamento de parque infantil constituído por uma multi-estrutura com escorrega, cordas e barras para trepar, dois baloiços fixados no chão, dois cavalinhos de molas, um baloiço de molas e, ainda, um jogo do galo quadrangular. Existia ainda um campo de futebol com as suas respectivas balizas. Assim sendo, este espaço exterior favoreceu trocas de experiências e interações entre os elementos do grupo bem como com as outras crianças que frequentavam o jardim-de-infância.

### 1.2.2. O tempo

A organização do tempo no jardim-de-infância deve ser devidamente pensada e reflectiva pelos adultos pois a estruturação de uma rotina diária assume-se como um suporte para estes, bem como para as crianças, ajudando a prever os momentos/acontecimentos que se seguem no dia-a-dia. Assim, concordamos com Hohmann e Weikart (2009), quando referem que a rotina diária propicia “às crianças a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (p.226).

Com a criação da rotina diária na sala, foi nosso objectivo promover nas crianças sentimentos de confiança e de segurança perante os diferentes momentos sequenciais que decorriam ao longo do dia. De carácter flexível, a rotina diária foi susceptível a alterações tendo em conta projectos que emergiram, visitas e até pontuais ocorrências, de forma a responder aos interesses demonstrados pelas crianças e ao desenrolar de experiências de aprendizagem. Constatámos que no momento inicial da prática pedagógica foi uma tarefa muito complicada para nós, no sentido de nos assumirmos como respeitadores desta rotina. Foi através da escuta da voz das crianças que nos remetemos para uma reflexão sobre a mesma, por forma a responder às necessidades de alteração da rotina diária quando assim se justificava. No quadro que se segue, descreve-se a organização da rotina diária, integrando uma breve explicitação dos diversos tempos que eram vivenciados pelo grupo ao longo do dia.

**Quadro 1** - Rotina diária

	Tempos	Explicitação
Manhã	Acolhimento	Recepção das crianças, entoação dos bons dias, diálogo e relatos sobre acontecimentos que tinham intenção de partilhar, marcação das presenças e registo dos estados meteorológicos. Este momento decorria apelando a uma actividade em roda.

## Mestrado em Educação Pré-Escolar - Relatório de Estágio

	Tempo de grande grupo	Este tempo, passava-se no espaço central da sala, onde se reuniam e envolviam nas actividades em grande grupo, que permitiam desenvolver experiências de aprendizagem nos diferentes domínios, tal como, a exploração de jogos, de imagens, de fotografias, entoações de poemas, canções, lengalengas, leitura de histórias, entre outros.
	Higiene pessoal	Este momento era dedicado à higiene das mãos.
	Lanche	Após a higiene das mãos, as crianças lanchavam no espaço-sala, recorrendo às mesas que eram utilizadas para actividades.
	Recreio	O momento do recreio, quando as condições atmosféricas o permitiam as crianças desfrutavam do espaço exterior, proporcionando-lhes ocasiões nas quais poderiam diversificar na forma como utilizavam o corpo, tal como trepar, deslizar, baloiçar e correr. Quando o tempo não estava agradável permaneciam no salão polivalente.
	Higiene pessoal	Este momento era dedicado à higiene das mãos.
	Tempo de pequenos grupos	Este tempo contempla alguns tipos de actividades, intencionalmente planeados, de forma a propiciar oportunidades de experiências de aprendizagem significativas nas diversas áreas de conteúdo, tendo em conta a experimentação de material diversificado. A educadora e estagiária apoiavam as crianças na discussão para a resolução de problemas, encorajando-as nas interacções que estabeleciam. Estes momentos permitiram ao adulto observar e documentar o que se ia fazendo.
	Almoço	Depois de proceder à higiene pessoal, as crianças que almoçavam no refeitório do agrupamento, eram acompanhados pelos assistentes operacionais para o mesmo. As restantes cinco crianças que almoçavam em casa permaneciam na sala para a conclusão de tarefas que haviam iniciado, até às 12h00min.
<b>Tarde</b>	Tempo em grande grupo	Recepção das crianças, diálogo sobre o que almoçaram e entoação de canções.
	Relaxamento em grande grupo	Os tempos de relaxamento eram devidamente planeados. Para verificar a ausência de tensões, recorremos a diversos materiais tal como, lençóis de cores, rolos de papel higiénico, balões, entre outros. Estes momentos foram sempre acompanhados de música que apelavam ao sossego e calma, de forma a propiciar e contribuir para o alargamento de experiências de aprendizagem.
	Trabalho nas diferentes áreas	Neste tempo procedia-se à organização das crianças pelas diferentes áreas, consoante a preferência que cada uma manifestava. Também lhes era dada a oportunidade de continuar os trabalhos em pequenos grupos, ou iniciarem uma outra, ou envolverem-se na continuidade de projectos. Nestes momentos, pretendemos encorajar a criança a tomar iniciativas e desenvolver competências na resolução de problemas.
	Higiene pessoal	Este momento era dedicado à higiene das mãos.
	Lanche	Neste tempo as crianças voltavam a reunir-se no espaço central da sala depois de arrumarem os materiais e objectos das áreas que desfrutaram. Dirigiam-se para as mesas e bebiam o leite fornecido pela instituição.
	Recreio	As crianças deslocavam-se para o recreio, o qual se encontrava condicionado como no período da manhã, devido às condições atmosféricas.
	Final das actividades	No salão polivalente, decorria o horário de prolongamento da componente de apoio à família, enquanto esperavam as famílias para o regresso a casa.

Como se pode verificar no quadro 1, acima apresentado, a rotina diária vivenciada na sala pretendia, essencialmente, despertar e apoiar as crianças para a tomada de iniciativa perante as actividades propostas, bem como encorajar o envolvimento destas em actividades de pequenos grupos ou em pares, implicando-se na procura de soluções para os problemas com que se foram confrontando. Foi também nosso objectivo promover interacções positivas nos diversos momentos de trabalho. A autonomia sobre a escolha da área, sobre o material que iriam manusear e sobre os trabalhos que lá iriam realizar foi notória, possibilitando ao adulto verificar uma evolução que, por sua vez, consideramos bastante significativa.

Para além da componente educativa torna-se fundamental considerar a componente de apoio à família, pois, permite, numa acção articulada, reunir condições que respondam às necessidades dos pais, num processo de cooperação e complementaridade com a família (Vilhena, 2002).

Desta forma, no decorrer do ano lectivo usufruíam da componente de apoio à família onze das quinze crianças que constituíam o grupo, sendo que dez beneficiavam do serviço de refeição e sete do prolongamento de horário da tarde.

**Quadro 2-** Horário da componente de apoio à família

Horário	Actividades	Local
8h00m-9h00m	Acolhimento das crianças	Salão Polivalente
11h30m-14h00m	Almoço Recepção das crianças que foram almoçar a casa	Cantina do Agrupamento Salão Polivalente
16h00m-19h15m	Actividades lúdicas não curriculares	Salão Polivalente

Esta componente de apoio à família era orientada por assistentes operacionais que, diariamente proporcionavam actividades de carácter lúdico, de modo a propiciar ao grupo de crianças a construção de laços afectivos, a participação activa e, sobretudo, as interacções entre o grupo.

### 1.2.3. As interacções

As interacções assumem um papel relevante na educação pré-escolar, englobando-se nas dimensões subjacentes à organização do ambiente educativo. Ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica implicámo-nos na valorização das mesmas entre criança-criança, criança-adulto e adulto-criança, para facilitar o desenvolvimento de cada elemento do grupo e, por sua vez, possibilitar ao educador

estabelecer relações com os mesmos, de forma a torná-los “pensadores críticos e fazendo-o em interacção com os outros” (Vasconcelos, 2009, p.53).

No desenvolvimento da acção educativa assumimos o grupo de crianças como sujeitos activos e, tal como afirma Vasconcelos (*idem*), “sujeitos de direitos e deveres, numa dinâmica interactiva com os outros” (p. 56). Favorecemos um clima de interacção e inter-ajuda, focando-nos na criação de relações afectivas para o bem-estar emocional das crianças, para desenvolvermos o sentido de si próprias enquanto indivíduos autónomos (Hohmann & Weikart, 2009).

Neste sentido, o nosso papel assentou num despertar para as interacções, ou seja, numa observação participante, através da qual identificámos os interesses e necessidades das crianças e ajustámos a intencionalidade educativa a estes, promovendo experiências de aprendizagem motivadoras e facilitadoras da construção de saberes. Assumimos o papel de apoiantes do processo de ensino-aprendizagem do grupo, envolvendo-nos nas suas propostas lúdicas, nas suas descobertas, na resolução dos seus problemas, escutando-as e valorizando a sua tomada de iniciativa.

Os quadros construídos e afixados na sala foram instrumentos que ajudaram a promover interacções entre os elementos do grupo. A vivência da rotina diária também possibilitou integrar experiências potencialmente facilitadoras de interacções, de natureza diversa, tal como em pares, em pequenos grupos e em grande grupo, através das quais as crianças podiam ir desenvolvendo atitudes de cooperação, de aceitação e respeito pelo outro e de companheirismo.

Procurou-se favorecer o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo (educadoras, pais, crianças e parceiros da comunidade), o que possibilitou vivenciar experiências de aprendizagem estimulantes, bem como conhecer outros espaços educativos da cidade, por forma, a diversificar nas interacções.

No decorrer do ano lectivo, envolvemo-nos e interagimos com as famílias na procura de soluções e informações para projectos que iam brotando ou experiências de aprendizagem intencionais.

### **1.3. Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa**

Ao longo dos anos muitos foram os autores que se debruçaram sobre a investigação no campo da educação pré-escolar. Muitas foram e são as perspectivas defendidas sobre os modos de fazer pedagógico e o apelo a “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência,

escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa actividade partilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.14).

Conscientes da necessidade de aprofundamento da nossa formação, tornou-se importante (re)construir ideias, saberes, teorias, crenças e essencialmente as acções. Neste sentido, tomámos em conta a relevância que assume a explicitação do modelo pedagógico em que se apoia a acção educativa, definido este por Oliveira-Formosinho (2007b) como “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática” (p.34). Para tal, ao longo da acção educativa que desenvolvemos procurámos aprofundar a reflexão sobre as várias dimensões subjacentes aos modelos curriculares mais divulgados, no nosso país, procurando compreender os princípios em que se apoiam e, assim, estabelecer modos específicos de acção pedagógica. Entendemos, neste sentido, poder encontrar pontos de apoio que pudessem constituir um “importante andaime” para nos apoiar “na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender” (*idem, ibidem*).

Assim, considerámos relevante ter como referência os princípios veiculados pelos modelos curriculares *Hihg-Scope*, *Reggio Emilia* e *Movimento da Escola Moderna* (MEM), assumindo-os como sustentadores da prática pedagógica, bem como um suporte necessário à mudança e transformação que temos vindo a salientar como necessária. A nossa experiência, ainda que curta, leva-nos a corroborar a opinião expressa por Mesquita-Pires (2007) quando refere que “os educadores de infância utilizam diferentes modelos, não enquadrando a sua acção educativa especificamente em nenhum, adoptando, antes, pequenas particularidades de cada um deles” (p.63).

Assim, procurámos apoiar a acção educativa nos contributos de alguns autores que se debruçaram sobre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem numa linha socioconstrutivista, relevando que “a criança deve estar activamente envolvida na aprendizagem, construindo o conhecimento através da interacção com o mundo que a rodeia” (*idem*, p.61).

Associado ao cruzamento de perspectivas, no decurso da acção pedagógica implicámo-nos na compreensão das perspectivas teóricas socioconstrutivistas, que nos desafiaram no sentido de criar um ambiente inovador (Fosnot, 1998) que privilegiasse a construção de conhecimentos de forma activa, que resultaria segundo Piaget (1970), citado por Vieira e Lino (2007), como uma “consequência natural das interacções que se estabelecem entre sujeitos e objectos” (p.214), ou seja, através das interacções com o

ambiente físico e social e vice-versa em que cada um se integra. Assim, o nosso trabalho teve as interacções em que o grupo se envolveu, como suporte à construção das aprendizagens.

Seguindo ainda esta linha piagetiana, preconizada no modelo curricular High-Scope, debruçámo-nos sobre as dimensões pedagógicas a considerar na organização do espaço e na selecção dos materiais, reconhecendo ser importante “que a criança sinta uma certa tensão (benéfica) que a leva em busca da equilibração e que se traduz num desejo de aprender” (Tavares & Alarcão, 1992, p.102). Foi, assim, nossa preocupação motivar as crianças para a aprendizagem, sendo esta, segundo Piaget, “um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade” (*idem, ibidem*).

Entendemos ainda ser pertinente tomar em consideração que, como alerta Bronfenbrenner (2002), a organização do ambiente educativo pode afectar, de forma positiva ou negativa, o desenvolvimento das crianças, depende da forma como este se apresenta e é percebido pelas crianças.

Para tal, como referimos anteriormente na caracterização do ambiente educativo, organizámos a sala por áreas de interesse, colocando à disposição das crianças materiais e objectos, no sentido, de possibilitar e implicar as crianças na exploração e manipulação dos mesmos, inculcando-lhes sentimentos de confiança e segurança, que as envolvesse em experiências de aprendizagem estimulantes e diversificadas (Portugal, 1992). Por outro lado, considerámos relevante a gestão do tempo e a sua flexibilidade, no sentido das crianças conhecerem os tempos de actividades que se sucediam ao longo do dia, o que lhes permitia aprenderem a articular ideias e acções e a construir um sentimento de controlo sobre o que faziam, bem como a participarem no planeamento das suas acções.

Ao nível da prática pedagógica foi ainda nossa preocupação, reflectir sobre as intencionalidades educativas a promover, com vista a organizar experiências de aprendizagem significativas, envolvendo-nos na procura de uma boa articulação das diferentes áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE (formação pessoal e social, conhecimento do mundo e expressão e comunicação, nos diferentes domínios que a integram: linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, expressão motora, musical, dramática e plástica). Tomámos a avaliação como um processo crucial e implicámos as crianças na reflexão sobre as suas acções. Através desta reflexão e

observação das crianças, conseguimos tomar consciência do processo educativo de cada uma, bem como da sua progressão (Silva et al., 1997).

Tornou-se assim, fundamental entender como as crianças pensavam em situações de aprendizagem, proporcionando-lhes experiências (Vieira & Lino, 2007), de acordo com os seus interesses e curiosidades (Tavares & Alarcão, 1992), no sentido de realizarem aprendizagens significativas, construindo o seu próprio conhecimento.

Procurámos enveredar por uma aprendizagem por descoberta, na qual as crianças foram encorajadas a participarem activamente, implicando-se na experimentação e na resolução dos problemas com que se defrontavam. O diálogo e a reflexão subjacentes a estes momentos, levaram as crianças a conceber alternativas, procurando respostas para as mesmas, por meio de relatos sobre os modos como as conceberam, o que as levou a manter o interesse e a curiosidade, construindo conhecimentos dentro dos seus quadros de cultura (Bruner, 2000).

Para ampliar estas atitudes no grupo e alargar a construção de conhecimentos, procurámos interagir com as crianças de modo a actuarmos, como sugere Vygotsky, de acordo com Spodek e Saracho (1998), na *zona de desenvolvimento proximal*. Como referem os autores (*idem*) “nesta zona elas usam os suportes propiciados pelos mais maduros que funcionam como “andaimes”, permitindo-lhes funcionarem e aprenderem novas competências que são então integradas nos seus repertórios”(p.77). Relativamente a esta perspectiva de desenvolvimento as ideias de Bruner (1990) cruzam-se com as de Vygotsky, defendendo o autor que as crianças se esforçam para dar sentido ao mundo mas que o fazem através dos processos interactivos que estabelecem e em que os adultos desempenham um papel essencial ao ajudar e apoiar as crianças a desenvolver as suas capacidades e defendendo que “a aprendizagem influencia o desenvolvimento e de que o desenvolvimento intelectual acontece dentro do contexto cultural da criança” (Spodek & Saracho, 1998, p.77).

Relevamos, neste sentido, que procurámos apoiar as crianças no seu desenvolvimento, promovendo interacções que se tornassem cognitiva e culturalmente estimulantes, envolvendo-as na procura e pesquisa de fontes de informação.

Assim, tivemos em conta o nosso papel activo no apoio intencional prestado ao grupo, tal como é notório no modelo Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, favorecendo a emergência de interacções recíprocas, através do trabalho de projecto e implicação das crianças em trabalhos desenvolvidos em pequenos grupos. Concordamos com Malaguzzi (2001), citado por Lino, 2007), quando refere que “o projecto pertence

ao grupo e cada criança desempenha um papel fundamental nos conhecimentos que o grupo constrói de forma colaborativa” (p.113). Assim, o desenvolvimento de trabalho de projecto emergiu dos interesses reais das crianças que se envolveram activamente, resultando uma melhor aprendizagem (Dewey, 2002).

Tendo em conta os princípios em que sustentámos a prática educativa, passamos a debruçar-nos sobre as concepções teóricas subjacentes ao estudo integrado neste relatório, no qual o domínio da expressão plástica nos mereceu particular atenção e reflexão, como mais adiante teremos ocasião de explicitar melhor.

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1. O lugar da educação artística na educação pré-escolar**

A cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Por isso, a educação artística é um direito humano universal e contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas. Neste sentido, torna-se importante que a educação/expressão artística seja valorizada na formação de todos os cidadãos e, por conseguinte, ao nível da educação básica, na qual a educação pré-escolar é primeira etapa (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro).

Na verdade, a importância das artes na formação e desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças, como vários autores sublinham (Porcher, 1982; Spodek & Saracho, 1998; Fróis, Marques & Gonçalves, 2000; Rodrigues, 2002; Sousa, 2003a; Ferreira, 2010; Godinho & Brito, 2010), é hoje reconhecida.

As experiências artísticas promovem e contribuem para o aperfeiçoamento da sensibilidade e o desenvolvimento da criatividade, facultando possibilidades cognitivas, afectivas e expressivas, bem como de criação, reflexão e compreensão que favorecem a construção da identidade pessoal e social e entendimento de diferentes culturas (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000).

Considerando estes pressupostos essenciais, torna-se pertinente clarificar os contributos da educação artística no desenvolvimento da criança e as oportunidades de promovê-la. Porque acreditamos que a educação artística se constitui como uma via de comunicação e de acesso ao conhecimento, consideramos que é uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da criança no contexto das sociedades actuais.

Assim, reconhecemos que a educação pré-escolar é, por excelência, um contexto capaz de promover o contacto sistematizado com a linguagem artística, com a expressão visual e, em consequência, promover o desenvolvimento da criatividade da criança, estimulando-a à construção de novas competências.

Nesta linha de pensamento, importa relembrar a Declaração Universal dos Direitos do Homem que considera que “toda a pessoa tem direito (...) à vida cultural da comunidade, de fruir as artes (...)” (art.º 27.º) . E relembrar também a Convenção sobre os Direitos da Criança, que reconhece a importância de promover o desenvolvimento da personalidade da criança, reconhecendo-lhe o direito “a participar plenamente (...) nas actividades recreativas, artísticas e culturais em condições de igualdade” (art.º31.º). A Convenção sobre os Direitos da Criança valoriza a criança como ser activo e com

direitos no meio cultural a que pertence, através do qual deve procurar-se promover a formação de uma personalidade integrada e, para a qual devem contribuir as experiências de expressão artística.

O reconhecimento da importância e reestruturação da educação artística, mereceu também atenção do ponto de vista do enquadramento legal no nosso país, com o expresso no Decreto-Lei 344/90 de 2 de Novembro, no qual foram decretados os princípios, estruturas e linhas gerais subjacentes para uma orientação da educação artística, assumindo-a como “parte integrante e imprescindível da formação global” como se encontra descrito no preâmbulo. O referido decreto define as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, contemplando, ainda, o desenvolvimento dos princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

As áreas que se encontram enunciadas nesse Decreto-Lei (art.º 1.º) referentes à constituição da educação artística são: a música, a dança, o teatro, o cinema e áudio-visual e as artes plásticas.

Tendo em conta estas áreas são apontados diversos objectivos para a educação artística, acentuando a importância de promover: o desenvolvimento de diversas capacidades no domínio artístico, através de experiências nas quais estejam presentes a estimulação de variadas formas de comunicação e expressão artísticas; a promoção de linguagens artísticas; a sensibilização ligada aos aspectos estéticos; a imaginação e estimulação à criatividade e o favorecimento de práticas artísticas individuais ou colaborativas (Decreto-Lei 344/90 de 2 de Novembro, art.º2.º). Trata-se de aspectos que contribuem para a formação global da criança, ou seja, para o seu desenvolvimento sensorial, motor e afectivo, bem como, ao nível das capacidades críticas (*idem*).

Este documento afirma ainda que, na educação pré-escolar (art.º8.º) deve ser ministrada uma “educação artística genérica”, entendendo esta como a que se “destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área” (Decreto-Lei 344/90 de 2 de Novembro, art.º7.º). Prevê-se que na educação pré-escolar a sensibilização para a educação artística seja feita “pelo respectivo educador de infância, sempre que possível com o apoio de professores especializados, em colaboração com os pais e encarregados de educação” (*idem*, art.º10.º).

Por sua vez, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar apontam como um dos objectivos desta etapa educativa “desenvolver a expressão e a

comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e compreensão do mundo” (Silva et al., 1997, p.15).

Assim, importa que na educação pré-escolar seja promovida uma educação artística pela expressão artística, considerando-a como um “meio de formação e de integração” (Santos, 1999, p.67). Neste sentido, pode dizer-se que se aponta para uma educação artística genérica que favoreça experiências sensoriais e corporais, que contribuam para o harmonioso evoluir da psicomotricidade, afectividade e sensibilidade das crianças, e que lhes proporcione um domínio progressivo das suas virtualidades expressivas, comunicativas e criativas.

Reflectindo sobre o papel da educação artística na educação pré-escolar, Rodrigues (2002) sublinha a responsabilidade que lhe cabe para propiciar uma educação artística que permita à criança exprimir-se “livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (p.14).

Santos (1999) salienta que as expressões artísticas “contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade, raízes que alimentam as suas manifestações nascentes, as quais, numa educação progressiva e prospectiva, se pretende que floresçam artística e esteticamente” (p.137).

Por sua vez, Porcher (1982) releva que a educação artística se disponibiliza a criar nas crianças “não tanto aptidões artísticas específicas, mas sobretudo um desenvolvimento global da personalidade, através de formas as mais diversificadas e complementares possíveis de actividades expressivas criativas e sensibilizadoras” (p.25).

Nesta linha de pensamento, Lowenfeld e Brittain (1977) salientam a importância de “desenvolver na pessoa aquelas sensibilidades criadoras que tornam a vida satisfatória e significativa” (p.26).

Remetendo-nos para estas perspectivas, Porcher (1982) considera relevante preconizar uma sensibilização ao meio ambiente através de uma soma de estímulos sensoriais que apelem a uma educação estética. Para tal, importa que as crianças, por intermédio dos sentidos, despertem para o reconhecimento de objectos naturais e artificiais, para as cores, os sons, os movimentos e percebam, ainda, as formas e estruturas que caracterizam o meio ambiente, que conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento global da sua personalidade.

Esta ideia é também defendida por Godinho e Brito (2010), considerando os autores que num contexto pré-escolar a educação estética deve estar presente na convivência que as crianças estabelecem com o meio ambiente natural e cultural que as envolve, no qual contactem com diferentes formas de expressão artísticas. Torna-se assim essencial, que as experiências de aprendizagem que vivenciam no domínio das expressões assentem na experimentação e fruição de forma a contribuírem para a edificação da sua personalidade.

Seguindo esta ideia, importa considerar que a abordagem da educação artística no contexto pré-escolar deve ser encarada numa perspectiva integrada, como relevam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho 5220/97 de 4 de Agosto) e contribuir para o desenvolvimento global e equilibrado das crianças.

## **2.2. A área da Expressão e Comunicação no quadro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Constituindo-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como um instrumento fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica em contexto pré-escolar, importa ter em conta o conjunto de princípios e linhas orientadoras da componente educativa que nela são veiculados. Assim, e não havendo um programa pré-definido, é atribuída, aos educadores, a responsabilidade de analisar e reflectir sobre diferentes abordagens pedagógicas e sobre as linhas de orientação curriculares definidas como suportes para a concepção e desenvolvimento da sua acção pedagógica.

No conjunto de referências indicadas nas OCEPE para o desenvolvimento curricular, encontram-se um conjunto de áreas de conteúdo que devem tomar-se em consideração no planeamento e avaliação das diversas situações pedagógicas, definindo três grandes áreas: formação pessoal e social; expressão e comunicação, que comporta diferentes domínios - o de expressões que compreende a expressão motora, a dramática, a plástica e a musical, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio das tecnologias de informação e comunicação e o domínio da matemática; e conhecimento do mundo.

Estas áreas de conteúdo, anteriormente evidenciadas, contemplam uma construção articulada do saber e transversalidade no processo educativo da criança. É notória a ênfase dada à *Área de Formação Pessoal e Social* neste processo, pela sua transversalidade, sendo por isso considerada “uma área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras” (Silva et al., 1997, p.51). Considera-se, ainda, que nas

vivências que a criança experiencie tenha possibilidade de se relacionar “consigo própria, com os outros e com o mundo” (*idem*, p.49).

A *Área de Conhecimento do Mundo* constitui-se como uma área essencial uma vez que considera que as crianças se desenvolvem e aprendem em interacção com o mundo que as rodeia. Esta área pressupõe que seja fomentada a curiosidade natural das crianças e o questionamento, por forma a despertar situações nas quais elas se envolvam em experimentações, descobertas, investigações, observações, explorações e, por conseguinte, que construam novos saberes, pois só na interacção com o meio poderão encontrar as respostas aos seus questionamentos.

A *Área de Expressão e Comunicação* é uma área que engloba um conjunto alargado de domínios do saber, merecendo-nos um deles, particular reflexão neste trabalho, como anteriormente referimos, o domínio da expressão plástica.

Neste sentido, importa relevar uma vez mais que, conforme os princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e os objectivos delineados na Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, é objectivo da educação pré-escolar “desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (artº10º do capítulo IV da Lei 5/97).

Nas OCEPE a área da expressão e comunicação é considerada como uma área básica de conteúdos uma vez que esta “incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (Silva et al., 1997, p.56).

Esta área assume particularidades que permitem o desenvolvimento psicomotor e simbólico das crianças em idade pré-escolar. Tal verifica-se pela inter-relação que caracteriza os diferentes domínios das expressões, uma vez que perspectivam a construção de aprendizagens de códigos através dos quais as crianças estabelecem relações com os outros, despertam para a sensibilidade estética e recolhem informação que lhes permite representar diferentes mundos. Para tal, importa que facultem suportes para o desenvolvimento da imaginação criadora, no quadro de descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos”.

Assim, através dos domínios das expressões pretende-se criar oportunidades e fomentar a implicação das crianças no contacto com diversas formas de experimentação, criação e expressão através de um leque diversificado de experiências de aprendizagem. Experiências de aprendizagem diversas estimulam a curiosidade e o

gosto pelo saber, o que implica estabelecer relações e desenvolver aptidões, cujo objectivo é o desenvolvimento integral e integrado da criança.

Neste sentido, importa, essencialmente, que o contacto com as diferentes formas de expressão em contexto pré-escolar apelem “para uma sensibilização estética e exijam o progressivo domínio de instrumentos e técnicas” (Silva et al., 1997, p.57).

### **2.2.1. O domínio da Expressão Plástica**

Centrando-nos especificamente no domínio da *expressão plástica*, importa sublinhar que, em relação a este domínio, se prevê a valorização dos conhecimentos que as crianças já possuem quando chegam ao jardim-de-infância, apelando a uma intervenção a partir da contextualização dos mesmos. Embora as crianças expressem conhecimentos e saberes sem que esteja subjacente uma intencionalidade delineada pelo educador, o mesmo deve, através da expressão plástica, alargar as acções expressivas e criativas das crianças, tendo como base a liberdade de expressão por forma a despertar nelas o sentido crítico e reflexivo sobre as possibilidades que podem oferecer os diversos materiais. Cabe, assim, ao educador assumir as crianças como sujeitos que desempenham um papel activo e que, por seu turno, necessitam das condições necessárias para aprenderem e se desenvolverem. Assim, a sua responsabilidade educativa passa por propiciar a experimentação de materiais, instrumentos e técnicas diversificadas com o intuito de estimular e envolver as crianças a nível da expressão plástica (Silva et al., 1997).

As OCEPE traçam indicações sobre a diversidade e acessibilidade de materiais, a adaptação de técnicas e as possibilidades no âmbito das actividades de expressão plástica de forma a elucidar os educadores na qualidade das suas acções, criando oportunidades educativas neste domínio. Relativamente aos materiais, o presente documento realça a disponibilização de material diversificado, salientando a qualidade que lhes deve estar subjacente, bem como a responsabilidade sobre os mesmos, que deve ser assumida pelo adulto e pelo grupo.

Quanto aos materiais referenciados para o desenvolvimento de actividades de expressão plástica passam por materiais de desperdício, de uso quotidiano, de elementos da natureza e, particularmente, aqueles que permitam às crianças o seu manuseamento de diversas formas para que possam promover a sua imaginação e as possibilidades de expressão. Ao nível das possibilidades de expressão plástica evidenciam-se o desenho, a pintura, a rasgagem, o recorte e colagem, a modelagem e, releva-se a importância do

desenvolvimento de construções bidimensionais e tridimensionais, tendo em conta as capacidades de cada criança e do grupo (Silva et al., 1997).

No que diz respeito a actividades de expressão plástica, as OCEPE sublinham: o desenho como uma actividade educativa que não deve ser banalizada; a recriação de momentos vivenciados pelas crianças; a mistura de cores para a obtenção de outras; o uso de materiais com diferentes texturas; a construção tridimensional através da modelagem; o uso de materiais que permitam às crianças encaixar e torcer; a construção de estruturas com grandes volumes e o contacto com diferentes manifestações artísticas (Silva et al., 1997). Este leque de possibilidades apresentam-se como “meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (*idem*, p.63).

O domínio da *expressão plástica* pretende, assim, propiciar a construção de interacções positivas durante as actividades plásticas, de modo a envolver cooperativamente as crianças na resolução de problemas, bem como o respeito mútuo pelos trabalhos que os colegas vão elaborando e, ainda, estimular a responsabilidade nos cuidados a ter pelo espaço e pelos materiais, como acima referimos.

A alusão referenciada para alargar a sensibilidade estética e o conhecimento do mundo das crianças, sustenta-se no contacto com a pintura, a escultura e com outras técnicas que são considerados meios essenciais para o acesso à arte e à cultura.

Assim, importa que, através da expressão plástica, as crianças utilizem “linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo” (Bertram & Pascal, 2009, p.44).

### **2.3. A Expressão Plástica da criança: contributos de diversos olhares**

Tendo presente as linhas de orientação referenciadas nas OCEPE, em relação ao domínio da expressão plástica, consideramos pertinente cruzar as perspectivas de diversos autores que se debruçam sobre a valorização educativa da expressão plástica.

A expressão como referem Leite e Malpique (1986) é a forma que, desde muito cedo, as crianças encontram para, através dela libertarem as suas energias. Muitas vezes, não são entendidas como tal pelas crianças mas contribuem particularmente para o seu desenvolvimento harmonioso.

Nesta linha de pensamento, Gonçalves (1991) revela que Arno Stern se refere à expressão como:

um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Expressar-se é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Expressar-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão (p.19).

Gonçalves (1991) sublinha que através da expressão “a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros (...), como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações” (p.12).

Entre modos de expressão, a expressão plástica tem demonstrado a sua relevância para o desenvolvimento de certas capacidades nas crianças como, por exemplo, a motricidade fina.

O termo «expressão plástica» foi de acordo com Sousa (2003b) adoptado em Portugal pelo modelo da educação pela arte<sup>1</sup>, que se referia ao modo de expressão-criação que possibilitava às crianças experimentar as diversas possibilidades que os materiais plásticos (barro, gesso, plástico, entre outros) lhes permitiam. Neste sentido, o mesmo autor considera as artes plásticas ou expressão plástica como aquela que envolve actividades artísticas com diversos tipos de materiais. Ainda refere que esta não se centra na produção de obras de arte mas, sim, numa intervenção pedagógica que visa desenvolver as capacidades e necessidades das crianças, definindo-a como “uma actividade natural, livre e espontânea da criança” (*idem*, p.160).

Assim, entendemos a expressão plástica como a expressão das ideias, das emoções e dos sentimentos que são manifestados pela criança, através do acto de criar, com diferentes materiais plásticos.

Corroboramos a perspectiva de Godinho e Brito (2010), quando os autores referem que na educação pré-escolar a expressão plástica deve combinar “experiências em torno da exploração e descoberta (criação), da utilização de técnicas (execução) e do contacto com diferentes formas de manifestações artísticas (apreciação)” (p.11) por forma a nortear atitudes do saber ser e do saber fazer, as quais assumem um papel de extrema relevância não apenas para o presente da criança, mas também para a sua vida futura como adulto.

Assim, a expressão plástica não pretende formar artistas mas criar e estimular nas crianças “uma sensibilidade plástica mais apurada e uma experimentação mais

---

<sup>1</sup> Sousa (2003<sup>a</sup>) preconiza uma educação através das artes tendo como objectivo uma “educação afectivo-emocional, propondo como técnica educativa para tal propósito a expressão (dos sentimentos, dos afectos, das emoções) artísticas (pelas artes, através da arte)” (p.30).

variada” (Charréu, 2001, p.164). Para isto, torna-se fundamental uma actuação pedagógica que reúna as condições necessárias para que tal processo se torne possível tendo em conta o nível emocional, sentimental e cognitivo das crianças, de modo a que possam desenvolver-se através das suas actividades criadoras.

Neste sentido, importa perceber o desenvolvimento cognitivo defendido na perspectiva de Bruner a nível do processo de representação, uma vez que este está ligado ao modo como a criança representa aquilo de que vai tendo conhecimento (Tavares & Alarcão, 1992). Bruner caracteriza o desenvolvimento cognitivo da criança segundo três estádios de representação: o *estádio da representação activa*, que ocorre aproximadamente até aos três anos de idade, no qual as crianças representam o mundo circundante de acordo com a sua acção/manipulação sobre os objectos; o *estádio da representação icónica* que se desenvolve entre os três e os nove anos de idade, no qual as crianças já fazem representações do mundo circundante através de imagens, de acordo com as memórias visuais e auditivas que retêm<sup>2</sup> e, por último, o *estádio da representação simbólica* que, geralmente, surge a partir dos dez anos de idade, fazendo as crianças representações do mundo através de símbolos como, por exemplo, recorrendo à linguagem (*idem*). Importa ter em conta que não se trata de períodos de desenvolvimento estanques e que, muitos factores, podem contribuir para que crianças com ideias próximas possam manifestar níveis de representação diferentes.

De acordo com Leite e Malpique (1984), Lowenfeld considera que as actividades criadoras podem desenvolver-se num espaço qualquer, desde que seja dada às crianças “a possibilidade de se exprimirem pela pintura, desenho, modelação e construção, ajudadas por uma educadora compreensiva, afectuosa, atenta, que não lhes impeça a natural capacidade de se exprimirem através destas actividades” (p.51). As possibilidades de expressão plástica através das técnicas apresentadas por este autor (*idem*) são aquelas que diariamente se desenvolvem nos contextos pré-escolares, ao que nós acrescentamos as de recorte e de colagem. Estas técnicas permitem às crianças expressarem-se e criarem convenientemente, apresentando-se, assim, como “áreas de completa liberdade de exploração criativo-expressiva e não de aprendizagem de execução de técnica” (Sousa, 2003b, p.183).

---

<sup>2</sup> Este estádio corresponde ao definido por Piaget, como pré-operatório ou estádio de inteligência intuitiva, que se caracteriza como sendo o período em que surgem as formas de representação e a linguagem, o que permite às crianças representarem simbolicamente. O pensamento da criança neste estádio é considerado, ainda, egocêntrico (Tavares & Alarcão, 1992).

O *desenho* tal como a *pintura* realizados pelas crianças em idade pré-escolar é, particularmente, ideográfico ou “realismo intelectual” como é designado por Luquet de acordo com Rodrigues (2002), representando as crianças muito mais o que sabem ou a ideia/noção que têm sobre as coisas e não propriamente aquilo que elas vêem do mundo que a rodeia. A esta característica central do desenho, o ideografismo, ligam-se ainda outras características como a perspectiva afectiva, a transparência e a humanização. É possível identificar nos desenhos elaborados pelas crianças a perspectiva afectiva quando estas traçam figuras de pessoas, animais, brinquedos, objectos, etc. com tamanhos maiores, que evidenciam a atribuição de uma maior importância afectiva. A transparência, ou visão de raios X, é outro aspecto ideográfico do desenho, quando as crianças fazem transparências, pretendem simplesmente representar nos seus desenhos, o que não se vê, mas o que ela sabe que existe, incluindo o que está oculto. A humanização é uma característica predominante nos desenhos concebidos pelas crianças, as quais humanizam os objectos, brinquedos ou animais traçados, colocando-lhes uma cara de gente com olhos, boca, nariz, entre outros (Gonçalves, 1991; Rodrigues, 2002).

A prática da *modelação* proporciona um prazer particular às crianças e permite-lhes descobrir e aprender, agindo com as mãos, manipulando e explorando massa de farinha, plasticina, barro e outras matérias moldáveis. Tal facto, leva-as a criarem e modelarem diversas formas, recorrendo à sua imaginação, experimentando a plasticidade dos materiais. Através de experimentações inesgotáveis as crianças tacteiam, ansiando a descoberta de múltiplas formas bidimensionais e tridimensionais, desenvolvendo a coordenação das mãos e dos dedos (Ferreira, 2010; Spodek & Saracho, 1998).

Os *recortes* e as *colagens* podem efectuar-se com diversos materiais tal como, papéis de diferentes tamanhos e cores, tecidos, fósforos, missangas, elementos da natureza, entre outros. Através do recorte é dada às crianças diversas possibilidades de manipular os papéis, através do dobrar, rasgar, vincar, desdobrar, cortar, criar, por seu turno, a colagem permite diversas composições e criações bidimensionais mas também tridimensionais. O uso desta técnica, perspectiva o desenvolvimento da percepção das formas e estimula a expressão das crianças (Sousa, 2003b).

No contexto jardim-de-infância é dada frequentemente uma relevância às *construções bidimensionais* na expressão plástica, centrando-se num conjunto de pontos, linhas e manchas traçados numa determinada superfície e ordem. Acreditando

que esta tem um papel fundamental no mundo plástico da criança, realçamos a tridimensionalidade como um aspecto essencial que acarreta uma grande importância na vida das mesmas. As *construções tridimensionais* possibilitam a manipulação e exploração de um leque diversificado de materiais que permitem identificar as relações entre as formas, os tamanhos, as texturas, os volumes. Estas actividades de construção visam desenvolver a imaginação, a noção espacial e a coordenação motora das crianças (Ferreira, 2010; Spodek & Saracho, 1998).

Para a realização de experiências através das técnicas acima mencionadas, torna-se necessário que o educador disponibilize criteriosamente às crianças uma variedade de materiais de qualidade, a fim de possibilitar e desafiar a expressão e criação. Contudo, considera-se que a expressão plástica vai mais além do que a exploração de materiais mas também à experimentação de múltiplas possibilidades.

Atendendo que as crianças se revelam em tudo que fazem, devem-lhes ser propiciadas experiências, que estimulem o pensamento divergente<sup>3</sup>, através das quais construam as suas ideias, assumindo um papel participativo na escolha, preparação, experimentação e arrumação do material. O ambiente deve, por isso, apelar à expressividade por forma a que as crianças recorram aos materiais plásticos, no sentido de manipulá-los e manifestarem o seu prazer sensorial através da experimentação e descoberta. Assim, consideramos relevante reflectirmos sobre a importância da experimentação para a construção de novos saberes.

### **2.3.1. A importância da experimentação na construção de conhecimentos**

Desde cedo, as crianças gostam de fazer experimentações que contribuam para a construção das suas aprendizagens. Agindo num contínuo incessante de experiências, vão explorando, verificando, apalpando, observando, investigando. Consideramos, por isso, que através da experimentação e vivência de experiências, as crianças se implicam activamente num esforço que é suscitado por si próprias, o que se revela num maior grau de satisfação e interesse por parte das mesmas. Tal como refere Sousa (2003a) “a criança é curiosa por natureza, deseja conhecer, gosta de explorar, é naturalmente aventureira, desejando ardentemente ter experiências novas e diferentes. A criança sente necessidade imperiosa de descobrir, de investigar, de explorar, de realizar, de experimentar” (p.140).

---

<sup>3</sup> Gonçalves (1991) caracteriza o pensamento divergente como “aquele que, perante um problema, procura todas as soluções possíveis (...), capaz de apreender relações entre factos nunca anteriormente notados e de produzir formas novas, através de ensaios e erros, por «aproximação experimental” (p.24).

Esta necessidade de experienciar leva-as a expressarem-se por múltiplas formas, motivadas pelas sensações, representando o que vêem, sentem e imaginam através da experiência sensorial. As crianças devem, por isso, ter acesso, como referem Spodek e Saracho (1998) “a uma ampla gama de experiências, vendo, ouvindo, provando, cheirando e tocando uma grande variedade de coisas, acções que são a matéria-prima da expressão criativa” (p.353), sendo estas acções condição para a aquisição de novos conhecimentos. Torna-se assim relevante o papel que assume a experimentação na vida das crianças, libertando-as, projectando-as na acção e conduzindo-as para as descobertas.

Fontanel-Brassart e Rouquet (1977) definem a experimentação como uma “sucessão de experiências diversas, de manipulações e de explorações livres e livremente concebidas, livremente prosseguidas” (p.46). Assim, no processo expressivo plástico a experimentação baseia-se, essencialmente, num aglomerado de atitudes de estímulo, motivação e incentivo que despertam as sensações e comportamentos nas crianças.

Lacy (n/d), citada por Spodek e Saracho (1998), perspectiva a necessidade de uma “alfabetização visual” como suporte para o processo expressivo das crianças. A autora apela, assim, à indispensabilidade de uma experimentação sensorial, lembrando que se deve “experimentar o mundo em seu estado real” (p.353). Não basta assim que sejam levadas apenas a observar o meio ambiente mas sim ser-lhes dada a oportunidade de interagir sobre ele e percepção-lo, no sentido, de propiciar um maior envolvimento e motivação no acto expressivo.

Assim, torna-se essencial que, na idade pré-escolar, as crianças vivenciem momentos em que, por si mesmas, façam descobertas no meio ambiente. Estas possibilitam a manipulação de factos e ideias, a invenção e reinvenção como forma de compreensão, o que revela que inicialmente às suas descobertas as crianças são alimentadas pelas curiosidades sensoriais, intelectuais ou técnicas essenciais para o acto criativo. Neste sentido, consideramos que a experimentação activa por parte das crianças, apela ao seu espírito criativo, à progressão da sua autonomia, à expressão livre e à imaginação, cabendo assim ao educador propiciar situações de aprendizagem nas quais as crianças desenvolvam a iniciativa e o sentimento de responsabilidade. A experimentação assume assim um papel fulcral no desenvolvimento integral da criança e no seu processo criativo (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977).

#### **2.4. (Re) pensando o ambiente educativo pré-escolar enquanto meio de expressão e comunicação**

A actuação pedagógica do educador de infância na educação pré-escolar assume um papel de extrema importância para as crianças, no sentido de se tornar facilitador do desenvolvimento da expressão. Aos olhos das crianças, o educador assume este papel devido à compreensão que fazem da sua acção baseada numa perspectiva construtivista, ou seja, as crianças sentem a importância que é dada à sua participação activa e à sua voz nas diversas experiências de aprendizagem para a construção de novos conhecimentos.

Para tal, importa desenvolver práticas educativas de qualidade. Assim, o educador deve partir de uma observação focada nos interesses, necessidades, capacidades e personalidades que as crianças revelam nas diversas experiências de aprendizagem, nomeadamente nas que se enquadram no domínio da expressão plástica. Analisadas e avaliadas as informações resultantes da observação, o adulto poderá iniciar a sua actuação por forma a estimular as crianças nas experiências de aprendizagem e apoiá-las no decorrer das mesmas. O apoio ao envolvimento activo das crianças no decorrer das vivências favorece a criação de um clima de interacções positivas, bem como a aquisição de competências a nível da comunicação, da expressividade, das técnicas e da manipulação de materiais (Silva et al., 1997).

É neste clima de apoio, defendido por Hohmann e Weikart (2009), que o educador deve ter em conta o ambiente no qual as crianças se encontram, proporcionando-lhes o controlo sobre as suas próprias aprendizagens. A liberdade que é dada às crianças permite-lhes desenvolver os seus interesses, iniciando experiências de aprendizagem nas quais se sentem seguras e confiantes, tomando as suas decisões e escolhendo os materiais de que querem usufruir.

Neste ambiente previsível para as crianças, o adulto assume-se como um companheiro que interage e participa, encorajando-as na resolução de problemas através de múltiplas experimentações para que, desta forma, vivenciem experiências nas quais possam fazer descobertas e, assim, assumir a responsabilidade pelas soluções encontradas, as quais se revelam em posturas de iniciativa e autonomia (*idem*).

Assim, no âmbito da expressão plástica devem adoptar-se estratégias diversificadas que permitam ao grupo de crianças vivenciar situações desafiantes, inovadoras e progressivamente mais complexas que por si só as motivem e incentivem nos processos de experimentação e descoberta. Para tal, é fundamental que as crianças

se sintam num ambiente securizante, no qual lhes seja dada a liberdade de criar e se expressar, manifestando as suas ideias, sentimentos e emoções, descobrindo, por si próprias, diversas formas de expressão que lhes permitam vivenciar momentos de sucessos e insucessos ou de alegrias e tristezas (Leite & Malpique, 1984).

Perante a ideia acima evidenciada, o educador não deve impedir a espontaneidade expressiva da criança e efectuar julgamentos sobre a mesma nem mesmo sobre o seu produto final. Tal como refere Sousa (2003b) o educador não deve assumir o papel de juiz, pois, “julgar se um trabalho está bem ou não, se está certo ou errado, se é bonito ou feio, melhor ou pior do que o outro, troca a importância da relação afectiva (quando não a destrói) pela sobrevalorização de um simples trabalho” (p.178).

Desta forma, consideramos que a avaliação nesta área do saber deve ser sistemática no decorrer do tempo, ou seja, deve ser realizada à medida que as crianças estão envolvidas no processo de criação plástica e não no mero produto final, pois elas não se envolvem no acto expressivo com o intuito de produzir obras de arte mas sim para vivenciarem um momento expressivo (Lowenfeld, 1977).

No decorrer dos processos de criação plástica, importa que o educador tenha em conta o nível de desempenho das crianças, o que lhes desperta a motivação que as envolve, as capacidades que evidenciam ao expressarem as suas ideias, interesses e emoções, as habilidades no uso das técnicas e do material, bem como as aquisições do vocabulário que lhe estão subjacentes, as aquisições das noções de formas, texturas, linhas, cores e representação espacial, os comportamentos que assumem na resolução de soluções nas suas criações plásticas e a argumentação perante as representações que concebem, bem como a identificação de elementos nas mesmas. Neste processo de avaliação no âmbito da expressão plástica, não podemos descurar a relevância de uma observação directa sobre o processo de aprendizagem das crianças, no decurso do acto expressivo (Gonçalves, 1991; Leite & Malpique, 1984).

Nestas oportunidades de observação cabe ao educador narrar o que observa e escuta das crianças, descrevendo as experiências que as mesmas estão a vivenciar, integrando registos fotográficos, áudio ou até mesmo os trabalhos conseguidos como forma de documentar. O acto de documentar assume particular relevância para os educadores, revelando-se uma estratégia fundamental através do qual se torna possível reflectir diariamente sobre a sua acção educativa, percepcionando o processo de aprendizagem das crianças, repensar e reconstruir a sua prática educacional, explorar

com as crianças as experiências que vivenciaram e analisar a compreensão que fizeram das mesmas e, ainda, permitir estabelecer diálogos com os pais sobre o envolvimento das crianças (Lino, 2007).

Neste contexto de observação, transformação e reconstrução da acção educativa importa ainda, que o educador assuma, cuidadosamente, a elaboração e organização do espaço, tendo em conta a identidade da comunidade educativa, como um factor decisivo no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Assim, o espaço educativo deve assumir-se para o grupo de crianças como um porto seguro no qual se sintam bem. O mesmo deve motivá-las, alimentando e suportando as experiências que nele se desenvolvem. Para tal, consideramos pertinente debruçarmo-nos sobre a contribuição que os espaços podem oferecer às vivências das crianças no domínio da expressão plástica.

Considerando que encaramos os modelos curriculares para a educação de infância como poderosos instrumentos de apoio e concretização da acção educativa, importa ter em conta os contributos de alguns desses modelos, para a organização do espaço educativo pré-escolar e as possibilidades expressivas que podem oferecer.

O *Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa* (MEM) afirma-se essencialmente pela criação de um ambiente democrático, no qual educadores e crianças, conjuntamente, desempenham práticas de cooperação e de solidariedade, relevando-se este num espaço de “apropriação dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Niza, 2007, p.127).

O espaço do jardim-de-infância é por isso organizado por um espaço central polivalente e pelas áreas básicas de actividades, que se encontram distribuídas em torno deste, a área da biblioteca e documentação, a área do laboratório de ciências e experiências, a área da carpintaria e construções, a área da oficina da escrita, a área para a cultura e educação alimentar, a área das actividades plásticas e outras expressões artísticas e, ainda, a área dos brinquedos, jogos e “faz-de-conta”.

Com excepção da última mencionada, importa que todas as outras áreas representem oficinas de trabalho que permitam às crianças percepção-las o quanto possível aos ambientes reais nos quais interagem diariamente. Para tal, o MEM pretende não infantilizar os equipamentos, instrumentos e materiais. O importante é que seja o mais autêntico possível.

As paredes propiciam um ambiente atractivo, estimulante e agradável. Niza (2007) caracteriza-as “como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (p.133).

No âmbito da expressão plástica encontra-se contemplada uma área, anteriormente mencionada, na qual se desenvolvem as técnicas do desenho, pintura, modelagem e tapeçaria. Assim, nesta área são valorizadas a livre expressão, as produções técnicas e artísticas, a exploração dos materiais e das ideias, o espírito crítico e, ainda, práticas de cooperação, negociação e responsabilidades para a construção partilhada de conhecimentos (*idem*).

O *Modelo Curricular High-Scope* evidencia-se pela sua finalidade na educação: a construção da autonomia intelectual da criança. Para que esta seja promovida a estrutura curricular organiza-se de acordo com três factores: o espaço, a rotina-diária e as interacções (Mesquita-Pires, 2007).

No que diz respeito à organização do espaço-sala este integra áreas de interesse específicas, tais como: a área da areia e água, a área dos blocos, a área da casa, a área dos livros e escrita, a área da carpintaria, a área da música e movimento, a área dos computadores, a área dos brinquedos e a área das actividades artísticas (Hohmann & Weikart, 2009).

Os materiais existentes em cada área, encontram-se devidamente visíveis, acessíveis e etiquetados por forma a possibilitar a escolha, o uso e a manipulação às crianças e por sua vez, facilitar o entendimento da sua arrumação ordenada de forma a suscitar tomadas de iniciativa para as experiências de aprendizagem e resolução de problemas (Oliveira-Formosinho, 2007c).

Dentro das experiências-chave preconizadas neste modelo, consideramos relevante, no âmbito deste estudo, enunciar aquelas que remetem para as expressões artísticas. As experiências-chave no domínio da *representação criativa* possibilitam às crianças “o processo de construção de imagens de objectos, pessoas e experiências reais”, no seu desenvolvimento e permitem, ainda, “às crianças mais novas expressar uma compreensão do seu mundo através de brincadeiras de faz-de-conta, modelagem, desenho e pintura” (Hohmann & Weikart, 2009, p.474). Os autores referenciados definem, também, experiências-chave no domínio da *iniciativa e relações interpessoais* como aquele que permite às crianças tornarem-se “progressivamente mais capazes de formar relações com os colegas, mostrar consideração pelos outros e resolver problemas

de forma cooperativa” (*idem*, p.570), através das vivências que emergem neste domínio e que se reflectem no seu comportamento.

Em ambos os domínios, acima enunciados, verificamos o papel activo da criança, na qual ela participa na construção das suas aprendizagens explorando o meio por iniciativa própria, que se desenvolve pela criação das condições necessárias tomadas em atenção pelo adulto.

O *Modelo Curricular Reggio Emilia* tem vindo a desenvolver-se, ao longo das décadas, sobre uma procura constante da reconstrução da imagem da criança, conceptualizando-a como “um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que a rodeia” (Lino, 2007, p.99). O impulsionador deste modelo Loris Malaguzzi revela numa entrevista a Gandini (2008) os esforços e tentativas que têm vindo a ser feitas no sentido de “integrar o programa educacional com a organização do trabalho e com o ambiente, para que possa haver movimento, interdependência e interacção máximos” (p.73) nas escolas de *Reggio Emilia*.

Nestas, o ambiente é considerado o “terceiro educador” em conjunto com dois professores, pela sua flexibilidade e afabilidade. Uma vez que nutre sensações de tranquilidade, descoberta, conforto e hospitalidade às crianças, famílias e professores. Contudo os espaços e materiais, que por eles são utilizados, revelam-se imprescindíveis para garantir este ambiente agradável.

Assim, os espaços das escolas para a infância de *Reggio Emilia* são constituídas por um hall de entrada que guia para um espaço comum ou *piazza*, a qual tem disposta em seu torno três salas de actividades divididas em áreas e mini ateliês próximo destas. Existem, ainda, outros espaços comuns tais como um ateliê, uma biblioteca, uma sala de música, um local de arquivo, uma cozinha, um refeitório e diversas casas de banho. As paredes das escolas são consideradas um espaço de documentação de vivências experienciadas pelas crianças e adultos (Lino, 2007).

No que diz respeito, às áreas das salas onde as crianças trabalham e brincam são delimitadas por separadores de baixa altura por forma a facilitar uma melhor visualização do espaço-sala e a comunicação entre os sujeitos. Ainda se encontram apetrechadas de materiais que são devidamente organizados e escolhidos pelos professores, ou trazidos pelas crianças, no sentido de lhes assegurar a sua acessibilidade e uma lógica de organização, estando “colocados em recipientes transparentes e dispostos em armários e prateleiras”(*idem*, p.105).

O espaço do ateliê concebido em *Reggio Emilia* é visto como um local no qual as crianças investigam e experimentam as suas teorias, exploram uma variedade de técnicas de expressão plástica (desenho, colagem, modelagem, pintura), utilizando instrumentos e materiais, que conseqüentemente possibilitam a expressão de diversas linguagens e favorece o pensamento crítico (Gandini, 2008). Assim, na abordagem de *Reggio Emilia* as crianças são encorajadas a expressarem-se, recorrendo a diferentes formas de expressão, utilizando - “as cem linguagens” nas experiências de aprendizagem que vivenciam no ambiente, por forma a explorarem, pesquisarem e, por sua vez, conseguirem uma melhor compreensão das mesmas.

O espaço exterior também apresenta uma cuidadosa e planeada organização, frequentemente é utilizado para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem que envolvam as expressões artísticas e a realização de projectos.

Lino (2007) salienta que “o espaço exterior é adaptado às idades e características desenvolvimentais das crianças, oferecendo múltiplas oportunidades de realizar experiências activas, o que favorece o desenvolvimento cognitivo e social” (p.105).

Desta forma, o modelo de *Reggio Emilia* destaca-se pela importância que é dada às expressões artísticas na construção de conhecimentos da criança (Gandini, 2008).

Nesta linha de pensamento, consideramos que a organização da área de expressão plástica, deve sobretudo requerer uma reflexão constante por parte do educador relativamente aos materiais, à sua disposição, acessibilidade, qualidade, adequabilidade, funcionalidade e durabilidade, no sentido de não limitar as actividades das crianças mas sim securizá-las para que possam desenvolver a sua iniciativa, autonomia, confiança e responsabilidade. Torna-se assim relevante envolver as crianças na criação e organização deste espaço para que consigam de imediato identificar o material e a sua localização e, desta forma, manipulá-lo e explorá-lo, descobrindo as suas potencialidades o que lhes permitirá o uso das *cem linguagens* (Silva et al., 1997).

Uma vez que partilhamos a ideia que o espaço não se confina apenas ao espaço da instituição consideramos pertinente debruçarmo-nos sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da perspectiva de Bronfenbrenner.

Este autor na sua perspectiva ecológica defende a importância da influência dos contextos para uma construção do desenvolvimento das crianças e das interacções e relações que se estabelecem entre o meio com o qual as crianças interagem (Sanchez, 1998). Este meio é apresentado por Bronfenbrenner (2002) através de quatro níveis

estruturais ou sistemas que estabelecem interacções recíprocas entre eles, tornando-se progressivamente mais abrangentes e complexos (micro, meso, exo e macro).

O *microssistema* compreende um conjunto de interacções que as crianças estabelecem entre elas e o contexto actual durante um período de tempo, como o jardim-de-infância, a família, o grupo de jogos, entre outros; o *mesossistema* é visto como um conjunto de microssistemas e refere-se às inter-relações entre mais do que um contexto em que a criança participa activamente num determinado momento, como por exemplo, as interacções entre o jardim-de-infância e a família; o *exossistema* diz respeito a vários contextos que não incluem a participação activa das crianças, mas no qual acontecem situações que as afectam ou são afectadas, sucedendo no ambiente em que o sujeito se desenvolve; o *macrossistema* compreende contextos mais vastos e globais, integrando todos os outros sistemas como estruturas institucionais, políticas, educativas, sociais, económicas que caracterizam a sociedade, a cultura ou subcultura no qual o sujeito se encontra integrado e nele se desenvolve (Portugal, 1992).

Neste sentido, a teoria defendida por Bronfenbrenner a nível educativo apela a uma consciencialização dos educadores na elaboração e criação de contextos educativos adequados. Para este autor, os contextos educativos devem ter em conta os interesses e necessidades das crianças, bem como as suas características pessoais e sociais, devendo propiciar a interacção entre os diversos sistemas acima referidos (Sanches, 1998).

A abordagem sistémica e ecológica referenciada contribui para a compreensão da dinâmica de interacção do contexto de educação pré-escolar com os outros sistemas em que as crianças se integram ou relacionam, pois também estes integram “uma influência na educação das crianças e na formação dos adultos” (Silva et al., 1997, p.33). Estas interacções possibilitam mobilizar contributos para organizar o contexto de forma a melhor poder responder às características e necessidades individuais das crianças, envolvendo articuladamente a participação de diferentes parceiros educativos.

Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (2003, citados por Paiva, 2009), referem que é necessário que as instituições educativas se consciencializem, como organizações que “se estruturam em subsistemas ecologicamente articulados e que o desenvolvimento institucional se dá na interacção activa da instituição com o meio ambiente” (p.49).

Seguindo a perspectiva desses autores, Paiva (2009) defende ainda que a interacção com o meio ambiente “estimula novas aprendizagens e redesenha posturas e

atitudes mais orientadas para o respeito e para a intervenção no mesmo, contribuindo para leituras diferenciadas e para iniciativas de valorização dos contextos” (p.50).

Neste quadro, importa usufruir dos espaços exteriores como promotores de iniciativa e facilitadores de percepções sobre o mundo para a construção de saberes. Daí que, e considerando que a prática educativa se situava num meio urbano e que o projecto da instituição se intitulava – *A nossa cidade: uma construção de saberes*, considerámos essencial promover o contacto com os diferentes espaços da cidade e os seus equipamentos culturais. Entendemos assim que, como afirma Gandini (2008), “o espaço familiar da cidade pode tornar-se o palco e o tema de actividades e explorações construtivas” (p.149). E, ainda, como salienta Paiva (2009) que “fruir a cidade pela deriva do percurso e pela observação, solicita os sentidos, desperta o imaginário, consciencializa do espaço e dos objectos, induz à interacção com o outro, apela à reflexão sobre a própria existência de si” (p.87).

Em síntese, encaramos o contacto das crianças com a multiplicidade de espaços da cidade como uma oportunidade que possibilita a percepção, a reflexão e a crítica para a construção de conhecimentos. Importa, por isso, que as experiências de aprendizagem vivenciadas no domínio da expressão plástica não se limitem ao espaço-sala, devendo o educador cultivar e alimentar o gosto pelas mesmas, nos diversos espaços exteriores, como o recreio da instituição, estabelecimentos culturais e educativos, o meio circundante, entre outros.

Recorrendo às ideias de Leite e Malpique (1986) o espaço é um qualquer, na rua, no jardim-de-infância, no meio envolvente, o que importa é o educador possibilitar às crianças um espaço de liberdade no qual se possam exprimir livremente.

## **A ACÇÃO EDUCATIVA**

---

### **3. Metodologia**

Neste capítulo, pretendemos explicitar o processo metodológico que adoptámos no decorrer desta investigação. Assim, enunciamos as questões e objectivos que alimentaram este estudo, descrevemos a nossa opção pela investigação-acção e o seu trajecto, os instrumentos em que nos apoiámos para a recolha de dados e, por fim, apresentamos a análise e avaliação dos dados recolhidos.

#### **3.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação**

O trabalho aqui apresentado teve como principal objectivo conhecer e compreender formas alternativas de organização e valorização da área de expressão plástica, no sentido de favorecer experiências educativas estimulantes do ponto de vista da aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, para a realização deste trabalho foi necessário observar o contexto da sala onde nos encontrávamos a desenvolver a prática pedagógica. Através desta observação, identificámos carências na área de expressão plástica, ao nível dos materiais, do seu acesso, da sua identificação e organização para o desenvolvimento do acto expressivo, questionando-nos como seria possível enriquecê-la. Foi ainda pertinente reflectir sobre as capacidades, dificuldades e necessidades do grupo de crianças com três anos de idade, que pela primeira vez frequentava o jardim-de-infância. Tendo em conta esta reflexão considerámos essencial valorizar a manipulação de objectos e materiais nesta faixa etária, bem como, a expressão através de diferentes meios uma vez que, a nível da expressão oral as crianças ainda se encontravam em desenvolvimento. Tivemos ainda em consideração o projecto curricular de grupo “A nossa cidade: uma construção de saberes”, levando-nos a reflectir sobre as possibilidades que poderiam surgir nos diferentes contextos educativos de forma a usufruir de oportunidades de desenvolvimento da expressão e aprendizagem das crianças.

Assim, procurámos fundir estas ideias por forma a promover o desenvolvimento da expressão das crianças, através da expressão plástica, ao nível da sala de actividades mas também ao nível dos diferentes contextos educativos da cidade.

Nesta perspectiva, realizámos diversas experiências de aprendizagem, através das quais as tiveram a possibilidade de se exprimir através da aplicação de técnicas e assim, experimentar, manipular e descobrir novos significados.

Neste sentido, seleccionámos e descrevemos aquelas que, em nosso entender, evidenciam a resposta aos objectivos que delineámos, bem como uma visão ampla da articulação das diversas áreas de conteúdos e domínios.

Importa referir que este trabalho se desenvolveu no período de prática pedagógica correspondente a dois dias por semana. Assim, procurámos que as experiências de aprendizagem que desenvolvemos dessem continuidade ao trabalho promovido pela educadora do grupo e fossem ao encontro do delineado no projecto curricular de grupo.

### **Questões e objectivos do estudo**

Acreditando que no contexto de educação pré-escolar a expressão plástica tem um papel extremamente significativo para as crianças na construção de saberes, decidimos reflectir criticamente sobre as preocupações que se levantaram no âmbito da nossa prática pedagógica. Assim, delineámos como questões orientadoras deste trabalho:

- Como valorizar as potencialidades formativas e expressivas que oferecem o(s) contexto(s) em que nos integramos?
- Como promover a iniciativa das crianças em experiências de expressão plástica?

Para tal, delineámos objectivos que nos permitissem encontrar respostas para a problemática em estudo:

- Reflectir sobre as potencialidades formativas e expressivas que oferecem o(s) contexto(s) em que nos integramos.
- Reorganizar o espaço da área de expressão plástica, no quadro de oportunidades alternativas de expressão e aprendizagem.
- Analisar os contributos da expressão plástica para uma construção articulada de saberes.

### **3.2. A investigação-acção como opção metodológica**

A acção reflexiva sobre a prática pedagógica que íamos desenvolvendo foi a metodologia que valorizámos para a realização deste trabalho. O questionamento sistemático sobre as práticas que íamos desenvolvendo, estimulava o interesse e a necessidade de (re)construção do nosso pensamento. Conscientes que nos encontrávamos numa fase de iniciação profissional como educadores-estagiários pareceu-nos fundamental procurar ir “(re) descobrindo e (re) definindo quotidianamente

formas de acção inovadoras” (Mesquita-Pires, 2007, p.221), no sentido de proporcionar às crianças experiências educativas significativas do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Para o efeito, revelou-se necessária uma consulta exaustiva de diversas fontes bibliográficas que nos esclareceram sobre a caminhada a seguir.

Como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008)<sup>4</sup> na investigação-acção, torna-se extremamente relevante que os educadores se assumam como profissionais críticos e reflexivos para assim fomentarem “as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção” (p.8).

Esta linha de pensamento sustenta-se, de acordo com os autores anteriormente referenciados, nas ideias de Dewey que via o professor como possuidor de uma agência reflexiva que, conjuntamente, com a comunidade reproduziria a escola ao serviço da democracia. Por outro lado, Lewin (1946) salientava o carácter participativo, a necessidade democrática e a mudança social para a ciência social. Influenciado por Lewin, Stenhouse (1987) contextualizava o professor como um investigador do currículo que desenvolvia. Já Kemmis e Carl (1986) visionavam uma integração de mudança que entendesse o desenvolvimento profissional e do currículo em ordem à concretização de práticas de qualidade, reflectindo-se na aprendizagem das crianças. Assim, pode considerar-se que é possível aos educadores assumirem uma postura reflexiva e transformativa, investigando as práticas que desenvolvem e, assim inovar e (re) construir conhecimentos praxeológicos (*idem*).

De acordo com Sousa (2005) o significado da palavra investigação-acção advém da junção da “palavra investigação (que significa pesquisar, procurar) à palavra acção (actuação, desempenho), obtendo a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a acção pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (p.95).

Tendo em conta o leque de definições que estão subjacentes a este conceito, importa enunciar aquela que consideramos ser a mais precisa e a mais referenciada ao longo dos tempos. Esta definição pertence a John Elliot (1991), citado por Máximo-Esteves (2008), que considera “a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p.18). Assim, é evidenciada como “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e

---

<sup>4</sup> Os autores retomam aqui o pensamento de Oliveira-Formosinho (2007).

necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (*idem*, p.82).

Desta forma, assumimos este trabalho de investigação-acção como um processo que, ao longo do seu decurso, engloba diversas operações, nomeadamente: planear com flexibilidade, agir, reflectir, avaliar/validar e dialogar. Neste ciclo em espiral, entende-se *planear com flexibilidade* como uma implicação reflexiva por parte do professor-investigador sobre a observação que faz das crianças, as suas práticas e as dos outros, e ainda a avaliação crítica sobre as mesmas, analisando-as no sentido de as preservar ou as conservar, iniciando-se, desta forma, a formulação das primeiras questões. *Agir* remete para uma observação activa sobre os registos que o professor/educador faz do modo como as crianças aprendem, os conteúdos que selecciona e as estratégias que utiliza, no sentido de exercer uma acção de pesquisa perante estes, e assim clarificar as questões formuladas inicialmente. *Reflectir* percepção uma postura de análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões com que o professor/educador se depara e encontra referenciais sustentadores para as suas práticas. *Avaliar/validar* diz respeito ao aperfeiçoamento da descrição e análise dos dados, à medida que se avaliam as decisões tomadas e se observam os efeitos que delas decorreram. *Dialogar* engloba a partilha de saberes, pontos de vista e interpretações com os seus pares críticos no decorrer do trabalho escrito, ou seja, é necessária a colaboração para que o trabalho decorra com sucesso e qualidade (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Desta forma, advogamos que a investigação-acção foi uma mais-valia para nós no decorrer da nossa prática pedagógica como educadores-estagiários, evidenciando-se como uma metodologia que tinha em vista a melhoria da mesma. O recurso à investigação-acção permitiu-nos participar activamente como investigadores, abrindo as portas para novos questionamentos e reflexões que, conseqüentemente, se revelaram numa rica construção de saberes.

### **3.3. Trajecto da investigação**

Para a concretização do presente estudo tivemos de encontrar um ponto de partida. Para tal, optámos por observar os interesses e necessidades do grupo de crianças e, ainda, as práticas que desenvolvíamos em contexto sala. Envolvidos por algumas incertezas e angústias, debruçámo-nos num incessante processo de pesquisa bibliográfica e na constante reflexão sobre a mesma, bem como sobre as observações conseguidas. Desta forma, equacionámos o caminho a seguir e diagnosticámos a

problemática direccionada para a promoção de experiências de aprendizagem no domínio da expressão plástica como uma contribuição para a construção de saberes significativos e coerentemente articulados com os diferentes domínios de aprendizagem.

Encontrado o ponto de partida, traçámos o percurso de acordo com o ciclo de operações planear com flexibilidade, agir, reflectir e avaliar/validar referentes ao processo de investigação-acção, citadas no ponto anterior.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) “o facto de a investigação ser realizada com as crianças e não sobre as crianças representa várias responsabilidades e preocupações para o investigador” (p.27). Neste sentido, recorreremos a uma revisão bibliográfica que nos permitisse adquirir conhecimentos sobre as potencialidades de alguns instrumentos de recolha de dados e, por conseguinte, nos ajudasse a optar pelos que melhor se adequavam aos objectivos desta investigação, atendendo também às perspectivas das crianças. Tendo em conta que as mesmas são participantes activos neste processo de investigação, pretendemos promover diferentes formatos de escuta, nomeadamente, pela observação participante recolhendo os dados da mesma através das notas de campo, das produções das crianças (escritas e orais), do diário de prática pedagógica e dos registos fotográficos e, ainda, pelas planificações das acções.

#### **3.4.1. Planificação das acções**

No decorrer deste estudo privilegiámos as planificações como suporte às práticas educativas que íamos desenvolvendo em contexto.

Na sua constituição evidenciávamos a intencionalidade educativa para os diversos tempos (tempo de grande grupo, tempo de pequenos grupos), bem como as experiências de aprendizagem e a forma como as iríamos desenvolver. Importa, contudo, salientar que o acto de planificar se tornou num desafio constante, optando por encarar as crianças não como objectos ou sujeitos mas sim como participantes (Woodhead & Faulkner, 2000, citados por Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). Assim, corroborando a opinião das autoras, perspectivámos a nossa acção com base na construção de planificações em que fosse considerada a auscultação das crianças. Tal como referem Oliveira-Formosinho e Lino (2008)

observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio e inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto do seu tempo de vida (p.70).

Desta forma, no acto de planificar tivemos em conta os interesses e necessidades das crianças, os conhecimentos que possuíam, os dados recolhidos das observações, as situações que surgiam naturalmente, as motivações que as moviam, as temáticas pelas quais despertavam curiosidade e, ainda, a promoção de uma aprendizagem nas diversas áreas de conteúdo. Contudo, não descurámos a flexibilidade da mesma, pois esta era susceptível a alterações quando assim se justificasse.

### **3.4.2. Observação participante**

Num processo de investigação-acção a observação participante assume-se como prática indispensável no contexto da formação de educadores (Moreira, 2001, p.104). Nesta linha de pensamento Sousa (2005) considera-a como o “envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.113). Neste sentido, o uso desta técnica proporcionou-nos ser actores e investigadores em simultâneo, conduzindo-nos para uma melhor compreensão do caso em estudo (Stake, 2007). Seguindo esta perspectiva, Máximo-Esteves (2008) considera-a como “uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p.87).

Recorremos assim à observação como fonte da obtenção dos dados, efectuando o seu registo através de notas de campo no momento da ocorrência ou após a mesma. Desta forma, foi possível reflectir sobre o significado das acções das crianças, analisá-las e interpretá-las, bem como limar algumas arestas na nossa acção educativa (Bell, 2004).

### **3.4.3. Notas de campo**

As notas de campo destacaram-se para este estudo como um instrumento fulcral na recolha de dados. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994) são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Corroborando desta mesma ideia, Máximo-Esteves (2008) refere que as notas de campo podem anotar-se em dois momentos, como salientámos anteriormente, no momento em que ocorrem na qual se incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), as acções e interacções (trocas, conversas)” e ainda, no momento após a ocorrência, na qual se inclui material reflexivo, como as “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que

emergem no decorrer da observação ou após as primeiras leituras” (p.88). A autora salienta que o uso deste instrumento tem como objectivo “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto (*idem, ibidem*).

Tendo em conta estas ideias, no decorrer da nossa acção recorremos, constantemente, aos registos de notas de campo devidamente datadas e procurando respeitar a linguagem das crianças com as quais desenvolvemos a acção e investigação.

#### **3.4.4. Produções das crianças: escritas e orais**

No decorrer deste trabalho as produções das crianças revelaram-se a nossa base de dados através da qual conseguimos, com o tempo, uma melhor compreensão sobre as transformações e avanços que as crianças iam evidenciando. As representações gráficas das crianças (amostras de escrita, colagens, desenhos, entre outros) retratam tempos de aprendizagem, os quais procuramos registar, narrando o percurso que as envolveu. No decorrer desses percursos pretendemos observar e escutar as vozes das crianças, registando por escrito a interpretação e os comentários que teciam sobre as suas representações e acções, bem como o envolvimento delas no processo de produção das mesmas. Tal como refere Katz (1999, citada por Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2008), “é essa escrita que o educador empresta à criança tornando-se o seu *escriva*” (p.124). O registo das produções orais e escritas permitiram-nos reflectir sobre os interesses e necessidades das crianças, verificar as suas amostras de escrita, observar o seu envolvimento, identificar os significados que iam construindo, analisar os seus progressos e dificuldades e, ainda, comparar as produções gráficas (pintura, desenho, colagem) (*idem*).

#### **3.4.5. Diário da prática pedagógica**

Outro instrumento de recolha de dados a que recorremos foi ao diário de prática. De acordo com Máximo-Esteves (2008) os diários são considerados “colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos, de observações estruturadas e registos de incidentes críticos” (p.89). O recurso a um diário de campo no decorrer da nossa prática pedagógica permitiu-nos fazer registos mais extensos, detalhados, interpretativos e reflexivos, no qual pudemos tecer um leque de comentários e notas pessoais, as ideias que emergiram de leituras cruzadas e, ainda, situações respectivas a experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças.

O diário conseguido no final da prática pedagógica revelou-se num espelho do nosso lado mais pessoal vivenciado nesse período, mas também num instrumento fundamental na análise da nossa acção.

#### **3.4.6. Registos fotográficos**

Ao longo da acção educativa recorremos regularmente à máquina fotográfica, instrumento integrado e imprescindível na rotina da sala, utilizada pela educadora/investigadora e, igualmente, pelas crianças quando estas a manuseavam para registo dos seus trabalhos.

Os registos fotográficos são um recurso, habitualmente, utilizado na investigação qualitativa. Estes permitiram-nos registar um leque de experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças, as expressões e atitudes no decorrer das suas acções, a sequência da execução de trabalhos e o seu produto final e, ainda, o envolvimento que demonstravam ao longo dos mesmos (Bogdan & Biklen, 1994). Com esta aquisição foi-nos possível obter dados descritivos, prosseguindo à análise e interpretação da informação visual que lhes estava subjacente.

Este relatório possui registos fotográficos no sentido de evidenciar e testemunhar a acção das crianças nas diversas experiências de aprendizagem. Para a exposição dos mesmos obtivemos, primeiramente, o consentimento e autorização das crianças e, de seguida, dos respectivos encarregados de educação/pais (ver anexo 1).

#### **3.5. Triangulação dos dados**

O processo de triangulação é compreendido como “o procedimento de «validação instrumental» efectuado por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas” (Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.76) através dos instrumentos enunciados anteriormente.

De forma a analisar os dados recolhidos, considerámos pertinente ter em conta as directrizes de Godinho e Brito (2010), autores da brochura *as artes no jardim-de-infância* para nos permitir delinear algumas «dimensões de análise» e, através destas, classificar a informação recolhida e obter uma análise sustentada nas mesmas.

Assim, partindo das questões e objectivos que nortearam o trabalho, delineámos cinco «dimensões de análise»:

- Sensorial, manipulativa e expressiva;
- Experimentação e criação;
- Reflexão e interpretação;

- Apreciação e fruição;
- Iniciativa e autonomia.

Através destas dimensões referenciadas, procederemos à leitura da informação recolhida que será evidenciada na análise dos dados emergentes da acção educativa.

#### **4. Descrição da acção educativa**

##### **4.1. (Re) organização da área de expressão plástica**

Identificada a necessidade de alargar as oportunidades das crianças a desenvolverem actividades de expressão plástica, começámos por recorrer a diversas fontes bibliográficas que nos elucidassem e indicassem qual seria o melhor caminho a seguir. Conscientes que a expressão plástica é uma área repleta de potencialidades educativas, observámos o contexto sala na qual desenvolvíamos a nossa prática pedagógica e, conjuntamente, com os conhecimentos que havíamos construído, propusemo-nos (re) organizar o espaço da área de expressão plástica.

Esta área apresentava carência de materiais e limitações ao nível da sua disposição, acesso e etiquetagem, bem como, ao nível do mobiliário.



**Figura 15** - Organização inicial da área de expressão plástica

Reflectindo sobre a escassez das possibilidades expressivas que esta permitia ao grupo de crianças em questão, (re) organizámo-la tendo em conta as suas características e necessidades formativas, no sentido de usufruírem de melhores oportunidades educativas. Para tal, ao longo do mês de Março interviemos neste sentido, por forma a observar se estas modificações contribuiriam para favorecer atitudes de autonomia, iniciativa e desenvolvimento de crianças de três anos de idade.

Assim, procuramos envolver as crianças na (re) organização da área, de modo a que compreendessem a importância que assume um espaço bem organizado. Desta forma, recorreremos à mascote da sala (fantoche) como estímulo para promover o envolvimento do grupo de crianças. Como refere Brooker (2001), citado por Oliveira-

Formosinho e Araújo (2008), “os fantoches são utilizados para ajudar as crianças a demonstrarem atitudes e sentimentos” (p.22) e ao que nós acrescentamos para estabelecer diálogo e partilha de saberes e experiências. Através deste meio estabeleceu-se um diálogo em grande grupo o qual nos permitiu identificar as percepções que tinham sobre a área de expressão plástica (modelagem, pintura, desenho, recorte e colagem). Depois de detectarmos que muitas das crianças desconheciam alguns dos materiais existentes, pelo facto de ainda não os terem utilizado ou de não estarem tão acessíveis a sua visualização, encontrando-se em caixas opacas, considerámos pertinente envolver o grupo na descoberta dos mesmos e na sua (re) organização.

Assim, decidimos proceder à sua colocação em caixas transparentes, por forma a experimentarem os diversos tamanhos das mesmas e, assim, etiquetá-las com desenhos, sendo legendados pelo adulto. Como referem Hohmann e Weikart (2009) “os desenhos e imagens servem de rótulos e possibilitam que as crianças pré-escolares encontrem e devolvam os materiais autonomamente” (p.178).

Envolvidos nessa tarefa e chegando à conclusão de que os materiais não cabiam no armário existente na sala, pelo facto de termos recolhido uma grande variedade (arame revestido, lápis de carvão, espátulas, rolos, esponjas, pincéis, aguarela, pastel seco, material de desperdício, entre outros) e pretendermos dar continuidade a este processo considerámos pertinente reflectir com o grupo sobre novas possibilidades de arrumação. Assim, entendemos ser necessário integrar novo mobiliário que permitisse a disposição desses materiais. Para o efeito, construímos uma estante baixa, com diversas prateleiras abertas, e rapidamente todas as crianças se predispuseram a organizar nelas os diferentes materiais, fazendo a divisão dos mesmos de acordo com as áreas de expressão como, por exemplo, colocar os pincéis junto das tintas uma vez que ambos fazem parte da pintura.



**Figura 16** - Estante de arrumação de material

Importa ainda referir que introduzimos um cavalete e pranchetas de madeira na área com o intuito de possibilitar às crianças uma diversidade de suportes de apoio.

Parafraseando Malaguzzi (2008) um espaço de expressão plástica deve ser rico em materiais, no sentido de proporcionar às crianças oportunidade de explorar diferentes linguagens. O mesmo salienta, ainda, que neste podem experimentar-se

diversas modalidades, técnicas, materiais diversificados e instrumentos e, ainda, explorar temas sugeridos pelas crianças ou mesmo pelo adulto.

Assim consideramos que toda esta (re) organização do espaço permitiu vivenciar diferentes experiências de aprendizagem nas quais prevaleceram a experimentação e a descoberta, o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, autonomia e iniciativa e, ainda, as diversas oportunidades e possibilidades de expressão plástica. Desta forma, foi nosso objectivo re (organizar) um espaço com a participação das crianças.



**Figura 17** - (Re) organização da área de expressão plástica

#### **4.2. Descrição das experiências de aprendizagem**

Neste ponto pretendemos narrar de forma descritiva, o quanto possível, algumas experiências de aprendizagem vivenciadas pelo grupo de crianças e por nós adultos, no decorrer da acção educativa. Dentro de um leque diversificado optámos por eleger aquelas que consideramos mais relevantes e que nos dão uma visão mais abrangente do trabalho realizado e, sobretudo, ir ao encontro dos objectivos que enunciámos para este estudo.

Por conseguinte, a acção educativa baseou-se na reflexão constante sobre os caminhos a seguir, a escuta da voz das crianças, tendo em conta as sugestões e interesses por elas suscitados, as intencionalidades educativas delineadas e equacionar as estratégias e os instrumentos mais adequados à promoção de experiências de aprendizagem significativas e à sua avaliação, num quadro de articulação das diferentes áreas e de análise dos formatos da documentação produzida.

Para a vivência de algumas experiências de aprendizagem tivemos de elaborar instrumentos, como recursos fundamentais para a aplicação das estratégias delineadas, que por um lado suscitasse o envolvimento do grupo pelo seu carácter lúdico ou tridimensional e, por um outro lado, que possibilitassem a experimentação e descoberta.

Importa salientar que, na descrição das experiências de aprendizagem, promovemos diversas situações de aprendizagem que delas emergiram, por proposta do grupo de crianças ou do adulto, no sentido de desafiá-las e encorajá-las a aceder a novas e diferentes realizações. Assim, e considerando que uma experiência de aprendizagem deve dar a oportunidade de mergulhar noutras situações pedagógicas e, uma vez que estas se verificaram, tornou-se necessário narrá-las para que conseguíssemos contextualizar as aprendizagens que emergiram das mesmas.

Para uma melhor compreensão das experiências de aprendizagem recorreremos a diversas notas de campo e registos fotográficos, dos quais apresentaremos alguns exemplos.

#### 4.2.1. Experimentar para descobrir

Esta experiência de aprendizagem surgiu na sequência de uma observação no tempo de trabalho autónomo, em que nos deparámos com duas crianças a dialogarem enquanto estavam envolvidas nas suas pinturas.

“Preciso de verde para a relva, não tens no teu copo?” (C14)  
“Não sei mas pinta de outra cor” (C9).

Perante este diálogo, no momento de grande grupo questionámos as crianças sobre as cores que conheciam, verificando-se que a grande maioria possuía conhecimentos sobre as cores primárias. Desafiados a pensar como poderiam obter outras cores, sugeriram:

“Podemos pôr o vermelho ao pé do azul” (C11).  
“Tem de estar bem juntinhas” (C1).  
“Porquê juntinhas?” (Ed. E)  
“Porque no outro dia no meu trabalho juntei a tinta dos copos na mão e deu outra cor” (C1).  
“Podemos experimentar misturar as cores?” (C6)

Tendo em conta o problema e a sugestão desta criança (C6) optámos por proporcionar a descoberta das cores secundárias tendo por base a experimentação.

Em contexto sala organizámos o espaço colocando uma mesa no centro da roda, de modo a que todas pudessem visualizar e sentir-se envolvidas na acção a desenvolver.

Desenvolvemos uma actividade de fantoches procedendo à suspensão no tecto de três garrafas alinhadas com fio transparente. Cada garrafa assumia o papel de fantoche, estando devidamente identificada com um corante, olhos e um nariz da mesma cor do corante, por exemplo, uma garrafa com corante vermelho e um nariz vermelho. Na mesa existiam ainda, seis copos pequenos com a mesma capacidade e três frascos

com tampa. De acordo com Porcher (1982) “as condições para as experiências devem ser criadas e os meios necessários devem ser reunidos pelo professor” (p.109), aspectos estes que procurámos ter em consideração.

Organizados os recursos, iniciámos o diálogo entre os três fantoches (o senhor vermelho, o senhor azul e o senhor amarelo), assumindo o adulto a voz de cada um deles. No decorrer do diálogo, gerou-se uma discussão sobre a cor de cada um, optámos por questionar o grupo sobre o que achava que iria acontecer se misturassem as cores, surgindo diversos comentários, tais como, “vão brincar” (C9), “ficar juntinhas” (C6).

Para tal, solicitou-se a participação das crianças para proceder à mistura dos corantes e observação dos diversos passos que iam sucedendo.

Como podemos verificar na sequência dos procedimentos, evidenciados na figura 18, as crianças misturaram duas cores primárias para um frasco, o qual agitaram e descobriram uma cor secundária. Desde logo se ouviu:

“Olha fez magia!” (C9)  
“É o verde da relva” (C14).

Com estes comentários, verificámos que ambas as crianças se envolveram nos procedimentos, no entanto, a (C9) associou-os, ainda, à fantasia enquanto a (C14) interpretou a sua acção, e por conseguinte, associou a cor a uma realidade e apoiou, ainda, a outra no sentido de a ajudar a descodificar as suas ideias, explicitando o seu processo de raciocínio.

Depois de as crianças verificarem que vertendo os diferentes corantes obtinham uma outra cor, continuaram a experimentar e juntar as diversas cores, recorrendo aos mesmos procedimentos. Assim, descobriram a cor verde, a cor violeta e, ainda, a cor laranja.



**Figura 18** - Procedimentos para obtenção de cores secundárias

No início desta experiência as crianças observaram com curiosidade os recursos utilizados na experiência e, ao longo do seu desenvolvimento, mostraram-se surpresas, entusiasmadas e motivadas pelas descobertas que iam emergindo.

O recurso aos fantoches constituiu-se em nosso entender e tendo em conta o entusiasmo manifestado pelas crianças, um meio facilitador do envolvimento das mesmas e o incentivo à sua participação. Como referem Silva et al. (1997) o uso de fantoches de diversos tipos e formas “facilitam a expressão e comunicação através de “um outro”, servindo ainda para a criação de pequenos diálogos” (p.60).

O adulto, ao longo das diversas tentativas experimentadas pelas crianças, colocou-se na posição de apoiante (na junção de corantes) uma vez que se encontrava a assumir as vozes dos fantoches que iam interagindo com elas. No final da experiência apelou a uma reflexão em grande grupo acerca dos procedimentos que as tinham conduzido à descoberta de outras cores:

“Nós ajudamos o amarelo, o vermelho e o azul a serem amigos” (C6).  
“Sabes professora afinal eles juntavam-se e aparecia outra, foi como eu com as mãos no outro dia” (C1).  
“O cor-de-laranja, o verde e o roxo (...)” (C11).  
“Então mas como aconteceu essa magia?” (Ed. E).  
“Olha juntámos o amarelo e o azul e apareceu o verde, e depois o amarelo e o vermelho (...)” (C11).  
“Era laranja” (C11).  
“Mas ainda juntaram mais cores?” (Ed. E)  
“Sim, o azul e o vermelho...era a cor das uvas” (C4).  
“Ah...a cor roxa?” (Ed. E)  
“Sim essa” (C4).

Trata-se de ideias que apontam para o exposto nas Orientações Curriculares (Silva et al., 1997), onde é relevada a importância do alargamento e consolidação dos saberes básicos para a vida social das crianças. Considera-se, ainda, relevante que se promovam diversas formas de *conhecimento do mundo* através de experiências de aprendizagem que permitam às crianças reconhecer e nomear as cores, manusear e denominar utensílios, utilizar objectos para construir novas formas, encher e esvaziar recipientes, ou seja, situações que as envolvam numa curiosidade natural e que suscitem nelas uma compreensão do mundo que as rodeia, dando sentido às suas aprendizagens (*idem*).

Tendo em conta a ideia acima referenciada, apresentamos algumas imagens ao grupo e sugerimos que identificassem as cores que observavam nas mesmas e, por conseguinte, que as pronunciassem devagar através de batimentos com as mãos como, por exemplo, a imagem da laranja pronunciando devagar LA-RAN-JA (ver anexo2).

Este momento permitiu-nos verificar que o facto das imagens serem conhecidas dos seus quotidianos conduziu à rápida interpretação das mesmas para a associação das cores. Consideramos, assim, que este suporte será essencial, auxiliando algumas crianças em momentos posteriores.

Para uma melhor familiarização com os procedimentos que realizaram na experiência de aprendizagem e, também, com os termos envolvidos, sugerimos a entoação de uma canção intitulada “Misturando as cores” (ver anexo 3).

Ao entoar esta canção verificámos que as crianças se lembravam dos procedimentos realizados como verter, encher, agitar, misturar, no entanto, algumas crianças confundiam, ainda, as cores que se conjugavam para a obtenção de outras. Considerámos que, em momentos posteriores, esta canção poderia ajudar as crianças a lembrarem-se dos procedimentos e cores para fazer outras nos seus trabalhos de pintura e, sobretudo, reforçar a progressiva autonomia, como nos parece ter acontecido.

Respeitando a rotina diária da sala demos início ao momento de relaxamento. Convidámos as crianças a deitarem-se, de barriga para cima, nos colchões de esponja que se encontravam no centro da sala e, que escutassem silenciosamente a música que se fazia ouvir. Criado o ambiente propício para o relaxamento, pedimos às crianças que abrissem os olhos e com os braços desfrutassem do lençol de cores que sobre elas sobrevoava.



Figura 19 - Momento de relaxamento

Desde logo se ouviu:

“O roxo é meu” (C10).  
“Olha o vermelho” (C13).  
“O sol” (C3).  
“Eu tenho o verde que tu querias da relva” (C9).  
“É a secundária” (C11).  
“Apanha a laranja” (C6).  
“É o arco-íris professora” (C5).

Envolvidas e motivadas com o momento do relaxamento, apelamos a uma reflexão sobre o momento vivenciado:

“Pareciam passarinhos de cores” (C7).  
“E não... eram as nuvens de todas as cores” (C4).  
“E voavam, voavam...” (C7).  
“Estava lá o amarelo e o laranja” (C12).  
“Eram todas as cores” (C4).  
“Foi aquelas da magia” (C9).  
“Então quais eram essas cores?” (Ed. E)

“Eram muitas o amarelo e o azul” (C6).  
“E a laranja” (C1).  
“Havia uma (pensativo) ... mas não lembro agora, era o mauzão” (C5).  
“O mauzão! De que cor era esse mauzão?” (Ed. E)  
“Vermelho” (C5).  
“Mas ainda havia mais cores ou não?” (Ed. E)  
“Sim o roxo e o azul” (C15).  
“E o verde da relva...esse voava muito” (C14).  
“Eu tenho uma bola e tem o verde” (C1).  
“Uma bola?” (Ed. E)  
“Sim de futebol foi o meu pai que me deu e jogo muito com ele e tem muitas cores, tem estas todas (aponta para o lençol)” (C1).  
“Podíamos pintar uma bola de todas as cores professora!” (C11)

Consideramos que o momento do relaxamento envolveu bastante o grupo, sendo notório nas suas expressões de alegria e satisfação e nos seus movimentos. Desta forma, permitiu-lhes reconhecer as cores, consolidar conhecimentos e, sobretudo, desenvolver a imaginação.

Dando continuidade aos interesses e sugestões das crianças, na semana seguinte, optámos por responder aos mesmos, proporcionando-lhes um jogo de reconhecimento e nomeação das cores. Uma vez que os fantoches apresentados na semana anterior possuíam corantes, optámos por retirá-los mas manter os seus aspectos exteriores e, como tal, adicionámos os fantoches das cores secundárias que posteriormente iriam servir de recurso na área do faz-de-conta.



**Figura 20** - Fantoches das diversas cores

Em grande grupo, apresentámos os fantoches das diversas cores e, de seguida, propusemos-lhes que, uma a uma, espreitasse para dentro de um saco preto onde se encontrava um fantoche, seleccionado pelo adulto, e identificassem a cor do mesmo, dizendo ao ouvido do adulto o que observavam. Só depois de todos espreitarem, era solicitada a uma criança que dissesse, a cor do fantoche, e sugerido ao grupo se confirmava ser essa cor ou não. Envolvemos o grupo por algumas vezes nesse procedimento de forma a verificar se identificavam as cores e conheciam a sua denominação.

Assim, observámos que apenas duas crianças (C2) e (C3) sentiram dificuldades relativamente à identificação das cores. Contudo, as imagens dos objectos que havíamos apresentado na semana anterior serviram de auxílio, para relacionar com outras da mesma cor como, por exemplo “é igual à uva professora”.

Num outro momento as crianças depararam-se com esferas de diferentes tamanhos na sala e rapidamente perguntaram:

“São bolas para nós, professora?” (C1)  
“Se quiserem” (Ed. E).  
“Fixe vamos pintar como a minha, mas depois não vai dar para jogar futebol com os meninos” (C1).  
“Eu quero uma azul” (C11).  
“É fofinha e dá para meter a mão tem dois buracos” (C15).  
“Então se estas bolas não dão para jogar à bola, o que podemos fazer com elas?” (Ed. E)  
“Pintamos e levamos para as construções” (C1).  
“Quem nos dá outra ideia? (Ed. E)  
“Podemos pôr no recreio para os meninos brincarem” (C2).  
“Pode ser a lua da nossa sala professora” (C5).

Através de uma negociação, decidiu-se por maioria optar pela última proposta apresentada. Organizados em grupos pares, as crianças misturaram diversas cores em pratos e seleccionaram diversos materiais, como pincéis de diferentes tamanhos, rolos, esponjas, cotonetes dando início à pintura das esferas.



**Figura 21** - Pintura sobre forma esférica

Como podemos verificar na figura acima apresentada, os diferentes grupos recorreram a materiais diversificados ajudando-se e interagindo mutuamente. O adulto apoiou alguns grupos, que demonstraram dificuldades em segurar e pintar simultaneamente as formas esféricas. Apesar deste suporte apresentar uma forma diferente as crianças não se referiram a este utilizando o vocabulário geométrico, no entanto,



**Figura 22** - Conclusão da pintura das formas esféricas

reconheceram-no recorrendo ao termo “bola” (Mendes & Delgado, 2008).

Concluída a actividade, as crianças quiseram colocá-las sobre a área da expressão plástica, argumentando que este era o espaço onde expunham os seus trabalhos para a secagem.

Neste momento de pintura, verificámos que o suporte de forma esférica foi um desafio para as crianças, o que as levou a ajudarem-se reciprocamente, ainda, foi visível a experimentação de combinações de cores para obter outras. No que diz respeito aos materiais, as crianças manipularam-nos, descobrindo o seu manejo e as suas possibilidades.

Num outro momento proporcionámos ao grupo explorar um novo material, os enfiamentos. Depois de explorá-los e reflectir sobre a sua funcionalidade, estabeleceu-se através de uma negociação em grande grupo duas regras, respeitar a sequência que fizeram em cima da mesa e obedecer ao critério cor.

Uma criança do grupo deslocou-se à mesa, retirando da caixa as peças que queria para formar a sua sequência. Organizada a sequência, o adulto reflectiu com o grupo sobre as cores que existiam, o número de peças e a sua sequência e, ainda, a ordem que prevalecia, ou seja, qual vinha antes e depois. Após a exploração da sequência uma criança propôs-se representar a mesma num fio com as peças de enfiamento, respeitando a ordem construída pelo colega. Todas as crianças optaram por vivenciar este momento.



**Figura 23** - Enfiamento de peças

Com esta actividade pretendemos que desenvolvessem o raciocínio lógico. De acordo com Silva et al. (1997) este desenvolve-se quando é dada às crianças “a oportunidade de encontrar e estabelecer padrões, ou seja, formar sequências que têm regras lógicas subjacentes” (p.74).

Esta actividade proporcionou diversas experimentações a todas as crianças do grupo, desafiando-as e implicando-as numa interacção positiva, permitindo-lhes, ainda, construir a noção de sequência, descobrirem novas combinações, recitar a sequência da contagem, consolidar conhecimentos acerca das cores e exercitar a motricidade fina no enfiamento das peças.

No sentido de desafiar o grupo, propusemos-lhes criar as suas próprias peças de enfiamento. Na área da pintura, as crianças escolheram as peças (rolhas, massas de diferentes tipos e cartão de múltiplas formas), o material que precisavam e iniciaram a experiência.

A pintura das peças suscitou dificuldades, verificando-se que algumas crianças, em vez de pegarem nas mesmas, colocavam-nas sobre a mesa para conseguirem pintá-las mais facilmente.



**Figura 24** - Pintura, corte e enfiamento

Quando as peças já se encontravam secas recorreram à caixa de novelos de fio e recortaram fio à escolha. Seguidamente, procederam ao enfiamento das peças. Nesta situação identificámos que as crianças enfiavam as peças, mas estas saíam pelo outro lado do fio. No entanto, a criança (C12) procurou encontrar solução para o problema identificado, utilizando a estratégia de recorrer a objectos de peso, que colocou na outra ponta do fio e que lhe permitiram conseguir que as peças não saíssem do fio. Os restantes elementos do grupo observaram-na e todos optaram por recorrer a essa mesma estratégia.

Ideia que parece ir ao encontro do pensamento de Castro e Rodrigues (2008), quando referem que “é através da experimentação e da observação dos procedimentos dos outros (crianças e adultos), que a criança vai criando estratégias” (p.18) pois estas são fundamentais para ajudá-la na resolução de problemas.

Um outro aspecto que consideramos relevante, foi a imaginação que as crianças demonstraram no acto do enfiamento apercebendo-se que poderiam concretizar colares. Em grande grupo decidiram que os colares iriam servir de presente para as mães, visto que se estava próximo o seu dia.

Estas experiências de aprendizagem em torno da descoberta das cores secundárias propiciaram diversas situações de aprendizagem, através das quais foi possível estabelecer-se uma ligação transdisciplinar nas diferentes áreas de conteúdo.

O uso de instrumentos lúdicos (fantoques), delineados na estratégia utilizada, estimulou as crianças para a comunicação e o seu envolvimento na actividade. Foi, assim, notório o impulso e iniciativa em explorarem as cores para descobrirem outras. Todas as crianças participaram na experiência, partilhando tarefas como encher, esvaziar e agitar, o que lhes permitiu descobrir conceitos matemáticos.

Com o envolvimento das crianças no processo de mistura de cores (corantes) foi possível a compreensão do mesmo, descobrindo que misturando algumas cores conseguiriam obter outras e, por sua vez, usufruir de oportunidades para construir, novos conhecimentos e novos pensamentos. A possibilidade de observarem visualmente as suas descobertas permitiu-lhes usufruir do belo das cores que fazem parte do seu mundo. Nesta situação de aprendizagem surgiram oportunidades para as crianças desenvolverem o espírito de descoberta, alargarem o vocabulário, nomear as cores, desenvolver a coordenação motora e promover o respeito mútuo, a colaboração e a progressiva confiança em si próprios e nos outros. A canção entoada propiciou um reviver dos procedimentos que as levaram à construção de novos conhecimentos. Surgiram ainda oportunidades para as crianças usufruírem de uma percepção visual sobre as cores, desenvolver conversas nas quais exprimiram conhecimentos, discutiram pontos de vista e distinguiram as cores primárias e secundárias.

Os desafios suscitados através do jogo de fantoches, pretenderam desenvolver nas crianças a memorização visual das cores através da questão que emergia “qual a cor que falta?”. Assim, foi-nos possível avaliar e identificar que já possuíam conhecimentos, conseguindo nomear as cores e reconhecendo as que ficavam ocultas por alguns minutos.

Na pintura de formas esféricas observámos que o grupo aplicou com convicção e segurança os conhecimentos que tinham adquirido na mistura de cores, recorrendo à canção para relembrares os procedimentos. Verificámos ainda haver colaboração entre as crianças na resolução de problemas por forma a ajudarem-se, mutuamente, a superarem as dificuldades.

O contacto com peças de enfiamento pretendeu favorecer o desenvolvimento do raciocínio matemático, exercitar a motricidade fina e encontrar soluções para superar dificuldades encontradas e exprimir pensamentos e ideias.

A diversificação dos instrumentos (fantoques, suportes de forma esférica, lençol de cores, peças de enfiamento) e de materiais utilizados revelaram-se essenciais para motivar e obter um envolvimento do grupo. Perante a vivência das diversas situações de

aprendizagem o grupo demonstrou algumas atitudes de autonomia e iniciativa na resolução dos problemas com que se defrontavam, procurando estratégias que as ajudaram a superar as dificuldades encontradas.

Como referem Martins et al. (2009) importa que as crianças no jardim-de-infância vivenciem “situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse” (p.12).

#### 4.2.2. Experiências de exploração, criação e apreciação

Esta experiência de aprendizagem teve início no momento de grande grupo, no qual decorria um diálogo sobre os órgãos dos sentidos (olhos, boca, nariz, ouvidos, mãos). Consequentemente, este diálogo proporcionou-nos auscultar os saberes que as crianças possuíam acerca dos mesmos.

De seguida, sugerimos que nos dissessem para que serviriam os órgãos dos sentidos no dia-a-dia, comentários emergiram como, por exemplo:

“Os olhos é para ver” (C13).  
“As mãos é para fazer pão” (C3).

No sentido de favorecer uma melhor apropriação da sua funcionalidade optámos por disponibilizar alguns objectos (caixa de música, bolachas, flores naturais, blocos, lupas) proporcionando o seu manuseamento e exploração. No decorrer desta exploração o adulto foi questionando as crianças:

“Como é essa flor?” (Ed. E)  
“É cor-de-rosa a minha mãe também tem no jardim de casa” (C7).  
“E o que costumava fazer às flores lá de casa?” (Ed. E)  
“Dou-lhe aguinha professora, sabes assim ela não morre e cheira bem” (C7).  
“E o que usas para cheirá-la?” (Ed. E)  
“O meu nariz e faz cosseguinhas” (C7).



Figura 25 - Exploração da caixa de música

Tal como referem Hohmann e Weikart (2009) “a forma como as coisas soam, aquilo a que sabem, como cheiram, aquilo que sentimos quando as tocamos, o que parecem quando parcialmente escondidas - é uma importante experiência para as crianças, à medida que começam a formar e compreender símbolos” (p.482).

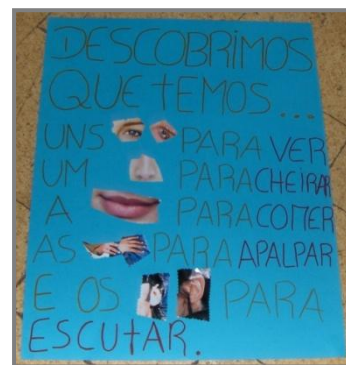
Depois dos diversos comentários das crianças, propusemos ao grupo realizar o jogo do relógio no flanelógrafo. Primeiramente, explorámos em grande grupo as figuras (ouvidos, mãos, olhos, boca e o nariz) que se encontravam expostas no relógio. Uma criança de cada vez manuseou um



**Figura 26** - Identificação dos órgãos dos sentidos

objecto à sua escolha, enquanto, uma outra identificou o sentido que estava associado a esse mesmo manuseamento e rodou o ponteiro do relógio para a imagem associada ao sentido que havia identificado. As crianças não apreenderam o significado das palavras tacto, paladar, olfacto, audição e visão, contudo, adquiriram conhecimentos identificando, por exemplo, que o nariz é para cheirar, ou seja, apreenderam a corresponder os órgãos dos sentidos ao gesto a que estes, estão associados.

Relacionado, ainda, com esta experiência sugerimos às crianças a entoação de uma lengalenga, acompanhada por gestos, associados aos órgãos dos sentidos e às suas funcionalidades. Posteriormente nas áreas, as crianças optaram por ilustrar a lengalenga para expor no placar da entrada.

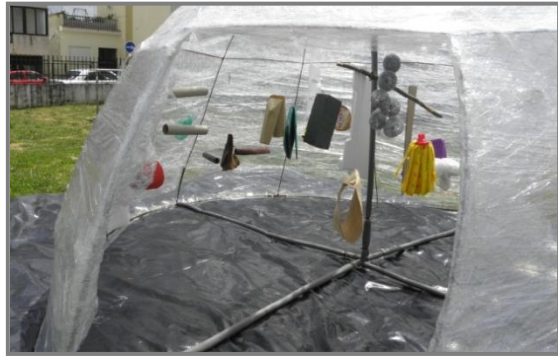


**Figura 27** - Lengalenga

A descoberta dos sentidos através de objectos reais, despertou no grupo interesse e vontade de experimentá-los. Recorrendo à ideia dos autores anteriormente citados, importa proporcionar a vivência de diversas experiências às crianças, disponibilizando-lhes um leque de materiais, por forma a sentirem-se mais seguros e confiantes na “leitura” de sinais sensoriais.

Tendo em conta esta experiência pretendemos criar determinadas situações de aprendizagem e para tal, implementámos estratégias que propiciassem um elevado grau de motivação e descoberta pelo espaço tridimensional colocado no exterior, pelo leque diversificado de materiais de desperdício usuais dos seus quotidianos, pela experimentação sensorial e, ainda, pelas possibilidades de exploração de várias técnicas de expressão plástica em diversos espaços.

Dando seguimento à experiência de aprendizagem vivenciada anteriormente, propusemos ao grupo a exploração livre dos sentidos. Para tal, encaminhámos as crianças para o recreio, onde havíamos disponibilizado uma semi-



**Figura 28** - Semi-esfera com material de desperdício

esfera<sup>5</sup>, revestida de plástico aderente, que continha suspensos um leque diversificado

de materiais. Observámos as crianças no decorrer desta exploração livre, demonstrando as mesmas um grande entusiasmo e motivação, pelo espaço em si e pelos materiais que estavam suspensos sobre elas e que lhes permitiam movimentá-los.

Os materiais foram explorados através do recurso aos sentidos, como o olfacto, a visão, o paladar e o tacto, ou seja, através da experimentação sensorial.



**Figura 29** - Exploração dos sentidos

No decurso da actividade foram muitos os comentários que as crianças fizeram, bem como, as interações e os diálogos que estabeleceram quando estavam a descobrir a textura dos objectos.

“Isto é uma esfregona e é fofinha” (C7).  
“Tem pelinho” (C9).  
“Cheira a húmido” (C7).  
“Não sabe a algodão doce” (C8).

Partindo das sensações que haviam sentido, num outro momento, questionámos as crianças se gostariam de passar o período da manhã dentro da semi-esfera que se encontrava no recreio e, rapidamente demonstraram interesse em vivenciar momentos naquele espaço. Sentados em roda no interior, já sem os materiais suspensos, iniciámos

<sup>5</sup> Esta semi-esfera, disponibilizada pela Escola Superior de Educação, era como que uma pequena tenda, onde o grupo de crianças podia entrar e realizar aí actividades, o que por si só suscitava interesse e recreação.

um diálogo sobre as sensações que haviam sentido ao explorar o material no dia anterior e rapidamente se ouviram os seguintes comentários:

“Havia o esfregão da loiça, professora” (C1).  
“É grande esta casa dos materiais, eu gosto” (C6).  
“Tinha muitas coisas aqui” (C8).  
“A esfregona era fofinha” (C7).  
“Parecia uma casa que tem cores e coisas” (C5).  
“O pau era duro” (C2).  
“Havia coisas fofinhas mas outros magoavam nas mãos” (C11).

Tendo em conta os comentários que iam tecendo, optámos por apresentar-lhes vários círculos, cada um com uma textura (macias e ásperas). Ao longo da exploração ouviam-se referências:

“É o esfregão” (C1).  
“O algodão é mais fofo que este” (C6).

Para uma melhor descodificação das diferentes sensações, apresentámos-lhes duas tabelas, uma tinha no seu topo a palavra macio e outra a palavra áspero. Explorámos com o grupo os dois tipos de texturas, sendo feita a identificação e comparação dos materiais.

“Este é o macio (algodão)” (C6).  
“O meu é o áspero (esfregão)” (C5).

Para uma melhor interiorização e, conseqüentemente, compreensão destas duas novas palavras (macio e áspero), sugerimos o batimento com as mãos das sílabas das mesmas.

No momento seguinte, propusemos que uma criança de cada vez escolhesse um círculo, que dialogasse com os colegas sobre a sensação que sentia quando passava a mão por cima dele e que o colocasse na coluna correspondente.

No decorrer desta experiência verificámos que algumas crianças conseguiram identificar o tipo de textura do círculo e associá-lo ao significado da palavra, contudo, observámos também que algumas crianças sentiam ainda dificuldades na entoação e compreensão do significado das palavras.



**Figura 30** - Reconhecimento e identificação da textura macia

No momento de trabalho nas áreas, uma criança sugeriu experimentar fazer uma pintura que fosse “macia”, questionada sobre o material que iria utilizar respondeu:

“Tem de ser fofinho, como aquilo que tu puseste na cara ao outro pai no dia do teatro” (C11).

“No teatro?” (Ed. E)

“Sim, no dia do pai” (C11).

“Ah! A espuma para a barba?” (Ed. E)

“Sim isso” (C11).

De acordo com o interesse partilhado a criança recorreu à espuma de barbear que se encontrava nas prateleiras, rapidamente os colegas demonstraram a intenção de participar e vivenciar esta experiência. A pares, no recreio, as crianças manusearam e experimentaram a espuma de barbear sobre o espelho. Hohmann e Weikart (2009) salientam que os adultos devem propiciar “a vivência de experiências de pintura e desenho no recreio ao ar livre” (p.513).

Explorado o material, a criança que inicialmente demonstrou interesse em realizar aquilo que havia idealizado (pintura macia) recorreu a alguns guaches vertendo-os sobre a espuma de barbear e misturando as cores.

Todas as crianças optaram por desenvolver os mesmos procedimentos variando apenas nas cores. Conseguidas as misturas desenharam com as mãos

sobre os espelhos e, de seguida, sugerimos que colocassem uma folha em cima para obter a impressão dos seus trabalhos, para secagem dos mesmos colocaram-nos dentro da semi-esfera.

Uma vez que as crianças tinham explorado uma técnica para obter a pintura macia, propusemos-lhes que experimentassem fazer uma pintura que ficasse áspera. Questionados sobre os possíveis materiais a utilizar, sugeriram a areia, argumentando que a esta poderiam igualmente misturar-lhe guaches de várias cores. Assim, organizámos o material e iniciaram a pintura vertendo guache para pratos e colocando areia descobrindo como se fazia uma pintura áspera (figura 32).



**Figura 31** - Exploração de espuma de barbear

Desde logo, as crianças se aperceberam que tacteando a mistura a sensação era diferente, tecendo alguns comentários perante essa constatação.

“Olha este faz barulho” (C1).  
“Pois é este não é fofo como o outro (mostra ao colega a mão com a mistura)” (C6).  
“Vou desenhar uma cobra porque elas têm assim a pele e são más” (C1)

No final, sugeriram colocar nas paredes exteriores da sala os trabalhos conseguidos.



**Figura 32** - Exploração de areia e guache



**Figura 33** - Registos gráficos das noções macio e áspero

Ficando os materiais à disposição das crianças puderam explorar e realizar experiências diversas com os materiais.

Assim, num outro momento apresentámos ao grupo novos círculos, com texturas lisas e rugosas. No decorrer do diálogo estabeleceram comparações sobre a textura dos materiais e as sensações que sentiam ao tacteá-las.

“Este parece a montanha” (C12).  
“Este é lisinho olha!” (C14)

Tal como na experiência anterior, procedemos, à discriminação das sílabas destas duas novas palavras, através do batimento de mãos. De seguida, uma a uma, estabeleceram correspondência entre os círculos de diferentes texturas e as palavras apresentadas.



**Figura 34** - Reconhecimento e identificação de textura lisa

Tendo em conta as técnicas exploradas anteriormente, apresentámos ao grupo, folhas de acetato e observando as mesmas, rapidamente as classificaram como sendo lisas. Assim sugerimos ao grupo explorar esse novo material utilizando diversos recursos à sua escolha. Para tal, recorreram a trinchas, a pincéis, a palitos, a cotonetes e até mesmo aos seus dedos.

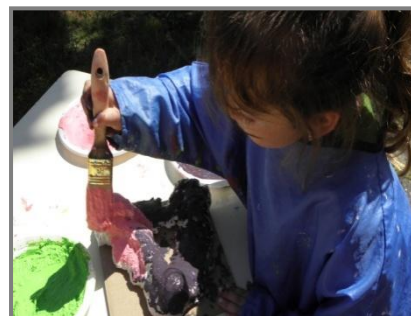


**Figura 35** - Exploração de pintura sobre folha de acetato

“Olha fica tudo vermelho, vou buscar os cotonetes” (C2).  
“Para quê?” (C15)  
“Então assim já podemos fazer desenhos” (C2).  
“Eu vou fazer com os dedos” (C15).

Num outro momento, uma criança propôs experimentar pintar um material que havia sido suspenso na semi-esfera - espuma de polieturano seca, colada em cartão, argumentando:

“Se pintámos o macio e os outros podíamos pintar as ondinhas” (C14).



**Figura 36** - Exploração de pintura sobre espuma de polieturano seca

O restante grupo manifestou também interesse em vivenciar esta experiência. Assim, misturaram as cores em pratos e com trinchas e pincéis pintaram a textura rugosa. No decorrer da experiência comentavam entre si:

“É difícil pintar, tem muitos furos” (C13).  
“E ondinhas para pintar” (C5).  
“Tens de fazer força mas com a trincha, os pequenos não fazem nada” (C14).

Nesses diálogos identificámos as oportunidades de inter-ajuda que ocorreram, no sentido de encontrar soluções para superarem as dificuldades constatadas.



**Figura 37** - Registos de pintura sobre suporte liso e rugoso

As situações de aprendizagem descritas permitiram às crianças despertar para diferentes noções sensoriais. E, ainda, comunicar, observar, compreender e interpretar a

utilidade dos sentidos, exprimir saberes e não saberes e construir conhecimentos. Foi possível verificar o entusiasmo e satisfação pela exploração do espaço tridimensional, no qual se deslocavam (semi-esfera), o envolvimento na descoberta das características dos materiais, a experimentação dos diferentes sentidos, bem como, as interações, as partilhas de conhecimentos e troca de pontos de vista entre as crianças.

Ao longo dos momentos, em que reunimos em grande grupo, no interior da semi-esfera, pudemos observar o grande interesse pelas experiências realizadas e descobertas feitas. Pode assim, considerar-se que, de forma lúdica, usufruíram de experiências através das quais tactearam, analisaram, perceberam, interpretaram, dialogaram e compararam as diferentes texturas que revestiam os círculos, o que lhes permitiu uma melhor compreensão das noções sensoriais de macio/áspero e liso/rugoso, embora algumas crianças tenham demonstrado dificuldades em identificar e nomear essas noções, foi perceptível a compreensão que fizeram das mesmas. Verificou-se, ainda, o desenvolvimento de inter-ajuda entre as crianças na classificação dos materiais e em estabelecer correspondência dos mesmos com a coluna correspondente, dizendo, por exemplo, “não é assim, ora troca é áspero” (C5), portanto, exprimindo as suas ideias e conhecimentos, apoiaram-se mutuamente na reconstrução de conhecimentos.

A oportunidade de experimentar diversas técnicas de expressão plástica permitiu às crianças experienciarem diferentes noções sensoriais, descobrindo diferentes suportes e novas substâncias com a conjugação de distintos materiais. Possibilitou ainda oportunidades para escolher, decidir, por si mesmas, podendo optar pelo uso de diferentes materiais, encontrar dificuldades e procurar superá-las. Referimos, neste âmbito, que, por exemplo, a textura rugosa devido à sua ondulação levou as crianças a experimentarem e descobrirem que somente através da pressão com a trincha seria mais fácil obter a pintura desejada. Foi nossa preocupação apoiar o processo, de forma a ir ao encontro das solicitações, interesses e dificuldades manifestadas e, que nos era possível identificar.

Uns dias mais tarde, retomámos a abordagem destes conceitos no sentido de debater com o grupo o que fazer ao material que tinha estado na semi-esfera.

Antes dessa discussão entendemos relembrar os conceitos explorados, no sentido de procurar alargar e consolidar os saberes construídos. Para tal, apresentámos novamente os materiais (círculos), propusemos a sua manipulação e solicitamos-lhe que, cada um de sua vez, nomeasse a textura do material manipulado.

“Este é o liso professora” (C12).  
“Esse é o fofo... é o macio” (C6).  
“Este é o ruroso [rugoso] e este também” (C5).  
“Este é o macio com esponja” (C8).  
“Olha professora este é o macio e este é o áspero e o outro também” (C14).  
“A vossa colega encontrou dois ásperos, explica-nos como fizeste para saber que eram iguais?” (Ed. E)  
“Toquei na pele de um e na pele do outro e era a mesma coisa” (C14).  
“Será que conseguimos encontrar mais iguais?” (Ed. E)  
“A esponja e o algodão são macio” (C8).

Todas identificaram e nomearam a textura correspondente ao material por si tacteado, o que nos levou a inferir que os conceitos de macio e áspero, rugoso e liso tinham sido interiorizados pelas crianças. Procedemos à formação de conjuntos, agrupando os materiais com o mesmo tipo de textura e, ainda, à contagem do número de elementos de cada um dos quatro conjuntos formados.

Quanto ao debate da questão sobre o que fazer aos materiais, depois da apreciação de algumas ideias decidimos que podíamos expô-los, mas que tínhamos que arranjar onde, tendo uma criança sugerido que podíamos fazer uma casa para colocá-los e que depois podiam ir para lá brincar com eles. Concordámos com a ideia e acordámos, então construir mais tarde essa casa.

No dia seguinte deslocámo-nos à Escola Superior de Educação para realizar uma actividade nos ateliês de expressão plástica, permitindo-nos conhecer e compreender o que é um ateliê de escultura, de técnicas de impressão e de design. Foi, neste último ateliê, que as crianças puderam observar construções tridimensionais expostas e dialogar com a professora sobre o que se fazia naquele espaço.

Após o diálogo foi proposto ao grupo elaborar a casa que haviam sugerido no dia anterior, recorrendo a peças de esferovite, devidamente recortadas no dia anterior pela docente e a educadora-estagiária. Rapidamente as crianças quiseram construir e unir as diferentes partes da casa, observando e analisando onde cada uma deveria unir-se.

Para tal, recorreram a palitos, alfinetes e pioneses conseguindo obter a firmeza das diferentes partes da casa e



**Figura 38** - União das diferentes peças da casa construindo-a com o apoio dos adultos pois esta era constituída por grandes dimensões.

Tal como referem Mendes e Delgado (2008)

as construções com materiais livres devem ser incentivadas, não só porque será uma forma de valorizar a predisposição natural das crianças para construir coisas, e a sua imaginação enquanto o fazem, como também, de construir para desenvolver destrezas que serão importantes para efectuarem futuras construções recorrendo a materiais de geometria (p.25).

Uma vez que as crianças tinham sugerido reutilizar os materiais para a casa apresentámo-los, e questionámos o grupo sobre o que fazer com eles.

“Podemos pôr lá na casa” (C12).  
“Mas como podemos fazer isso?” (Ed. E)  
“Com os picos e os palitos” (C12).

De acordo com a sugestão apresentada pelos colegas, o grupo começou por escolher o material que queria utilizar e com pioneses, palitos e alfinetes colocaram os diferentes materiais nas paredes da casa.



**Figura 39** - Revestimento com diferentes materiais

Finalizada a colocação dos materiais sugerimos ao grupo fazer um cenário para a casa e rapidamente se ouviu:

“A nossa casa podia ter um jardim” (C15).  
“E os animais professora” (C11)

Tendo em conta estes comentários propusemos, então, utilizarem serrim. Espalharam-no pelo chão à volta da casa por forma a obterem o jardim que tinham idealizado. A docente, ainda, disponibilizou ao grupo giz com o qual quiseram desenhar os seus animais e, ainda, figuras de familiares. De volta, ao jardim-de-infância questionámo-los sobre a experiência de aprendizagem.



**Figura 40** - Exploração de serrim e registos gráficos no chão

“Será que aprendemos alguma coisa com a actividade que fizemos?” (Ed. E)  
“Aprendemos a fazer uma casa, primeiro fizemos as paredes juntamos com os palitos e depois metemos o telhado” (C5).  
“A fazer uma casa e a usar os materiais” (C9).  
“Aprendemos a usar os materiais quadrados, círculos e triângulos” (C11).  
“O serrim era áspero (...)” (C8).  
“A pôr os picos com cuidado” (C12).

Esta situação de aprendizagem emergiu por forma a ir ao encontro dos interesses suscitados pelo grupo. Neste sentido, as crianças demonstraram um grande empenhamento, mostrando-se motivadas pelo espaço, pela construção tridimensional e pela oportunidade que lhes foi dada de participarem activamente na construção de um objecto e reutilização de material.

No decorrer desta tarefa partilhada de construir uma casa, as crianças puderam identificar as formas geométricas, tomar decisões de como iam fazer, expressando cada uma as suas ideias e pontos de vista. Verificámos, ainda, que as crianças reconheceram a importância de reutilizar os materiais, apreenderam a usar o material pontiagudo, e reconheceram as noções de texturas presentes nos materiais, nomeando-as correctamente enquanto as colocavam na casa. Importa salientar, que foi necessário estabelecer um diálogo inicial sobre o manuseamento de material pontiagudo, pois apesar dos mesmos já serem familiares do espaço de expressão plástica, alertámos as crianças para os cuidados a ter na sua manipulação.

Consideramos que esta experiência de aprendizagem permitiu desenvolver capacidades de cooperação, a tomada progressiva da autonomia e iniciativa, o espírito criador e crítico e, ainda, desenvolver a confiança em si e nos outros. O espaço onde foi proporcionada a construção da casa permitiu estabelecerem comparações entre o ateliê onde os adultos trabalham com o que eles construíram na sua sala.

De acordo com o interesse demonstrado pelo grupo, colocámos a casa que havia sido construída na semana anterior na sala, informando-o que esta já não possuía o material, pois devido à pouca resistência deste não foi conseguida uma fixação a longo prazo. Lançado o problema pedimos sugestões ao grupo.

“Professora, podemos pintá-la” (C14).  
“Sim, com muitas cores” (C7).  
“Mas que fazemos com o material que caiu?” (Ed. E)  
“Deixamos ali ao pé dos outros para fazer os trabalhos” (C5).  
“Então o que precisamos para pintar a casa?” (Ed. E)  
“De pincéis dos grandes porque a nossa casa também é grande” (C14).  
“São as trinchas mas os rolos também dá e depois metemos a tinta de muitas cores” (C7).

As crianças organizaram o material que precisavam, os rolos, os pincéis de diferentes espessuras e os diversos guaches de diferentes cores dando início à pintura da casa.

Tivemos conhecimento que estava a decorrer uma exposição no Centro de Arte Contemporâneo Graça Morais intitulada “A Casa Comum” e, então, optámos por proporcionar ao grupo um contacto mais próximo com esse espaço.



Figura 41 - Pintura da casa

Tal como referem Godinho e Brito (2010) “é fundamental integrar as crianças em ambientes onde possam contactar regularmente com a arte” (p.9) promovendo a vivência de experiências artísticas nas quais lhes sejam dadas oportunidades de apreciação de marcos da cultura artística portuguesa.

Comunicámos às crianças que iríamos a um espaço que se chamava Centro de Arte Contemporâneo Graça Morais e questionámo-las se o conheciam:

“Professora eu no fim-de-semana fui a uma coisa dessas era ao pé do rio, sabes?” (C6)  
“Acho que sei mas o que se passava nesse espaço?” (Ed. E)  
“Era muitas coisas de ciências, faziam misturas com as cores como nós” (C6).  
“Lembras-te do nome desse espaço?” (Ed. E)  
“Era o centro da ciência” (C6).  
“Então o que haverá nesse espaço a que chamam centro de arte contemporâneo?” (Ed. E)  
“Não sabemos professora” (C14, C12, C4, C3, C1, C15, C13...).

Uma vez que o grupo desconhecia o espaço e o que era, propusemos-lhes explorar e descodificar o nome do mesmo. Assim, numa folha branca, o adulto foi escrevendo uma palavra de cada vez e de uma cor diferente. Para cada palavra, as crianças contaram o número de letras, fizeram o batimento com as mãos das sílabas que a compunham e em conjunto tentámos descobrir o significado de cada palavra. Após a exploração das mesmas questionámos as crianças sobre o que poderiam lá encontrar.

“Um lugar grande como aquele onde fui mas com as coisas dos pintores” (C6).  
“Vamos ir de comboio ver os trabalhos dos senhores pintores” (C7).  
“Coisas de desenhos. Também vamos fazer coisas de desenhos professora?” (C9)  
“Talvez” (Ed. E).  
“Vão lá estar os senhores pintores e os pincéis” (C3).  
“Vamos então descobrir se estão lá os senhores pintores e os seus pincéis” (Ed. E).

No Centro de Arte Contemporânea Graça Morais iniciámos a visita, com o apoio de um guia, pelas duas exposições que permaneciam no espaço “Metamorfoses” e “A Casa Comum”. As crianças dialogaram com o guia e questionaram-no sobre o que iam observando. Chegados à última exposição, exploraram livremente o espaço tecendo comentários sobre as casas construídas e as que estavam representadas em quadros, fazendo comparações com a que haviam construído.



**Figura 42** - Exploração do espaço

No decorrer da exploração livre comunicámos às crianças que trouxemos material para quem quisesse utilizar, tal como, as pranchetas com cartolinas pretas e brancas, giz, carvão, lápis de cor e, ainda, um novo material de desenho o pastel seco. Nem todos os elementos do



**Figura 43** - Realização de registos gráficos

grupo optaram por desenhar, continuando na exploração e observação das obras de arte expostas.

Nos registos gráficos obtidos verificou-se que algumas crianças optaram pela técnica do desenho à vista, desenhando casas mas também símbolos que existiam nos quadros como flores, almofadas, vasos e outras desenharam figuras familiares e animais argumentando que estes existiam nas suas casas.



**Figura 44** - Registos gráficos - a flor e a casa

De volta ao jardim-de-infância reflectimos em grande grupo, sobre o momento vivenciado.

“Oh professora afinal não estavam lá os senhores pintores nem os pincéis” (C3).  
“Pois não, então o que estava lá?” (Ed. E)  
“Era os trabalhos nas paredes e as casas... é como nós na sala também temos os nossos trabalhos e agora até uma casa de cores” (C3).  
“Mas foram eles que fizeram” (C7).  
“Afinal o centro da aranha aranha [Centro de Arte Contemporânea] também era grande” (C3).  
“Aquilo era o museu das coisas dentro da casa gigante” (C11).  
“A nossa casa também é grande” (C14).  
“Professora, podemos fazer da nossa casa uma casa como a deles... assim grande e com os trabalhos” (C9).  
“Podemos, mas que trabalhos querem colocar dentro da casa?” (Ed. E)  
“Oh professora já fizemos! Agora é por lá dentro com os picos como fizemos com os materiais” (C9).  
“Assim levo o meu pai a ver a nossa casa da aranha [Centro de Arte Contemporânea]” (C3).

De acordo com a ideia exposta algumas crianças iniciaram a colocação dos trabalhos na casa com pioneses e palitos. Esta exposição da casa foi colocada na entrada do jardim-de-infância dando possibilidade aos pais de a visitar e encontrar os registos gráficos efectuados pelas crianças no Centro de Arte Contemporânea.

Com esta visita as crianças tiveram a oportunidade de apreciar e valorizar as obras de arte, fazendo diversas leituras e interpretações. Segundo Rodrigues (2002) o contacto com as diversas formas de manifestações artísticas estimula nas crianças a capacidade de saber ver/ler/interpretar/demonstrar a imagem que visualiza.



**Figura 45** - Visita pela exposição

Através desta experiência de aprendizagem as crianças descobriram que havia um espaço onde os pintores expunham os seus quadros. A vivência neste espaço permitiu-lhes idealizar e construir uma exposição com os seus trabalhos no qual eles desempenharam o papel de guia, tal como o vivenciaram no Centro de Arte Contemporânea Graça Morais.

#### **4.2.3. (Re) descobrindo novos espaços – o castelo**

De acordo com a calendarização das saídas da instituição foi realizada, uma visita ao castelo de Bragança. Iniciámos essa visita, assistindo a uma dramatização, no interior do castelo, realizada pelas crianças de outro grupo da instituição. Após este momento as crianças exploraram livremente todo o espaço envolvente do castelo.

Depois de reflectirmos sobre a dramatização a que assistiram e, ainda, sobre todo espaço envolvente do castelo, informámos o grupo que trouxemos diversos materiais e suportes para desenho, e quem quisesse podia utilizar.

A maioria dos materiais colocados à disposição das crianças para desenharem já lhes eram familiares, contudo, embora houvesse alguns que eram novos. Na selecção dos materiais tivemos como principal objectivo possibilitar às crianças a oportunidade de testar a fragilidade e resistência de determinados materiais, colocando à sua disposição, por exemplo, pedras de lousa, prancheta com folha branca, lápis de carvão, lápis de giz, lápis de cera, cartolinas brancas e pretas, entre outros. As crianças escolheram o material que pretendiam utilizar, destacando-se a opção pelas pedras de lousa.



**Figura 46** - Realização de registos gráficos no castelo

Regressados ao jardim-de-infância reflectiu-se, em grande grupo, sobre os registos que realizaram, dialogando sobre os mesmos, bem como sobre as texturas dos suportes e materiais utilizados. Exemplos de comentários sobre os registos gráficos:



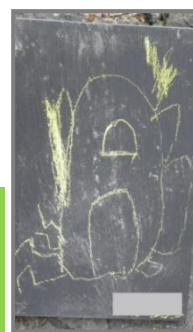
**Figura 47** -  
Registo gráfico s/  
folha branca com  
lápis de carvão

“Eu fiz o meu pai ao pé do sol professora, mas não fiz o castelo porque o meu pai não está aqui” (C14).

“Professora o lápis, já não sei como chama, partia-se muito mas usava os bocadinhos” (C14).

“É o castelo com a janela da princesa e a porta onde entramos, também fiz as bandeiras do Portugal” (C5).

“A pedra era igual às da minha casa, tinha a pele rugosa professora!” (C5)



**Figura 48** -  
Registo gráfico s/  
pedra de lousa  
com giz

O contacto com o espaço do castelo despertou no grupo interesse e motivação pela exploração e descoberta do mesmo, o que permitiu confrontar percepções possuídas sobre o mesmo e a realidade que ia sendo observada. Assim, pudemos clarificar ideias acerca desse monumento, o que ajudou a serem reformulados algumas

ideias sobre a vida que hoje existe neste espaço e aquela que é retratada no âmbito das histórias.

No que se refere aos materiais de desenho utilizados, importa destacar a descoberta feita por algumas crianças acerca da resistência de materiais, como o carvão, sublinhando uma delas que não podia carregar-se muito se não o lápis partia-se.

Da leitura das produções das crianças constatámos que a maioria do grupo optou por registar símbolos ligados ao castelo, tal como, princesas, reis, pedras argumentando que estes faziam parte dos castelos e outras crianças registaram símbolos dos seus quotidianos tal como, flores, árvores, familiares argumentando o seu gosto pelos mesmos. O despertar para a sensibilidade estética, apreciando e usufruindo do belo que aquele espaço oferece e o desafiar do imaginário, indo para além do real observado, parecem ter sido os elementos fundamentais da experiência por todos realizada.

#### **4.2.3.1. A construção do castelo: a iniciativa e autonomia da criança**

Este projecto surgiu da iniciativa de uma criança que, após ter assistido a uma dramatização intitulada a “A lenda do castelo” realizada por um outro grupo de crianças da instituição, no momento da reflexão sobre a mesma, pediu para fazer um castelo.

“Estivemos a ver um teatro com um castelo” (C5).  
“Eu vi o lobo mau” (C1).  
“Era uma história no castelo e era grande o castelo” (C12).  
“Havia o rei e a rainha” (C11).  
“Professora eu queria fazer um castelo aqui na escola...sabes eu moro num castelo” (C5).  
“Num castelo? E como é esse castelo?” (Ed. E)  
“Olha, é assim muito grande e tem muitas pedras e uma janela” (C5).  
“Mas como te podemos ajudar a fazer um castelo?” (Ed. E)  
“Com cores desenhar o castelo com vermelho para ficar muito alto, azul, amarelo e muitas cores” (C5).  
“E o que querias que tivesse o teu castelo?” (Ed. E)  
“Com telhado...com torres” (C5).  
“Também podias pôr árvores” (C12).  
“Então e que materiais podes utilizar para fazer o castelo?” (Ed. E)  
“Não sei, mas tenho de fazer uma caixa, fazer paus para pôr nas costas da caixa e com material grande” (C5).  
“O que achas de ir à arrecadação ver se encontram algum material? (Ed. E)

Enquanto as crianças do grupo se encontravam distribuídas nas diferentes áreas de trabalho, acompanhámos a criança à arrecadação à procura de materiais que pudessem ajudá-la a concretizar a sua proposta. Trouxemos de lá papel vermelho e cartão, pois não encontrámos uma caixa como ela pretendia. Chegados à sala procurou mais material na área de expressão plástica, seleccionando molas de madeira.

“Professora vou tirar o coisinho da mola assim fico com os paus e depois furo aqui dos lados e junto a cola para não cair” (C5).



**Figura 49** - Exploração de molas de madeira

Observando e escutando a criança, apercebemo-nos que esta estaria a sentir algumas dificuldades em colocar os paus de madeira. Para solucionar o seu problema, dirigiu-se para as prateleiras do material e resolveu utilizar rolos de cartão.

“Então o que aconteceu?” (Ed. E)  
“Fui buscar os rolos porque com os pauzinhos custa muito, ajudas-me a pôr estes?” (C5)

Apoiando-a na colagem dos rolos de cartão optou, ainda, por utilizar rolos mais pequenos para fazer as muralhas do seu castelo e um rolo maior no centro argumentando que este serviria para pôr uma bandeira. Num outro momento com a ajuda de uma colega decidiu colocar uma caixa no centro. Em conjunto dialogavam como esta deveria ficar posicionada.

“Sabes eu queria pôr isto para fazer a torre da princesa mas não sei onde” (C5).  
“Podes pôr no chão do castelo” (C14).  
“Não eu quero uma torre... tem de levar alguma coisa em baixo” (C5).  
“O que se passa?” (Ed. E)  
“Querias fazer uma torre já tenho a caixinha mas agora tenho de pôr em cima, vou usar o rolo, tas a perceber professora” (C5).  
“Sim” (Ed. E).  
“Olha colo aqui o rolo e depois meto em cima isto mas depois vou ter de fazer uma rampinha, sabes aquilo que sobe porque depois a princesa não consegue subir” (C5).  
“Experimenta” (Ed. E).

As crianças conseguiram colar em cima do rolo a caixa (torre) e utilizar um pedaço de cartão para a rampa, contudo as muralhas não estavam finalizadas devido à falta de rolos.



**Figura 50** - Construção da muralha, torre e rampa

“Professora posso pedir aos meninos para amanhã me trazerem rolos de casa?” (C5)  
“Claro, mas podemos pedir ainda aos meninos das outras salas para trazerem também, o que achas?” (Ed. E)

Posteriormente, pediu ao grupo de colegas que o ajudassem, trazendo rolos de cartão de casa para continuar com a fazer a muralha e, ainda, percorreu com a educadora as salas da instituição pedindo a colaboração de todos as crianças das outras salas. Estas colaboraram trazendo de casa alguns rolos vazios de papel higiénico o que lhe possibilitou a continuação da muralha. Para decorar a torre utilizou lascas de serrim, como podemos constatar na fig.51. Num outro momento a criança decidiu acrescentar alguns elementos ao castelo, construindo um canteiro com flores (no canto superior esquerdo) e um cacto (no canto inferior esquerdo), como podemos verificar na figura, seleccionando sementes, paus de madeira, rafia verde, palitos, um rolo de pequena dimensão (fig.52).



**Figura 51** - Colagem de lascas de serrim



**Figura 52** - Canteiro de flores e cacto

Todo este processo do projecto que temos vindo a referir realizou-se durante algum período do tempo, pois o seu desenvolvimento decorreu de acordo com a predisposição e iniciativa da criança.

Passado cerca de um mês, proporcionámos às crianças uma visita ao castelo de Bragança, como referimos na experiência anterior. Desta visita emergiu um confronto com a realidade, ou seja, a criança observou o espaço, as cores que permaneciam, a estrutura do edifício, bem como, os elementos que predominavam, estabelecendo uma comparação entre a realidade observada e a imaginação que o envolvia na construção do seu castelo.

“O que achas deste castelo?” (Ed. E)  
“É bonito e assim muito grande...mas o meu também vai ficar” (C5).  
“Achas o teu parecido?” (Ed. E)  
“ Não mas já sei o que vou fazer, e sabes professora eu gosto é do castelo onde moro e o meu vai ficar quase parecido” (C5).

Chegados ao jardim-de-infância reflectimos em grande grupo sobre a visita. A criança que estava envolvida no projecto questionou a educadora-estagiária:

“Professora eu queria fazer duas coisas no meu castelo” (C5).  
“O quê?” (Ed. E)  
“Uma bandeira vermelha e pôr as pedrinhas no chão mas esqueci-me das pedrinhas” (C5).  
“E porque é que decidis-te pôr uma bandeira e pedrinhas?” (Ed. E)  
“Porque vi lá no castelo e assim vai ficar mais bonito” (C5).  
“Então como podemos resolver esse problema?” (Ed. E)  
“Eu sei, podemos ir ao recreio buscar, eu vou contigo, posso?” (C12)  
“Sim...pois é lá fora há muitas e depois vamos à arrecadação buscar o papel, podemos ir professora?” (C5)  
“Claro, mas como vão trazer as pedrinhas?” (Ed. E)  
“Podemos ir à dona Ju, na cozinha há muitas caixas” (C5).

As crianças optaram, primeiramente, por deslocar-se à arrecadação e trazer o papel que mais gostavam, embora a criança (C5) quisesse apenas a cor vermelha na bandeira, aceitou que a sua colega (C12) acrescentasse mais duas cores, o amarelo e o cor-de-rosa.

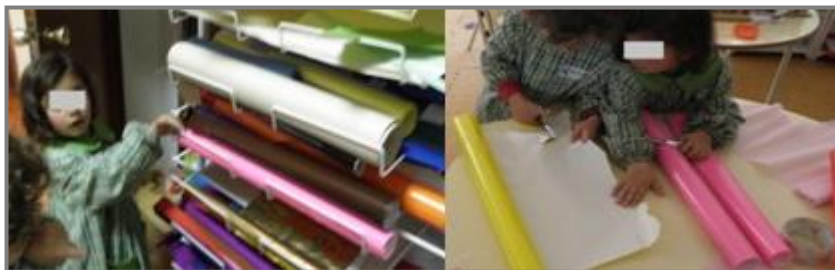


Figura 53 - Escolha e recorte de papel

Lowenfeld e Brittain (1977) defendem que “a estimulação que as crianças recebem entre si pode contribuir para uma atmosfera criadora” (p.105).

Após recortarem o papel dialogaram em conjunto como haveriam de colocar a bandeira. Resolveram esta situação colocando uma palha nas torres e nesta a bandeira que haviam construído.



Figura 54 - Construção da bandeira

De seguida, dirigiram-se à cozinha pedindo a uma assistente operacional uma caixa para transportar as pedras do recreio. Com as pedras na caixa decidiram organizar o material que iriam precisar, colocando sobre a mesa cola, pincéis e trinchas.



**Figura 55** - Recolha e procedimentos para revestir o chão

Num outro momento de trabalho autónomo, a criança decidiu fazer uma árvore e flores. Questionada sobre o porquê desses elementos argumentou rapidamente que estes devem sempre existir num castelo. Decidida sobre o que ia fazer, observou o material que se encontrava nas prateleiras, optando por utilizar, esponjas vermelhas, palitos grandes e pequenos e bolas de ping-pong.

No decorrer da construção das árvores a criança sentiu algumas dificuldades com o material que quis utilizar pedindo apoio ao adulto para perfurar as bolas. Relativamente, à localização das árvores a criança colocou-as na torre da princesa argumentando que dentro do castelo de Bragança havia árvores perto da torre. Depois de saber onde haveria de colocá-las, procedeu à pintura das mesmas com cor verde.

Seguidamente, utilizando somente esponja vermelha, recortou-a em pedaços pequenos e atravessou-as com palitos aglomerando-as todas no mesmo local.



**Figura 56** - Construção e pintura das árvores



**Figura 57** - Construção das flores

Após a concretização destes elementos, questionámos a criança:

“Estás a gostar de fazer o teu castelo?” (Ed. E)  
“Estou professora, agora ele está a ficar cada vez mais bonito já tem muitas coisas mas falta pintar e depois já está” (C5).  
“E estás a pensar em que cores para o teu castelo?” (Ed. E)  
“Ainda não sei tenho de pensar” (C5).

De acordo com as suas intenções, num outro momento, preparou-se para a pintura do seu castelo. Duas crianças (C3) e (C14) mostraram-se interessadas e pediram-lhe se podiam colaborar na pintura do castelo. Empenhados na tarefa, recorreram a diversos materiais e utilizaram diversas cores. Quando este se encontrava a secar a criança dirigiu-se ao adulto para o informar que o seu castelo já estava pronto.



**Figura 58** - Pintura do castelo



**Figura 59** - Conclusão do castelo

Este projecto desenvolveu-se em diversos momentos durante um período de tempo de três meses, respeitando o ritmo de desenvolvimento da criança.

Importa salientar que esta criança desde o início do ano lectivo referia que vivia num castelo, perto das montanhas, com pedras e janelas grandes. Nas suas descrições sobre esta casa onde vivia demonstrava um carinho especial pela mesma, idealizando-a como sendo o seu castelo, devido ao seu revestimento de pedra e localização num meio

rural. Tal como salientamos no início da descrição, este projecto emergiu da visualização de uma dramatização da “lenda do castelo” efectuada por um outro grupo da instituição, ou seja, partiu da iniciativa da criança, e não de uma proposta orientada pelo adulto.

O adulto ao envolver-se no projecto apoiou a criança sempre que esta o solicitava, dialogando e reflectindo sobre as ideias e perspectivas que verbalizava. Como tal, o nosso papel foi observar atentamente a criança, documentar cada descoberta e passo vivenciado e apoiar quando necessário.

Nesta construção tridimensional do castelo, a criança demonstrou uma progressiva autonomia, na procura, na diversificação e no manuseamento do material que utilizou, tomando as suas próprias decisões e mostrando predisposição para a descoberta de soluções por forma a superar as dificuldades que iam surgindo. Ao longo do processo verificámos que a criança compreendeu que através da experimentação dos materiais, obtinha as respostas para a resolução dos seus problemas desenvolvendo o seu raciocínio e espírito crítico.

Um outro aspecto que consideramos relevante mencionar prende-se com a colaboração e inter-ajuda que se desenvolveu em torno deste projecto que emergiu apenas de uma criança. Contudo, esta demonstrou-se satisfeita pelo companheirismo e sempre de “mãos abertas” para receber as sugestões dos seus colegas, bem como, a colaboração dos mesmos nesta construção.

A visita ao castelo decorreu num período em que o projecto já estava avançado e no qual a criança se servia muitas vezes do seu imaginário. Este confronto com a realidade veio elucidar a criança (re) construindo as suas percepções, o que a levou a acrescentar à sua construção diversos elementos que havia observado no contexto real, por exemplo, no início da construção do castelo a criança tinha construído um cacto com três palitos e após a visita ela decidiu acrescentar flores, visto que as tinha observado.

Importa, assim, como sugerem as Orientações Curriculares (Silva et al., 1997), que “a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos” (p.56).

A implicação da criança na construção do castelo permitiu-lhe comunicar e expressar os processos em que se envolvia, representar a ideia que tinha em mente tomando consciência de si própria, construir novas percepções, valorizar a reutilização

de materiais naturais e reais, construir a sua própria identidade e desenvolver destrezas manuais.

Assim consideramos que esta experiência de aprendizagem em torno da construção do castelo, representa a autenticidade da voz da criança, a qual se mostrou satisfeita com o resultado final.

## **5. Análise dos dados emergentes da acção educativa**

Uma vez descritas as experiências de aprendizagem e tendo em conta as restantes vivenciadas ao longo da acção educativa, parece-nos poder considerar que os objectivos a que nos propusemos ao longo do estudo foram alcançados. Assim, procuramos de seguida analisar as dimensões enunciadas tendo em conta os dados recolhidos da observação, através das notas de campo e das produções orais e escritas das crianças, do diário de prática e, ainda, dos registos fotográficos.

Assim, os dados recolhidos permitem-nos considerar que, relativamente à dimensão «*sensorial, manipulativa e expressiva*» que as crianças, manifestaram prazer na manipulação e exploração sensorial de materiais e objectos utilizados.

No decorrer das diferentes experiências vivenciadas constatámos que, motivadas pelas sensações, exprimiram as suas ideias e pensamentos, recorrendo a diversos meios de expressão, como se encontra evidenciado nas figuras apresentadas (21, 25, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 39, 40, 46, 56) e também em afirmações proferidas pelas crianças no desenvolvimento dessas actividades como, por exemplo, “é tão fofinha e não magoa (...) vou fazer a barba do mé [ovelha]” (C11). Esta criança, não apenas pelas palavras mas também pela expressão facial, manifestou prazer sensorial ao manejar a espuma de barbear e de imediato representou a ideia que lhe causou essa sensação. Por sua vez, a criança (C8) salientou “eu gostei de espalhar aquilo (...) [serrim]” demonstrando também ter apreciado a sensação que lhe estava a causar, continuando a tactear o serrim por forma a representar o jardim da casa. Através do uso dos sentidos, experienciaram múltiplas sensações, familiarizando-se com diferentes materiais que possibilitaram a liberdade de se expressarem, criaram e construírem conhecimentos.

Assim, cremos que experienciaram situações que se apresentaram facilitadoras do desenvolvimento de saberes que podem contribuir para melhor poderem compreender alguns conceitos, usufruir melhor dos sentidos, utilizar diversos materiais, reconhecer as possibilidades dos mesmos para expressar ideias e recorrer a diversas formas de expressão.

Procurou-se, assim, proporcionar actividades que, tivessem em conta, como referem Godinho e Brito (2010), que o conhecimento pré-operatório se desenvolve na idade pré-escolar, através da acção sobre os objectos e que, nessa idade, as crianças são essencialmente sensíveis à manipulação e exploração de materiais e objectos.

Quanto à dimensão «*experimentação e criação*» observámos que ao longo das experiências vivenciadas as crianças foram sentindo necessidade de fazer experimentações, envolvidas por um motivação intrínseca, por forma a conseguir novas descobertas essenciais para o acto de criar, mas também, como forma de encontrar soluções para a resolução de problemas, como se encontra evidenciado nas figuras apresentadas (18, 21, 24, 32, 36, 49, 50, 54, 55, 57, 59) e em afirmações que teceram ao longo de algumas vivências, como por exemplo, “não consigo segurar o arame dentro da garrafa cai para os lados (...) a cola não dá cai para dentro (...) vou pôr areia” (C12). Esta criança, na tentativa de criar uma flor, envolveu-se em algumas experimentações, mas conseguiu encontrar uma solução para o arame ficar firme.

Assim, parece-nos possível acreditar que as crianças usufruíram de oportunidades para desenvolver saberes que lhes permitem solucionar problemas e aceder à construção de novos conhecimentos, recorrendo a tentativas múltiplas de experimentação, como as de reconhecimento das cores por misturas efectuadas, interagir e colaborar cooperativamente, criar estratégias para superar dificuldades no acto expressivo, explorar diferentes técnicas, realizar construções e utilizar diferentes materiais.

Nesta linha de pensamento, corroboramos da ideia de Gonçalves (1991) quando afirma que o acto de criar “implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe” (p.25).

No que diz respeito à dimensão «*reflexão e interpretação*» observámos no decorrer das experiências de aprendizagem que o grupo de crianças interpretou os processos em que se envolveu, reflectindo sobre o efeito dos mesmos para alcançar uma melhor compreensão, como se encontra evidenciado na experiência de misturas de cores primárias (fig. 18), no contacto com o lençol de cores (fig.19), no enfiamento de peças (fig.23), na interpretação dos sentidos (fig.26), na união de peças para a construção da casa (fig.38) e, ainda, ao longo do processo de construção do castelo (ex: fig.50).

Desta forma, estas situações de aprendizagem contribuíram para adquirir competências que permitem às crianças assumir uma atitude interpretativa, reflexiva, crítica face aos processos em que se envolvem e desempenho nos mesmos. Tal como

referem as Orientações Curriculares (Silva et al., 1997), é nos processos de aprendizagem que as crianças desenvolvem capacidades de observação, análise e interpretação crítica que são extremamente essenciais para o seu desenvolvimento.

Quanto à dimensão «*apreciação e fruição*» averiguámos nas diversas oportunidades de contacto com alguns contextos educativos (recreio, castelo, centro de arte contemporâneo, escola superior de educação) que as crianças tiveram a possibilidade de utilizar materiais, meios e técnicas, como se pode reconhecer nas figuras apresentadas (29, 31, 35, 39, 40, 42, 43, 46) e em afirmações proferidas pelas crianças nesses contextos educativos, como por exemplo, “ (...) fizemos uma casa grande e bonita era como a maçã gigante e a tesoura que os grandes fizeram” (C3). Esta criança demonstrou que no ateliê da Escola Superior de Educação apreciou os diferentes trabalhos tridimensionais realizados pelos alunos e relembrou que nesse mesmo espaço também teve possibilidade de se exprimir.

Desta forma, consideramos que as crianças vivenciaram experiências que lhes permitem (re) construir percepções, fazer diferentes leituras, consciencializarem-se das diversas possibilidades que os contextos oferecem, apreciar diferentes formas de manifestações artísticas e a beleza através dos sentidos. A este propósito, Godinho e Brito (2010) referem que “a riqueza destes contextos de experiência estética, cultural e artística estão na base de um desenvolvimento global equilibrado e é fundamental para o sucesso de aprendizagens futuras” (p.64).

Por último, perante a dimensão «*iniciativa e autonomia*» constatámos, no decorrer das observações, que as crianças manifestaram atitudes de iniciativa face às experimentações e novas descobertas e, ainda, foi possível averiguar uma progressiva autonomia face aos adultos, ao manejo, escolha e decisão dos materiais, e perante a resolução de problemas, como podemos constatar nas figuras apresentadas (21, 24, 35, 36, 39, 41, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57) e em comentários relatados na descrição das actividades.

Desta forma, acreditamos que usufruíram de oportunidades para desenvolverem progressivamente competências que podem ajudá-las a aceder a novas realizações, tomar iniciativas e poder escolher e decidir por si próprias, e de acordo com as situações, resolver conflitos e ter confiança em si mesmas.

Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2009) salientam que estas atitudes possibilitam uma progressiva “confiança em si próprias como pessoas capazes, e nos outros como participantes-apoiantes” (p.577).

Analisadas as dimensões acima mencionadas e com base nas mesmas, relembramos as questões que nortearam este trabalho por forma a procurar responder às mesmas, tendo em conta os objectivos a que nos propusemos.

Assim, relativamente à questão - *Como valorizar as potencialidades formativas e expressivas que oferecem o(s) contexto(s) em que nos integramos?* Podemos verificar que, no decorrer da descrição da acção educativa, foram evidenciadas múltiplas oportunidades nas quais as crianças contactaram, apreciaram, desfrutaram e usufruíram de diferentes contextos educativos. Por sua vez, estes permitiram sustentar experiências que lhes propiciaram apurar sensibilidades plásticas e, ainda, experimentar, descobrir e explorar uma diversidade de materiais que lhes possibilitou exprimirem-se através de diferentes formas e meios de expressão.

Podemos considerar, ainda, que as crianças no decorrer destas oportunidades começaram a valorizar e descobrir que a existência dos diferentes contextos educativos não se assumiam, somente, como locais de apreciação e fruição mas também como sustentadores e possibilitadores de actividades criadoras, uma vez que o desenvolvimento destas são assumidamente importantes quando enquadradas em contextos estéticos, artísticos e culturais.

No que diz respeito à questão - *Como promover a iniciativa das crianças em experiências de expressão plástica?* Salientamos que o trabalho narrado leva-nos a pensar que pode entender-se ter sido favorecido este processo. Assim, lembrando o processo de (re)organização do espaço da área de expressão plástica e da implicação das crianças na mesma, acreditamos que este possibilitou experiências ricas neste domínio. Relevamos, assim, a progressiva autonomia que as crianças foram manifestando ao longo do ano. Consideramos que estas atitudes foram progressivamente aumentando pela implicação e participação das crianças na (re) organização, pela escuta constante das suas palavras sobre o processo de co-construção de conhecimentos e, ainda, pela diversificação de materiais que iam sendo apresentados nas experiências de aprendizagem e que permaneciam na área por forma a criar múltiplas possibilidades.

Assim, as crianças envolveram-se em experimentações através das quais concretizaram ideias, desenvolveram a sua imaginação e procuraram soluções para a resolução de problemas

Perante os diversos envolvimento das crianças no acto expressivo, através dos meios de expressão plástica, referenciados nas OCEPE, foi possível compreender a importância que assume uma organização cuidada da área de expressão plástica.

### **Considerações finais**

Com este trabalho de investigação-acção procurámos essencialmente construir saberes teóricos e práticos sobre a qualidade do desenvolvimento da acção educativa na educação pré-escolar e valorizar a importância do domínio de expressão plástica, preconizado nas OCEPE.

Com base nos resultados obtidos entendemos relevar a importância que reveste e que deve ser atribuída à expressão plástica, enquanto área mediadora de construção de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esta favorece a construção de saberes e ajuda a fortalecer emoções, indispensáveis ao desenvolvimento e crescimento de cada um.

Assim, consideramos que através das experiências de aprendizagem desenvolvidas, as crianças usufruíram de oportunidades múltiplas de interacção e contacto com materiais, técnicas e formas de expressão que lhes permitiram manifestar ideias, imagens, emoções e pensamentos, bem como de desfrutar delas, vivendo momentos afectivos e cognitivamente estimulantes.

No decurso da prática profissional foi nossa preocupação reflectir sobre as possibilidades que oferecia a área de expressão plástica, tendo em consideração os interesses e necessidades formativas das crianças, promovemos a sua (re)organização implicando as crianças na mesma, no sentido de suscitar e desenvolver os seus interesses, fomentar sentimentos de segurança e confiança que lhes permitisse tomar decisões e escolhas dos materiais que quisessem usufruir. Assim, foi nossa intenção que esta (re) organização proporcionasse às crianças oportunidades potencialmente gratificantes do ponto de vista da sua aprendizagem e recreação, como pensamos ter acontecido. Foi ainda nossa preocupação valorizar os contributos que os espaços disponíveis na instituição e no meio local poderiam proporcionar para o enriquecimento do processo de aprendizagem das crianças, o que podemos considerar ter-se constituído como uma mais-valia formativa para crianças e adultos.

Importa, ainda, referir que no decurso do trabalho valorizamos os diálogos fomentados com as famílias, a partilha e cruzamento de saberes com educadoras e colegas, o que nos permitiu fomentar atitudes de auto-reflexão na (re) construção de significados, pensamentos e modos de fazer sobre a prática pedagógica, no quadro de uma progressiva aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional.

Esperamos, desta forma, que o relato deste trabalho possa contribuir para desencadear novos olhares e estudos sobre a importância que reveste a expressão plástica na educação pré-escolar.

### Referências bibliográficas

- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (5ª Edição). Lisboa: Gravida.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano. Experimentos naturais e planejados* (2º Reimpresssão). Porto Alegre: Artmed
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, P., & 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.
- Charréu, L. (2001). Técnica, espaço escolar e criatividade no ensino da expressão plástica. In M. Patrício, *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp.163-168). Porto: Porto Editora.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Qualidade na Educação de Infância - perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Ferreira, A. (2010). *Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fontanel-Brassart, S., & Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Fróis, J., Marques, E., & Gonçalves, R. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. Fróis et al, *Educação Estética e Artística - Abordagens Transdisciplinares* (pp.201-244). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., & Malpique, M. (1984). *Para uma troca de saberes. Desenhar, pintar a dedo, modelar, pintar no jardim-de-infância*. Algueirão: Ministério da Educação.
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). *Espaços de Criatividade - A Criança que Fomos/ A Criança que Somos...Através da Expressão Plástica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares de Educação de Infância - Construindo uma praxis de participação* (3ª Edição, pp.93-122). Porto: Porto Editora.
- Lopes, S. (2011). *Retratos da Arte na Educação*. Porto: Rés.
- Lowenfeld, V. (1977). *A Criança e sua Arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Malaguzzi, L. (2008). História, idéias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009) *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6 anos*.

Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.

Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares de Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (pp.123-141). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.13-36). Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007c). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (pp.43-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.31-54). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Azevedo, A. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.117-143). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção do conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-acção* (pp.7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp.55-74). Porto: Porto Editora.
- Paiva, B. (2009). Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica. Coimbra: Editorial Novembro.
- Porcher, L. (1982). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Cidine.
- Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.
- Sanches, A. (1998). *Educação Pré-Escolar: Novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro.
- Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, I. et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases Psicopedagógicas (1º Volume)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas (3º Volume)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares J., & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem* (4ª Edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vilhena, G. et al. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.

#### **Legislação consultada**

Convenção sobre os Direitos da Criança - Disponível em: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf) (acedido em 15 de Julho de 2011).

Declaração Universal dos Direitos do Homem - Disponível em: <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html> (acedido dia 14 de Julho de 2011).

Decreto-Lei nº 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, I Série-A de 10 de Fevereiro, nº 34 - Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF> (acedido em 28 de Novembro de 2010).

Decreto-Lei 344/90 de 2 de Novembro de 1990 – Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar desenvolvendo princípios contidos na LBSE/ Lei nº46/86, de 14 de Outubro – Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/344-1990.pdf> (acedido em 12 de Julho de 2011).

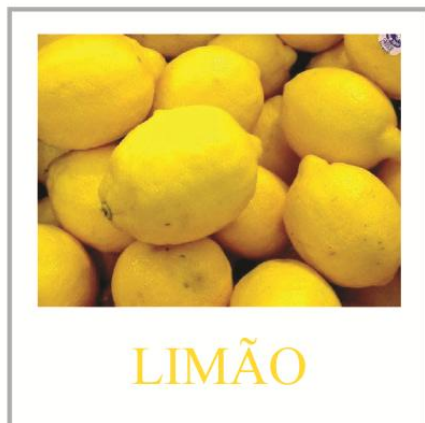
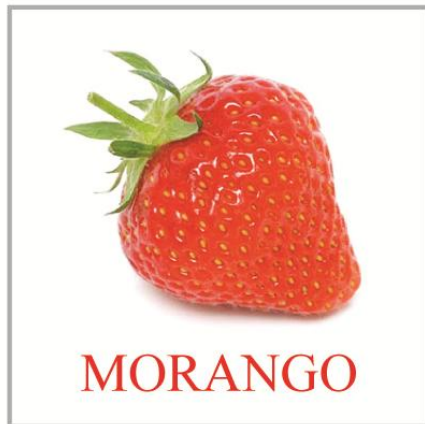
Despacho 5220/97 - Diário da República, II Série de 4 de Agosto, nº 178. Disponível em:<http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=E2TK9jQUF8A%3D&tabid=1787&language=pt-PT> (acedido em 28 de Novembro de 2010).

Lei nº46/86, de 14 de Outubro - I Série - Lei de Bases do Sistema Educativo - Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf> (acedido em 28 de Novembro de 2010).





Anexo 2 - Imagens utilizadas na experiência das cores



### Anexo 3 - Canção das cores

#### Misturando as cores

Amarelo com vermelho dá cor-de-laranja

Amarelo com vermelho dá cor-de-laranja

Misturando dá para ver uma cor aparecer

Amarelo com vermelho dá cor-de-laranja

O azul com o amarelo dá o verde

O azul com o amarelo dá o verde

Misturando dá para ver uma cor aparecer

O azul com o amarelo dá o verde

O azul com o vermelho dá violeta

O azul com o vermelho dá violeta

Misturando dá para ver uma cor aparecer

O azul com o vermelho dá violeta

Misturando dá para ver uma cor aparecer

Lá,lá,lá...lá,lá,lá...lá,lá,lá