

Eunice Fernandes dos Santos

**A Criatividade na construção de materiais para o
desenvolvimento da ação pedagógica**



Escola Superior de Educação e Comunicação

2016

Eunice Fernandes dos Santos

**A Criatividade na construção de materiais para o
desenvolvimento da ação pedagógica**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Prof. Doutor Francisco Baptista Gil



Escola Superior de Educação e Comunicação

2016

A Criatividade na construção de materiais para o desenvolvimento da ação pedagógica

Declaração de autoria do Relatório de Estágio

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Nome

Copyright © - Eunice Fernandes dos Santos- Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

«Os pensamentos saem pelas pontas dos dedos»
(Eduarda, 8 anos, in Cadernos de Educação de Infância)

Agradecimentos

A realização deste relatório só foi possível graças a um conjunto de pessoas que ao longo do tempo me ajudaram nas várias etapas. A motivação, força, incentivo e a colaboração que me foram proporcionando, contribuíram essencialmente para uma aprendizagem profissional muito significativa e também para o meu crescimento pessoal em todos os sentidos. Agradeço de uma forma especial:

- Ao meu orientador, Prof. Doutor Francisco Baptista Gil, por ter aceitado trabalhar comigo neste estudo, pela sua orientação, disponibilidade, pelas suas observações, conselhos e críticas construtivas.

- À Prof.^a Doutora e supervisora da Prática de Ensino Supervisionada (PES), Maria Helena Horta, pelas suas palavras de força e incentivo. Pelos seus sábios conselhos, pelas suas partilhas e ensinamentos que foram tão importantes. Pela sua permanente disponibilidade, por me receber a sorrir e me transmitir esperança. Por acreditar nas minhas capacidades e (talvez sem saber), fazer com que eu acreditasse em mim.

- A todos os docentes da Escola Superior de Educação e Comunicação da UAlg que me acompanharam nesta jornada e estiveram sempre disponíveis para me ajudar;

- À educadora cooperante da PES, pelos seus conselhos, as suas partilhas, as críticas, a permanente orientação, a incansável disponibilidade. As suas palavras de força fundamentais para o enriquecimento da minha prática, assim como no meu crescimento pessoal e enquanto futura educadora. Agradeço por me ter dado um voto de confiança e deixar trabalhar com o seu grupo de crianças, e principalmente pela amizade que tanto respeito.

- Ao grupo de 25 crianças que me proporcionou momentos de alegria e de constantes aprendizagens. Obrigada pela forma como me receberam, pelos beijinhos e abraços, pelos sorrisos mais sinceros que podemos ter na vida. Levo-os a todos no meu coração.

- Às minhas colegas de estágio e amigas, Elsa Martins, Rita Ferreira e Vera Caixinha por termos partilhado juntas este momento tão importante das nossas vidas. Pelas partilhas, pelas noites de sono perdidas, pelos sorrisos, pelos abraços, pelos olhares reconfortantes, pelas nossas viagens mágicas e mirabolantes pelos continentes, por termos chegado até ao fim juntas. Obrigada pela verdadeira amizade que criámos ao longo deste ano.

- Às minhas amigas da licenciatura, Ângela Laranjeira, Leila Dias, Petra Reis, Marta Sofia, Sofia Graça, porque mesmo optando por caminhos diferentes, permanecemos juntas a lutar pelos nossos sonhos.

- Às minhas irmãs, pela força e apoio que sempre me deram.

- À minha mãe, e ao meu pai pela ajuda na construção final do livro dos meus piratas e por acreditarem em mim enquanto pessoa e futura educadora de infância.

- Ao meu sobrinho, que me inspirou desde sempre.

- Ao meu cunhado, pelas suas palavras de incentivo e apoio.

- Ao meu namorado, pelo seu amor, amizade e força ao longo deste percurso. Pelos momentos que limpou as minhas lágrimas e por aqueles que me fez sorrir e acreditar. Por compreender as minhas ausências e saber esperar até ao fim. Pela pessoa que se tornou e é para mim, todos os dias.

- À minha amiga Cláudia Rocha por estar presente.

- À minha amiga Cátia Santos, por me incentivar a nunca desistir, por ser um exemplo de coragem e força ao longo deste processo.

- A Deus.

Obrigada. Com todo o coração, obrigada!

Resumo

O presente relatório, elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar, decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na cidade de Olhão. Os intervenientes foram um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, uma educadora de infância e duas técnicas auxiliares de ação educativa.

Com base na necessidade de compreender e melhorar o conhecimento da prática pedagógica, enquanto futura educadora, realizámos um estudo com o intuito de observar a influência das atividades de expressão plástica no desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação, nomeadamente capacidades gráfico-plásticas, de crianças em Educação Pré-Escolar. Promovemos estratégias pedagógicas, valorizando a criatividade e expressão da criança. Nesse sentido, o estudo realizado assumiu-se como sendo de natureza essencialmente qualitativa e descritiva.

Observámos que ao longo do período de estágio o grupo de crianças demonstrou uma notória evolução na sua expressividade, e que, através das atividades implementadas, foram capazes de partilhar conhecimentos, demonstrando a relevância que as expressões, e a expressão plástica em particular, podem ter no processo educativo. Devendo contribuir para se tornar um meio enriquecedor no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Os educadores devem ter um papel fundamental no processo educativo. A atitude que adotam perante situações, em que é pretendido estimular a expressão da criança, é o primeiro passo para tal.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; desenvolvimento da expressão e comunicação; expressão plástica; estratégias de intervenção.

Abstract

This report is made in the context of Supervised Teaching Practices (PES) in the Master's Degree in Preprimary Education held in a Private Social Solidarity Institution of the city of Olhão. The actors were 25 children between 3 and 4 years of age, one Preschool Education Teacher and two Assistant Educators.

On the basis of the necessity to understand and improve the knowledge of the educational practices, as a future educator, we realized a study with the scope to observe the importance of the artistic expression activities in the creativity and development of the expression and communication capabilities of children in Preprimary Education. We promoted pedagogic strategies, valuing the creativity and expression child. In this regard, the study realized turned to be essentially qualitative and descriptive in nature.

We observed along the internship that the group of children demonstrated a noticeable evolution in the expression skills, and throughout the implementation of the activities, they were able to share knowledge, demonstrating the relevance that expressions, and the artistic expression in particular, should have in the educational process, while being an important and enriching contribution to the means in the process of a child's learning and development.

The teachers should be a key role in the educational process. The attitude adopted by them in situations where there is pretended to be a stimulation of the child's expression, should be a first step towards that direction.

Keywords: Preprimary Education; expression a communication development; artistic expression; Intervention strategies

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Figuras.....	viii
Índice de gráficos.....	ix
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual	3
1. Perspetivas do desenvolvimento cognitivo de crianças em idade pré-escolar.....	3
1.1. Teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget	3
1.2. A Perspetiva Histórico-Cultural Lev Vygotsky	5
1.3. Perspetiva sobre aprendizagem na infância segundo Lilian Katz	6
2. A expressão gráfico-plástica da criança.....	7
2.1. Teorias da evolução gráfica da criança em idade pré-escolar.....	11
2.1.1. Evolução gráfica infantil na perspetiva de Luquet	12
2.1.2 A teoria da evolução gráfica de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain em idade pré-escolar.....	13
2.2. A expressão plástica em educação pré-escolar	15
2.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	15
3. O papel do educador como facilitador da expressão plástica	18
3.1 Estratégias de intervenção: Livros-objeto <i>pop-up</i>	21
Capítulo II- Metodologia	24
1. Contextualização.....	24
2. Participantes no estudo	25
3. Natureza do estudo.....	26
4. Questão orientadora do estudo.....	27
5. Objetivos.....	28

6. Opções e procedimentos metodológicos.....	28
6.1. Análise documental.....	28
6.2. Observação (observação direta, indireta e participante)	29
6.2.1. Observação direta	29
6.2.2. Observação indireta: vídeos e fotografias	30
6.2.3. Observação participante	32
6.4. Notas de Campo	33
6.5. Procedimentos éticos (informação escrita e consentimento informado dos encarregados de educação)	33
7. Estratégias de intervenção	34
7.1. Registo escrito acompanhado com desenho “A princesa pozinhos mágicos na China”.....	35
7.2. Construção de animais característicos de África em três dimensões.....	37
7.2.1. Realização de uma gincana: “Um passeio pelo Quénia, com a Princesa pozinhos mágicos”.....	38
7.3. Atividades complementares	39
7.3.1. Narração das histórias “O artista que pintou um cavalo azul” de Eric Carle e “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt & Oliver Jeffers.	39
7.4. Construção do livro tipo pop-up em três dimensões “À descoberta dos países...”.....	39
7.4.1. Jogo simbólico com o livro-objeto “À descoberta dos países...”.....	42
Capítulo III – Apresentação e análise interpretativa dos dados.....	44
1. Análise documental.....	44
1.1. Projeto Educativo	44
1.2. Projeto Curricular de Grupo: Diagnóstico do grupo de crianças da sala dos 3/4 anos	45
2. Diagnóstico	47
3. Registo escrito acompanhado com desenho “A princesa pozinhos mágicos na China”.....	49

4. Construção de animais característicos de África em três dimensões.....	52
4.1. Realização de uma gincana: “Um passeio pelo Quênia, com a Princesa pozinhos mágicos”.....	55
5. Atividades complementares	57
5.1. Narração das histórias “O artista que pintou um cavalo azul” de Eric Carle e “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt & Oliver Jeffers.....	57
6. Construção do livro tipo <i>pop-up</i> em três dimensões “À descoberta dos países”...	58
6.1. Jogo simbólico com o livro-objeto “À descoberta dos países...”.....	63
7. Conclusões	64
7.1. Limites e relevância do estudo.....	67
7.2. Reflexão Final	68
Bibliografia	71

Índice de Figuras

Figura 2.1- Dramatização "À descoberta da Ásia" apresentada pelas estagiárias da PES.....	35
Figura 2.2 - Fantoche Princesa Pozinhos Mágicos	36
Figura 2.3 - Livro "Intelatiolaner Zirkus"	40
Figura 3.1- Dramatização "A Princesa Pozinhos Mágicos na China"	49
Figura 3.2- Partilha da criança "K" em grande grupo.....	49
Figura 3.3- Exemplo, desenho criança E	50
Figura 3.4- Exemplo, desenho criança G.....	50
Figura 3.5- Exemplo, desenho criança Q.....	50
Figura 3.6- Exemplo, desenho criança L	50
Figura 3.7- Construção dos animais provenientes de África	53
Figura 3.8- Gincana, atividades motoras	56
Figura 3.9- Gincana, diálogo e reflexão com o fantoche.....	56
Figura 3.10- Ilustrações de Portugal	59
Figura 3.11- Ilustrações da China	59
Figura 3.12- Ilustrações do Quênia.....	59
Figura 3.13- Ilustrações da Austrália.....	59
Figura 3.14- Ilustrações do Brasil.....	59
Figura 3.15- Exemplo ilustração paisagem Quênia	60
Figura 3.16- Exemplo ilustração habitação Austrália.....	60
Figura 3.17- Exemplo ilustração população Quênia.....	60
Figura 3.18- Exemplo ilustração população Brasil.....	60

Índice de gráficos

Gráfico 3.1- Diagnóstico do desenvolvimento do grupo no subdomínio das artes visuais S-sim; N- Não, EA- Em Aquisição.....	48
Gráfico 3.2- Participação na atividade "Realização de uma gincana: Um passeio pelo Quênia, com a princesa pozinhos mágicos"	56
Gráfico 3.3- Observação final do desenvolvimento do grupo no subdomínio das artes visuais S-sim; N- Não, EA- Em Aquisição.....	66

Lista de siglas

JI- Jardim-de-Infância

MA- Metas de Aprendizagem

ME – Ministério da Educação

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PE- Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

Para além de ser uma forma que a criança encontra para tentar dialogar, o desenho e a pintura são a melhor forma para compreendermos como ela vê o mundo. Ao expressar-se, através das formas, cores, liberdade (ou falta dela), tudo apresenta a visão que a criança detém acerca de vários assuntos e que nos permite avaliá-la e conhecê-la um pouco melhor.

Desde as garatujas (os primeiros rabiscos) ao desenho figurativo, tudo tem o seu significado. Contudo, só os olhos atentos e que tenham a predisposição de respeitar e incentivar essa expressão, entenderão a devida importância que tem para a criança. Tendo consciência disso, «podemos ignorar esta linguagem (...) devemos saber qual é essa linguagem e de que elementos se compõe, a fim de que a nossa atitude e a nossa ação educadora nunca entrem a expressão infantil» (Roldão, 1994, p.60).

A criança, ao realizar com as suas próprias mãos, isto é, aprender ao mesmo tempo que faz, tem oportunidade de colocar em prática a teoria que muitas vezes ouve. Ao brincar e jogar com os objetos que ela própria constrói, explora relações de causa e efeito, de forma e função e, mais tarde, sente-se mais confiante para brincar e explorar sozinha aquele espaço ou objeto potencial com valor criativo e de aprendizagens de forma transitiva, uns para os outros.

No contexto educativo onde foi realizada a prática, o grupo de vinte e cinco crianças apresentava dificuldades na área de expressão e comunicação, particularmente na expressão não verbal. Assim, o interesse pessoal no subdomínio das artes visuais interligou-se à curiosidade em entender como encaminhar a prática pedagógica com o intuito de desenvolver capacidades expressivas não verbais (gráfico-plástica).

Neste sentido, percebemos que teríamos de intervir nesse campo e tentar, da melhor forma, incentivar a expressão gráfica como uma linguagem para comunicar ao nível cognitivo, afetivo e emocional. Entendemos que o objetivo da educação deverá basear-se em ajudar a criança a adquirir capacidades importantes e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizá-las. Com base na expressão plástica, ao mesmo tempo que pretendíamos potenciar várias competências, também desejávamos envolver o interesse do grupo nas estratégias. Assim surgiu o tema do estudo: A dinâmica das atividades de

expressão como instrumento pedagógico: A expressão plástica no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com 3 e 4 anos.

Apresentada a temática e as nossas intenções para o estudo, avançaremos para a apresentação da estrutura do relatório. O capítulo I refere-se ao enquadramento teórico-conceptual composto por 3 pontos:

- 1- Perspetivas do desenvolvimento cognitivo de crianças em idade pré-escolar;
2. A expressão gráfico-plástica da criança (Teorias da evolução gráfica da criança em idades pré-escolar; A expressão plástica em educação pré-escolar)
3. O papel do educador como facilitador da expressão plástica (Estratégias de intervenção para o desenvolvimento da capacidade expressiva: Livros-objeto *pop-up*);

O capítulo II refere-se à metodologia do estudo, que é essencialmente de natureza qualitativa e descritiva, onde é referido a contextualização, os participantes e natureza do estudo, a questão orientadora, os objetivos, as opções e procedimentos metodológicos, tratamento dos dados, análise documental e, por fim, procedimentos éticos. Seguidamente são descritas as estratégias de intervenção.

Por último, no capítulo III, segue-se a apresentação e análise interpretativa dos dados onde descrevemos os dados obtidos ao longo do estudo.

As conclusões onde refletimos sobre o estudo de uma forma geral considerando a problemática formulada, e sobre os limites e relevância do estudo, bem como, uma reflexão final acerca do contributo da pesquisa e da PES para o nosso crescimento pessoal e profissional. Por último, a bibliografia inclui as referências bibliográficas e eletrónicas consultadas e que foram a base para a construção deste estudo.

Capítulo I – Enquadramento teórico-conceptual

1. Perspetivas do desenvolvimento cognitivo de crianças em idade pré-escolar

A consciencialização do processo evolutivo da criança, nomeadamente o seu desenvolvimento psicológico, proporciona ao educador conhecimentos fundamentais que lhe possibilitam intervir, de forma educativa, perto das suas crianças. Todas as crianças possuem personalidades e ritmos de aprendizagem diferentes que não podem ser encaradas como limitações ou insuficiências.

Entre tantos autores que nos possibilitam uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, explorámos teorias de Piaget, Vygotsky e Lilian Katz que nos encaminham para um quadro teórico-conceptual de natureza cognitivista.

1.1. Teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget

A perspetiva deste epistemólogo, teve um grande impacto relativamente à perceção da criança como ser pensante concreto, pois, segundo este, «o desenvolvimento é descrito como um processo natural de adaptação ao meio.» (Roldão, 1994, p.48).

É através de interações com o exterior, que se estimula a criança a pensar e elaborar (construtivismo) através de processamentos de adaptação, ao qual se refere a assimilação e acomodação, isto é, representações mais elaboradas que lhe competem dar respostas mais completas. Segundo o mesmo autor, a assimilação caracteriza-se «quando o sujeito integra um elemento novo numa estrutura existente; a adaptação acontece quando uma estrutura é modificada de modo a ajustar-se à realidade» (Roldão, 1994, p.49). Quando se deparam perante objetos não assimiláveis (que não são físicos, por exemplo, a linguagem) encontrar-se-á diante de um conflito cognitivo que resultará no processo de acomodação.

Tal como Matta (2001) menciona «o conhecimento não está nos objectos nem no interior do sujeito, mas é construído activamente sobre o sujeito, a partir das acções físicas ou mentais sobre o mundo» (p. 61). Realçamos assim a importância que Jean Piaget deu ao meio e à ação, fundamentando que se integram como elementos intervenientes no processo intelectual, denominada esta noção como «ação sobre o meio».

Piaget criou patamares de equilíbrio diferenciados, os estádios. Isto é: «uma fase ou período de desenvolvimento através do qual se pretende determinar onde é que uma criança ou adolescente está, num dado momento da sua evolução (...) mas não assenta necessariamente no conceito de idade» (Tavares e Alarcão, 2005, p.33).

Assim apresentou quatro estádios: Sensório-motor (0-18/24 meses); Pré-operatório (2-7 anos); Das operações concretas (7-9/11 anos); Das operações formais (9/11 anos em diante). A nós importa-nos os dois primeiros estádios e, neste caso, para o presente estudo, o estádio denominado pré-operatório.

No estádio pré-operatório as crianças desenvolvem capacidades que consistem «em poder representar alguma coisa (um “significado” qualquer: objecto, acontecimento, esquema conceptual, etc.) por meio de um “significante” diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico, etc.» (Piaget & Inhelder, 1996, p.54). A criança começa a ser capaz de visualizar mentalmente objetos ou acontecimentos ausentes.

Este estádio caracteriza-se por algumas particularidades. Começamos pelo egocentrismo que impossibilita a criança de atribuir pontos de vista diferentes dos seus a outro indivíduo. O egocentrismo estende-se ao animismo, e refere-se à tendência para conceder pensamentos, emoções, sentimentos, comportamentos que são próprios do ser humano a objetos e a outros seres vivos. Outra característica que sobressai neste estádio é o artificialismo. Esta particularidade determina a forma como a criança vê a origem dos objetos físicos e acontecimentos naturais, pois a criança pensa que «a maioria das coisas foram fabricadas artificialmente com referência à sua utilidade relativamente a ela própria»¹. Acrescenta-se o finalismo, referente à curiosidade inata que a criança possui, na tentativa de compreender a natureza das coisas e qual a sua funcionalidade, a conhecida idade dos porquês. Por fim, outra característica assente neste estádio é, o

¹ Simões, H. (2009). Manual não publicado de "Psicologia da Educação" para apoio ao curso de Educação Básica da UAlg.

pensamento mágico, em que a realidade se baseia naquilo que a criança sonha e deseja. A sua imaginação é o suporte das suas explicações.

Piaget considera ainda que o estágio pré-operatório é composto por duas e diferentes fases do pensamento: pré-concetual (2-4 anos) que evidencia «o tipo de pensamento anteriormente descrito: mágico, realista, finalista (o porquê e para quê), artificialista, sincrético, global e confuso, em que o todo e a parte, o particular e o geral, o essencial e o acessório são confusamente articulados»². Isto é, ainda é tudo muito confuso, a criança não entende ainda bem o porquê das coisas; e o pensamento intuitivo (4-7 anos) em que se evidencia um início da descentração cognitiva.

1.2. A Perspetiva Histórico-Cultural Lev Vygotsky

Lev Vygotsky baseia-se na ideia de que os sujeitos aprendem a pensar em termos culturalmente apropriados. Este defende que o desenvolvimento é o resultado das relações sociais que vamos construindo. Para este psicólogo o ser humano não era visto como uma “ilha”, pelo contrário, é necessário interagir com outros indivíduos para podermos evoluir. Relativamente à educação, defende que se devem criar relações sociais entre educador-criança ou criança-criança. Fontes & Freixo (2004) referem que «a aprendizagem desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou com o professor. Estes processos uma vez interiorizados passam a fazer parte das conquistas evolutivas dos alunos» (p.15).

Na nossa perspetiva, é essencial enquanto educador estar atento ao potencial de cada criança para que consigam desenvolver essa capacidade com a ajuda de alguém capaz, e posteriormente poder fazê-lo autonomamente. Este conceito encaminha-nos para a génese social do pensamento, defendida por este mesmo psicólogo. Nesta perspetiva, tanto os adultos como as crianças são essenciais na relação entre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

«O conceito de ZDP tem a ver então com o que as crianças podem fazer e que pode ultrapassar o limite das suas capacidades, o que promove um avanço da aprendizagem relativamente ao desenvolvimento real. Nesta zona, o aluno não é um recipiente que recebe os ensinamentos dos adultos. Nesta zona, o par aluno-professor

² Simões, H. (2009). Manual não publicado de "Psicologia da Educação" para apoio ao curso de Educação Básica da UAlg

envolve-se na actividade conjunta de problemas, partilhando ambos o conhecimento e a responsabilidade pelo desempenho da tarefa» (Fontes &Freixo, 2004, p.19).

Quer dizer isto que a ZDP baseia-se na distância ou área entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Vygotsky refere que «tais funções podem ser chamadas de “botões” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de serem chamadas de “frutos” do desenvolvimento» (cit. por Moll, 1996, p. 153). Apesar de seguir as ideias de Piaget, Vigotsky conseguiu inovar pois vem-nos falar do mediador.

Aprender a brincar constitui uma das bases do nosso trabalho. Gaspar (2010) defende que «o brincar vygotskyano é uma actividade que cria zonas de desenvolvimento próximo e, ao fazê-lo, promove a aprendizagem e desenvolvimento, cumprindo a função mais nobre da educação de infância» (p.8). Ao brincar a criança desenvolve diversas competências, sociais e relacionais, assume responsabilidades, revela a sua individualidade e expressividade e, estabelece relações entre aprendizagens. E é importante ter consciência de «que brincar é a atividade natural da criança que melhor corresponde à sua forma holística de aprender» (Ministério da Educação, 2016, p. 12).

Acreditamos que o mediador tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades humanas pois vê-se como um mediador de cultura. As experiências com o apoio de um adulto ou criança mais devida, estimulam o desenvolvimento das competências de outra criança. Ao mesmo tempo que a criança se transforma num agente ativo de criação de conhecimentos, posteriormente poderá ser capaz de transmitir conhecimentos, como também defendemos.

1.3. Perspetiva sobre aprendizagem na infância segundo Lilian Katz

Segundo Katz (2006) existem quatro tipos básicos de aprendizagem que devem ser explorados: conhecimento, capacidades, predisposições e emoções. O conhecimento está relacionado com conceitos adquiridos, ideias, informações e compreensão acerca das coisas. As capacidades designam-se como «unidades de comportamento relativamente pequenas que podem ser facilmente observadas ou inferidas do comportamento observado» (Katz, 2006, p. 11). Possuímos várias capacidades, como a linguagem, a motricidade global, etc., e essas capacidades podem ser melhoradas com o tempo, de uma forma contínua. Por sua vez, quando se fala em predisposição, segundo as palavras de Gonçalves (2000) «trata-se de uma qualquer característica hereditária que

favorece o desenvolvimento de um certo traço especial» (p.223). Podemos ter a capacidade para falar mas não quer dizer que sejamos bons oradores. Por vezes, o estar presente de alguém mais experiente, ajuda a desenvolver as predisposições. Por fim, os sentimentos que não podem ser aprendidos através da instrução.

De um modo geral, para Katz (2006), a educação deverá basear-se em «ajudar o aprendiz a adquirir capacidades valiosas e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizá-las» (pp.11-12). Acreditamos que saber ouvir as crianças é o instrumento mais rico para evidenciar e compreender as aprendizagens e necessidades das crianças. Escutar significa que estamos despertos e disponíveis para ouvir o que importa às crianças. Desta forma valoriza-se o que é dito, as experiências e a compreensão que estas têm acerca do mundo e das coisas que as rodeiam visto que «a escuta atenta ao que a criança diz torna possível construir conhecimentos sobre os seus saberes e as suas ideias, os seus pensamentos» (Parente, 2010, p. 36).

Respeitamos a ideia de que os primeiros anos de vida deverão ser ricos nas experiências que os educadores proporcionam às crianças pois as predisposições devem ser estimuladas de modo a serem fortalecidas.

2. A expressão gráfico-plástica da criança

Expressão como comunicação

Comunicar faz parte da essência do ser humano, seja quando partilhamos fotografias, demonstramos sentimentos, pintamos, etc. A criança começa por se exprimir desde que nasce, inicialmente por comportamentos não-verbais através dos seus choros, expressões faciais, vocalizações e gestos. Para além de ser uma atividade de adaptação social «a expressão é também comunicação, ou pelo menos uma tentativa para comunicar» (Read, 2010, p. 199). O falar não é portanto a única forma de linguagem, e de acordo com Franco, Reis & Gil (2003), ao longo de um processo de comunicação, além da linguagem oral concretizada pela fala, existem outras formas de comunicação, como a linguagem escrita e gestual, o desenho, entre outras.

A palavra expressão é explorada por vários autores, Gonçalves (2000) considera que esta envolve ação, etimologicamente significa “pressionar para fora”. Entre outras aceções, a definição que Arno Stern nos descreve na sua obra «L’Expression ou l’Homme Vulcanus» foi a que mais nos levou a identificar, pois como este refere «a

expressão é 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» (cit. por Sousa, 2003b, p.165). Entendemos que a expressão é uma atividade intrínseca que se projeta para o exterior que advém da experiência. A expressão não-verbal tem uma função muito clara, que é a possibilidade de manifestar o que muitas vezes as crianças não conseguem dizer verbalmente, isto é, os sentimentos, as emoções, os conhecimentos, no fundo, aquilo que é autêntico.

Desde cedo, é muito importante inculcar na criança a aprender a olhar para si mesmo, saber gerir os acontecimentos que a rodeiam e que têm impacto na sua vida pessoal, equilibrar as suas emoções e novas experiências. Esta orientação que as crianças vão adquirindo, reflete-se no modo de pensar e no seu conteúdo, e no que se produz a partir do pensamento. Sabendo isto, é primordial que respeitemos a liberdade e espontaneidade da criança, a fim de evitar que a expressividade infantil seja destruída ao longo do tempo pois «o que a criança sente, experimenta e exprime é importante e tem valor definitivo» (Stern, 1974, p.27). É importante realçar que quando falamos em liberdade, referimo-nos a uma liberdade expressiva, a uma expressão social que o adulto deve apoiar para evitar que se transforme em egocentrismo, como refere Jean Piaget na sua teoria.

Desta forma a criança desenvolve a sua imaginação como também a sua sensibilidade, «aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações» (Gonçalves, 1996, p.12). Para além disso ao exprimir-se livremente, é a pessoa indicada para dar resposta por aquilo que produziu, porque assim o quis, e pelo simples facto de que se torna responsável pelo que faz. O educador deve estar atento ao que a criança diz pois a expressão verbal é complemento da expressão gráfica.

Criatividade e atitude criadora

Existe uma característica comum tanto nos adultos como nas crianças, quanto à atitude criadora, que é a eventualidade de admirarem, a possibilidade de serem surpreendidos e sentirem prazer por essa sensação de descoberta. Cardoso & Valsassina (1988) defendem que tal característica inerente ao carácter do ser humano vai deixando de ser estimulada e, é cada vez mais restrita na personalidade do adulto devido, também,

à instrução escolar. Tem que ver com a forma que a educação é colocada em prática, descurando assim, muitas vezes, a capacidade criadora.

A criança cria conforme a maneira que vê o mundo e ao crescer tende para um naturalismo. Conforme adquire as sensações, as formas vão sendo assimiladas, construindo assim um autêntico simbolismo que irá ser a base para a sua real espontaneidade quando se exprime.

No entanto, a capacidade criadora deve estar predisposta a ser desenvolvida e estimulada, contribuindo para a formação do caráter e para o desenvolvimento da criatividade. A criatividade é uma característica inerente à expressão gráfico-plástica da criança, e por isso também deve ser estimulada. Este conceito, suscita múltiplas definições, Vygotsky (2012) considera que «qualquer ato humano que dá origem a algo novo é referido como um ato criativo, independentemente do que é criado» (p.21).

Estimular a criatividade tende a revelar-se uma das estratégias mais significativas de aprendizagem. Ficamos mais recetivos à nossa imaginação, excedemos os padrões da nossa cultura e damos oportunidade a outras formas de êxito. Se o adulto possuir a intenção de criar bases suficientemente sólidas para a criatividade, terá que expandir as experiências das crianças, pois «quanto mais a criança viu, ouviu e experimentou, mais sabe e assimila» (Vygotsky, 2012, p.33). A mente é conduzida pelas nossas experiências e vivências. Como nos elucida Sousa (2003a) «criatividade não significa, porém, criação de obras. É uma atitude na vida, uma capacidade para dominar qualquer situação da existência» (p.198).

Ambas competências, a criatividade e a capacidade criadora, enriquecem a expressão do sujeito, facilitando a expressão em si no sentido que consegue harmonizar várias formas de o fazer. Ao ter que atribuir forma visual às suas experiências, a criança torna-se globalmente ativa. Desta forma é fundamental que estas capacidades sejam trabalhadas para que transitem de potencial para ação. Através de uma educação criadora, torna-se intuitiva, reage espontaneamente confiando no seu instinto, é sensível e atenta quanto à sua própria experiência e à dos outros.

Cor e Simbolismo

No período da infância, o mundo da expressão plástica é composto pelo que a criança sente e exterioriza, vindo do seu mais íntimo e profundo, pelo que vê e conhece desse mesmo mundo, ao contrário do adulto que já se encontra padronizado pela

sociedade. A cor e o simbolismo são aspetos que também pertencem à expressão gráfica infantil.

Piaget refere ainda outra componente que está inerente à expressão da criança, a necessidade de simbolismo. Como Leite e Malpique (1986) referem, deve-se ao facto da linguagem utilizar palavras que são comuns a todos os sujeitos que comunicam na mesma língua, porque estas palavras estabelecem conceitos que são moedas de troca e não instrumentos particulares do pensamento (p.61), é uma realidade centrada no “eu”. Gardner (1997) refere que «um símbolo pode denotar a si mesmo, assim como outros aspectos do mundo – um objecto material, por exemplo, ou um sentimento, um conceito, ou algum aspecto formal dessas entidades» (p.146). Os símbolos são representações do pensamento, e cada criança tem a sua própria linguagem simbólica em função da sua personalidade e individualidade. Por essa razão não podemos generalizar as interpretações. As produções das crianças têm sempre conteúdo simbólico mesmo que estas por vezes não se apercebam.

Os seus esquemas de representação dizem respeito aos seus conceitos (ex: a ideia de árvore, de casa...) que integram no seu vocabulário figurativo. Segundo Rodrigues (2002) «o desenho infantil é essencialmente ideográfico, característica central a que associam outras características como a transparência, a humanização, e a perspectiva afectiva» (p.28). A humanização, interliga-se com uma das características do estágio pré-operatório, nomeadamente o animismo pois desde cedo que a criança atribui vida ao que a rodeia, «pelo que é natural que o seu mundo anímico se projecte nos seus desenhos e pinturas, onde ela humaniza o sol, os animais, as casas, as árvores, que aparecem aí com cara e figura de gente» (Gonçalves, 1983, p. 206).

Os elementos que são representados não se referem ao tamanho real mas tem que ver com a perspectiva emocional. Rodrigues (2002) refere que a razão essencial do desenho encontra-se em primeiro plano ou mesmo no centro, num tamanho intencionalmente desproporcional. Posteriormente, a criança começa por se interessar pelo prazer sensorial da cor. Primeiramente de um modo confuso e descontrolado, depois de uma forma mais organizada e desperta para a distribuição das cores e formas, ou seja, há um cuidado visual que antes não existia. A cor distingue figuras umas das outras, não que seja de uma forma realista mas simbólica ou subjetiva possuindo expressividade.

Com base neste pensamento e através de uma análise às produções das crianças, o educador consegue obter informação acerca do seu grau de conhecimento assim como compreender a relação que têm com o mundo.

Portanto, a expressão é comunicação e faz parte da natureza humana e «os que praticam a educação criadora estão conscientes de desenvolver a personalidade da criança, de formar o seu carácter e de fazer dela, ao mesmo tempo, um ser sociável, desligado de complexos, mas tendo adquirindo o sentido de responsabilidade» (Stern, 1974, p. 17). Nas palavras de Vygotsky (2009) «o homem conquistará o seu futuro com a ajuda da sua imaginação criadora; orientar no amanhã, um comportamento baseado no futuro e partindo desse futuro, é a função fundamental da imaginação» (p.110). Ao tomarmos esta posição, estamos também a dar um voto de confiança às crianças, estamos a acreditar nas suas potencialidades.

2.1. Teorias da evolução gráfica da criança em idade pré-escolar

«A sucessão das experiências gráficas vai marcando uma evolução, e assistimos a enormes progressos, consequentes não apenas da maturação biopsíquica, como também de aprendizagem» (Cardoso & Valsassina, 1988, p. 64)

O desenho é considerado uma das mais antigas manifestações expressivas que acompanham o homem desde os tempos mais remotos até aos nossos dias. Só a partir do século XIX é que as manifestações gráficas da criança passaram a ser valorizadas, pois, até à data, a criança era vista como um adulto em ponto pequeno, imperfeito. Segundo Luquet (1979), um desenho baseia-se num sistema de linhas cujo conjunto tem uma forma. Esta forma pode possuir duas finalidades diferentes, pode ser figurativo ou não figurativo. Pode ser executado pelo prazer que proporciona à vista ou para reproduzir objetos reais.

As crianças não se inquietam com a perfeição da representação do real dos seus desenhos mas sim com a expressividade daquilo que querem transmitir. A criança «desenha o que sabe sobre as coisas, o que nelas considera essencial e não o que vê» (Vygotsky, 2012, p.125). É como se estivesse a descrever o objeto para si mesma enquanto desenha. Ao desenhar o que sabe acerca do mundo, começa por assimilar e acomodar as suas aprendizagens, porque a criança não consegue verbalizar tudo o que sente e «será no desenho, na pintura, na modelagem, que podemos compreender aquilo que o íntimo da criança, só dessa maneira, sabe revelar» (Cardoso & Valsassina, 1988,

p.37). Os temas sugeridos nos desenhos ou pinturas, por exemplo, auxiliam a compreensão acerca de um determinado assunto que pretendemos explorar com a criança.

2.1.1. Evolução gráfica infantil na perspectiva de Luquet

Na perspectiva de Luquet, é aproximadamente a partir dos 2 anos de idade que a criança passa pela fase do realismo fortuito. Ao observar, e na tentativa de compreender o que o adulto escreve ou desenha, a criança imita-o, começando por criar traços simples «pois a sua execução fá-la sentir um poder criador que a iguala às pessoas que considera importantes» (Luquet, 1979, p.137). Compreende que é possível desenhar algo e distingui-lo dos traços, progredindo a sua produção gráfica ao longo do tempo. Quando esta faz analogias dos seus desenhos com objetos reais, significa que está a evoluir e a atribuir interpretações às suas produções. Inicialmente se as figuras não possuírem interpretações significativas para ela, a criança irá usar como recurso a sua imaginação.

Pois se primeiramente os rabiscos são intuitivos, posteriormente a criança começa a ter controlo nos seus movimentos locomotores. Gonçalves (1983) defende que a criança «imita a escrita do adulto, fazendo traçados horizontais e paralelos, oscilantes e em ziguezague, da esquerda para a direita, querendo com isso transmitir algo, lendo ela própria o que escreveu ou pedindo às pessoas mais próximas que leia» (p.205). O facto da criança imitar os desenhos dos adultos e outras crianças mais desenvolvidas «desempenha um grande papel no desenvolvimento da criança em direção ao realismo» (Read, 2010, p.154). Daí nasce o prazer de riscar, pois os seus grafismos são mais meticulosos e cheios de intenção, passando desta forma a movimentar os dedos das mãos. Deste modo, Luquet defende que a criança se encontra na etapa do realismo fracassado, em que a criança se confronta com os seus limites do desenvolvimento psicomotor. O desenho não se encontra de acordo com o real, «a criança já põe intenção no que executa, mas verifica-se a incapacidade de sintetizar por inabilidade técnica... por fim, surgirá a forma e nesta fase já podemos dar à criança um tema» (Cardoso e Valsassina, 1988, p.71).

Rodrigues (2002) refere que a criança, ainda nesta fase, associa a forma arredondada – que Arnheim denomina “círculo primordial” – a segmentos de reta, para representar simbolicamente pessoas, animais e objetos. Por volta dos 3/4 anos, a criança

representa a figura humana com a forma de “girino” ou “cabeçudo”, através de um círculo e normalmente por quatro segmentos que representam os membros superiores e inferiores. O círculo não representa apenas a cabeça mas sim a cabeça e o tronco, pois para a criança ainda lhe é complexo distinguir estas duas partes do corpo humano na expressão gráfica. Vygotsky (2012) refere que «a característica essencial deste estágio é a circunstância de a criança desenhar de memória e não a partir da natureza» (p.125). A criança desenha um girino, com cabeça, braços e pernas porque é a noção corporal que tem de si e não como se vê. Isto está relacionado com o desenvolvimento da sua noção corporal e não com a capacidade de desenhar. Dentro do círculo podem ser representados os olhos, a boca e o nariz. Pode também surgir a representação do sexo, através dum ponto ou traço entre os dois segmentos de reta que representam as pernas. Sousa (2003b) menciona que a criança «estando em pleno egocentrismo, [por vezes] procura representar-se a si, de forma directa ou indirecta» (p.201). É nesta fase prefigurativa, simbólica e subjetiva, que também se denota o uso excessivo das cores, sem preocupação da relação cromática, movida pelo prazer de misturar tintas através de amplos movimentos do braço e antebraço.

Posteriormente aos 5/6 anos de idade, a criança já é capaz de representar a figura humana mais pormenorizada. Através de uma linha simples desenha separadamente a cabeça, o tronco e os membros, acrescentando pormenores como o cabelo, os dedos das mãos, os pés, ou adereços utilizados no dia a dia. Consegue também representar de uma forma mais perceptível, elementos decorativos como, animais, plantas etc.

2.1.2 A teoria da evolução gráfica de Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain em idade pré-escolar

É a partir sensivelmente dos 18 meses até aos 2 anos e meio de idade que a criança inicia a sua atividade gráfica, a garatuja. Tem início no estágio piagetiano sensório-motor e estende-se até ao pré-operacional, demarcado pelo gosto que a criança tem em vivenciar novas experiências no processo de criação. Conforme Sousa (2003b) nos esclarece, o estágio sensório-motor é caracterizado pelo facto da criança se desenvolver essencialmente através das suas experiências sensoriais e motricidade que se interligam devido às emoções. Diz respeito também ao prazer de riscar sobre superfícies planas ou ásperas, com diversos materiais, no qual é movimentado o braço, antebraço e o corpo todo.

Durante esta etapa, a criança cria rabiscos ou garatujas que são impulsionadas conforme as suas capacidades psicomotoras. As garatujas podem apresentar-se mais agressivas ou calmas, expressivas ou retraídas, conforme os materiais utilizados. Segundo Gonçalves (1983) «a amplitude do traço, a força, a maior ou menor expansão vital, o vigor e a carga temperamental devem ser observadas nestas garatujas como forma de expressão gráfica de uma personalidade em formação» (p.205). A cor é uma componente que ainda fica em segundo plano, sobressaindo interesse pelo contraste.

A fase da garatuja pode encontrar-se dividida por:

Garatuja desordenada- caracteriza-se por movimentos amplos e desorganizados. A criança desenha despropositadamente porque sente prazer no movimento. A representação de algo ainda não está presente na sua intenção.

Garatuja ordenada- surgem movimentos longitudinais e circulares, onde a coordenação viso-motora encontra-se em desenvolvimento. Quando a criança se apercebe que há uma ligação entre os seus movimentos e aquilo que cria, significa que está a começar a ter controlo na sua capacidade viso-motora. Sousa (2003b) refere que «ao desenhar novelos e garatujas, a criança está a descobrir a existência de uma relação entre o que a sua visão ordena, o que o seu braço executa e o que fica marcado no papel» (p.172). Começa por se esforçar mais para manusear os materiais de expressão plástica, experienciando a sua nova descoberta a fim de alcançar novos efeitos. A figura humana pode surgir de forma imaginada. Nesta fase, é importante que o adulto ouça o que a criança diz acerca das suas garatujas para compreender melhor as suas produções. A expressão torna-se num jogo simbólico, a criança representa sozinha.

Garatuja nomeada- Por volta dos 3 anos e meio, as garatujas já possuem significado, contam histórias, e cada uma delas foi posicionada com intencionalidade. A ação deixa de se concentrar em si, interligando o que reproduz com o que lhe rodeia pois o seu pensamento cinestésico muda para o imaginativo. Porém, terá sempre curiosidade em explorar novos materiais bem como as suas potencialidades. As garatujas começam a ser cada vez mais diversas, e a maioria das vezes a criança transmite o que vai produzir.

A **fase pré-esquemática** inicia-se entre os 2 e 7 anos de idade, à qual se identifica com o estágio pré-operatório na teoria de Piaget. A criança começa por associar uma ligação entre o pensamento, desenho e a realidade, despertada pelo começo da fala. Entre formas geométricas e linhas intencionais nasce a linguagem simbólica, o vocabulário prefigurativo na atividade gráfica. Habitualmente a primeira

figura a ser representada é o ser humano, que conforme o nível de maturidade da criança, pode ter mais ou menos pormenores. É nesta etapa que o desenho da criança evolui de forma significativa e aparecem novos símbolos. Dentro da expressão, o jogo simbólico passa agora a ser uma representação em conjunto (pensamento mágico). Numa fase inicial esta representa as figuras como se estivessem a flutuar no espaço do papel, desligadas umas das outras. As cores que utiliza relacionam-se em grande parte com o seu estado emocional.

2.2. A expressão plástica em educação pré-escolar

Ao longo de muitos anos, a função educativa da expressão plástica foi concentrada essencialmente para trabalhar a destreza motora e visual dos mais pequenos. Ainda nos dias de hoje existe um grande esforço para que o domínio da expressão plástica não seja visto somente como meio de suporte para outras áreas da educação. Santos (2008) menciona que o que é realmente importante é entender que: «para além da designação “educação pela arte”, a autêntica intenção educativa de fundo, é aquela em que se considera as actividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança» (p.39).

2.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Entre os documentos orientadores em educação de infância, destacamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), onde nos apoiámos constantemente nas actividades da nossa prática. Primeiramente queremos salientar que defendemos que as diferentes áreas de conteúdo devem ser trabalhadas de forma articulada para transformar experiências ricas e variadas em aprendizagens significativas, visto «que a construção do saber se processa de forma integrada, e há interrelações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns.» (Ministério da Educação, OCEPE, 2016, p.35).

Embora também ligada a actividades referentes a outras áreas, a expressão gráfico-plástica da criança encontra-se mais especificamente na grande área da Expressão e Comunicação, designadamente no domínio da educação artística e subdomínio das Artes Visuais. Segundo OCEPE esta área é «entendida como área básica, uma vez que engloba

diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia» (Ministério da Educação, 2016, p.6). O domínio da Educação Artística «engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo» (Ministério da Educação, 2016, p.6). O subdomínio das Artes Visuais é visto como «formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos» (Ministério da Educação, 2016, p. 53).

Como anteriormente descrito, a expressão integral da criança contém diversas linguagens plásticas sendo que o desenho e a pintura são uma das primeiras expressões do indivíduo. Estas duas linguagens plásticas refletem o estado de espírito da criança, pois esta exterioriza o que sente, quase inconscientemente e de uma forma muito natural pois «a expressão simbólica, é a segunda linguagem que, sendo a linguagem do inconsciente, vem completar a razão. Nasce com ela a expressão total» (Stern, 1974, p.60). O manuseamento e experimentação de diversos materiais, formas e cores dá oportunidade à criança de desenvolver formas subjetivas de expressar o seu interior e apresentar a realidade que conhece. Destacamos a importância que Lowenfeld concede à expressão plástica pois: «oferece à criança a criação plástica como modo de estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio. Como se tratam de processos cognitivos, o produto criado (desenho, pintura) incluirá por isso as coisas que a criança conhece, que são importantes para si e o modo como se relaciona com elas» (Cit. por Sousa, 2003b, p. 170).

Ao trabalharmos o campo sensorial e cognitivo da criança através da expressão plástica, alargamos o seu conhecimento, no que diz respeito às artes. Autores como Berrocal, Caja e Ramos (cit. por Oliveira, 2007, p.66) fazem uma análise acerca da influência deste domínio no desenvolvimento de determinadas capacidades como:

«Capacidades percetivas “relacionadas com a educação dos sentidos para captar, identificar, classificar e interpretar aquilo que nos rodeia³” que ajudarão a criança a valorizar o sentido estético e o gosto pela arte;

Capacidades manipulativas e procedimentais- relacionadas com a manipulação de materiais e a utilização de técnicas;

³ No original: «...captar, identificar, clasificar e interpretar el entorno que nos rodea».

Capacidades criativas- relacionadas com a comunicação, criação e expressão apelando à criatividade e à sensibilidade da criança».

Para além disso, as produções gráficas servem diversas vezes como suporte de avaliação de aprendizagens das crianças. Como o Ministério da Educação (2016) nos refere:

«A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo. Recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo» (p.62).

Quanto aos materiais, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) salientam que se os critérios de qualidade forem tomados em conta, bem como a sua disposição, funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança, valor estético e acessibilidade são condições necessárias para que a criança tenha possibilidade de concretizar os seus desejos. Nesta fase o conhecimento e compreensão de regras na utilização dos materiais é fundamental pois faz parte também do desenvolvimento pessoal e social. Por fim, as OCEPE (2016) realçam que as experiências com a pintura, desenho, escultura, etc., facultam o acesso à arte e cultura, conhecimento do mundo e o desenvolvimento estético.

Defendemos que a educação criadora ou expressiva não se pode tratar apenas de um novo conceito de educação mas sim de uma forma de educação projetiva que formará cidadãos capazes de assumir o futuro. Uma educação que potencia a criatividade, no que respeita às artes, poderá possibilitar potencialidades criadoras para enfrentar problemas desconhecidos, à adaptação de novas formas e processos e colaboração social. Quanto mais instruída, mais preparada a criança se sente para o fazer. É necessário que ela própria crie as suas próprias soluções, que invente, que descubra.

3. O papel do educador como facilitador da expressão plástica

«É a partir do conhecimento da criança que nós, os adultos (...) podemos e devemos encontrar a atitude pedagógica mais adequada às diversas fases do seu desenvolvimento.»

(Gonçalves, 1996, p.5)

O educador, através da sua presença ativa, dinâmica e colaborativa, contribuirá, direta e indiretamente, para o enriquecimento das situações de jogo. Assim como promoverá a construção do mundo mágico, fantasioso, imaginativo e criativo da criança potenciando as suas capacidades expressivas.

Brincar devia estar mais presente na planificação de muitas salas, porque «para se sentir livre de existir e de crescer, uma criança precisa de sentir-se alegre.» (Filliozat, 2001, p.177). O jogo é uma estratégia de relevo com potenciais para estimular a sensibilidade estética, criatividade artística e para o conhecimento das artes. As experiências devem ser variadas e do interesse das crianças, gradualmente complexificadas no sentido de alargar os seus conhecimentos. Numa situação normal, o processo criativo da criança encontra-se em constante evolução. O seu papel ativo é essencial pois a experimentação apresenta um papel inerente a este processo.

Para que seja exequível, o educador deve ampliar os seus conhecimentos acerca da expressão plástica. Deve manter-se atualizado quanto aos materiais e ao seu manuseamento, novas técnicas e inclusive experimentar ele próprio para ter noção dos seus potenciais. No seguimento do que foi dito, compete ao educador refletir sobre o material mais adequado e de boa qualidade para cada tipo de situação. O material didático é um dos fatores bastante importante e deve ser considerado como meio facilitador à criança na sua atividade.

Para além disso, a organização da sala de atividades, dos materiais, do tempo e do grupo, são bases para criar um ambiente propício e estimulante à expressão das crianças. É necessário saber observar as crianças no meio em que vivem e ter imaginação e recursos para estimular em todos os momentos evolutivos. O espaço deve ser organizado para a criança poder vivê-lo. Devem constar vários e diferentes materiais adequados à faixa etária. As rotinas constituem uma forte influência na organização do tempo e desta forma o grupo poderá organizar as atividades a realizar. As crianças ao

participarem também na organização e limpeza final dos materiais têm possibilidade de desenvolver uma atividade expressiva total.

Sendo o educador responsável pela organização da sala de atividades e por cada criança, compete-lhe «respeitar a sua evolução e criar condições para que ela se exprima livremente... Deixemos a criança ser criança e deixemo-la crescer naturalmente» (Gonçalves, 1996, p.12). O que fazemos enquanto educadores, como organizamos a sala de atividades, traduz o que somos e a ideia que possuímos de criança e de Jardim de Infância. Cada Jardim de Infância é um mundo, e cada sala de atividades é outro mundo, uma realidade, uma necessidade. Segundo as palavras de Lowenfeld «o educador deve estimular na criança a tomada de consciência do ambiente e fazê-la sentir que a atividade criadora é extremamente importante. Ele próprio deve sentir o mesmo» (Leite e Malpique, 1974, p.65).

O papel do adulto enquanto educador deve, também, consistir em aumentar as oportunidades de comunicação e interação expressivas ao promover uma aprendizagem cooperada. A criança entre os 2 e os 6 anos de idade está a descobrir o mundo que a rodeia e a si mesma, «o nosso papel não é o de pôr palas na criança para que ela só olhe numa direcção, mas sim o de multiplicar os estímulos, as perspectivas, as paisagens, os detalhes» (Zabalza, 1998, p.126). É essencial ter uma atitude de respeito e apoio, e não dirigista, no sentido de que mais tarde a criança possa conquistar a sua autonomia. De acordo com Sousa (2003a), o educador não ensina, ele «proporciona à criança vivências práticas e dinâmicas que lhe permitam que ela faça por si as suas aprendizagens e conquistas, faça os seus próprios juízos, crie os seus próprios conceitos, desenvolva as suas aptidões» (p.144). Para além de ser uma atividade individual, é também uma atividade social pois os utensílios e o espaço são coletivos.

Se as forçarmos a desenhar “bem”, com intenção de agradar à estética visual e que corresponda o mais aproximadamente possível à realidade, a criança pode começar por desenhar só para agradar ao adulto. Como não consegue desenhar tão bem como o outro, pode resultar em frustração e sentimentos de incapacidade/impotência o “não sei fazer”, “não sei desenhar” etc. A criança fica «constrangida a desenhar em conformidade com os padrões do adulto» (Sousa, 2003b, p.173). Não nos podemos esquecer que quando apreciamos um desenho ou pintura estamos a falar de emoções que a criança expressou naquele momento pois «as mais nefastas das acções do adulto, porém, são o escárnio, a indiferença ou o elogio injusto» (Sousa, 2003b, p.174). Nós, os

adultos, temos que as respeitar e ser honestos pois estas também o fazem com sinceridade

Devemos saber estar ausentes mas presentes ao mesmo tempo, isto é, deixar a criança expressar-se, brincar naturalmente sozinha e com os outros. pois ao fazê-lo, observamos as suas ações e intencionalidades. Quando necessário, “damos o tal empurrão” pois «compreender a arte infantil é saber porque se exprime a criança, como se exprime e o que exprime» (Stern, 1974, p.7). É importante procurar as crianças no momento em que precisam de apoio, e reconhecer o esforço de cada uma delas. Devemos procurar juntarmo-nos às brincadeiras de forma natural e em paralelo com elas.

As nossas atitudes refletem-se nas crianças, e não devemos demonstrar sempre um estado ansioso e preocupado, isso também influenciará nas suas produções. A autonomia conduz à liberdade da criança, nas suas expressões e nos seus movimentos, mas tem que ser trabalhada de uma forma gradual e também segura da nossa parte pois «um bom educador, por causa da sua atitude ao mesmo tempo firme e afectuosa, cria o clima activo que favorece a expressão» (Stern, 1974, p.19). A criança pode exprimir-se em qualquer lugar que sinta que tenha liberdade para tal, desde que o educador seja compreensivo, atento e que não lhes impeça essa capacidade para se exprimir. Entre elas também têm que se saber respeitar, e não só quanto aos pensamentos divergentes. É isso que também lhes temos de transmitir.

Cada criança é única, e todas elas detêm inteligências que são essenciais a fim de serem competentes nas suas capacidades. As inteligências manifestam-se de várias formas, assim como a capacidade de nos exprimirmos e, por essa razão, é importante estarmos atentos como estas se manifestam. Conhecer a criança é realmente um dos maiores desafios. O educador deve estar desperto para a individualidade da criança neste e mesmo em outros aspetos da expressão. No desenho infantil, «devemos permitir às criações infantis serem diferentes das dos adultos» (Stern, 1974, p.27). Para além disso é igualmente importante dialogar em grupo acerca das suas produções, partilhar «as suas descobertas e interpretações, de modo a que sejam um meio de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica» (Ministério da Educação, 2016, p.54).

Num modo geral, a sensibilidade, a capacidade de saber dar liberdade e respeitar o tempo da criança, são aspetos fundamentais. Incentivar a criança a utilizar múltiplas técnicas de representação e comunicação para poder expressar situações,

conhecimentos, desejos e sentimentos sejam reais ou imaginários é importante para que esta dê forma às suas capacidades expressivas. Defendemos que os educadores devem empenhar-se em conservar na criança o poder da criação, não deixando debilitar a essência da sua imaginação infantil mas sim conduzir e estimular essas competências para a formação da sua personalidade.

3.1 Estratégias de intervenção: Livros-objeto *pop-up*

O Jardim de Infância é o espaço privilegiado onde as crianças têm a possibilidade de realizar as suas descobertas e aprendizagens. A literatura para a infância é uma vertente que se distingue para essas mesmas descobertas e pode ser fonte de satisfação pessoal. Através das imagens, os livros infantis estimulam as aventuras dos mais pequenos no mundo plástico da criança. Quanto mais cedo se promover uma educação progressiva sensível à arte, mais facilmente a criança se libertará dos estereótipos pois tem a possibilidade de contactar com a beleza nas suas mais variadas perspetivas.

Para Froebel «a criança que aprende através da actividade lúdica teria um carácter diferente, para melhor, do que aquela a quem não foi dada tal oportunidade» (cit. por Sousa, 2003, p.194). Este defendia que a educação deverá basear-se nas experiências sensoriais e nas aprendizagens que a criança adquire através da manipulação de objetos e materiais.

O livro-objeto tem sido alvo de inovação em termos da sua produção, nomeadamente ao nível da imagem e manipulação. Katsumi, Bruno Munari, Beatrix Potter, são exemplos dos muitos autores que apostaram e reproduziram obras na literatura infantil ao nível do *design*. As definições do termo ainda são muito vagas e sabe-se ainda que este tem por base a arte japonesa do origami. São livros produzidos com materiais mais resistentes, com poucos textos e imagens com poucos pormenores. Linden (cit. por Romani, 2011, p.15) qualifica os livros infantis em seis categorias, em conformidade à relação texto, imagem e objeto, entre estas seis categorias, os «Livros-objeto [classificam-se como] objetos híbridos, situados entre o livro e o brinquedo, correspondem aos objetos que se assemelham aos livros ou livros que acolhem um objeto em três dimensões [pop-up]». O pop-up é um dos instrumentos lúdicos que pode estar agregado ao livro. Miranda (2006) designa o livro-objeto como «configuração de uma nova expressividade. São estruturas marcadas por um gosto essencialmente

antinarrativo em que a figuração narra através da cor, do corte, da construção, das relações, sem assumir caráter dissertativo ou explicativo» (p.19).

São estas características que os distinguem dos livros tradicionais, são objetos de arte contemporânea. O leitor é o elo de ligação entre as imagens e as palavras, o texto ou a narrativa é apoiado nas ilustrações através da manipulação e da percepção visual possibilitando uma leitura subjetiva. Estes livros dão valor à linguagem visual e cinestésica. A criança tem a oportunidade de se relacionar com a arte através da motivação e interesse de leitura pelo lúdico, diversão ou imaginário tornando assim uma leitura menos complexa. As crianças apreendem as informações visuais de diversos modos, das quais a percepção e a cinestesia que se refere a «uma área importante do estudo da comunicação não verbal, compreendendo gestos e mudanças de postura e do modo de andar, entre outras» (Gonçalves, 2000, p.203).

O livro-objeto estimula as capacidades de ver, identificar e entender através da linguagem visual, ou seja, trabalha com os vários sentidos. Permite que a criança se envolva com o objeto em termos lúdicos, principalmente a crianças que ainda não sabem ler nem escrever. O prazer tátil é outra estratégia que se utiliza como recurso lúdico. O jogo que está presente no livro, neste caso o jogo cinestésico de interpretação, desenvolve a criatividade e percepção da criança. É um suporte à imaginação, a criança descodifica as informações que ela mesma entende. A sua participação revela-se através da interpretação pessoal e a forma como o manipula. Segundo Miranda (2006),

«São objetos transgressores que exigem do espectador que entre no jogo do “ler vendo” ou “ver lendo”, completando o trânsito entre a imagem-idéia e a idéia-objeto. Um trabalho que busca diálogo já que o elemento-livro requer leitura e o elemento-objeto exige plasticidade e impõe-se como matéria dotada de significação» (p.20).

Este tipo de livro tem características semelhantes ao brinquedo pois todo o seu conteúdo, como as ilustrações, a disposição do objeto, etc., intervém na narração da leitura das imagens alargando o campo da imaginação. São acessíveis às brincadeiras das crianças, são experimentais e imaginativos. Estimulam a capacidade criativa da criança fazendo-a entender as potencialidades da imagem gráfica. Existe um aumento das possibilidades expressivas e criativas. Entendemos que são todos os livros que estimulam o mundo plástico e sensorial da criança, o jogo gráfico e visual, ou seja, objetos que promovam novas emoções a esta, que a informem, estimulam e a entretêm. Consideramos que o livro-brinquedo pode ser visto como um elo de ligação entre o mundo cultural e o mundo da diversão que podem e necessitam ser objetos de

crescimento. Objetos estes que devem facultar oportunidades à criança para explorar o mundo, descobrir-se a si própria e aprender a colocar-se em relação a si e à sociedade através do lúdico. Para além de que promovem a interdisciplinaridade.

Os livros-objeto são como que outra linguagem, bem como outras linguagens que constituem sistemas de significação, que aproximam o espaço entre a literatura e as artes plásticas onde a narrativa plástica sobressai. De uma forma diferente, a comunicação é estimulada, demarcando um novo modo de desenvolver e ver a arte. Através da capacidade criadora, o ser humano cruza um “mundo não-verbal” com um “mundo simbólico” (verbal) que nos conduzem à reflexão e organização do pensamento.

Assim como a educadora Carol Seefeldt (1987) nos lembra que «precisamos alimentar, ao longo dos dias, meses e anos, as competências artísticas e de representação que se encontram em emergência, dando assim às crianças oportunidades diárias e constantes para explorarem e experimentarem, sem pressas, os materiais» (cit. por Hohmann & Weikart 2003, p.507). Para nós, só tem sentido se possibilitar a transmissão de conhecimentos, emoções e novas experiências.

Capítulo II- Metodologia

«A base do conhecimento, inovação e desenvolvimento científico assenta numa investigação honesta, organizada e original.»

Bento (2012, p.41)

O jardim de Infância é um espaço propício a incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e todo um conjunto de situações dinâmicas consequentes da ação humana, o que exige um envolvimento daqueles que estão relacionados com o espaço. Assim, a investigação-ação deve ser vista como um desafio para todos os profissionais que contribuem para uma melhor prática educativa. É a metodologia que se afirma quando se quer intervir na construção de uma realidade, favorecendo as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas.

No campo da investigação educativa, surgem metodologias que proporcionam uma ação mais vantajosa e concentrada na reflexão crítica, por um lado, e na atitude funcional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a ocorrência de possíveis teorias. A investigação-ação está relacionada com a educação, sendo apresentada como a metodologia do educador como investigador e que valoriza a prática, tornando-a o seu elemento chave. É importante que a reflexão esteja sempre presente como forma de compreensão.

1. Contextualização

O presente estudo surge no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-Escolar, em contexto de Jardim de Infância. A PES decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social. O Centro Infantil é composto por duas valências: Creche e Jardim de Infância. A Instituição localiza-se no Sotavento Algarvio, nomeadamente na cidade de Olhão.

2. Participantes no estudo

No estudo participou um grupo de 25 crianças, nas quais 11 crianças do sexo feminino e 14 crianças do sexo masculino. No início da prática pedagógica em outubro de 2014, 21 crianças tinham 3 anos e 4 crianças possuíam 4 anos de idade. Optámos por realizar o estudo com todo o grupo pois no geral as crianças apresentavam as mesmas necessidades.

Há que salientar que no grupo, existiam 10 crianças que frequentavam pela primeira vez o Centro Infantil, bem como 2 crianças que tinham sido inscritas pela primeira vez num jardim de infância, e que apresentavam dificuldades essencialmente ao nível da autonomia e independência. Estas necessidades denotavam-se essencialmente às refeições, na realização de hábitos de higiene, e na realização de atividades dirigidas, como sendo, por exemplo, pintura com pincel e lápis de cor, dependendo ainda muito do apoio dos adultos. É importante referir também que existia uma criança com 4 anos de idade que apresentava atraso no seu desenvolvimento, sendo acompanhada por uma educadora de ensino especial ao longo do ano.

O grupo de crianças demonstrava ser curioso, empenhado, cada vez mais participativo nas atividades que despertavam o seu interesse, carinhosas e aceitando bem novas relações, quer com adultos quer com outras crianças. No que diz respeito às capacidades de atenção e perceção, notava-se uma gradual evolução escutando e compreendendo melhor o que ouviam. No entanto, a comunicação verbal e não verbal em pequeno e principalmente grande grupo, eram capacidades que necessitavam ser trabalhadas. Globalmente, o grupo interessava-se bastante pela área da expressão plástica bem como pela expressão dramática, mais propriamente o jogo simbólico. O que se tornou um elemento fundamental para a seleção das várias estratégias de implementação.

Não obstante, a participação da educadora cooperante assim como das técnicas de ação educativa foi fundamental, visto que a ação e atenção de todos os participantes baseou-se no mesmo objetivo, trabalhar com e para as crianças. Na sala dos 3/4 anos, existia 1 educadora de infância e 2 técnicas de ação educativa, que acompanhavam o grupo desde a creche.

Para além de seguir os princípios das OCEPE, a educadora, bem como todas as outras educadoras da Instituição, apoiava-se nas Metas de Aprendizagem (MA) para a Educação Pré-escolar. As metodologias utilizadas caracterizavam-se como sendo ativas

e construtivistas, respeitando a metodologia de trabalho de projeto. Um projeto visa uma constante abordagem às necessidades crescentes do grupo, procurando responder a todas as questões que este coloque.

Realçamos também a participação da minha colega de estágio, pois participou nas várias estratégias de intervenção, o que se tornou essencial na sua realização. Desta forma as crianças notaram a cumplicidade e o trabalho cooperativo e colaborativo, transmitindo assim segurança para realizarem as propostas.

3. Natureza do estudo

O presente estudo enfatiza a participação ativa do educador/investigador, a observação e o registo das respostas dadas por todos os intervenientes e a adequação de toda a dinâmica do processo educativo. Da necessidade de compreender e melhorar o conhecimento da prática pedagógica, surgem questões que envolvem reflexão e o desejo de melhorar algo ou de compreender alguma coisa, o que torna o estudo numa fase essencial para a evolução do processo de aprendizagem do investigador/académico. Kemmis refere:

«Os próprios professores [e educadores] devem mudar e tornando-se críticos da sua própria prática ... a educação deve ser percebida como uma actividade social e cultural que exige uma forma muito activa da parte dos [profissionais de educação] e dos que aprendem de que se deve considerar os interesses e as intenções quando se examina qualquer acto educativo» (Dolbec, 2003, p.491).

Deste modo, entendemos que este é um estudo de natureza essencialmente qualitativa, uma vez que tem por objetivo, mais do que avaliar um determinado fenómeno, compreender e interpretá-lo segundo a perspectiva do investigador (Fortin, 2003). Uma das características que a investigação qualitativa apresenta, segundo Bogdan e Biklen (2003), é quando «aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica nem uma técnica de relações humanas. É, sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas» (p.291). Segundo Bogdan e Biklen (2003) os dados recolhidos poderão incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Este tipo de estudo deve centrar-se em vários focos para que seja possível, ao investigador, reunir dados que sustentem a sua pesquisa, de uma forma

válida e mantendo o rigor científico a fim de compreender e conceder significado aos factos educativos. Hennink, Hutter & Bailey (2011), referem as pesquisas qualitativas significam também o estudo de acontecimentos nos seus ambientes naturais e tentam dar sentido ou interpretar fenómenos que têm impacto nas pessoas e que têm significado para estas. Neste estudo integra o paradigma interpretativo que tem como objetivo «compreender o mundo tal como ele é ao nível da experiência subjetiva» (Dolbec, 2003, p.495).

A investigação qualitativa «foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números» (Bento, 2012, p.41). Tais métodos possibilitam-nos apreender pormenorizadamente atitudes observadas no ambiente natural das crianças mas também se as estratégias por nós executadas teriam significado para estas, porque «na verdade, a investigação qualitativa proporciona aos investigadores um conhecimento intrínseco aos próprios factos, permitindo uma melhor compreensão do real, com a inevitável subjectividade» (Ludovico, 2007, p.82).

Assim o estudo qualitativo revela ser o mais apropriado para o nosso trabalho pois é evidente a importância que esta metodologia pode alcançar em contextos educativos. Possibilita que os educadores transformem a forma de trabalhar, reestruturarem estratégias de intervenção refletindo acerca da sua prática, alterando, se necessário, a forma como organizam o espaço, os materiais e os vários momentos da rotina da sala.

4. Questão orientadora do estudo

Inicialmente foi consultado o Projeto Curricular de Grupo (PCG), nomeadamente o diagnóstico inicial da sala dos 3/4 anos, realizado pela educadora cooperante no começo do mês de setembro de 2014.

Visto que no início da prática pedagógica, nos deparámos com crianças que tinham algumas restrições quanto à expressão, nomeadamente na elaboração das suas próprias produções gráficas e, principalmente, dificuldades no desenvolvimento da expressão e comunicação, foi formulada primeiramente uma questão de partida:

Como proporcionar experiências que potenciem o desenvolvimento das capacidades gráfico-plásticas das crianças?

Assim, a partir desta pergunta, definimos a questão orientadora do estudo:

- Compreender como encaminhar a prática pedagógica, em contexto Jardim de Infância, para desenvolver capacidades expressivas não verbais (gráfico-plástica) e a influência que tem na aquisição de novas capacidades e comunicação de conhecimentos?

5. Objetivos

Geral:

O presente estudo visa conhecer o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação, nomeadamente a expressão gráfico-plástica.

Específicos:

- Analisar e compreender o desenvolvimento das capacidades expressivas (gráfico-plásticas) do grupo;
- Promover atividades que potenciem o desenvolvimento das capacidades gráfico-plásticas do grupo;
- Entender a influência dessas atividades para a aquisição e comunicação de novos conhecimentos;

6. Opções e procedimentos metodológicos

Tratamento dos dados

«A escolha dos métodos de recolha dos dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais directo: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares, e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objectivos e das hipóteses de trabalho».

(Campenhout & Quivy, 2003, p.185)

6.1. Análise documental

Para responder às necessidades e interesses do grupo de crianças, é fundamental conhecer o espaço educativo, as características do grupo e de cada um dos seus

elementos. Desta forma, visa-se integrar as crianças num ambiente diferente ao contexto familiar a fim de se formarem seres sociais ativos na sociedade em que estão inseridas.

Como anteriormente dito, inicialmente decidimos consultar dois documentos incluídos na ação educativa. Nomeadamente o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), em que o tema de ambos os projetos incidiu sobre “As cores do nosso planeta” e tinha como princípio abordar os vários continentes.

6.2. Observação (observação direta, indireta e participante)

Após consultarmos ambos os projetos, centrámo-nos na observação. A observação baseia-se na recolha de dados, de forma sistemática e tem contacto direto com determinadas situações ou ações de comportamentos e interações de outros seres humanos, com fundamentos naturalistas na qual «consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação prescrita pelos indicadores» (Campenhout & Quivy, 2003, p.163). Ao longo do nosso estudo revelaram-se fundamentais para o diagnóstico, análise e interpretação das informações reunidas.

6.2.1. Observação direta

A partir da análise documental e no decorrer das observações concretizadas, tivemos a necessidade de tomar mais atenção a certos aspetos, portanto o próximo passo foi definir alguns pontos orientadores na recolha de informações. Assim delineámos alguns tópicos:

- Com que frequência as crianças exploram a área da expressão plástica;
- Observar ações das crianças em atividades dirigidas, relativamente à área da expressão plástica (ex: se utiliza diversos materiais para se expressar graficamente/plasticamente e arruma no fim, se interpreta narrativas visuais, se manifesta prazer lúdico na atividade plástica...);
- Observar com quem a criança explora os materiais da sala, relativos à expressão plástica individualmente, a pares/grupo ou com orientação de um adulto da sala;
- Observar as produções gráfico-plásticas das crianças (organização do espaço gráfico, interesse pelo detalhe...);

Após definirmos os nossos objetivos e interesses no estudo, bem como alguns tópicos orientadores da observação, sentimos necessidade de elaborar duas grelhas (anexo I, anexo II) referente ao desenvolvimento de algumas competências interligadas ao subdomínio das Artes Visuais deste grupo de crianças, visto ser este o nosso foco. A grelha foi repetida no início e no final da prática, a fim de comparar resultados e verificar a evolução do grupo de crianças. Nesta grelha de observação apoiámo-nos em alguns objetivos das Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar. Em ambas as grelhas de observação as capacidades adquiridas foram avaliadas de acordo com os critérios definidos através dos itens: Sim; Não; Em Aquisição (Em Aquisição significa que ainda demonstra estar a desenvolver essas competência, que não está totalmente adquirida)

Autores como Compenhoudt & Quivy (2003) referem que a observação direta se fundamenta «em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva» (p.197). Desta forma este instrumento de observação foi muito importante ao longo das várias etapas da nossa pesquisa, pois é através da observação direta que o investigador recolhe informações de uma forma mais pessoal. Tais procedimentos, segundo os mesmos autores «constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos» (p.196).

Através deste método foi possível refletir acerca da evolução e aprendizagens das crianças à implementação das estratégias de intervenção mas, também, observar e interpretar reações dos comportamentos destas ao longo dum determinado período de tempo.

6.2.2. Observação indireta: vídeos e fotografias

Para posteriormente obtermos uma análise mais detalhada, procedeu-se à observação por meio de gravações de vídeo e registos fotográficos. Para além disso, segundo Biklen & Bogdan (2003), assume-se que os registos fotográficos nos facultam fortes dados descritivos e que são frequentemente utilizados para compreender o subjetivo e são, a maioria das vezes, analisadas indutivamente.

Na primeira estratégia implementada, recorreremos às fotografias dos desenhos das crianças. Pensamos que o desenho infantil pode ser considerado também como forma de recolha de dados pois é através deste que as crianças exprimem aquilo que

sabem, mostram conhecimento acerca do que as rodeia. Desta forma, o educador consegue obter informação acerca do grau de conhecimento das crianças assim como compreender a relação que têm com o mundo.

Através das fotografias podemos construir uma tabela onde descrevemos cada desenho ou ilustração, elaborados pelas crianças. Na primeira tabela referente às fotografias, descrevemos como, por exemplo, “Desenho criança A” e seguidamente as nossas inferências (anexos XX).

Posteriormente, recorreremos à filmagem, apenas e, na segunda estratégia de intervenção, nomeadamente a realização de uma gincana: “Um passeio pelo Quénia, com a Princesa Pozinhos Mágicos”. Primeiramente construímos uma tabela onde verificámos quem participou ativamente na atividade e quem não participou (anexo VIII), definido com um “x” quem não participou e com um símbolo assertivo quem participou. Construímos também tabelas de análise dos vídeos (anexo IX) onde a primeira coluna se refere aos momentos das atividades do 1º ou 2º grupo, e na segunda coluna descrevemos as reações/ respostas das crianças. Considerámos que esta seria uma boa estratégia para analisar ao pormenor as reações das crianças que nos poderiam passar despercebidas nesta atividade dirigida pois era a que requeria mais este tipo de registo.

Com base na ideia de Hennink, Hutter & Bailey (2011) a utilização do vídeo permite a observação pormenorizada pois é possível parar quantas vezes forem necessárias e rever a gravação, e assim é possível extrair notas particularizadas mais do que através de outros géneros de instrumentos de observação (p.187). No entanto, ao percebermos que o facto de filmar estava a desviar a atenção de algumas crianças, decidimos limitar a sua utilização, em algumas situações. Sentimos que a filmagem atrapalhava de certa forma o prosseguimento das atividades no próprio momento. Notámos que ao utilizar este método não daríamos a devida atenção às crianças e centrando-nos em atividades de expressão, queríamos obter reações e produtos o mais natural possível. Portanto no nosso estudo utilizámos o vídeo e as fotografias como suporte da avaliação.

Voltámos a utilizar as fotografias dos desenhos das crianças na última estratégia implementada (anexo XXIII). A tabela incluiu fotografias das produções gráficas das crianças. Na primeira coluna referimos cada país explorado, na segunda coluna os níveis do livro (paisagem, habitação e população) constando as ilustrações das crianças e, na terceira coluna as interpretações pessoais.

As tabelas de análise auxiliaram-nos a verificar não só o desenvolvimento do grupo mas também se as nossas atividades estariam a refletir resultados positivos nas crianças e o que poderíamos alterar nas próximas atividades.

6.2.3. Observação participante

Visto que inicialmente, a nossa questão do estudo tinha como objetivo estimular a participação das crianças na construção dos instrumentos potencializadores da capacidade expressiva e comunicativa, decidimos participar de uma forma ativa na elaboração e desenvolvimento dos mesmos, estando presente e ausente ao mesmo tempo. Isto é, permitir que as crianças tivessem o seu espaço e tempo na realização dos seus trabalhos mas ficando sempre atentos às necessidades e interesses destas. Deste modo, julgamos que a observação participante seria essencial para o nosso estudo pois revela ser «a que melhor responde, de modo global, às preocupações habituais dos investigadores (...) O investigador estuda então os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente» (Compenhoudt & Quivy, 2003, p.197).

Esta experiência revelou-se bastante rica relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem no nosso processo de formação profissional, uma vez que pudemos participar na vida social do respetivo grupo, sendo possível observar os comportamentos das crianças face a cada estratégia implementada por nós.

Ao refletirmos sobre as observações, pensamos que são o testemunho mais natural e autêntico da dinâmica dos acontecimentos pois o mais importante é saber ver o mundo das crianças através dos seus olhos e saber escutá-las, sem juízos de valor ou rotulá-las antecipadamente. Tentámos que os nossos registos de observação demonstrassem factos concretos, evitando interpretações momentâneas das situações. Nem sempre foi possível registar os acontecimentos após o sucedido pois na posição de estagiária tinha uma participação muito ativa na rotina e atividades das crianças. Tal circunstância exigia que as observações fossem registadas mais tarde o que dificultava a descrição mais pormenorizada mas também, por outro lado, era vantajoso no sentido de refletir com mais calma e concentração.

6.4. Notas de Campo

Conforme os autores Bogdan e Biklen (2003) descrevem, as notas de campo referem-se ao «relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo» (p. 150). Evidenciamos as notas de campo como um método que demonstrou ser um suplemento fundamental para todas as etapas da recolha, tratamento e análise de dados pois as crianças são espontâneas e são muitos os momentos inesperados em que surgem ações naturais e sinceras.

Através das notas de campo, pudemos registar e interpretar, através da execução de uma grelha (anexo III), todos os momentos possíveis que se tornaram mais significativos para o nosso estudo. Em todas as grelhas inserimos um cabeçalho que continha informações como a data, o local, hora e faixa etária das crianças. Seguidamente, na mesma grelha, descrevemos a contextualização do momento e as nossas inferências. Ao final do dia de prática, registávamos todos os momentos mais importantes e seleccionávamos aqueles que interessavam para o estudo.

Como referido anteriormente, nem sempre foi possível registar as situações logo no momento que decorriam. Pensamos que ao interagir com as crianças não se deve quebrar o ambiente e tomar uma atitude menos apropriada pois se o fizesse seria uma situação constante, o que pensamos não ser favorável.

6.5. Procedimentos éticos (informação escrita e consentimento informado dos encarregados de educação)

A ética relativamente à investigação com outros seres humanos diz respeito «ao consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos» (Bogdan e Biklen, 2003, p.75). Antes de iniciarmos a prática pedagógica, juntamente com a colega de estágio, elaborámos um documento em que o objetivo consistiu em resguardar a confidencialidade de todas as crianças pertencentes ao grupo da sala dos 3 anos, a ser preenchido com a autorização dos encarregados de educação. Com este documento foi-nos permitido fotografar e realizar filmagens aos seus educandos, salvaguardando que o uso destes componentes seria exclusivamente para fins académicos.

Posteriormente, ao desenvolver o presente estudo, sentimos necessidade de clarificar o tema bem como as estratégias a serem implementadas referentes ao estudo, com o grupo de crianças ao longo do ano. Assim elaborámos outro documento (anexo IV) que garantiu também a confidencialidade dos educandos.

Parafraseando Bogdan e Biklen (2003) existem alguns princípios éticos que são básicos, tais como a identificação dos participantes que devem ser protegidas, tanto verbalmente como na recolha das informações, assim como estes devem ser tratados respeitosamente de forma a conseguir-se a colaboração destes na investigação. Os termos de acordo, ao efetuar a autorização referente ao estudo devem ser claros e perceptíveis, e serem respeitados até ao final da pesquisa. A interpretação dos resultados devem ser autênticos e verdadeiros.

7. Estratégias de intervenção

Considerando os objetivos, enquadramento teórico e a metodologia que suporta o nosso estudo delineámos várias estratégias ao longo da prática. O objetivo principal centrou-se em compreender como encaminhar a prática pedagógica, em contexto de Jardim de Infância, para desenvolver capacidades expressivas não verbais (gráfico-plástica) e a influência que estas têm na aquisição de novas capacidades e comunicação de conhecimentos. Articulámos sempre as nossas propostas de atividades com as crianças de acordo com as intenções de trabalho para o ano letivo de 2014/2015 da Instituição e Sala de J.I.

De acordo com o tema do PCG e PE, enquadravam-se as seguintes temáticas: União Europeia (Portugal e Alemanha); Ásia (Índia e China); África (Quênia) e Oceânia (Austrália); Américas (Brasil e Argentina). «(...) Através do tema em questão, “As cores do nosso Planeta”, desejou-se essencialmente abordar as questões multiculturais que têm por base a pluralidade das culturas de todo o mundo. Através de um trabalho pedagógico adequado às necessidades das diferentes faixas etárias, pretendeu-se dar a conhecer a diversidade cultural dos diferentes continentes, partilhando saberes e valores, valorizando desta forma a educação do indivíduo e o respeito pela diferença (PE, 2014/2015, p.17)».

É importante referir que, para dar início à exploração de cada temática, primeiramente eram apresentadas dramatizações que elucidavam as crianças sobre a

cultura, paisagens, etc., acerca de cada país. Todas as salas de Creche e J.I presenciavam as dramatizações realizadas pelas estagiárias da PES. Paralelamente às nossas estratégias de intervenção, foram decorrendo outras atividades que se enquadravam na temática.



Figura 2.1- Dramatização "À descoberta da Ásia" apresentada pelas estagiárias da PES.

Seguidamente, por uma sequência cronológica, são apresentadas as estratégias de intervenção implementadas.

7.1. Registo escrito acompanhado com desenho “A princesa pozinhos mágicos na China”.

Após ser apresentada a dramatização da temática “Ásia”, pelas estagiárias da PES, e de forma a dar continuidade à exploração do continente, foram realizadas diversas atividades. Entre elas a dramatização “A Princesa Pozinhos Mágicos na China”.

Posteriormente à dramatização recorreu-se ao registo escrito acompanhado com desenho. Ambas as atividades ocorreram no dia 2 de fevereiro de 2015, no período da manhã, e tiveram lugar na sala de atividades. As mesmas foram realizadas em grande grupo e pequenos grupos. Foi elaborada antecipadamente uma planificação que conteve tanto os objetivos, como as competências a trabalhar com o grupo de crianças (anexo V).

Em relação à primeira atividade, optámos por adaptar as histórias infantis «Princesa saco de papel» de Robert Munsch e “Uma princesa do pior” da autora Sara Ogilvie.



Figura 2.2 - Fantoche Princesa
Pozinhos Mágicos

A história criada por nós retrata a aventura de uma princesa que lutou pelo seu príncipe que entretanto ficara preso na muralha da China, guardado pelo dragão mais conhecido do país. Acidentalmente, a Princesa acabou por conhecer um pouco mais sobre a China quando partiu à procura do Príncipe. Por fim, a Princesa viu que realmente o seu príncipe era um “sapo”, no sentido figurativo, e por sugestão das crianças, esta continuou a sua viagem pelos continentes. A história falava essencialmente de pontos característicos do país, envolvidos na aventura da Princesa. Há que salientar que a história foi improvisada, baseada nas histórias anteriormente citadas e desta forma não foi necessário guião.

Os principais objetivos, para além de promover a educação multicultural e o jogo simbólico, basearam-se principalmente em potenciar a comunicação verbal/não-verbal e a sua compreensão, numa fase posterior, através do desenho.

A utilização do fantoche “Princesa pozinhos mágicos” na dramatização foi uma estratégia para obter a atenção do grupo de crianças. Realçamos ainda que o fantoche foi uma ideia original.

Após a dramatização (Anexos, Figura 1), as crianças foram convidadas a exprimir o que apreenderam relativamente à mesma, através do desenho. No registo escrito acompanhado com desenho, foram disponibilizados materiais como folhas A4 e canetas

de feltro de várias cores. Os materiais limitados e a orientação foram realizados com intencionalidade como era habitual na rotina da sala de atividades do grupo de 3 e 4 anos, com o intuito de observar com mais atenção as ações e expressões das crianças.

7.2. Construção de animais característicos de África em três dimensões

Para iniciar esta estratégia começámos por narrar uma história. O conto da história adaptada “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec (anexo VI) deu seguimento à temática a ser explorada, relativamente ao continente da África: O Quênia. A narração decorreu no dia 2 de março de 2015, na sala de atividades, em grande grupo.

De forma a orientarmo-nos na concretização desta estratégia construímos previamente uma planificação com os objetivos e competências que pretendíamos que as crianças desenvolvessem (anexo VII). Os principais objetivos da narração da história foram, mais uma vez, promover a educação estética, promover o jogo simbólico e potenciar a comunicação verbal/não-verbal e a sua compreensão. Como anteriormente já tínhamos obtido alguma noção mais atenta do desenvolvimento gráfico, restava-nos observar o desenvolvimento das capacidades manipulativas e criativas, com outros materiais que integram neste domínio. Além de necessidades do grupo, pretendíamos trabalhar também a destreza na forma de manuseamento de diversos materiais, a exploração da textura, dimensão e forma dos materiais bem como a interação entre as crianças em situações faz-de-conta ou espontâneas exprimindo assim saberes e opiniões. Explorámos ainda as diferenças entre os vários animais, como as partes do corpo, as cores, etc.

Para explorar e obter uma melhor compreensão acerca do tema, introduzimos uma nova e diferente estratégia para a contar. Utilizámos um suporte elaborado com cartão e papel de feltro, onde as personagens da história podem entrar e sair de cena quando necessário (Figura 2). As personagens também foram realizadas com o mesmo material que o suporte (Figuras 3,4,5,6,7,8, 9 e 10). É importante referir que este suporte alternativo para contar histórias foi realizado na unidade curricular de “Desenvolvimento da Oralidade e Abordagem à Escrita” lecionada pela professora doutora Maria Helena Horta. Depois de narrada a história, foram apresentadas às crianças, várias criações de animais com material de desperdício em formato 3D, que se refere ao efeito ilusório de profundidade, isto é, objeto de duas dimensões que aparenta

ter três dimensões (Figuras 11, 12, 13 e 14) onde decorámos com tintas previamente definidas, vários pincéis, rolos e esponjas (Figuras 15, 16, 17 e 18).

Posteriormente decidimos apresentar várias imagens do grupo étnico, denominado por Masai, existente no Quênia, nomeadamente a bandeira do país, vestuário e acessórios, a habitação, várias paisagens e alguns animais característicos falados também na história. Após a exploração das imagens, o grupo de crianças foi dividido em pequenos grupos na área das mesas, onde cada uma delas elaborou um fio com massinhas, tintas acrílicas, e fio elástico. Fizeram também um colar com cartão, trapilho, tintas acrílicas e metades de batata em formas geométricas. Em simultâneo com a presente atividade, em pequenos grupos e com total orientação, as crianças foram-se dirigindo para o corredor junto à sala de atividades, onde continuámos a promover o sentido estético às construções.

No dia seguinte, 3 de março de 2015, foi dada continuidade à elaboração das construções com materiais de desperdício. Esta atividade desencadeou a implementação da seguinte estratégia apresentada.

7.2.1. Realização de uma gincana: “Um passeio pelo Quênia, com a Princesa pozinhos mágicos”.

A atividade sucedeu após a narração da história adaptada “A que sabe a lua?”, e da construção de animais característicos de África em três dimensões, no dia 4 de março de 2015. Os objetivos e competências consistem também na planificação delineada para a semana referente às atividades anteriores. Esta atividade teve lugar no espaço exterior, em pequenos grupos de 8 crianças cada. As crianças tiveram que percorrer uma gincana (figura 19), dominando algumas destrezas: rastejar deitado dorsal e ventral, contornar objetos, saltar a pé juntos, subir degraus, e deslizar (figuras 20, 21, 22 e 23). Por fim, junto à “casa dos Masai”, as crianças teriam que partilhar com a Princesa Pozinhos Mágicos, os conhecimentos que apreenderam, acerca do tema “Quênia” (figura 24). Uma vez que o fantoche em 3D se revelou uma estratégia de qualidade para conseguir a atenção das crianças, optámos por introduzi-la nesta estratégia.

A participação das crianças foi estimulada através do diálogo constante entre o fantoche e o grupo, com questões que as levassem a refletir acerca do tema, ao invés de sermos nós os únicos participantes ativos na transmissão de saberes. Para haver um momento de relaxamento, no fim as crianças puderam desfrutar de um momento de

dança ao som de ritmos africanos. Como avaliação das aprendizagens, recorreremos ao diálogo entre o fantoche e as crianças. Foi possível registrar o número de crianças que participaram na atividade (anexo VIII) e, também, algumas das respostas destas através de registo vídeo (anexos IX).

7.3. Atividades complementares

7.3.1 Narração das histórias “O artista que pintou um cavalo azul” de Eric Carle e “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt & Oliver Jeffers.

Habitualmente faz parte da rotina da sala dos 3/4 anos, após o lanche da tarde e momento de higiene, retornarem à sala de atividades para ouvirem uma história. Focando-nos no desenvolvimento da capacidade da expressão e comunicação, acentuando o subdomínio das Artes Visuais, pensámos que com a narração destas duas histórias poderíamos estimular reações e opiniões das crianças em relação ao tema. De modo a sustentar os nossos objetivos, no dia 24 de abril de 2015, construímos uma planificação referente a esta estratégia e à seguinte apresentada no ponto 4 (anexo X).

Ambos os livros abordam essencialmente o estímulo da expressão gráfica e à sua criatividade. Quanto à história “O dia em que os lápis desistiram”, alguns lápis de cera são utilizados demasiadas vezes nos desenhos e outros nem tanto. A história realça não só o uso de todas as cores mas também a preservação dos materiais. Em relação à história “O pintor que pintou um cavalo azul”, baseia-se num pintor que decide colorir vários animais de cores diferentes que na realidade possuem.

As intervenções das crianças foram registadas nas Notas do Diário de Campo (anexo XI).

7.4. Construção do livro tipo pop-up em três dimensões “À descoberta dos países...”.

Demos início a esta estratégia no dia 24 de abril de 2015 e terminou por volta do fim do mês de Maio de 2015. Foram construídas previamente planificações com os objetivos pretendidos e as competências a serem desenvolvidas nas crianças, damos o exemplo da primeira planificação (anexo X) que teve sempre os mesmos objetivos das restantes planificações. Alguns desses principais objetivos passaram por promover a

utilização, de forma autónoma, de diferentes materiais e meios de expressão para recriar vivências ou cenas imaginadas, através da pintura e desenho. Desta forma as crianças poderiam expressar os seus conhecimentos acerca dos países abordados ao longo da exploração das várias temáticas. A estrutura do livro bem como a sua construção final foi realizado por nós devido à sua complexidade.

Inspirámo-nos no livro movível do século XIX intitulado *Internationaler Zirkus*, criado pelo ilustrador e designer alemão Lothar Meggendorfer (1847-1925). Esta foi a principal obra de Meggendorfer, em que consta uma exposição de seis atos da arte do circo, que podem ser observadas e apreciadas individualmente ou em grande plano graças à versatilidade da sua forma de apresentação em estilo “acordeão”.



Figura 2.3 - Livro "Internationaler Zirkus"

A escolha do livro teve alguns critérios como: ser um livro objeto, ou seja, que transmitisse narrativas visuais inovadoras ou fora do comum e principalmente que fosse um objeto fácil de manipular pelas crianças, no sentido de poderem expandir a sua imaginação e na forma de expressão. As imagens são uma das linguagens universais, constituindo muitas vezes clareza e simplicidade.

Assim o livro «À descoberta dos países...» divide-se em 5 partes, cada uma delas representa os 5 países que foram explorados de forma cronológica com o grupo de crianças. Entre eles encontram-se Portugal, China, Quênia, Austrália e Brasil (Anexos, figuras 25, 26 e 27). Cada parte do livro divide-se em 3 níveis, em que cada um se refere, primeiramente à paisagem, depois à habitação e no 3º nível à população. Como no grupo da sala dos 3/4 anos integravam 25 crianças, decidimos organizá-las em grupos de 5, permanecendo cada grupo num dos países explorados. Ficando assim 1

criança para ilustrar o nível da paisagem, 2 crianças o nível da habitação e as restantes 2 crianças responsáveis pela ilustração da população.

As sessões foram realizadas individualmente ou a pares caso fosse necessário, com orientação. Decorreram na sala de atividades, no refeitório e no corredor, conforme a disponibilidade. Em todas as sessões as crianças tinham à disposição um computador portátil com acesso à internet, e dois livros de Atlas traduzidos: “A minha primeira enciclopédia de geografia” da autora Elizabeth Dalby e “Atlas infantil” de Belinda Weber. Com orientação as crianças puderam consultar os livros e ter acesso ao computador.

No que concerne aos materiais e preferência das cores para a realização das ilustrações, a qualquer nível, as crianças tinham liberdade na sua escolha. A orientação teve como propósito assistir e responder à chamada de atenção da criança e não de manipular a atividade. Pois compreendemos que, nesta fase infantil, para se conseguir memorizar uma figura é necessário deter uma enorme capacidade de abstração e «nos primeiros estágios de desenvolvimento, a vida mental assenta mais diretamente nas experiências perceptuais» (Gonçalves, 2000, p.130).

Para o nível da paisagem e habitação as crianças tinham ao seu dispor diversos materiais como: papel cenário com aproximadamente tamanho A2, tintas de várias cores, pincéis de diferentes espessuras assim como outros materiais alternativos de pintura como esponjas, esfregão, carimbos etc. Ainda alguns elementos naturais como areia da praia, musgo seco, folhas etc. Optámos pela pintura nos níveis da paisagem e habitação pois como Cardoso & Valsassina (1988) acreditamos que pintar, «é agradável à criança, além de exercitar, tornando patentes faculdades sensoriais, mentais e afectivas. Entre todas as atividades da educação pela arte a pintura é, pois, uma das mais completas e das que contém mais possibilidades expressivas» (p.84).

Para o nível da população os materiais escolhidos foram lápis de cera, revistas para recortar pormenores exteriores à figura humana como adereços. Os lápis de cera foram com o propósito de facilitar o desenho da figura humana bem como outros pormenores que quisessem acrescentar. Como Leite e Malpique (1986) nos elucidam, os paus de cera e as canetas de feltro são os materiais mais adequados, principalmente para crianças dos 2 aos 4 anos, por deslizarem facilmente sobre o papel e suportarem bem a força do movimento transmitido pelo corpo no ato de riscar. Para além de que possuem uma qualidade superior tanto no campo expressivo como nos pormenores e detalhes

quando as crianças desenham. Os materiais são coletivos e foram idênticos para todas as crianças, permitindo assim analisar cada produção segundo esta constante.

O ambiente torna-se um factor muito importante para este tipo de atividades. O espaço, a sua luminosidade, a tranquilidade e segurança que transmitimos para a criança estimula o espírito criador mesmo sem esta se aperceber. As pinturas podem decorrer sobre a mesa, no chão ou mesmo na parede. Em cada sessão quisemos proporcionar todas essas sensações de bem-estar e respeito pelo tempo de cada criança, não estabelecendo assim um tempo certo para terminar a atividade individual nem impondo qualquer tipo de gravações, recorrendo deste modo ao registo das reações espontâneas nas Notas do Diário de Campo.

Para além disso, dialogámos várias vezes em grande grupo com as crianças acerca das ilustrações de cada um com o intuito de troca de informação e partilha. Com base nas OCEPE «As explorações e o diálogo das crianças e do/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico» (Ministério da Educação, 2016, p.53). Nestes momentos de interação em grande grupo, conseguimos registar em videogravação, as partilhas de algumas crianças sobre as ilustrações que fizeram (anexos XII, XIII, XIV) e Notas de Campo (XV).

7.4.1. Jogo simbólico com o livro-objeto “À descoberta dos países...”.

Após a elaboração e divulgação do livro “À descoberta dos países...”, decidimos recorrer ao jogo simbólico. Para esta estratégia, mais numa perspetiva de avaliação e aproveitando assim o facto de tentarmos compreender até que ponto as ilustrações foram significativas para estas, foram utilizados alguns brinquedos das crianças e fantoches em duas dimensões (Anexos, figura 28). Os fantoches foram parte das surpresas realizadas por mim e pela minha colega de estágio, aos quais as crianças receberam de forma muito positiva.

Para além de sabermos que o grupo adere com muita facilidade ao jogo simbólico, um dos motivos para a realização desta estratégia deveu-se, também, ao facto da educadora cooperante nos informar que as crianças demonstravam interesse em brincar no livro com outros acessórios.

Visto que esta seria uma forma mais natural de presenciar momentos de verdadeira interação e troca de ideias entre as crianças, decidimos também que não haveria

qualquer tipo de objetos que pudessem intimidar as crianças (câmaras fotográficas e de vídeo).

Segundo as ideias de Froebel «o jogo é a mais elevada expressão do desenvolvimento humano da criança, porque só por si é a livre expressão daquilo que está na alma da criança» (Read, 2010, p.136), ou seja são reações espontâneas.

Neste sentido, no dia 8 de junho de 2015 voltámos à Sala dos 3/4 anos e num momento de atividades não dirigidas, esta estratégia foi implementada de forma muito natural, partindo das brincadeiras das crianças. A observação participante no jogo simbólico foi determinante e significativa para que fosse possível retirar notas de campo que posteriormente ajudou-nos na conclusão da interpretação dos dados da respetiva atividade implementada, “Construção do livro Pop-up em três dimensões: À descoberta dos países...” (anexo XVI).

Capítulo III – Apresentação e análise interpretativa dos dados

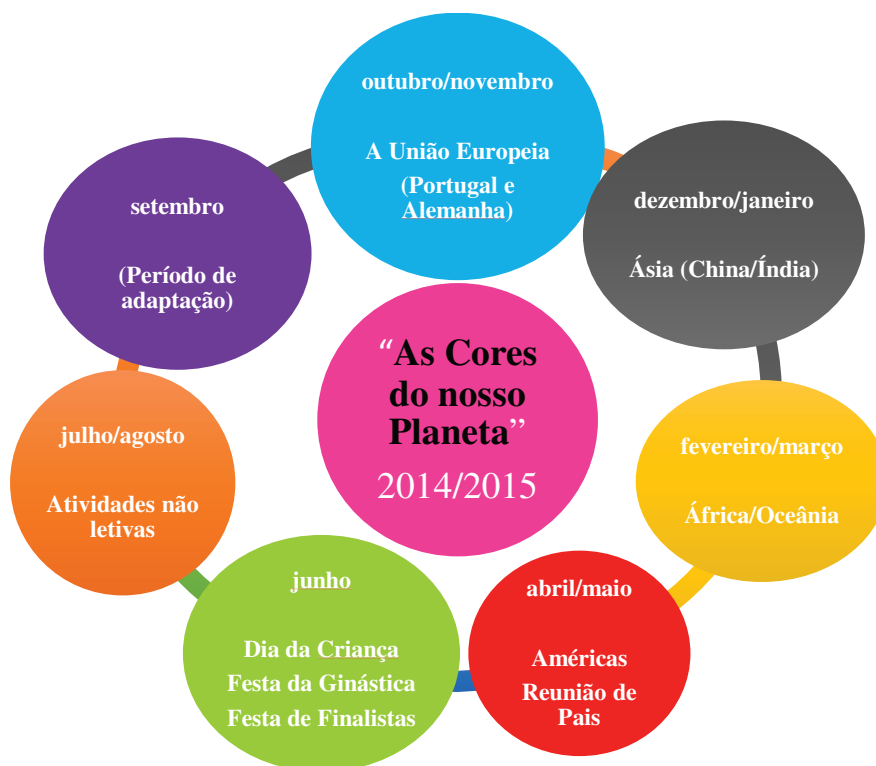
No presente capítulo segue-se a apresentação e análise interpretativa dos dados reunidos ao longo do processo do relatório de investigação, nomeadamente o procedimento e resultados obtidos das estratégias realizadas. Desta forma apresentamos os resultados provenientes da implementação de cada uma das estratégias, bem como uma apreciação crítica a cada um deles.

1. Análise documental

1.1. Projeto Educativo

Para compreendermos melhor quais as opções pedagógicas da Instituição, foram consultados os documentos orientadores, nomeadamente o PE e o PCG da educadora cooperante da Sala dos 3/4 anos.

O tema do PE está representado no esquema seguinte:



Tinha como principais objetivos:

- Ajudar a desenvolver junto das crianças e suas famílias as competências educacionais e sociais para saberem lidar e respeitar a diferença.
- Inculcar a ideia de que todas as culturas são válidas, favorecendo o seu conhecimento e aceitação, ajudando a erradicar preconceitos.
- Promover uma melhor compreensão da cultura na sociedade atual junto das crianças e suas famílias;
- Estimular o interesse pelo conhecimento do mundo e pela diversidade característica da espécie humana;
- Proporcionar às crianças diversas perspetivas do mundo que as rodeia.
- Educar as crianças no sentido de respeitar a diferença, promovendo atitudes de partilha e respeito por culturas e costumes de outros continentes.
- Observar e conhecer alguns meios físicos naturais, distantes, quanto aos animais, plantas mais características e as formas mais características e as formas de vida humana que neles se desenvolve.
- Identificar diferentes tipos de habitação, alimentação, vestuário e relacioná-los com os respetivos povos.
- Experimentar a comunicação com indivíduos de outros países, aprendendo e valorizando a riqueza cultural (receitas, canções, danças, festas).
- Abordar outras línguas e a arte, como meio de apreciação de diferentes culturas.

1.2. Projeto Curricular de Grupo: Diagnóstico do grupo de crianças da sala dos 3/4 anos

Verificámos que 13 crianças frequentavam a Instituição desde a Creche, 10 crianças tinham sido transferidas de outra Instituição para o Centro Infantil e 2 crianças tinham sido inscritas pela primeira vez numa unidade educativa.

Em relação à caracterização do contexto familiar, o agregado familiar das crianças era constituído na sua maioria por 22 famílias nucleares, e por 3 famílias monoparentais. Quanto ao número de irmãos o grupo era constituído por 9 filhos únicos, 3 filhos mais velhos, 10 filhos mais novos e 1 caso de irmãos gémeos. No que concerne à nacionalidade, todas as 25 crianças nasceram em Portugal. No que diz respeito ao local de residência, 23 crianças viviam no concelho de Olhão, e duas no

concelho de Faro. De um modo geral, o nível económico deste grupo de crianças pertence a um nível médio e médio-baixo. Salientamos que a participação dos pais na vida educativa em contexto Jardim de Infância revela-se ainda pouco participativa, existia um grande contraste pois alguns pais que eram bastante interessados e a maioria não demonstrava algum interesse.

Numa visão geral e acerca das áreas que nos interessam mais para o estudo, em relação à **Área das Expressões**, no **domínio da Expressão Plástica**, este é o eleito do grande grupo, pois revelam interesse em pintar, desenhar, fazer colagens, entre outros. As crianças aderem com muita facilidade às atividades, estando numa fase de descoberta e aprendizagem na representação de alguns pormenores da fase do “girino”, no reconhecimento das cores e na sua utilização nas suas criações. Trata-se de um grupo de crianças curioso e interessado em experimentar e explorar diferentes técnicas de expressão plástica. No entanto, a expressão não verbal ainda se encontra em desenvolvimento.

Os materiais utilizados pelas crianças são, na maioria das situações, lápis de cor ou marcadores, bem como folhas de papel de tamanho A4 e por vezes A3. Estes materiais são escolhidos pelos adultos, verificando-se haver pouca variedade de recursos nas atividades desenvolvidas por parte das crianças. Praticamente nenhuma das crianças utilizava os materiais de forma correta. Verificou-se a necessidade de desenvolvimento da motricidade fina, uma capacidade que deve ser trabalhada, influenciado a forma como dominam as várias técnicas de expressão plástica. Quanto à organização dos materiais, verificou-se que grande parte das crianças demonstrava interesse em arrumá-los no fim das atividades, no entanto grande parte destas desconheciam algumas regras de limpeza dos pincéis, dos potes de tinta etc. Na interpretação de narrativas visuais apenas 9 crianças demonstraram ter capacidades mais desenvolvidas para o fazer, pois a dificuldade de expressão verbal que este grupo possui, limita também o desenvolvimento de competências noutras áreas. Algumas crianças ainda se encontram numa fase de transição dos seus rabiscos para o desenho de representação de algo concreto. Portanto, a organização do espaço gráfico encontra-se na sua generalidade em desenvolvimento, tal como o interesse pelo detalhe nos desenhos e pinturas. Por se encontrarem nesta fase de transição, a maioria das produções das crianças são pouco elaboradas, pois o percurso do desenvolvimento da inteligência ou do raciocínio começa «mais tarde e aumenta lentamente, porque requer uma grande acumulação de experiência e maior complexidade na sua elaboração»

(Vygotsky,2012, p.60). As combinações que faz na sua qualidade e variedade desenvolvem-se com o passar do tempo.

Notámos também que o grupo de crianças demonstra bastante interesse no domínio da expressão dramática, utilizando muito o jogo simbólico nas suas brincadeiras, principalmente na área da “casinha” e “garagem”. Algumas crianças já são capazes de interagir com o objeto, mesmo ausente.

2. Diagnóstico

Ao iniciar a PES no Jardim de Infância, na Sala dos 3/4 anos, deparámo-nos com um grupo de crianças, que na sua generalidade, demonstrava ter dificuldade em expressar-se e ser produtivo nas atividades gráficas. Como pudemos registar por duas vezes nas Notas do Diário de Campo no dia 25 de novembro (anexo XVII) e 16 de dezembro de 2014 (anexo XVIII). Dando seguimento ao que foi dito, no capítulo I, é nesta fase simbólica e subjetiva, que também se revela o uso excessivo das cores, sem preocupação da relação cromática, movida pelo prazer de misturar tintas. Notámos que tal não acontecia com muita frequência neste grupo de crianças.

Apesar da maioria das crianças expressarem o seu interesse pelas atividades de expressão plástica, denotava-se uma certa apreensão aquando na sua realização. Foi possível observar, na rotina das crianças, como também já referido no Portefólio individual da PES, que a liberdade condicionada por parte dos adultos responsáveis da sala de atividades influenciava em certa parte a atitude das crianças. Verificou-se portanto que havia necessidade de valorizar a liberdade de expressão, neste caso não-verbal, das crianças e trabalhar as capacidades expressivas. Recorremos assim à promoção de histórias através de vários suportes e também o uso do jogo simbólico como apoio às produções gráfico-plásticas das mesmas.

Numa contínua compreensão e conhecimento do grupo, e a fim de analisarmos mais pormenorizadamente o desenvolvimento da expressão não verbal de cada criança, elaborámos uma grelha de observação no subdomínio das Artes Visuais. Seleccionámos algumas competências que pretendíamos trabalhar com as crianças ao longo da prática, nomeadamente: Utiliza diversos instrumentos e materiais para se expressar plasticamente; Manifesta prazer lúdico na atividade plástica; Organiza vários elementos no espaço gráfico; Manifesta interesse pelo detalhe; Interpreta narrativas visuais; Utiliza

de forma correta os materiais de desenho/pintura; Organiza e arruma os materiais no fim de cada atividade.

Preenchemos duas vezes, a primeira como sendo um diagnóstico (anexo I) e a segunda para nos auxiliar na análise da evolução deste grupo de crianças (anexo II). A grelha foi utilizada em dois momentos diferentes da prática pedagógica, com o intuito de analisarmos a evolução das crianças. A primeira grelha de observação foi preenchida durante os meses de dezembro de 2014, janeiro e fevereiro de 2015. A segunda grelha foi completada durante os meses de março, abril, maio e junho de 2015.

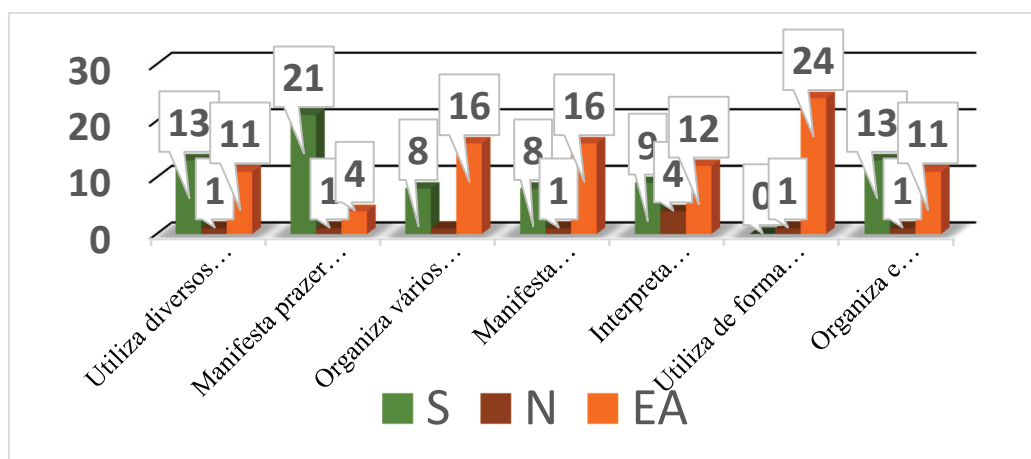


Gráfico 3.1- Diagnóstico do desenvolvimento do grupo no subdomínio das artes visuais.

S-sim; N- Não, EA- Em Aquisição

Ao observarmos o gráfico 3.1, compreendemos que apesar das atividades de expressão plástica serem muito recetivas pelo grupo, as crianças detinham ainda algumas dificuldades em relação à organização de vários elementos no espaço gráfico e o interesse pelo detalhe nas suas produções. Praticamente nenhuma das crianças utilizava de forma correta os materiais de desenho/pintura e não fazia parte da rotina da sala, organizar e arrumar os materiais no fim de cada atividade. Algumas crianças eram capazes de interpretar narrativas visuais. Tinham ainda dificuldade em utilizar diversos materiais para se expressar graficamente.

A elaboração de ambas as grelhas de observação (diagnóstica e final) revelou ser um instrumento complementar no processo de desenvolvimento e conclusão do nosso estudo. Possibilitaram estudar e observar detalhadamente as necessidades e interesses de cada uma das crianças do grupo de modo a poder planificar estratégias a superar essas mesmas dificuldades.

3. Registo escrito acompanhado com desenho “A princesa pozinhos mágicos na China”.

Esta atividade foi bastante estimulante para as crianças, pela razão de que o fantoche da Princesa é quase do tamanho destas e temos a possibilidade de mover a boca, simulando a linguagem oral. No decorrer da atividade envolveram-se na história e interagiram com o fantoche.



Figura 3.1- Dramatização "A Princesa Pozinhos Mágicos na China"



Figura 3.2- Partilha da criança "K" em grande grupo

Para além de se saber que este tipo de fantoches são muito recetivos e esperados pelas crianças mais novas, «o boneco é o primeiro e o mais fiel amigo da criança. (...) É nele que projecta as suas frustrações e é com ele que tem as suas mais íntimas conversas e a quem confia os seus desejos e temores» (Sousa, 2003a, p.90). Estas foram questões muito importantes para que cativássemos o interesse das crianças pelo desenrolar da história.

Através desta área pudemos trabalhar com as crianças outras áreas e referentes domínios, mais assente no domínio da expressão dramática e expressão plástica na medida em que tinham que representar através do desenho o enredo da dramatização, desenvolvendo também assim a motricidade fina.

Os conhecimentos adquiridos verificaram-se pela promoção da linguagem e compreensão oral, nomeadamente a comunicação verbal, ao exporem perante nós, o que queriam retratar no desenho, do que tinham presenciado da dramatização. Verificaram-se também por toda a interação, mediada pela conversa realizada com as personagens, entre as crianças e adultos em grande grupo e acima de tudo pela importância dada ao jogo simbólico. Concluimos que a maioria das crianças compreenderam os pontos

principais da história, para além da moral, reconheceram lugares e animais característicos que abordámos na história. No dia seguinte com o nosso auxílio, conseguiram recontar a dramatização. Surpreendeu-nos o facto de uma das crianças ter trazido de casa um objeto característico da China, nomeadamente um guarda-chuva, para mostrar aos colegas.

Tal como registámos nas notas de campo: «Valorizamos a atitude de autonomia e partilha da parte desta criança para com os outros.... Defendemos que devemos dar oportunidade às crianças de poderem participar de forma ativa no quotidiano da sala de atividades, contribuindo para as aprendizagens de todos» (2 de fevereiro de 2015, anexo XIX).

Isto mostra-nos que a criança “K” revela interesse e gosto por aprender, usando no seu quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando, neste caso os conhecimentos que apreendeu da dramatização e da exploração do tema durante as atividades. As restantes crianças revelaram curiosidade e interesse pois um dos elementos do grupo partilhara algo pessoal e do interesse de todas.

Com base na informação que obtemos através da observação participante, apoiámo-nos também nos registos acompanhados com desenho realizados pelas crianças, através da análise dos mesmos (anexo XX). As figuras seguintes são exemplos dos desenhos.



Figura 3.3- Exemplo, desenho criança E



Figura 3.4- Exemplo, desenho criança G



Figura 3.5- Exemplo, desenho criança Q



Figura 3.6- Exemplo, desenho criança L

Para diferenciar os símbolos uns dos outros, as crianças fizeram-no recorrendo ao tamanho das figuras e somente algumas utilizaram diferentes cores. Embora a maioria das crianças já consiga fazer o girino, apresentam-se numa fase muito inicial e algumas delas ainda fazem rabiscos e não lhes atribuem significado. Sendo que consequentemente são muito poucas as crianças que incluem detalhes nas suas produções assim como a organização espacial do desenho, não desvalorizando desta forma as que o fazem mas sim estimulando. Quanto à utilização das cores, algumas crianças apenas com uma cor executam o seu desenho.

Realçamos ainda que em 5 desenhos, como podemos registar nas notas de campo no dia 2 de fevereiro de 2015 (anexo XIX), «as crianças incluem-se a si próprias e a figuras estimadas por estas, como o pai, a mãe, etc., demonstrando que o egocentrismo prevalece ainda nesta fase de transição». Constatando assim que estas crianças em particular perdem a orientação da atividade, dispersando para o que lhes foi pedido, não sabendo dar resposta a algumas figuras que apresenta no próprio desenho. Posteriormente a uma reflexão junto com as crianças, mostraram entender que a mãe ou o pai, por exemplo, não apareceram na história e que não foi esse o objetivo da atividade.

No entanto, foi notório o interesse e entusiasmo do grupo ao saber que iam desenhar pois a atividade plástica é sempre muito bem recebida pelas crianças mas ao longo da atividade constatámos alguma inquietação. Verificámos que parte dessa dispersão deveu-se ao facto de outras crianças estarem a brincar na sala simultaneamente enquanto esta tarefa se realizava, alterando assim o bom funcionamento da atividade. A participação direta de alguns adultos da sala também prejudicou em parte as produções das crianças. Como também pudemos registar nas notas de campo, no mesmo dia 2 de fevereiro de 2015:

«Nesta situação pudemos observar que algumas crianças desenhavam à pressa. Queriam terminar mais rapidamente para poderem brincar noutras áreas com outros colegas. Havia muito barulho na sala de atividades e por fim alguns adultos da sala participaram na atividade e apressavam as crianças para terminarem a tarefa pois aproximava-se a hora de almoço» (anexo XIX).

Quisemos realizar esta atividade com as condições normais da rotina e práticas do dia a dia da sala dos 3/4 anos. Desta forma pudemos observar mais pormenorizadamente as reações e respostas das crianças com estas variáveis, o tempo, o espaço, os materiais etc. Compreendemos que a maioria das crianças ainda está numa fase inicial do

desenvolvimento gráfico-plástico o que dificulta a expressão criadora mas outros fatores também influenciaram na realização desta, como acabámos de referir. Destacamos a confusão que existia dentro da sala, o tempo que ficou um pouco limitado e a participação dos adultos responsáveis da sala na concretização do desenho.

4. Construção de animais característicos de África em três dimensões

Durante a atividade as crianças revelaram ter capacidade de concentração e compreensão. Compreenderam a sucessão de acontecimentos da narração, sem grandes dificuldades. Manifestaram reconhecer a diversidade de animais característicos de África, identificando outros elementos que superaram o pressuposto tal como descrevemos nas notas de campo no dia 2 de março de 2015, às 10h20 (anexo XXI).

O brincar com as rimas na história foi uma opção favorável ao bom funcionamento da respetiva atividade. As crianças gostaram de ouvir e brincar com os sons das palavras, criando um momento divertido e lúdico. No dia seguinte ao ser recontada de novo a história, as crianças foram capazes de descrever os acontecimentos da narrativa através das personagens (bonecos de feltro). Saliento que pessoalmente foi uma oportunidade de implementar parte do meu instrumento didático realizado propositadamente para a unidade curricular de “Desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita”.

As crianças identificaram com facilidade todos os animais correspondentes. Incluindo uma das crianças que quis mostrar o seu boneco de pelúcia aos colegas tal como podemos anotar «... A partir desta iniciativa podemos explorar de uma melhor forma o corpo da girafa e comparar tamanhos, texturas, cores etc» dia 2 de março de 2015, 10h23 (anexo XXI). Nas atividades de elaboração dos colares e pulseiras, no interior da sala, com apoio, as crianças mostraram interesse e agilidade no que estavam a fazer, trabalhando assim a motricidade fina e o sentido estético.

Relativamente à decoração das construções com material de desperdício, a maioria das crianças mostrou empenho e interesse em utilizar os materiais de pintura adequadamente. A organização dos materiais e do grupo foi fundamental para a orientação da atividade, mesmo para as crianças. Trabalhar em pequenos grupos foi uma opção que causou efeitos positivos pois as crianças ajudavam-se umas às outras, e por surpresa nossa interagiram bastante umas com as outras recorrendo ao jogo simbólico.

Referimos alguns momentos que pudemos transcrever para as Notas do Diário de Campo no dia 3 de março de 2015 às 10h25 e 10h50 (anexo XXII): «... a criança “U” enquanto pintava parte do corpo do macaco disse-nos “Estou a pintar a barriga do macaco”» e «A criança “F” enquanto coloca “o cabelo” na zebra com a nossa ajuda refere “A zebra disse que gosta muito deste penteado”...». Percebemos que em situações destas, por exemplo, a arte é uma forma de jogo, e nelas podemos retirar os mais profundos e sinceros pensamentos e sentimentos das crianças que se complementam àquilo que produzem. Não foram reações em resposta a algum estímulo da nossa parte mas sim do interior e vontade das crianças, o que nos surpreendeu pela positiva. Num ambiente mais descontraído e em grupo as crianças puderam complementar as suas expressões.



Figura 3.7- Construção dos animais provenientes de África

Salientamos ainda uma outra situação, no dia 2 março por volta das 16h30, na decoração das construções em três dimensões, quando a tinta amarela acabou em que «A criança “J” propôs colarmos pedacinhos de papel amarelo na girafa, uma vez que não tínhamos tinta dessa mesma cor» (anexo XXI). Ao revermos esta atitude entendemos que «é notória a evolução do desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas de uma forma criativa, nesta situação. Ao refletir que materiais tínhamos disponíveis, a criança “J” conseguiu responder de uma forma positiva» (anexo XXI).

Visto que um dos principais objetivos da expressão plástica é formar cidadãos capazes e criativos na resolução de problemas do dia a dia, pensamos que estamos no bom caminho. Para além de que é notória a promoção do desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças, que acontece também na resolução de problemas pelas crianças.

O interesse da família pela rotina diária das crianças é um fator fundamental para o desenvolvimento das crianças. O reconhecimento por parte das crianças da envolvimento dos familiares na sua vida, fora e dentro do ambiente familiar, é um estímulo para a criança ter interesse. Destacamos a atitude de alguns pais nos dias 2 e 3 de março de 2015, como registamos nas notas de campo,

«Encontrávamo-nos na sala de atividades a colorir as construções tridimensionais, quando a mãe da criança “D” chega para a ir buscar. Lá fora, a mãe pergunta o que estávamos a fazer, ao qual a criança “D” responde “Estávamos a pintar os animais da África. O leão, o macaquinho, a girafa e a...a... a zebra! Queres ir ver?”. A mãe responde que sim e a criança “D” puxa-a muito rapidamente para dentro da sala de atividades» (anexo XXI).

Notámos que a criança “D”, e no geral as crianças ficaram muito entusiasmadas com esta atividade demonstrando a vontade de exibir o que estavam a fazer aos familiares. Ficámos contentes por este trabalho começar a criar reações positivas nas crianças e terem orgulho naquilo que produzem. Entendemos que a autoconfiança é importante para o ser humano. No dia seguinte, 3 de março de 2015, (anexo XXII), outro momento que nos chamou à atenção e que não podíamos deixar de anotar:

«...A criança “Y” ajudava a colar os últimos pedacinhos de papel crepe castanhos no corpo da girafa. Entretanto a mãe chega e a criança estava tão envolvida que não repara, e eu também não disse nada. A mãe encosta-se à porta da entrada, de maneira a que a criança “Y” não a veja. Ficou alguns segundos a observar todo aquele momento».

Consideramos que esta estratégia foi enriquecedora pois para além do desenvolvimento da motricidade fina que foi significativa, desenvolveram-se muitas outras capacidades também como pudemos constatar. No que diz respeito às formas que não foram elas que construíram, cada uma à sua maneira, conseguiram visualizar esteticamente, ao longo da atividade, os animais explorados. Ainda foram capazes de interligar conhecimentos anteriormente adquiridos aos que estávamos a explorar no

momento, como por exemplo comparar o elefante asiático com o elefante africano. O interesse das famílias pelos trabalhos realizados pelas suas crianças, foi muito importante para nós.

Do nosso ponto de vista é necessário trabalhar estas capacidades ao longo do tempo, ao ritmo das crianças. Após várias atividades de expressão plástica que se realizavam, diariamente na rotina das crianças e principalmente atividades relacionadas com o tema (ex.: elaboração de casa em barro dos Masai, bandeira do país, etc.), optámos por, finalmente, implementar a presente estratégia. A criança ao trabalhar com materiais, num espaço bi ou tridimensional, pouco dispendiosos tem contacto com diferentes formas de manifestar a expressão gráfico-plástica.

Consideramos que esta estratégia foi bem sucedida mesmo com os contratempos e as limitações que propusemos às crianças, como os materiais pré-definidos, construções feitas antecipadamente, trabalho em conjunto etc. As crianças envolveram-se bastante na atividade, pois demonstraram interesse e curiosidade ao experimentarem transformar objetos, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes.

Claramente notámos que as crianças podiam e necessitavam seguir para um estímulo mais elevado, como pretendido. A liberdade de escolha dos materiais e de forma pessoal, sem influências ou auxílio de outrem, foram objetivos que pretendíamos incluir na nossa próxima etapa.

4.1. Realização de uma gincana: “Um passeio pelo Quénia, com a Princesa pozinhos mágicos”.

Na sua maioria o grupo participou nesta gincana com interesse e empenho, encarnando as personagens dos “*Masai*” e fazendo assim uma viagem pelo Quénia.

Apresentam uma boa coordenação motora. A dança final dos “*Masai*” foi um sucesso, pois as crianças gostam muito de dançar. Os adereços (saia e colar da tribo “*Masai*” elaborados anteriormente na sala) ajudaram no desempenho de toda esta atividade, pois toda a envolvimento foi muito positiva. O sentido estético foi tomado em conta na decoração do espaço exterior, sendo assim fundamental para que elas ficassem entusiasmadas com a realização da respetiva atividade. No final da gincana, para nos auxiliar na análise e interpretação dos dados, através da observação participativa e direta, recorreremos à construção de uma tabela (anexo VIII), que nos permitisse saber

quantas crianças participaram na partilha de conhecimentos com a “Princesa Pozinhos Mágicos”.



Figura 3.8- Gincana, atividades motoras

Numa segunda tabela (anexo IX) registámos a interpretação dos vídeos que tivemos oportunidade de realizar, com dois grupos de 8 crianças que participaram na gincana.

Através do seguinte gráfico, que representa a “Grelha de observação direta – Participação das crianças na atividade: Realização de uma gincana: “Um passeio pelo Quénia, com a Princesa pozinhos mágicos” (Anexo VIII), concluímos que das 25 crianças que faziam parte do grupo, 15 participaram ativamente nesta estratégia.

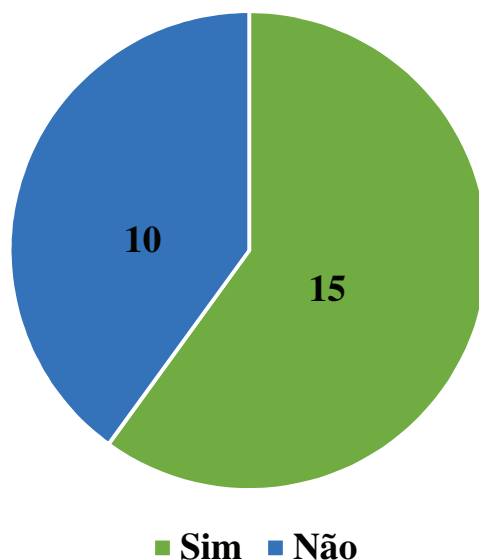


Gráfico 3.2- Participação na atividade "Realização de uma gincana: Um passeio pelo Quénia, com a princesa pozinhos mágicos"

Tivemos algumas dificuldades de organização no primeiro grupo, daí também não termos conseguido obter registo de vídeo. O facto de ser uma atividade no exterior exige uma maior organização do grupo, do tempo e dos materiais. Sempre que fizemos uma atividade no exterior as crianças demonstraram ficar mais agitadas e daí termos tido também alguma dificuldade.

Observámos que as crianças se ligaram muito aos “animais” que reproduziram. Para além do domínio claro da expressão plástica, domínio da expressão motora e Área do conhecimento do mundo queremos salientar os domínios da expressão dramática e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, mais precisamente a linguagem oral. No decorrer da atividade, as crianças interagiram com os objetos em três dimensões (os animais característicos de África e fantoche Princesa pozinhos mágicos) onde se criaram momentos de interação verbal envolvendo o jogo simbólico de uma forma espontânea. A fim de dar resposta àquele momento, seguimos a intenção de estimular a comunicação verbal.

5. Atividades complementares

5.1. Narração das histórias “O artista que pintou um cavalo azul” de Eric Carle e “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt & Oliver Jeffers.

Desde cedo presenciámos muitas situações em que as crianças utilizavam somente uma cor ou um número muito reduzido de cores nos seus desenhos e pinturas.

Na presente atividade, as crianças tiveram reações que nos surpreenderam e que nos obrigaram a refletir sobre tal. Porém, realçamos a história de Eric Carle pois este grupo de crianças teve reações diferentes, em relação a outras crianças de idades semelhantes, com a mesma atividade que uma das minhas colegas de mestrado teve oportunidade de implementar.

Ao contrário do grupo de crianças da minha colega, este grupo contestou as cores que o pintor utilizou para colorir os animais. Como conseguimos anotar nas notas de campo no dia 24 de abril de 2015:

«Enquanto narrávamos a história “O artista que pintou um cavalo azul” de Eric Carle, citámos que o artista pintou vários animais de outras cores que não correspondiam ao real. A criança “P” começou por intervir na leitura do livro dizendo que «A vaca não é amarela!». Posteriormente enquanto a história decorria, a criança

continuava a referir que os outros animais também não eram daquela cor que o artista pintara. O restante grupo seguiu o seu raciocínio e quanto mais animais com cores estranhas apareciam, mais as crianças constataavam» (anexo XI).

Podemos refletir esta situação de duas formas: positiva ou negativa. É positivo que as crianças reconheçam que as cores reais dos animais não eram aquelas que apareciam no livro mas, por outro lado, podem demonstrar algo negativo ao não terem capacidade de compreender que podemos ser criativos nas nossas produções. Pensamos que a segunda hipótese é a que mais se enquadra nesta situação porque mais uma vez, volta a questão da liberdade das crianças na sala de atividades, nas suas reproduções. Algo que é muito limitado com estas crianças no seu dia a dia.

Quanto à narração da história “O dia em que os lápis desistiram” de Drew Daywalt & Oliver Jeffers, as crianças apresentaram curiosidade e interesse. No final da narração as crianças demonstraram ficar contentes pelo Duarte (personagem) ter recebido uma medalha pela professora devido à sua criatividade. Afinal ele tinha utilizado todas as cores que tinha e recorrido à sua imaginação para desenhar.

Através destas atividades complementares pudemos refletir com mais precisão as reações das crianças perante uma atitude diferente a que normalmente têm nas suas atividades. Foi interessante observar e confrontar as crianças com estas questões e poder refletir com elas acerca do mesmo. Pensamos que os diálogos em grande grupo, o confronto de ideias e opiniões, têm que ser situações trabalhadas para estimular as crianças. Ouvir a criança é fundamental, saber escutá-las é a chave para compreendê-las.

6. Construção do livro tipo *pop-up* em três dimensões “À descoberta dos países...”.

Ao realizar esta atividade, o grupo de crianças mostrou um grande interesse e empenho na sua execução (Figuras 29 a 36, Anexos pp8-9). O entusiasmo e o orgulho com que as crianças fizeram este trabalho, foi claramente evidente. Não só o demonstraram para com os adultos da sala, mas também, e principalmente, com a família. Houve muita envolvência neste trabalho, por ambas as partes e sentimos a satisfação, por parte das crianças, pelos seus sucessos. Foi uma atividade exaustiva para nós mas que nos deixa bastante orgulhosos. Destacamos a atitude da maioria dos

familiares das crianças de todas as salas ao observarem o empenho e a dedicação que as crianças da sala dos 3/4 anos mostravam ao realizarem a atividade.



Figura 3.10- Ilustrações de Portugal



Figura 3.11- Ilustrações da China



Figura 3.12- Ilustrações do Quênia



Figura 3.13- Ilustrações da Austrália



Figura 3.14- Ilustrações do Brasil

Ao analisarmos os desenhos e as atitudes das crianças (anexo XXIII), consideramos que a atividade atingiu os nossos objetivos iniciais, por várias razões. Revelaram reconhecer a diversidade de características dos diferentes países, e curiosidade em explorar os livros “Atlas” bem como a pesquisa de imagens na internet. Utilizaram de forma autónoma diferentes materiais e meios de expressão para recriar vivências, apresentando sempre muito interesse em experimentar os vários materiais e cores disponíveis. Entendemos que conforme as suas experiências

e vivências, a criança tem necessidade de utilizar variados materiais a fim de se exprimir de uma forma mais ampla.



Figura 3.15- Exemplo ilustração paisagem Quênia



Figura 3.16- Exemplo ilustração habitação Austrália

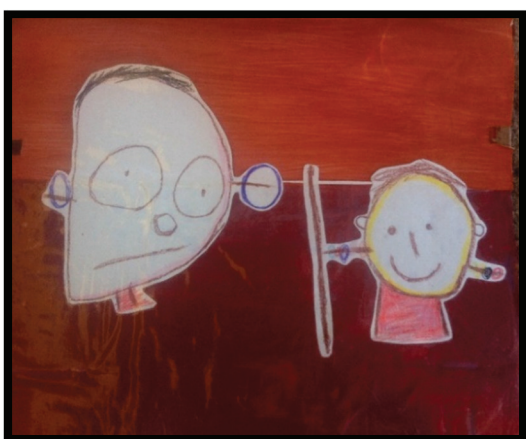


Figura 3.17- Exemplo ilustração população Quênia



Figura 3.18- Exemplo ilustração população Brasil

Demonstraram também ter criatividade nas suas produções, ser capazes de criar imagens muito expressivas baseadas nos seus conhecimentos. Evidenciamos o facto que em alguns girinos, as crianças acrescentaram outras partes do corpo (orelhas) e elementos figurativos (brincos, pulseiras, chapéus etc.) que caracterizam muito bem o que as crianças sabiam. Nas outras ilustrações, como as paisagens, as crianças foram capazes de criar símbolos próprios para representar palavras e ideias. Recorreram a várias cores para as diferenciar assim como os tamanhos. A organização de vários elementos no espaço gráfico é bastante notório nas ilustrações, as crianças tiveram o cuidado de desenhar/pintar estruturando as suas ideias. Desta forma, realçamos o nível de concentração das crianças ao fazê-lo, manifestando interesse pelo detalhe e representando objetos/figuras segundo diversos pontos de vista. Em geral as crianças

apresentam controlo da motricidade fina, apresentando uma evolução gráfico-plástica bastante significativa.

Apesar de algumas crianças, no início, mostrarem algum receio em começar a pintar ou desenhar, consideramos que a nossa atitude teve um impacto crucial. A visualização de imagens, o olhar por uma janela, entre outros, são recursos sugestivos que possibilitam libertar os mecanismos de expressão. Ficámos atentos aos movimentos, aos pincéis mal escorridos, folhas que escorregavam etc. Às frases «não sei o que pintar», ao qual respondíamos «Olha bem para as cores ou vamos ver imagens». Sugerimos de modo a não influenciar diretamente a expressividade da criança pois a forma como dizemos é mais importante do que o seu conteúdo.

Optámos também por seguir as práticas educativas que defendemos ao longo da pesquisa. Juntámos as crianças com mais dificuldades com outras com capacidades gráfico-expressivas mais elevadas, quando necessário. Destacamos a atitude da criança “P” com a criança “E”, como podemos constatar na grelha de observação direta- análise e interpretação dos desenhos e pinturas das crianças (anexo XXIII) «Entretanto a criança “P”, sai da sala e com curiosidade espreita o que estávamos a fazer. «Podemos utilizar aquelas ervinhas no desenho?» pergunta a criança “P”, questionei a criança que estava a desenhar e esta responde positivamente e ambas colaram o musgo no desenho». Podemos observar que a Zona de Desenvolvimento Proximal estava a ser trabalhada entre as crianças, não por incentivo de alguém mas por iniciativa de uma criança mais destra nesta área em ajudar outra. E ainda outra situação que registámos nas notas de campo, no dia 29 de abril de 2015 (anexo XXIV), «A criança “M” repara que a criança “N” está com dificuldades em começar a desenhar. Volta para trás e chega-se perto da criança “N” e diz «Olha como eu desenhei, é fácil, mas eu fiz um surfista. Estás a ver?». São estas atitudes que nos mostram que seguimos o caminho correto.

Notámos ainda que algumas crianças se focaram no desenho do colega, pois já tinham sido produzidos e era inevitável não ver. Não consideramos um ponto negativo mas sim como que um estímulo. Quando a criança vê o trabalho das outras, não vê mais que um ponto de partida. Os desenhos nunca são iguais, há sempre um toque pessoal em cada um. No caso da criança “Q”, por exemplo, esta desenhou-se a si própria e me incluiu na sua ilustração (anexo XXV, nível paisagem, Brasil), assim como todas as crianças passam por uma fase egocêntrica e não egoísta mas incapaz de distinguir o eu e o seu ponto de vista pessoal do resto do mundo.

No final das suas produções, as crianças demonstravam interesse em ajudar a limpar e arrumar os materiais de pintura, assumindo responsabilidades e ao mesmo tempo a desenvolver a autonomia. Ao contrário do que era habitual na rotina da sala dos 3/4 anos, deixámos que as crianças participassem nesta parte da atividade.

Para que as crianças pudessem conhecer as ilustrações dos colegas e entenderem que acabava por ser um trabalho coletivo, apesar de o fazerem individualmente, explorámos por várias vezes os desenhos/pinturas em grande grupo. Recorremos às grelhas de observação direta (análise do vídeo): Exploração em grande grupo das imagens do livro “À descoberta dos países...” nos dias 5 (anexo XII), 11 (anexo XIII) e 13 de maio de 2015 (anexo XIV) e às notas de campo no dia 6 de maio de 2015 (anexo XV).

As grelhas e as notas de campo revelaram-nos que para além dos conhecimentos apreendidos, as crianças desenvolveram muitas outras capacidades e não só a expressão gráfica. Uma parte significativa das crianças, principalmente as que antes eram menos expressivas verbalmente, revelaram espírito crítico e criativo. Tiveram iniciativa, exibindo as suas opiniões e pensamentos acerca do tema que exploramos em grande grupo. É interessante constatar que as crianças se interessam por esta atividade e principalmente pelo trabalho dos outros colegas. Percebe-se que veem o livro como deles.

As crianças observaram e apreciaram mensagens visuais expressas através de diversos códigos, como podemos constatar na grelha de observação direta (anexo XIII) no dia 11 de maio de 2015 «A criança “K” reconhece e compara as baianas e as sambistas que desenhou para as ilustrações do livro “À descoberta dos países...”, com as imagens que foram exibidas na presente atividade». O facto de compararem os seus desenhos com aquilo que veem, dá-nos a certeza que as crianças sabem aquilo que fizeram, não foi mais uma atividade de expressão plástica mas sim algo que as marcou. Acrescentamos ainda a situação que presenciámos e registámos na grelha de observação dos vídeos (anexo XIV), durante a exploração do desenho realizado pela criança “G”, relativo à paisagem da Austrália, «Ao lembrarmos qual seria o país da ilustração, a criança “T” compara este desenho com a imagem do Brasil «É outra praia»». Para nós, foi muito positivo como a criança “T” conseguiu comparar paisagens dos dois países, mostrando assim que era capaz de utilizar os seus conhecimentos já adquiridos comparando com outras novas aprendizagens. O reconhecimento do significado de cada ilustração e de quem o fez, por parte da maioria do grupo de crianças, revela o envolvimento e interesse destas pela atividade. Como também pudemos registar nas

notas de campo do dia 21 de abril de 2015 (anexo XXV), as crianças mesmo em outros momentos, começavam a demonstrar este gosto em apreciar outro tipo de manifestação gráfica.

Consideramos que a liberdade que demos às crianças quanto à sua expressão foi fundamental para conseguirmos obter desenhos e pinturas tão ricas. As crianças tinham à sua disposição diversos materiais, várias cores que poderiam utilizar quantas vezes quisessem. Demasiados materiais podem ser motivo de dispersão, ao qual tivemos atenção também neste ponto pois no início tínhamos muitos materiais e posteriormente reduzimos. Notou-se a surpresa que tiveram ao poder utilizar as cores que queriam, e daí ter resultado alguma agitação interior e quererem mudar logo de cor e materiais.

O ambiente também foi um fator que fez toda a diferença. Tivemos sempre o cuidado de proporcionar um ambiente calmo e sem pressão. Sempre que a criança mostrava precisar de auxílio, tinha-o, fosse da nossa parte ou mesmo da dos colegas. O tempo não foi uma variante que influenciasse negativamente a atividade pois deixámos as crianças à vontade.

6.1. Jogo simbólico com o livro-objeto “À descoberta dos países...”.

Esta foi a última estratégia a ser implementada. Posteriormente à implementação das várias estratégias, para complementarmos as nossas conclusões, tivemos a oportunidade de entender, de uma outra forma mais natural, os conhecimentos adquiridos das crianças. De forma a não criar um ambiente demasiado agitado, as crianças que terminavam as atividades dirigidas pela educadora cooperante, dirigiam-se para o corredor onde o livro se encontrava e participavam na brincadeira.

Existem várias dimensões funcionais e estruturais nas diferentes formas de jogo. Guiámo-nos por um jogo paralelo e cooperativo numa perspetiva construtivista. Na verdade, Vygostky (1978) considerou o jogo como o melhor exemplo do modo de as crianças operarem na zona de desenvolvimento próximo: enquanto brincam, as crianças exibem níveis mais elevados do que geralmente são capazes de exibir» (Spodek, 2002, p.253). O jogo é considerado um instrumento de avaliação adequada à educação de infância pois «através do jogo obtemos uma visão mais aprofundada da competência cognitiva, emocional e social das crianças; por outras palavras, ela é uma janela aberta para a mente das crianças» (Idem, 2002, p.253).

Ao juntar o estímulo à vontade das crianças em brincar com o livro “À descoberta dos países...”, foi o suficiente para dar início a esta estratégia. Ao longo da prática adotámos várias vezes as personagens dos piratas às dramatizações como introdução das temáticas do PE e PCG. As crianças aderiram connosco e em muitas situações erámos uns verdadeiros piratas.

Durante o jogo simbólico, as crianças imaginavam que eram piratas à descoberta dos países, através dos seus fantoches. As narrações de histórias ou acontecimentos através dos desenhos mostravam a interação e o ambiente ali criado. Com base nos diálogos entre as crianças, presenciámos momentos de verdadeira troca de informações, de opiniões e pensamentos. Pudemos observar alguns desses momentos transcritos nas Notas do Diário de Campo (anexo XVI), no mesmo dia da atividade, 8 de junho de 2015.

Devido a experiências anteriores, a criança consegue atribuir expressão a objetos inanimados, consegue imaginar-se nesse lugar ou como seria se fosse esse objeto «este fenómeno ocorre então por aprendizagem... e por projecção... o indivíduo projecta o seu sentimento sobre o objecto e, mediante um concomitante processo de «personificação», atribui-lhe uma determinada expressão» (Gonçalves, 2000, p.117).

Consideramos que esta estratégia foi bem-sucedida e teve resultados muito positivos. Foi uma estratégia que veio completar a nossa pesquisa, indo ao encontro de ideias que defendemos no enquadramento teórico. A atividade só foi possível porque temos uma relação muito próxima com o grupo de crianças e partimos essencialmente do interesse destas.

7. Conclusões

Após serem definidos os objetivos do estudo, questões de pesquisa que direcionaram a sua realização e tendo em conta a apresentação e análise interpretativa dos dados alcançados em cada estratégia, é-nos possível dar resposta à nossa questão de partida:

Compreender como encaminhar a prática pedagógica, em contexto Jardim de Infância, para desenvolver capacidades expressivas não verbais (gráfico-plástica) e a influência que têm na aquisição de novas capacidades e comunicação conhecimentos?

Relembramos que a pesquisa enfatiza a participação ativa das crianças neste processo. Inicialmente, numa avaliação diagnóstica e através também da observação direta, analisámos e refletimos acerca do desenvolvimento e necessidades de todo o grupo bem como cada uma das crianças. Entendemos assim que uma das grandes dificuldades do grupo se centrava no desenvolvimento da expressão e comunicação, acentuando a expressão não verbal.

Salientamos que todas as etapas se revelaram essenciais para conseguirmos alcançar os resultados obtidos. Começando pela pesquisa pois foi importante entender e refletir acerca da importância e sensibilidade do tema e colocar em prática a teoria. Evidenciamos ainda que o presente estudo não teve o propósito de obter respostas conclusivas ou definitivas no sentido de as generalizar, sendo que isso depende do contexto, dos grupos e intervenientes. A nossa estratégia foi definida a longo prazo, pelo que foi possível desenvolvê-la recorrendo a várias estratégias. As estratégias completavam-se de forma a obter os nossos objetivos.

Relativamente ao desenvolvimento de expressão e comunicação do grupo, parece-nos que todas as estratégias realizadas anteriormente ao livro “À descoberta dos países...” foram essenciais para entender se o grupo estaria a desenvolver-se nesse sentido. Através das nossas análises interpretativas dos resultados obtidos, acreditamos que as nossas estratégias contribuíram em muito para o desenvolvimento da expressão e comunicação não verbal. Notámos que as capacidades percetivas se desenvolveram, no que diz respeito ao sentido estético e a manifestação do gosto pela arte, como pudemos registar nas notas do diário de campo (anexo XXVI), como também outras capacidades expressivas, nomeadamente, o jogo simbólico com desenvolvimento em simultâneo a expressão verbal.

Quando percebemos que as crianças estavam prontas para iniciar a construção do livro, decidimos avançar. Foi nas duas últimas estratégias que pudemos constatar que realmente conseguimos dar resposta à nossa problemática. As crianças demonstraram que as capacidades manipulativas estavam em evolução ao apresentarem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual como a pintura, desenho, colagens, etc, recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas). Introduzindo assim nas suas produções plásticas, elementos visuais de modo espontâneo ou sugerido, para representar os seus conhecimentos. Isto significa que já demonstravam ser capazes de criar a sua própria linguagem simbólica, dialogando (individualmente ou em pequenos e grandes grupos)

sobre as diferentes ilustrações que elas próprias realizaram. Revelaram assim saber emitir opiniões sobre os seus trabalhos e os das outras crianças, indicando algumas razões dessas apreciações.

Foi-nos possível verificar tal evolução comparando as duas grelhas de observação (anexos I; II). O gráfico seguinte representa a grelha de observação final do desenvolvimento do grupo no subdomínio das artes visuais.

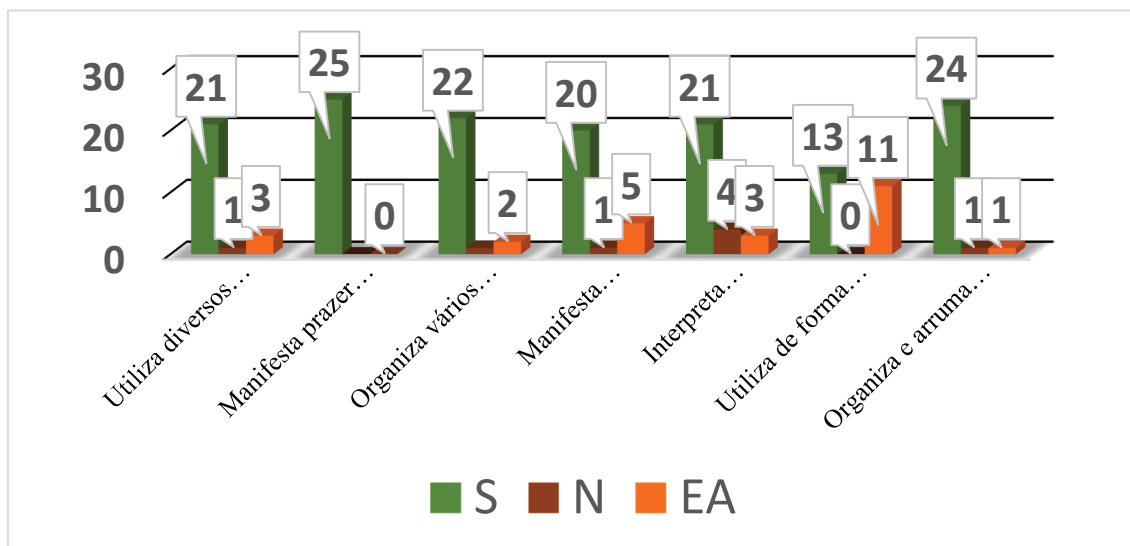


Gráfico 3.3- Observação final do desenvolvimento do grupo no subdomínio das artes visuais.

S-sim; N- Não, EA- Em Aquisição

Simultaneamente à notória evolução do grupo, percebemos que as crianças, no geral, apreenderam diversos conhecimentos acerca de outros países onde as paisagens, culturas e hábitos são bastante distintos do nosso. Tal facto constatou-se através das produções, das reflexões em grande grupo e reações espontâneas das crianças. Mesmo sendo diferentes, as crianças demonstraram sempre curiosidade em entender e respeitar as diferenças entre os países não revelando estranheza.

Entre tantas aprendizagens, ao longo do tempo, compreendemos que a atividade criadora e expressiva da criança, embora não pareça no início, relaciona-se com a intencionalidade e relação entre a criança e o adulto que está presente. Não é pressuposto que as produções da criança sejam vistas como arte, muito pelo contrário, é necessário que sejam consideradas como atividades lúdico-expressivas e criativas que revelam o seu desenvolvimento e conhecimentos.

Por essas mesmas razões tivemos sempre em conta os vários aspetos que o Ministério da Educação (2016) refere que contribuíram positivamente para os resultados

conseguidos. Como por exemplo, tentámos de alguma forma, disponibilizar diversos materiais de qualidade, organizados e acessíveis às crianças a fim de promover situações que permitissem a utilização de diferentes modalidades expressivas; Organizar o tempo de modo flexível, permitindo que a criança desenvolvesse o processo expressivo ao seu ritmo, incluindo retomar o trabalho em diverso(s) momento(s), até que o considerasse terminado; Expor os trabalhos das crianças envolvendo-as na sua escolha e na definição de critérios estéticos da sua apresentação; Dialogar com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as a concretizar e a melhorar o que pretendem fazer; Comentar com as crianças os seus trabalhos, envolvendo-as numa apreciação global do que foi realizado, realçando a mobilização de elementos de comunicação visual. Para além disso também reforçámos em vários momentos as relações entre as crianças e adulto-criança a fim de desenvolver aprendizagens mais ricas ao mesmo tempo que trabalhávamos a ZDP.

Julgamos também que é urgente transmitirmos, não só às crianças, que é fundamental defender a nossa individualidade com o devido respeito à essência de cada um. O importante é ser feliz, criar e ser livre. O sol já não pode ser cor de laranja, o céu vermelho ou o mar verde? O mais importante é apreciar a expressividade das produções das crianças e não o produto final em si, não há certo ou errado no domínio da expressão plástica. A criança é um ser social em desenvolvimento, que comunica, que quer e necessita de ser ouvida, seja de que modo for.

Perante os resultados acreditamos que conseguimos atingir os nossos objetivos e contribuir positivamente para a evolução do grupo. A experiência que a criança adquire é fator de desenvolvimento, desta forma ela é o agente ativo de aprendizagem. No fundo sentimos que ao longo da nossa prática auxiliámos as crianças a desenvolver e adquirir várias capacidades e simultaneamente a estarem predispostas para serem utilizadas.

7.1. Limites e relevância do estudo

Ao longo da realização do presente estudo deparámo-nos com algumas situações que dificultaram a sua elaboração.

Começo por referir o facto de ao mesmo tempo que realizava o presente estudo, frequentava outras unidades curriculares, o que nos trouxe algumas dificuldades na concentração do mesmo. Escolher o tema antes de conhecer o grupo, é como se fosse

um tiro no escuro mas com o diálogo e trocas de ideias adequámos o tema às necessidades do grupo bem como aos objetivos da Instituição e da Sala de Atividades.

O facto de ter alterado de orientador quase no final da concretização do estudo deixou-me um pouco perdida na organização e reflexão do mesmo. Senti alguma falta de compreensão da outra parte.

Outro dos aspetos que limitou o estudo foi ter ficado doente durante algum tempo, o que atrasou em muito o tempo de entrega do mesmo.

Salientamos ainda que foi difícil conjugar a nossa intencionalidade e o tempo das nossas atividades conjuntamente com as da Educadora Cooperante bem como o horário da nossa prática na Instituição. A participação e orientação da orientadora cooperante nas atividades diárias da sala originaram algumas dificuldades na realização das nossas estratégias pois existem regras e objetivos a serem cumpridos pela própria Instituição.

Todavia acreditamos que todo o trabalho desenvolvido no estudo contribuiu de uma forma positiva e significativa, tanto a nível pessoal como profissional enquanto futura educadora pois permitiu adquirir competências para a prática profissional.

Consideramos este estudo pertinente para futuras educadoras de infância, técnicos auxiliares de ação educativa e encarregados de educação, pois entendemos que desde tenra idade devemos respeitar a expressão da criança e, por este meio, podemos desenvolver nelas, muitas outras capacidades. Assim de uma forma acessível, este estudo pode contribuir para a compreensão deste assunto. É também através da expressão plástica que conseguimos perceber o que vai dentro da criança, os seus conhecimentos, o que é puro, algumas patologias ou até mesmo alguma situação que esteja a afetar a criança, seja de que sentido for.

7.2. Reflexão Final

«Os erros e as dificuldades apresentam-se como instrumentos capazes de levar os alunos a reflectirem sobre as suas dificuldades e a reformularem a sua acção de modo a ultrapassá-las. A avaliação passa a ser compreendida como uma reflexão contínua do indivíduo, reguladora do seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem.»

(Gonçalves, 2008, p.64)

Ao terminarmos o presente estudo, concluímos que todo o trabalho desenvolvido em contexto da PES resultou em aprendizagens enriquecedoras, tanto a nível profissional bem como pessoal. Todas as etapas se tornaram fulcrais enquanto profissionais em educação pois apesar de parecer um assunto bastante comum, sinto que ainda muitos ignoram os princípios e as atitudes que devemos tomar com as crianças nesta área em educação pré-escolar.

Todas as estratégias se refletiram no nosso processo de aprendizagem visto que requereram sempre uma melhoria e adequação às necessidades do grupo. Tentámos sempre implementar estratégias consoante a evolução do grupo, e que cativassem o seu interesse e motivação. Deste modo consideramos que outros educadores de infância, consoante diagnósticos semelhantes, poderão adequar as mesmas estratégias ou paralelamente às mesmas, visto estas obterem resultados positivos nas crianças. Percebemos que independentemente das estratégias, a base para o caminho certo é a atitude pedagógica e intencionalidade do/a educador/a. O lúdico revelou-se, também, uma característica fundamental para cativar a atenção e empenho das crianças visto a falta de concentração ser outro ponto que definia este grupo. Portanto, não é só a criança que tem de trabalhar a sua capacidade criadora mas também e essencialmente o/a educador/a. É importante referir que apesar destas estratégias terem resultado com este grupo de crianças, podem não resultar com outras crianças. O educador deverá sempre, ter em atenção as necessidades e o respeito do ritmo de trabalho e evolução do grupo e de cada criança.

Tendo como base as conclusões do nosso estudo, salientamos como pistas de trabalho de ação futuras que poderão dar continuidade ao nosso estudo: relacionar o jogo simbólico e a expressão plástica. Visto que o grupo demonstrou conjugar a capacidade simbólica, o jogo, com os produtos finais obtidos das atividades de expressão plástica que foram implementadas.

Poderíamos também alargar o público-alvo e sensibilizar para além de educadores e outros profissionais pedagógicos em educação pré-escolar, os encarregados de educação para o respeito e importância que as produções plásticas têm para as crianças.

A nível pessoal, se em pequena queria ser bióloga marinha, professora de 1º ciclo, cantora... entre tantas outras profissões, hoje sei, que posso ser todas elas numa só. Ser educadora de infância é poder encarnar uma personagem todos os dias, é brincar muito seriamente ao faz de conta, é dar e receber.

No início pensei que este tema era muito comum, que seria muito fácil e que poderiam pensar que este, era só mais um relatório sobre a “Expressão Plástica”, e tive receio e senti alguma insegurança mas, eu própria me enganei. Aprendi muito, e o que parece tão simples e tão comum, na realidade muitas vezes não se põe em prática. É só um desenho, dizem. Não, não é só um desenho ou uma pintura, são sentimentos, emoções, aprendizagens, são o que não podemos transmitir verbalmente e tem muito valor. Sinto que ainda há um longo caminho a percorrer nesta área da educação e espero vir a contribuir para alguma mudança, nem que seja daquele grupo, tanto de crianças como adultos. Porque os adultos são o modelo das nossas crianças e todos aqueles que estão presentes na sua educação, não só os agentes pedagógicos mas, e, principalmente a família.

Tive a oportunidade de participar na reunião de pais final de ano, onde expusemos todo o trabalho tal como os objetivos pretendidos e cada uma das estratégias. A reação dos pais foi bastante positiva, pois reconheceram todo o trabalho e esforço desenvolvidos durante aquele período de tempo. No final felicitaram-nos e revelaram-nos que não tinham ideia de que tinha dado tanto trabalho mesmo que acompanhando certos momentos da prática. Foi gratificante este momento pois reconheceram e valorizaram o nosso trabalho.

No decorrer da realização deste relatório, percebemos o quão difícil é alcançar os nossos sonhos e objetivos. Mesmo com muitos obstáculos sentimos a sensação de realização e satisfação por termos chegado ao fim de mais uma etapa.

«Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.»

(Antoine Saint-Exupéry, in O Príncipezinho)

Bibliografia

- Bento, A. V. (Abril de 2012). Investigação Quantitativa e Qualitativa: Dicotomia ou Complementaridade. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), pp. 40-43.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). Investigação Qualitativa em Educação. [Trad. Alvarez, M., Santos, S., & Batista, T.] Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C., & Valsassina, M. (1988) Arte Infantil linguagem plástica. Lisboa: Editorial Presença.
- Centro Infantil, V. (2014/2015) Projeto Educativo. Olhão.
- Centro Infantil, V. (2014/2015) Projeto Curricular de Grupo.
- Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Dolbec, A. (2003) A investigação-ação in Da problemática à colheita de dados. (Cap.18, pp.483-511). Loures: Editora Lusociência.
- Filliozat, I. (2001) No coração das Emoções das Crianças- Compreender a Sua Linguagem, Risos e Choros. Cascais: Editora Pergaminho.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). Vygostky e a Aprendizagem Cooperativa. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fortin, M. (2003). O processo de investigação: da concepção à realização. Laures: Lusociência.
- Franco, M. d., Reis, M. J., & Gil, T. M. (2003). Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala - Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar. Ministério da Educação.
- Gardner, H. (1997) As artes e o Desenvolvimento Humano, Trad. Maria Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gaspar, F. (2010) Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. Cadernos de educação de infância, 90. Lisboa: APEI.
- Gonçalves, C. (2000) Psicologia da Arte. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonçalves, E. (1983) A expressão plástica da criança. Que é a pintura infantil? Qual deverá ser a atitude do adulto face à expressão livre da criança? Lisboa: ISPA.
- Gonçalves, E. (1996) A arte descobre a criança. Lisboa: Raiz Editora.

- Gonçalves, I. (2008) Avaliação em Educação Pré-escolar- das concepções às práticas. Lisboa: Editorial Novembro.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011) – Qualitative Research Methods. [Métodos de pesquisa Qualitativa]. Disponível em: <<https://books.google.pt/books?id=rmJdyLc8YW4C&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>> Consultado dia 29 de junho de 2015.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). Educador a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2006). Perspectivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância. [Trad. Cruz,M.]. Cadernos de educação de infância, 77. Porto: APEI.
- Leite, E. Malpique, M. (1986) Espaços de criatividade- A criança que fomos/A criança que somos...Através da expressão plástica. Porto: Edições Afrontamento.
- Ludovico, O. (2007) Educação Pré-escolar: Currículo e Supervisão. Penafiel: Editorial Novembro.
- Luquet, G. (1979) O desenho infantil. Trad: Azevedo, M. Porto: Livraria Civilização- Editora.
- Matta, I. (2001). Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (2016) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Miranda, L. (2006) “Livros-objeto, Fala-forma” Dissertação de Mestrado em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Moll, L. (1996) VYGOTSKY e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da cultura visual, Saber (e) Educar.
- Parente, C. (2010) Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. Cadernos de educação de infância, 89. Minho: APEI.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1996). A Psicologia da Criança. Porto: Edições Asa.
- Read, H. (2010) Educação pela arte. (Trad. Rabaça, A. & Teixeira, L.) Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, D. (2002) A infância da Arte, a arte da infância. Lisboa: Edições ASA.
- Romani, E. (2011) Design do Livro-Objeto Infantil (Dissertação de mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo.

- Roldão, M. (1994) O pensamento concreto da criança- Uma perspetiva a questionar no currículo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, Arquimedes (2008). Mediações Arteducacionais. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. (2003a) Educação pela Arte e Artes na educação 1º volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b) Educação pela Arte e Artes na educação 3º volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (Org.). (2002) Manual de investigação em educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stern, A. (1974) Uma nova compreensão da arte infantil. Trad. Lya Freire. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., Alarcão, I. (2005). Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vygotsky, L. (2009) A imaginação e a Arte na Infância. [Trad. Pereira, M.] Lisboa: Relógio D'Água.
- Vygotsky, L. (2012) Imaginação e Criatividade na Infância. [Trad. Fróis,J.] Lisboa: Dinalivro.
- Zabalza, M. (1998). Didática da educação infantil. Porto: ASA Editores.

Livros utilizados na implementação das estratégias

- Dalby, E. (2006). A minha primeira enciclopédia de geografia. Porto: Porto editora- Traduzido.
- Weber, B. (2006). Atlas infantil. [Trad. Martins, O.] Rio Tinto: ASA Editores, S.A.