

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - JARDIM DE INFÂNCIA

**“ESTIMULAR A CRIATIVIDADE DAS CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NOS  
DOMÍNIOS DAS EXPRESSÕES PLÁSTICA E DRAMÁTICA”**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PARA A OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE NA ÁREA DE  
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ângela Sofia Ferreira Delgado

130219001

ORIENTADORAS:

Leonor Santos

Célia Barroca

OUTUBRO DE 2015

## Resumo

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Santarém e tem como objetivos, em primeiro lugar, apresentar o trabalho desenvolvido nos estágios em contexto de Creche e Jardim de Infância e, em segundo lugar, apresentar uma investigação que teve como finalidade dar resposta a uma questão que surgiu no decorrer da prática em contexto educativo: como estimular o lado criativo das crianças em Educação Pré-escolar nos domínios da expressão plástica e expressão dramática?

No que diz respeito aos contextos de estágio, é apresentado o trabalho realizado ao longo da prática pedagógica assim como as aprendizagens adquiridas na mesma, inquietudes sentidas, dificuldades ultrapassadas e o modo como surgiu a problemática que deu lugar à investigação desenvolvida.

Relativamente à investigação realizada, esta apoiou-se numa metodologia do tipo investigação-ação, através da qual pretendi desenvolver as minhas competências profissionais e de intervenção educativa, tendo desempenhado um conjunto de intervenções que implementei com o grupo de Jardim de Infância onde estagiei. Estas intervenções visaram a promoção de experiências de expressão plástica e expressão dramática que pudessem revelar-se significativas do ponto de vista da construção de aprendizagens várias pelas crianças e que permitissem encontrar respostas para as questões que dirigirem a presente investigação

Ao nível da ação educativa, pretendi explorar experiências educativas diversificadas, valorizando os espaços e recursos disponíveis.

Em síntese, esta investigação reforça a importância do contributo da abordagem das expressões artísticas em contexto de pré-escolar para o desenvolvimento das crianças, assim como o papel importante que o educador pode assumir para conseguir que as crianças se expressem através da sua criatividade e imaginação.

Palavras-chave: criatividade; expressão dramática; prática educativa; expressão plástica; imaginação; pré-escolar;

## **Abstract**

This traineeship report is inserted in the area of Supervised Teaching Practice Master in Preschool Education from the School of Education of Santarém and aims, firstly, to present the work experience in the context of Nursery and Garden Children and, secondly, to present an investigation that aimed to respond to a question that occurred along the experience in an educational context: how to stimulate the creative side of children in pre-school education in the area of artistic expression and drama?

Regarding the traineeship programme, is presented the work done along the pedagogical practice as well as the knowledge acquired in it, the concerns, the overtaken difficulties and how did the question which gave rise to the research carried out appeared.

In relation to this investigation, it was based on a methodology of research-action, through which I intended to develop my professional and educational skills and tried to implement them in the kindergarten group where I did the traineeship. These interventions aimed to promote experiments in artistic and dramatic expression that could prove significant to the children from the educational point of view and, at the same time, allow to find the answer to the question that guided the present investigation.

Regarding the educational practice, I intended to explore several educational experiences, valuing the spaces and resources available.

summarizing, this research reinforces the importance of the contribution of the artistic expressions in a preschool context for the development of children, as well as the important role that educators can take to get children to express themselves through their creativity and imagination .

Keywords: creativity; drama; educational practice; artistic expression; imagination; preschool;

## Agradecimentos

A caminhada foi longa: muitos foram os professores, amigos, colegas que se atravessaram neste percurso; alguns passaram e seguiram o seu caminho, outros foram mantendo a sua presença, na qual eu me apoiei em todos os momentos.

São muitos os agradecimentos a fazer mas o espaço é limitado e, por isso faço um agradecimento específico àqueles que mais me marcaram e me ajudaram a seguir o meu sonho.

A todas as Crianças com as quais me cruzei nos estágios e que partilharam comigo os seus saberes, sorrisos e emoções.

Às Educadoras Cooperantes e respetivas instituições por me aceitarem; por partilharem comigo o seu trabalho, as suas aprendizagens e me ensinarem a ver e olhar situações como individuais a cada criança.

Às Orientadoras, Célia Barroca e Maria Leonor Santos, por exigirem mais de mim, por partilharem ensinamentos fundamentais para o meu crescimento e evolução nesta profissão, assim como aos restantes docentes da ESE de Santarém que em algum momento se cruzaram no meu caminho e me fizeram ver mais além.

Às minhas meninas da residência, por tantos e tantos momentos que tivemos de partilha de experiências quer formais quer informais, boas ou menos boas, e que muitas vezes me deram outra visão das coisas, com as quais aprendi e que me fizeram crescer como pessoa.

À Catarina Silva, por todos os desabafos que tivemos em momentos de desespero, ao apoio e amizade que criamos e que será para sempre.

À Liliana Caixinha, colega de estágios ao longo do Mestrado, pelos momentos de partilha de ideias e apoio mútuo ao longo deste ciclo de estudos.

À minha família, que me apoiou na escolha profissional que fiz sem nunca me desmotivar.

Ao meu Hélder, por aguentar os meus maus momentos, os meus períodos de trabalho sem lhe falar, pelo apoio incondicional que me deu sem pedir nada em troca, sempre com uma perspetiva positiva de me fazer creditar em mim.

À Rita Vicente, pela partilha e troca de experiências, ideias, motivações e principalmente pela amizade desde sempre.

A todos, o meu MUITO OBRIGADA!

# Índice Geral

Resumo.....	i
Abstract.....	ii
Agradecimentos .....	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de Imagens.....	vi
Índice de Figuras.....	vi
Lista de siglas .....	vii
Introdução .....	1
Capítulo I.....	3
1. Caracterização dos Contextos de estágio .....	3
1.1 Estágio em creche .....	3
1.1.1 Caracterização da Instituição .....	3
1.1.2 Organização do ambiente educativo .....	4
1.1.3 Projeto de intervenção.....	5
1.1.4 Principais atividades desenvolvidas .....	7
1.2 Estágio em Jardim de Infância .....	10
1.2.1 Caracterização da Instituição .....	10
1.2.2 Organização do ambiente educativo .....	11
1.2.3 Projeto de intervenção.....	13
1.2.4 Principais atividades desenvolvidas .....	14
2. Reflexão pessoal – dificuldades, motivações, atitudes, aprendizagens .....	17
3. Problematização do estudo .....	20
Capítulo II.....	22
1. Expressões artísticas no desenvolvimento das crianças .....	22
1.1 Processo criativo no contexto educativo .....	22
2. Criatividade e imaginação .....	23
3. Expressões artísticas em contextos de Educação de infância.....	24

3.1 Domínio da Expressão Plástica.....	25
3.2 Domínio da Expressão Dramática.....	27
4. Metodologia do estudo.....	30
4.1. Método de investigação .....	30
4.2. Técnicas de recolha de dados .....	31
5. Projeto de intervenção-ação .....	32
6. Análise e discussão dos dados.....	36
Capítulo III.....	41
Considerações finais .....	41
Bibliografia .....	45
Legislação consultada .....	47
Anexos .....	48
Anexo A - Planificação do Projeto “Os cinco sentidos”.....	49
Anexo B - Planificação do projeto “Os sentidos e o meio envolvente”.....	52
Anexo C - Planificação atividade bonecos de neve.....	56
Anexo D - Guião do inquérito por questionário.....	59
Anexo E - planificação da intervenção do projeto .....	61
Anexo F - Poema “Borboleta da Amizade” .....	64
Anexo G - Moldes das borboletas .....	65
Anexo H - História criada em conjunto pelas crianças. ....	66
Anexo I - Imagens do ciclo 1 e ciclo 2 – Borboletas no papel.....	67
Anexo J - Imagens do ciclo 1 e ciclo 2 – Borboletas em plasticina.....	68

## Índice de Imagens

Imagem 1 - Exploração da superfície rugosa (lixa).....	8
Imagem 2 - Exploração da textura escolhida pela criança.....	8
Imagem 3 - Conversa com as crianças sobre a atividade.....	8
Imagem 4 - Conversa com as crianças sobre a atividade.....	201
Imagem 5 - Colocação dos olhos no boneco com base azul.....	21
Imagem 6 - Apoio na execução da atividade já na base preta.....	21
Imagem 7 - Borboletas elaboradas com plasticina com uso do molde.....	34
Imagem 8 - Construção da borboleta com molde de papel.....	34
Imagem 9 - Construção da história sobre a borboleta com a ajuda de todas as crianças envolvidas nesta intervenção.....	34
Imagem 10 - Composição da borboleta sem molde.....	38
Imagem 11 - A criança elaborou a lagarta, o casulo e a borboleta, tendo em conta as informações que haviam sido dadas sobre as borboletas no início da atividade.....	38
Imagem 12 - Borboleta elaborada com lápis e canetas de feltro.....	38
Imagem 13 - Elaboração de borboleta com canetas de feltro, tintas e brilhantes.....	38
Imagem 14 - A partir de um improviso, uma folha de papel foi transformada numa prancha de surf.....	39

## Índice de Figuras

Figura 1 - Ciclo de Investigação.....	30
---------------------------------------	----

## **Lista de siglas**

IPSS – Instituição Particular da Segurança Social

J. I. – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

ME/DEB – Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

## Introdução

O presente relatório insere-se na componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, desenvolvida ao longo de dez semanas de estágio em cada semestre. Numa primeira parte, descrevem-se os diferentes contextos de estágio, Creche e Jardim de Infância. O contacto estabelecido com os grupos ao longo das primeiras semanas de observação/intervenção foi fulcral para um bom envolvimento e relacionamento. Este contacto serviu para conhecer as características dos grupos, assim como as suas rotinas e meios envolventes. No final da apresentação de cada contexto, é dada a conhecer a reflexão realizada em torno do mesmo, como as dificuldades sentidas e aprendizagens adquiridas. Na segunda parte é apresentado e descrito o percurso investigativo que tem como problemática a questão:

*“Como estimular a criatividade das crianças em Educação Pré-escolar nos domínios da expressão plástica e expressão dramática?”*

Através desta questão pretendo analisar e compreender atitudes do educador que podem levar ou não a criança a limitar a sua criatividade e liberdade de expressão nos domínios das expressões plástica e dramática.

Em termos de estrutura, este relatório está dividido em 3 capítulos.

O primeiro capítulo descreve os dois estágios em diferentes contextos educativos: a prática em contexto de Creche decorreu numa IPSS no centro da cidade de Santarém, na sala familiar com crianças com idades entre um e três anos; o estágio em contexto de Jardim de Infância concretizou-se numa instituição de ensino público situada também na cidade de Santarém, numa sala com crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. No final deste primeiro capítulo surge a problematização do estudo - “Como estimular a criatividade das crianças nos domínios Expressão Plástica e Expressão Dramática”. Esta problemática surgiu numa atividade que coloquei em prática no estágio em contexto de Creche, quando eu própria quase limitei a exploração de um material. Como tal, quis aprofundar esta questão de modo a compreender como agir em situações de expressão da criatividade das crianças, liberdade de criação, não as colocando em situações limitativas.

No segundo capítulo surge a revisão bibliográfica e o enquadramento teórico do tema de investigação. Pontos como: as expressões artísticas no desenvolvimento das crianças, criatividade e imaginação; expressões artísticas em contextos de educação de infância; são abordados neste capítulo. Também a metodologia usada para desenvolver o trabalho de pesquisa surge aqui explicitada, assim como as técnicas de recolha de dados, tais como: observação, inquérito por questionário, notas de campo relacionadas com o diário de bordo,

entre outros. Relativamente à metodologia usada, optei pela investigação-ação como forma de analisar e melhorar a minha própria prática profissional. Como remate deste capítulo surge a análise e interpretação dos dados, designadamente: a análise da entrevista às Educadoras A e B, e a análise relativamente às atividades de intervenção realizadas.

O capítulo terceiro refere-se às considerações finais desta investigação, articulando-as com a prática educativa realizada nos dois contextos de estágio. Aqui é concretizada uma reflexão sobre os resultados apresentadas no capítulo segundo, tentando assim dar resposta à questão de investigação enunciada.

Por fim surge a bibliografia, bem como os anexos que ilustram situações ocorridas no estágio e no contexto desta investigação.

# Capítulo I

## 1. Caracterização dos Contextos de estágio

O primeiro capítulo do presente relatório descreve e analisa os estágios ocorridos no primeiro e segundo semestres deste ciclo de estudos, Mestrado em Educação Pré-escolar. Ambos os estágios foram realizados em par. A divisão do tempo de estágio ocorreu de modo igual em ambos os estágios, ou seja, cada estágio teve a duração de dez semanas. A primeira semana de estágio em cada contexto foi de observação, onde as estagiárias puderam acompanhar as rotinas das crianças, compreender o funcionamento das salas e dar início a uma relação e interação com as crianças. Também nestas semanas iniciais as estagiárias fizeram a recolha de elementos informativos do local de estágio para mais tarde serem trabalhados. Na segunda semana de estágio relativa a cada contexto, as estagiárias iniciaram a sua intervenção direta com as crianças realizando uma planificação partilhada de pequenos momentos orientados. Nas semanas seguintes cada estagiária assumiu um papel de destaque perante as crianças, perante a sala, alternando entre estagiária A e estagiária B.

O primeiro estágio decorreu em contexto de Creche no período de 22 de outubro de 2013 a 17 de janeiro de 2014, de terça a sexta-feira das 8:30h às 15:30h. O segundo estágio teve início a 11 de março e terminou a 30 de maio de 2014; concretizou-se também de terça a sexta-feira das 9:00h às 15:30h, em contexto de Jardim de Infância, numa instituição pública da cidade de Santarém.

### 1.1 Estágio em creche

#### 1.1.1 Caracterização da Instituição

O estágio na valência de Creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada na cidade de Santarém, inaugurada em 1998. Na altura em que abriu portas, um dos seus principais objetivos era a facilitação de respostas de apoio às crianças, visto que os pais não tinham onde as deixar, por questões laborais.

Relativamente à constituição da mesma, é composta por: três salas de jardim-de-infância e três salas de Creche e ainda uma sala para berçário cada uma com os equipamentos necessários à respetiva faixa etária. Tem WC's acessíveis a todas as salas e dois refeitórios. A nível dos refeitórios, um deles é para as crianças de jardim-de-infância e outro para as crianças de Creche, divididos pela copa, que fica a meio, dando apoio aos dois espaços. Relativamente

aos espaços destinados ao refeitório, por estar dividido em duas partes tornam-se espaços muito pequenos para o elevado número de crianças, o que leva a alguma confusão à hora da refeição. Uma possível solução para diminuir esta agitação seria cada contexto ocupar o refeitório na totalidade por sua vez, ou seja, primeiro comerem as crianças de Creche e depois as de J. I. ou vice versa, o que daria a possibilidade de tornar as horas das refeições mais calmas, com menos agitação para as crianças, visto estes momentos da rotina serem momentos mais complicados para alguns.

A informação apresentada foi retirada do Projeto Educativo da Instituição, mas recolheu-se também através de observação direta.

Quanto aos materiais disponíveis no refeitório, existem cadeiras para colocar os mais pequenos e mesas e cadeiras baixas para as crianças que já andam, de modo a que estas tenham as coisas ao seu alcance. Como referem Gerber & Johnson (1998, p.89), *“é importante proporcionar às crianças as escolhas apropriadas. Ter escolha dá às crianças poder e promove a autoconfiança. E as mesas e as cadeiras pequenas ajudam.”* Como tal, a criança sente que está a crescer e que tem liberdade, a partir de uma dada altura, para ser autónoma e estar na mesa com as restantes crianças.

### **1.1.2 Organização do ambiente educativo**

A sala onde decorreu o estágio em contexto de Creche tinha 15 crianças, 10 meninos e 5 meninas, com idades compreendidas entre um e três anos. Como era um grupo multietário, tinha interesses muito diferentes: as crianças mais velhas gostavam que lhes fosse apresentado um desafio como um puzzle ou até um envolvimento por parte do adulto numa das suas atividades livres, como entrar nos jogos da casinha, ou a leitura e visualização de um livro. Já as crianças mais pequenas, dentro dos seus 12/18 meses, não se envolviam com o adulto (estagiária) tão facilmente, mas assim que o envolvimento adulto-criança se desenrolava estavam sempre dispostas a um carinho, à verdadeira implicação do adulto na sua rotina ou até uma atividade orientada, desde que criado o ambiente necessário. Como refere Portugal (2000, p.88),

*“na Creche o principal não é as atividades planeadas, ainda que adequadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “Escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades Individuais.”*

Quando à lotação de crianças na sala, a portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto refere que, numa sala de Creche, cujas idades estejam entre o período de aquisição da marcha e os 24

meses (Artigo 7.º - Capacidade e Organização), deve existir “um educador de infância e um ajudante de ação educativa” (Artigo 10.º - Pessoal) por cada grupo. Na minha perspetiva, num grupo de Creche com tantas crianças e poucos adultos a atenção personalizada e individual dada a cada criança é baixa e, nesta faixa etária, é muito importante que as crianças tenham interações diretas com o adulto de forma individualizada. Como é referido no documento de Parente (s/d, p.5), os “*educadores de infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias*”.

A sala dispunha-se em espaços distintos: a **zona do tapete**, onde as crianças faziam a concentração da manhã depois de virem do acolhimento; a **zona do fraldário**, composta por uma bancada acolchoada para preservar o bem-estar físico das crianças, e um móvel na parede com uma prateleira por criança, de modo a que os objetos das crianças não se misturassem e estivesse sempre tudo organizado; **uma arrecadação**; a **zona de mesas** onde as crianças faziam as atividades, orientadas ou não; e, ainda, **um espaço com livros**, assim como **três áreas de brincadeira livre**. Todas as áreas de brincar, assim como o tapete, as mesas e o espaço de livros estavam ao alcance das crianças, de modo a que fizessem uma escolha livre do que queriam usar e com o que queriam brincar. Segundo a educadora, a sala estava estruturada da maneira acima descrita por ser, para ela, a melhor maneira de orientar o grupo tendo em conta a faixa etária das crianças. Segundo Carvalho (2005, p. 91), uma boa organização do espaço educativo e dos materiais faz com que sejam criadas situações de aprendizagem nas quais se proporcionam zonas de desenvolvimento próximo, onde o educador estimula a criança na criação de projetos de ação, despertando os sentidos para novas aprendizagens e um posterior desenvolvimento.

### 1.1.3 Projeto de intervenção

A instituição tinha como tema de projeto global “*Ao encontro de uma aprendizagem ativa*”, o qual pretendia que as crianças se desenvolvessem de modo a favorecerem a sua autonomia. Dentro do projeto geral estavam incorporados os projetos específicos de cada contexto. “*Passo a passo, brincar é aprender*” era o projeto que se destinava ao contexto de Creche. Era pretendido que as crianças, através das vivências que tinham no dia a dia, brincadeira e experiências variadas, se desenvolvessem e entendessem um pouco melhor o sentido das coisas que as rodeavam e não só.

Aquando da criação do projeto “Os cinco sentidos” foi tido em consideração o que era trabalhado na instituição e, como tal, não foram esquecidos vários tipos de atividades,

orientadas ou não, assim como os projetos já existentes e os objetivos dos mesmos e, sem nunca descurar o lado lúdico que poderia e deveria ser incluído nas mesmas.

Assim, primeiro estágio, o projeto que enquadrou a nossa intervenção denominou-se “Os cinco sentidos”. Este tema surgiu após a reflexão feita em torno de uma atividade desenvolvida com as crianças com frutas do Outono. O estímulo dos sentidos nas crianças com um e dois anos tende a ser fundamental para o seu desenvolvimento. Como referem Hohmann & Weikart (1995, p.483) o educador deve “*proporcionar oportunidades para que as crianças reparem nos sentidos sensoriais*”. Como tal, é importante proporcionar às crianças a oportunidade de estas se darem conta dos sentidos, dos seus sentidos, de tocar em várias texturas, de cheirar novos odores, de descobrir, de modo a proporcionar à criança a oportunidade de se conhecer através de si mesma, o seu toque, o seu cheiro, o seu paladar, entre outros, um pouco do mundo que a envolve. Aquelas crianças encontravam-se no estágio de desenvolvimento sensório-motor o qual, segundo Piaget, ocorre desde o nascimento da criança até aos dois anos de idade. Piaget (1966) refere ainda que “*este termo caracteriza a abordagem direta e física da aprendizagem. Sensório refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; motor refere-se ao modo como aprendem através da ação física.*”

É neste estágio que a criança desenvolve a coordenação das capacidades sensoriais e motoras. No final do primeiro ano de vida ainda faz as coisas muito por fazer; no final do segundo ano de vida, a coordenação motora e mental é alguma, ou seja, já parte da interiorização das ações.

Tendo em conta as características próprias desta faixa etária e da sala em que o estágio foi realizado, tentámos então criar um projeto que se enquadrasse neste período de descoberta das crianças. Objetivos como: experimentar diferentes sensações auditivas, visuais, táteis, olfativas e gustativas; desenvolver a motricidade (fina e global); identificar os atributos dos objetos; conhecer diferentes odores; identificar os gostos (doce e salgado ou azedo e amargo); estiveram presentes, assim como outros, tal como consta no anexo A.

A nível da avaliação que propusemos, destaco a interação direta com as crianças através do diálogo e o registo fotográfico. A observação direta também foi utilizada tendo em conta as escalas de envolvimento e bem-estar. Na base destas existe a educação experiencial, ou seja, a experiência interna que a criança já traz consigo, as situações que já viveu. A “*abordagem experiencial oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação de Infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões palavras e gestos*”; (Laevers e Portugal, 2010, p.20).

É importante que o educador procure conhecer os interesses e conhecimentos prévios da criança de modo a que as aprendizagens que o adulto nela quer promover estejam de acordo com os seus interesses e gostos, por forma a criar um ambiente interativo e envolvente com a criança. Se a criança não mostrar interesse no que se está a desenvolver, rapidamente irá despertar para outra situação que não a que o educador lhe quer transmitir.

É ainda fundamental referir que mais importante do que tirar partido de várias atividades que poderiam ser propostas, era tirar partido da rotina para também através dela concretizar o projeto. Objetivos como: dar a conhecer à criança o mundo que a rodeia; ter conhecimento de si próprio; ter contacto com o outro, contacto com novos objetos, novas vivências; foram essenciais porque, no fundo, os sentidos estão presentes em todas as experiências da criança e, como referem Post & Hohmann (2011, p.85), “*é de experiência que a criança precisa*”.

#### **1.1.4 Principais atividades desenvolvidas**

Antes de mais, é importante voltar a este ponto de que, segundo Portugal (2000, p.88), “*na Creche o principal não são as atividades planeadas, ainda que adequadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas sim em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais.*” Como tal, e para tirar partido da rotina das crianças, esta passou a ter uma intencionalidade particular em relação ao foco do projeto; por exemplo, as crianças poderem sentir nas mãos os alimentos na hora da refeição, sentirem o cheiro das toalhetas na hora da muda da fralda; tudo isto foram pontos importantes de estimulação para as crianças e que uniram a rotina ao nosso projeto.

No início do estágio foi acordado com a educadora cooperante planificar atividades orientadas apenas para dois dias da semana porque, como foi referido anteriormente e também como defendia a educadora, as atividades orientadas são importantes, sim, mas em primeiro lugar estão o bem-estar das crianças e a existência de uma rotina estável em que a criança se sinta respeitada e cuidada. Como tal, as atividades planificadas orientadas passaram também pela rotina das crianças de modo a conjugar o trabalho da educadora, as necessidades fisiológicas e bem-estar das crianças e as aprendizagens e competências que as crianças podem obter e realizar.

Em relação a atividades planeadas não orientadas, as crianças podiam escolher os cantinhos de que mais gostavam, desde o cantinho dos livros até aos jogos ou à garagem, ou simplesmente brincarem umas com as outras. Também a casinha estava à disposição das crianças. Na área da casa, mais que nas outras áreas, as crianças representavam através de gestos e fala experiências passadas no seu dia a dia, assim como ações observadas em casa

na companhia dos pais. Faziam de conta que colocavam a mesa, que lavavam a loiça, simulavam conversas entre adultos. Também brincavam muito com puzzles e outros tipos de jogos.

Relativamente a atividades orientadas, descrevo três que marcaram o meu percurso pelo gosto que me deram em realizar e concretizar com as crianças, e também por me terem permitido realizar aprendizagens importantes para o meu percurso. A primeira atividade apresentada permitiu-me trabalhar e interagir individualmente com cada criança, criar uma interação adulto-criança; a segunda deu-me a oportunidade de trabalhar com todo o grupo, sendo uma interação adulto-grupo; a terceira foi onde surgiu o início da minha problemática, através da qual desenvolvi o meu raciocínio até chegar à temática de investigação apresentada neste Relatório.

A primeira atividade teve por base o “quadro das sensações” (Imagens 1 e 2). Este quadro tinha como principal objetivo estimular e desenvolver a motricidade fina através do toque em diferentes e novas texturas apresentadas às crianças, como superfície lisa (cartolina), rugosa (lixa), fofa (algodão), entre outras. Consegui observar interações muito interessantes entre adulto-criança: *“cada um explorou como quis; colocaram e tiraram a mão, passaram a mão por todos os pontos de exploração e assim sentiram as diferentes texturas, conseguindo compará-las; quanto a linguagem verbal e não verbal houve risos, caras de admiração, estranheza ao início, troca de olhares, palavras como fofo, duro, são bolinhas, é verde, é roxo, foram surgindo”* (retirado do diário de bordo de 12-11-2013). Esta atividade foi concretizada com uma criança de cada vez. No momento em que as crianças, uma a uma, se sentavam no tapete, olhavam para a estagiária com ar de admiração. As crianças com mais idade já se conseguiam exprimir verbalmente, falavam com a estagiária sobre o que estavam a sentir ao tocar em cada uma das texturas, questionavam o que seria, onde as podiam ver, que características tinham, entre outros. As crianças mais novas eram incentivadas pela estagiária a escolher um textura, a tocá-la, trocavam olhares com o adulto, sorriam (imagens 1 e 2).



Imagem 1 - Exploração da superfície rugosa (lixa)



Imagem 2 - Exploração da textura escolhida pela criança

Relativamente às reações das crianças aquando da interação direta com o quadro, foram diferentes: enquanto algumas mal tocaram no algodão, por exemplo, outras crianças quase o arrancaram; em relação à lixa, material que quase nenhuma das crianças conhecia, desenrolaram-se situações diferentes, com constatações como: “é duro”, “faz cócegas”. Foi uma mais-valia para as crianças do grupo a criação deste quadro, visto que além de lhes terem sido apresentadas novas palavras, visto que o quadro tinha legendas com os nomes das texturas, puderam descobrir novas sensações táteis e mais tarde redescobri-las ou relembra-las, visto que este passou a estar exposto na sala, à disposição dos pequenos.

Como segunda atividade descrevo o momento da confeção de bolinhos de coco. Esta receita foi realizada em grande grupo. Todas as crianças participaram, quer na colocação dos ingredientes na taça, quer na sua mistura e, por fim, na modelagem dos bolinhos. Puderam explorar, em primeiro lugar, os ingredientes um a um e, depois, exploraram toda a mistura dos ingredientes. Quando esta atividade orientada foi posta em prática, o grupo era pequeno devido a um vírus que tinha deixado algumas crianças doentes. Assim, para além das crianças que estavam na sala poderem estar mais focadas no que se estava a desenvolver em torno daquela mesa redonda, puderam também explorar mais e por mais tempo não só o momento de culinária como os ingredientes e a mistura que se fez com os mesmos. Talvez, se o grupo fosse maior, não tivesse havido tempo para as crianças explorarem com calma o momento e também haveria a probabilidade de dispersarem. Assim, poderia ser mais fácil e compensador para as crianças fazer a atividade em duas vezes, para todos poderem acompanhar melhor. É relevante referir que, nesta atividade, todos os sentidos estiveram envolvidos, desde a audição e visão, no momento de colocar os ingredientes na taça, pois as crianças ouviram cair ovo a ovo, observaram o açúcar a cair na taça, tocaram na massa através do tato, até à utilização do olfato quando os bolinhos foram a cozer no forno e deitaram o cheiro para o ar; por fim, a satisfação do paladar à hora do lanche, quando se comeram os bolinhos, embora durante a confeção, como crianças que são, tivessem levado as mãos à boca e provado a massa.

De entre muitas outras atividades que foram postas em prática, destaco, por fim, a atividade que serviu de base à minha investigação neste Relatório, a qual mais à frente irei desenvolver com maior detalhe: a construção de “Mobiles de boneco de neve”. Esta atividade tinha como objetivos a promover nas crianças: utilizar e reconhecer o molde do boneco de neve; desenvolver a motricidade fina; explorar a criatividade; associar a peça de roupa ao órgão do corpo.

As crianças tiveram total liberdade para dispor os elementos figurativos no molde. Foi interessante ver que não só associaram o nome à peça de roupa, como já conseguiam associar a peça da roupa ao sítio do corpo onde pertence: chapéu – cabeça, etc.

De um modo geral, este estágio serviu para entender o principal propósito do educador enquanto personalidade fundamental no contexto de Creche.

Tendo em conta a idade das crianças e o presente contexto tomei consciência de quão importante é a intencionalidade educativa que o educador propõe em Creche e quão importante é a forma como esta é desenvolvida. Além da colocação em prática das atividades planificadas orientadas ou não, tirar partido de pequenas situações que surgem num determinado momento podem também enriquecer grandemente o desenvolvimento das crianças pequenas. Também durante os vários momentos da rotina diária como, por exemplo, o momento da muda da fralda, podem/devem ser um grande momento de interação adulto-criança em que se podem explorar várias sensações, texturas, fazer descobertas, desenvolver objetivos preciosos tendo em conta a idade das crianças.

Em suma, é essencial que aquando da elaboração da planificação o educador tenha cuidado e atenção no que quer desenvolver com as crianças, nos objetivos que propõe que as crianças atinjam, quer a curto ou a longo prazo em contexto de Creche, sem nunca perder de vista os principais interesses e necessidades da(s) criança(s).

Concluo assim, que, a Creche, ao mesmo tempo que é um local de aprendizagem, é também um lugar em que a criança se deve sentir respeitada e acolhida com pessoas capazes de a fazerem sentir bem.

## **1.2 Estágio em Jardim de Infância**

### **1.2.1 Caracterização da Instituição**

O estágio em contexto de Jardim de Infância decorreu numa instituição da rede pública, integrada num agrupamento de escolas situado no meio urbano da cidade de Santarém. A instituição era composta por três salas e uma sala polivalente, onde era feita a receção das crianças. Era também este o espaço destinado ao refeitório. Existia ainda uma sala ampla onde decorriam as atividades extra de apoio à família, uma cozinha de apoio ao refeitório, um WC para as crianças, dois para os adultos e a sala das educadoras com uma arrecadação. É importante referir que cada sala dispunha da sua própria despensa para arrumação dos materiais. Relativamente ao espaço exterior, o Jardim de Infância tinha um enorme recreio que dispunha de materiais como: arcos, triciclos, trotinetas, escorrega e uma enorme caixa de areia que, com o bom tempo, era limpa para que as crianças pudessem brincar. Segundo Hohmann e Weikart (1995, p.182), *“as crianças mais novas gostam muito de brincar com areia (...) e acham essa brincadeira muito agradável. Gostam de misturar, agitar, amontoar, despejar,*

*escavar, encher, esvaziar, alisar, peneirar, moldar, espalhar, e ainda fazer bolos a fingir, casas, estradas, lagos e castelos.”*

O horário de funcionamento do Jardim de Infância tinha as 8:45h como hora de abertura e as 17:30h como hora de fecho.

## **1.2.2 Organização do ambiente educativo**

A sala onde decorreu este estágio era a sala nº 3, cuja equipa contava com uma educadora e uma auxiliar operacional.

Aceitando que, segundo o ME/DEB (1997, p.38), *“a reflexão sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo”*, considero que, de um modo global, esta sala estava bem organizada. Esta era uma sala ampla, com muito espaço. Relativamente à sua organização, as áreas da sala eram variadas, cada uma com a sua intencionalidade educativa: **área do tapete**, onde o grupo de crianças reunia; **área da casa**, onde as crianças assumiam papéis como a mãe, o pai, a empregada da limpeza, entre outros, e colocavam em prática ações e conversações entre si através do faz-de-conta; **área da loja**, onde protagonizavam momentos de vendas e um contacto específico com alguns objetos como a máquina registadora ou a calculadora; também estas ações surgiam através do jogo faz-de-conta; **zona da expressão musical e expressão dramática**, aqui as crianças tinham oportunidade de contactar com diferentes instrumentos musicais e alguns adereços para brincar e fazer teatros; **área das artes**, comumente tratada por área suja, onde as crianças trabalhavam com materiais de expressão plástica; **área da matemática**, que disponibilizava jogos matemáticos às crianças tendo em conta o contacto com números, figuras geométricas, entre outros; **área das ciências**, zona em que as crianças acediam ao microscópio, a jogos de ímanes, lupas para observar insetos, etc, e onde podiam observar, apreciar e consultar o globo do mundo; **área do computador**, na qual as crianças podiam jogar jogos didáticos, fazer pesquisas com a ajuda do adulto sobre alguma dúvida que surgisse, ver fotos e vídeos onde as crianças da sala eram as protagonistas e, verem assim suas ações valorizadas ou simplesmente ouvir música; **área da biblioteca**, que estava colocada na área do tapete e que as crianças podiam aproveitar para consultar, “ler”, ver os livros, aproveitando o espaço livre que a área do tapete disponibilizava; e, por fim, a **área de trabalho**, onde estavam as mesas. Segundo a educadora, cada área estava disposta estrategicamente segundo as necessidades do grupo. Existia ainda a **área da garagem** que, a meu ver, devia ter uma aposta diferente no que diz respeito à sua localização. Era um espaço

que as crianças gostavam de usar mas, mesmo com o baixo número de ocupantes permitido na área, dispunha de pouco espaço para as crianças poderem brincar e aproveitá-la à vontade.

A permanência das crianças nas áreas tinha algumas regras: por exemplo, na área da casa só podiam estar quatro crianças no máximo, nunca podiam estar crianças só de três anos, tinha sempre que permanecer uma criança das mais velhas para que, como a educadora dizia, “*exista alguma organização no espaço*”. Relativamente a outras áreas, podiam permanecer em média até quatro crianças, com exceção da área do computador em que o máximo eram duas crianças, para manter o espaço organizado e se potenciar o aproveitamento positivo sem confusão. A regra geral que abrangia todas as áreas defendia que as crianças, no fim da ocupação da mesma, tinham o dever de arrumar o espaço. Esta regra, assim como as restantes, eram promotoras de aprendizagens importantes para as crianças como a responsabilização, os deveres a adquirir, o viver em comunidade, a independência e autonomia, criando assim uma participação democrática na vida do grupo, tal como é sugerido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME/DEB. 1997, pp. 52-53). Relativamente à definição destas regras, supondo que fosse início do ano letivo, as crianças poderiam ajudar na construção das mesmas apelando assim à construção de uma “*autonomia coletiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las*”. (ME/DEB, 1997, p.53)

O grupo era composto por vinte e quatro crianças, treze meninos e onze meninas, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Era um grupo agitado mas muito cooperante, quando bem estimulado. Em cada dia era eleita uma criança que assumia o papel de “Príncipe” ou “Princesa” da sala e que exercia uma função de destaque nesse dia, realizando tarefas como a marcação das faltas, a concretização de recados, entre outros. Com estas tarefas era pretendido que as crianças se sentissem responsabilizadas e valorizadas relativamente às suas ações, de modo a trabalhar também o seu sentido de autonomia. Como surge escrito nas OCEPE “*a construção de autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo*” (ME/DEB. 1997. p. 53).

Quando o educador remete a criança para transmitir algum recado, neste caso, pegando no papel de príncipe ou princesa do dia, tem objetivos educativos intencionais, não só pelo facto da responsabilização que faz com que a criança se sinta importante e com capacidade para transmitir algo a outrem mas também com o objetivo de desenvolver a sua linguagem, comunicação e oralidade assim como o desenvolvimento da compreensão verbal. Através destas tarefas, a criança pode questionar o educador, responder e mostrar que conseguiu

entender a ideia transmitida, é dada à criança a oportunidade de relatar situações ou acontecimentos, vai alargando, consoante a sua idade, o seu campo lexical, explorando os diferentes sons e significados de palavras.

É igualmente importante que o educador crie situações distintas de comunicação através de outros interlocutores para além do próprio educador, para que a criança entenda os vários tipos de discurso que se podem utilizar em diferentes situações de comunicação, dando-se conta e apropriando-se assim das várias funções da linguagem.

O ME/DEB (1997, p.68), incute assim ao educador a função de *“alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores”*

Diariamente nesta sala era trabalhado um domínio diferente relativo à área das expressões, sendo elas: a expressão motora à 2ª feira; a expressão musical à 3ª feira; à 4ª feira a expressão plástica; à 5ª feira era trabalhada a expressão dramática; a 6ª feira era o dia de arrumação de trabalhos. De modo a que conseguíssemos acompanhar, planear e interagir em todos os domínios das expressões, a educadora cooperante alterou a arrumação de trabalhos para o primeiro dia da semana e a expressão motora para o último.

### **1.2.3 Projeto de intervenção**

O projeto a implementar no estágio em Jardim de Infância não foi de escolha fácil. Em primeiro lugar, procurámos saber junto da educadora qual o projeto que as colegas do semestre anterior tinham posto em prática e saber se era oportuno dar continuidade ao mesmo. Segundo indicações da educadora cooperante, o projeto que tinha sido começado pelas colegas tinha sido também terminado por elas.

Como o Jardim de Infância pertencia à rede pública, era também uma preocupação nossa conseguir articular os projetos que o agrupamento de escolas desenvolvia com o próprio projeto educativo da instituição e o nosso projeto.

A importância de criar um projeto que concretizasse aprendizagens e experiências em todas as áreas era de grande relevância. Como refere ME/DEB (1997, p.26), *“planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, (...) é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas”*. Assim, foi condição essencial para a criação deste projeto, procurarmos saber junto da educadora responsável pela sala, os

interesses, conhecimentos, ideias, sugestões, características acerca do grande grupo e das crianças individualmente.

Após alguma reflexão sobre um tema específico que permitisse trabalhar de forma diversificada todas as áreas de conteúdo e os projetos paralelos à sala e à instituição, o projeto de estágio ganhou forma e teve como denominação “Os sentidos e o meio envolvente”. De certa forma este projeto foi como uma continuidade do projeto por nós desenvolvido no semestre anterior, “Os cinco Sentidos”, mas num contexto diferente, com as devidas adequações às idades e às características sociais e pessoais do grupo.

De modo a existir um fio condutor ao longo do estágio foi criada uma planificação geral para cada semana de estágio. A partir daí, e tendo em conta as características do grupo, foram definidos objetivos gerais que serviram de orientação do projeto, como: estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, levando a comportamentos que favorecessem aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico através de novas experiências práticas e tendo sempre em conta as experiências já tidas pela criança; compreender o mundo envolvente recorrendo, se possível, ao ambiente que a rodeia, como: ver as folhas das árvores ao vivo, apanhar pedrinhas na rua; identificar os diferentes sentidos tendo em conta vários contextos de aprendizagem.

A confeção de uma receita de compota ou doce é um exemplo de atividade que permitiu trabalhar várias vertentes dentro destes objetivos: a matemática, por exemplo, através das medidas necessárias de cada ingrediente; o conhecimento do mundo foi também trabalhado nesta atividade através do qual as crianças conversaram sobre várias questões, como por exemplo, que ingredientes seriam necessários para fazer o doce, de que árvore nasce a maçã, entre outras. Também com a confeção de uma receita foi possível trabalhar todos os sentidos: a visão ao observar e tomar conhecimento dos ingredientes e tudo o que é necessário; o tato, ao preparar os ingredientes; a audição, ao ouvir os ingredientes a cair na taça e a ferver no tacho; o olfato, ao sentir o cheiro do doce e, por fim, o paladar, ao provar o doce. Através dos objetivos anteriores e outros específicos, como trabalhar a consciência fonológica, foi possível trabalhar também a construção frásica, objetivo geral, que segundo pudemos analisar através de uma questão colocada pela educadora cooperante era um dos principais défices do grupo.

#### **1.2.4 Principais atividades desenvolvidas**

Foram muitas as atividades colocadas em prática em prol do projeto “Os sentidos e o meio envolvente” (anexo B). Aquando da planificação realizada a longo prazo sobre as semanas de

estágio, o fio condutor entre atividades e experiências pedagógicas esteve presente. Um dos projetos em desenvolvimento no Jardim de Infância estava relacionado com a arte. Por isso, uma das atividades orientadas colocadas em prática esteve relacionada com o projeto de arte; as crianças reproduziram o quadro “Os girassóis” de Van Gogh. Para além de abordarem uma obra de arte conhecida e importante, conheceram também um novo artista e, como referi anteriormente, fez-se a ponte com um dos projetos do Jardim – A natureza e a Arte. Através deste trabalho conseguimos articular a Expressão plástica com a geografia, visto que consultamos o globo terrestre para verificar o país de nacionalidade do artista, trabalhámos as cores, as formas, entre outros. Através da abordagem visual a esta obra de arte, o sentido da visão esteve bastante presente, para que as crianças reproduzissem pormenores da obra. Como referem Godinho e Brito (2010, p.9), “*é fundamental integrar as crianças em ambientes que possam contactar regularmente com a arte, com os seus processos e com os seus criadores.*” Também nas OCEPE, através do Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997, p. 55) um dos pontos de destaque integrado na Área de Formação Pessoal e Social é a *educação estética*, que defende que, ao ser proporcionado à criança o contacto com o meio envolvente, a natureza e a cultura, se faz com que ela consiga apreciar a beleza em diferentes contextos e situações.

Outra atividade que destaco, pela reflexão sobre a prática que me proporcionou, fazer foi uma atividade relacionada com a mistura de cores. Como já foi referido anteriormente, o grupo era multietário. Um dos objetivos da atividade era dar a conhecer às crianças com menos idade novas cores secundárias através da mistura de cores primárias. A reflexão que parecia ou devia ter sido óbvia aquando da elaboração da planificação não me levou a pensar que as crianças de três anos ainda não sabem bem as cores primárias, logo, a atividade da mistura de cores não lhes iria fazer sentido. Então, depois de implementar a atividade com a primeira criança mais nova, entendi que teria que mudar a estratégia. Assim fiz e correu bem: adaptei a atividade “Já sei as cores” às crianças mais pequenas. Numa primeira fase, tentei compreender se conseguiam identificar as cores primárias; numa segunda fase trabalhei com as crianças mais velhas as cores secundárias através da mistura das cores primárias e os trabalhos tiveram o nome “Descobri novas cores”. É fundamental então a reflexão anterior à execução de uma atividade de modo a prever possíveis acontecimentos e analisar bem os objetivos, neste caso, tendo em conta as diferentes idades das crianças. É de igual importância refletir durante a prática, pois é através desta reflexão que o educador é levado a perceber se a sua ação está a correr bem ou não e deste modo reorientá-la. Esta reflexão é de tal modo importante que Gómez (1997, p.104) refere que, através de todas as “*dificuldades e limitações que surgem na prática, a reflexão-na-ação é um processo de extraordinária riqueza (...) e quando profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo desta reflexão, melhora o seu instrumento de ensino/aprendizagem*” e consegue desenvolver uma melhor análise à sua prática. Por fim,

fazer uma análise posterior à execução de uma atividade servirá para refletir se algo deveria ou não ter sido executado de modo diferente e dá ainda ao educador a possibilidade de repensar a sua prática futura, analisá-la de modo a que esta seja melhorada tendo em conta o contexto e o seu público.

Por fim, destaco as atividades de expressão dramática que foram implementadas. O estágio em contexto de Jardim de Infância fez-me compreender que as crianças, nesta primeira etapa da sua educação, são “ricas em ideias” e ainda não têm a noção de “vergonha” ao representar um papel. Fazem-no de forma natural, tendo em conta, obviamente, a sua personalidade, mais reservada ou não. Este era um domínio, o da expressão dramática, dentro da área de conteúdo da Expressão e Comunicação, que me deixava um pouco nervosa, pois não sabia como implementá-la. Este estágio serviu também para observar como as crianças conseguem ser muito espontâneas dentro do seu mundo do faz de conta. Como tal, é fundamental que o educador tire partido das características das crianças e implemente a expressão dramática de uma forma regular, indo assim ao encontro das orientações dadas pelas OCEPE que indicam que *“a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”* (ME/DEB. 1997, p.59).

## **2. Reflexão pessoal – dificuldades, motivações, atitudes, aprendizagens**

Segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância “*na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.*” Tendo por base esta informação dada pelo ME (2001, nº201), realço a grande importância que a formação inicial dada pela presente instituição teve no meu percurso formativo. Todas as aprendizagens se revelaram, embora algumas mais exigentes que outras, muito gratificantes.

Tendo o perfil de desempenho como ponto de partida para este tópico do presente relatório, afirmo com certeza que este ciclo de estudos foi uma novidade em relação a tudo: o volume de trabalho, a persistência requerida, a motivação, o investimento pessoal e a resolução profissional aumentaram em grande escala no que diz respeito à minha formação profissional. Relacionando a visão deste ciclo de estudos com os estágios realizados nos dois contextos acima descritos, Creche e Jardim de Infância, estes foram recebidos com um pouco do receio esperado quando se tem medo de falhar e se sente uma grande responsabilização pelo que se vai desenvolver mas também com entusiasmo. No que respeita ao estágio em Creche, a instituição já me era familiar. Num dos estágios da Licenciatura tive oportunidade de realizar lá o estágio de observação, o que fez com que nesta segunda vez fosse um pouco mais confiante. Como já tinha acontecido antes, o envolvimento quer com a educadora cooperante e restantes auxiliares e funcionários, quer com as crianças foi muito positivo. Fui muito bem recebida e senti-me aconselhada e respeitada enquanto aprendiz. Em relação ao estágio em concreto culminou em grandes aprendizagens. Uma das maiores que retive foi o facto da importância acrescida que as rotinas têm na vida das crianças em idade de Creche; coisas simples como a hora das refeições, o momento da muda da fralda são fatores de extrema importância no envolvimento e desenvolvimento da criança.

Uma das dificuldades sentidas no estágio deste contexto deveu-se à criação e desenvolvimento das planificações. Embora sejam objetivos simples de formular, inicialmente não foi fácil descomplicar a questão. Aqui o docente orientador em contexto de estágio teve um grande impacto na medida em que conseguiu mostrar como pode simples elaborar uma planificação, a formulação dos objetivos; pegando na formação contínua que nos foi dada, quer na Licenciatura, quer no Mestrado, e sem nunca esquecer o perfil do grupo que temos e cada criança como uma só e as suas necessidades e interesses, sem que se queiram mostrar sempre trabalhos, atividades, desenhos, “coisas” palpáveis, podem criar-se situações de interesse e envolvimento muito grandes e positivos para as crianças. Em contexto de creche

deve existir simplicidade em torno das crianças e foi esse o objetivo que tentei atingir. Desde que não exista confusão e o adulto seja claro no que quer que a criança adquira/atinja, se esta se mostrar interessada e envolvida os objetivos do educador para com a criança serão concretizados.

Outra grande questão que me deixou em estado de impasse relacionou-se com a música. A pouca experiência que tinha na altura e que tem, necessariamente que continuar a ser trabalhada e, para além disso, a baixa capacidade que tenho em me exprimir musicalmente deixaram-me com receio no estágio em Creche.

Com o decorrer da prática pude entender que esta era uma dificuldade que ia ultrapassar com o tempo, com cada situação em concreto; relatei até no diário de bordo, numa dada altura, as circunstâncias com que me deparei e a necessidade que tive para agir de modo a ultrapassar este meu medo, *“senti-me inserida num momento constrangedor, as crianças estavam sentadas no tapete à espera da colocação dos babetes e estava um silêncio na sala que me incomodou. -“Tenho que fazer alguma coisa, isto não pode estar assim, tarda nada as crianças vão ficar alvoraçadas pelo sossego e passividade dos adultos ali presentes.” Respirei fundo, engoli a minha dificuldade e comecei a cantarolar canções de Natal com a voz bem alta para disfarçar a minha insegurança (...)*” (retirado do diário de bordo pessoal 12-12-13).

Nas aulas de Pedagogia de Creche na vertente da área musical, dada pela professora Margarida Togtema apreendemos vários conceitos que mostram o quanto é importante a expressão musical. Segundo ela, a música pode ser espaço de liberdade, vivência cultural, inter-relação, vivência/experiência no tempo, afetos, desejo. A música pode ainda ser útil na organização do tempo e espaço, quando se cantam as canções do bom dia, canção para arrumar, entre outros; aquisição de novo vocabulário, porque através da repetição das canções as crianças adquirem novos conceitos/palavras; estimulação da memória, mais uma vez, através da repetição; podem também servir para adquirir saberes sobre o conhecimento do mundo através de temas específicos como festas, estações, cores, animais, entre outros.

É então muito importante que o domínio da expressão musical não seja descurado visto ter uma função importantíssima no contexto educativo.

Para finalizar este ponto destaco a primeira interação de pais que tive a oportunidade de presenciar numa sala de Creche. De vez em quando vinham à sala os pais das crianças contar/ler uma história ao grupo, cantar uma canção, fazer uma pintura. Dou destaque a estas interações pois acho que são muito importantes dado que estreitam laços no ciclo escola(Creche) – família, o que leva a que se criem interações interessantes e também faz com que as crianças sintam que os seus mundos estão ali e se sintam seguros com essa ligação que se cria, educador-criança-pais.

O estágio em contexto de Jardim de Infância, apesar do nervosismo inicial, por ser a primeira vez neste contexto teve uma concretização positiva. O nervosismo deveu-se, em primeiro lugar, ao desconhecimento do contexto, em segundo lugar pela instituição que me foi apresentada pela primeira vez e, em terceiro lugar, pela exigência que era conhecida à educadora cooperante que nos tinha sido atribuída. O medo de ficar aquém das expectativas de alguém que estava disposto a ajudar-me, ensinar-me, mostrar-me uma visão deste contexto era grande. Esta instabilidade foi sendo desfeita pela confiança, esforço e interesse que fui dedicando à sala, ao grupo, para conseguir aprender mais e melhor. Também nesta instituição fui bem recebida por todos, retribuindo assim esta receção e apoio com a realização de um bom trabalho e tentando sempre dar o melhor de mim, mostrando-me prestável.

Em relação às maiores dificuldades que senti, passaram mais uma vez pela construção da planificação mas desta vez por motivos distintos do contexto anterior. Como já referi anteriormente no tópico da organização do contexto educativo, o grupo era heterogéneo a nível etário e como tal senti-me insegura visto que a nível de formação inicial este modo de trabalho não é muito tratado/trabalhado connosco, alunos, talvez pelo facto dos semestres destes ciclos de estudos serem curtos, até então. Senti uma grande dificuldade a nível da realização e concretização da planificação. Quando se coloca uma atividade em prática deve ter-se em conta a intencionalidade educativa da mesma e é certo que numa atividade proposta uma criança de três anos não terá com certeza os mesmos objetivos a atingir que uma criança de cinco anos. Aqui, é de salientar a grande importância que a docente cooperante e a educadora tiveram em mostrar e explicar várias estratégias a ser usadas como nunca esquecer a adequação dos materiais a usar com cada idade, ter em atenção as dificuldades ou interesses de cada faixa etária, entre outros.

Muitas situações se passaram ao longo destes dois contextos, muitas dificuldades ultrapassadas, muitas conquistas adquiridas e muito mais há ainda para aprender. Assim, em modo de conclusão deste tópico é ainda importante realçar as aprendizagens que fiz através da consulta de diferentes recursos, como as OPECE, as Metas de Aprendizagem, a consulta das Brochuras do Ministério da Educação e ainda outros recursos que foram muito importantes para a minha evolução pessoal e profissional; também no modo de apreciar e refletir sobre determinadas situações assim como as dicas da educadora cooperante e da professora supervisora foram importantes para minha evolução.

### 3. Problematização do estudo

Num determinado momento do estágio em contexto de Creche surgiu uma questão que, apesar de ainda provisória, me fez chegar a um ponto inicial da minha problemática – como deve o educador agir para não colocar entraves à imaginação e criatividade das crianças? A resposta a esta questão de deixar ou não a criança dar largas à sua imaginação pode ter diferentes modos de atuação, ainda que não seja objetivo direto do educador ou de quem trabalha com a criança, para-la no que respeita à sua criatividade. Pelo que pude ir observando durante os estágios, os relatos que ouvi quer nos estágios quer noutros registos como filmes ou textos que li, deram-me várias visões desta ação. Educadores que não deixam a criança pintar o gato de cor de rosa, mesmo sabendo a criança que os gatos na realidade não são dessa cor, até, por outro lado, educadores que incentivam crianças a explorar materiais dentro das áreas existentes da Educação Pré-Escolar da forma mais variada possível e a utilizá-los como quiserem.

Apesar de ter em conta que toda a imaginação e exploração do lado criativo das crianças pode ocorrer nas mais variadas áreas e domínios, desde a matemática, através de um jogo dinamizando também, por exemplo, o domínio da expressão motora, até à dinâmica da leitura e escrita, de modo a focalizar esta pesquisa sobre o lado criativo, dirigi-me somente aos domínios das expressões plástica e dramática. Estes são os dois domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que me suscitam interesse: a Expressão Plástica pelo gosto e o querer saber trabalha-la mais e melhor com as crianças e também porque foi neste domínio que me deparei com a minha dúvida inicial; e a Expressão Dramática por ser o domínio em que menos me sinto à vontade para trabalhar. O mito de que o educador tem ou deve recorrer sempre à forma verdadeira de como as coisas são na realidade, mito que eu mesma tinha, não tem que ser sempre seguido. Numa dada atividade planeada (anexo C) no contexto educativo de Creche deparei-me com um entrave à planificação quando a ia colocar em prática que passo a explicar. Um dos objetivos desta atividade passava pela composição de um mobile, para posteriormente expor no teto da sala, de um boneco de neve, dando às crianças a possibilidade de, em primeiro lugar, pintarem de branco o fundo do cartão em forma de boneco de neve (imagem 3), visto que a cor real dos bonecos de neve é branco, e em segundo lugar a colocação de adereços no mesmo como nariz, chapéu, olhos, boca, etc.

Aquando da criação prévia dos moldes dos bonecos de neve, as estagiárias utilizaram cartão cinzento claro e na parte traseira do cinzento foram colados uns moldes azuis e pretos, cores associadas normalmente ao inverno, aos dias escuros. No momento da execução da atividade surgiu o problema: se as crianças iam pintar o boneco de neve com tinta branca como é que esta se ia notar no cartão cinzento claro? Logo naquele momento, este lapso induziu-me para uma reflexão importante que deveria ter sido feita no momento da planificação da atividade e

não foi feita. Aí a educadora sugeriu que a tinta branca fosse colocada na parte traseira, azul ou preta consoante a escolha das crianças - “e porque é que não pintam a parte de trás a azul e a preto? A ideia de boneco de neve está lá na mesma!”; assim fiz e realmente as crianças, no início da apresentação das formas entenderam o que era aquela suposta figura dada a estação do ano em que estavam. Consegui entender, com a ajuda e reflexão que a educadora fez comigo e com a compreensão das crianças que, fugir ao real não significa que o produto final perca as suas características (imagens 4 e 5).



Imagem 4 - Conversa com as crianças sobre a atividade



Imagem 5 - Colocação dos olhos no boneco com base azul



Imagem 6 - Apoio na execução da atividade já na base preta

Tendo em conta os entraves que surgiram nesta atividade, e também através de leituras sobre o tema e conversas formais e informais com os docentes, esta investigação servirá para aprofundar um pouco mais esta perspetiva, o papel que o educador deve ter como interveniente nos momentos criativos das crianças, tendo em conta, neste caso os domínios das expressões, o modo como se colocam entraves à imaginação das crianças, o que por vezes acontece e quase aconteceu nesta atividade orientada, ou seja, seguir pelo mais normal e aproximado à realidade como aqui foi o caso, criar os moldes do boneco em cartão cinzento claro, quase branco para depois serem pintados de branco porque, de um modo geral, branco é a cor dos bonecos de neve, e ainda analisar de que modo se podem explorar os domínios das expressões artísticas através da plástica e dramática tendo em conta o lado criativo das crianças, apresentando várias técnicas, materiais, entre outros.

Assim, a questão principal deste estudo será “*Como estimular a criatividade das crianças nos domínios da Expressão Plástica e Expressão Dramática?*”

Com vista à busca de respostas para esta questão, no capítulo II começo por apresentar os resultados da minha revisão de literatura sobre o tema, para depois passar à apresentação do projeto de investigação-ação desenvolvido.

## Capítulo II

### 1. Expressões artísticas no desenvolvimento das crianças

#### 1.1 Processo criativo no contexto educativo

Segundo Stern (1974, p.7), compreender as expressões artísticas da criança é compreender como ela se exprime, porque se exprime e o que exprime.

Duffy (2004, pp.113-134), sugere quatro pontos importantes, pontos que o educador pode seguir para explorar o processo criativo nas crianças e explorar diferentes expressões artísticas e compreender assim a expressão da criança. Em primeiro lugar surge a curiosidade que o educador deve despertar na criança, levar a criança a pensar “o que é isto”, “para que serve aquilo”. A atenção das crianças será captada e ela estará interessada em querer saber mais e eventualmente fazer uma futura exploração. Em segundo lugar surge a curiosidade em experimentar e explorar algo. De seguida o brincar ao faz de conta, dramatizar com o que lhe suscitou curiosidade pode levar a criança a expressar novas ideias acerca de algo que está a descobrir através do processo de exploração do mesmo. Esta exploração depende de criança para criança como em todos os outros processos, e como tal a exploração pode ser de poucos minutos numa criança e de alguns dias noutras. Assim Duffy (2004, p.135) refere que, ao darmos espaço às crianças para analisarem algo estamos a permitir que estas estructurem as suas ideias e criem realidades que lhes façam sentido e mais tarde trabalha-las através, quem sabe, de expressões artísticas variadas.

Quando a criança se quer exprimir para levar algo adiante o educador tem um papel fundamental. Pelo que se constata hoje em dia o educador ao dar muitas orientações está a limitar a atividade da criança e não deve ser este o seu papel. Este deve ter em conta a criação de um “*ambiente propício a que as crianças se sintam levadas a ser imaginativas e a desenvolver a sua imaginação e criatividade através das nossas interações com elas*”. (Duffy, B. 2004, p.139)

Spodeck & Saracho (1998, p.353), reforçam e completam a ideia de Duffy dizendo também que dar instruções explícitas e excessivas às crianças para o uso de materiais específicos reduzem a sua capacidade de escolha e esse não deve ser o objetivo do educador.

O educador deve ter atenção ao ambiente no qual a criança se expressa. A criança que tiver um ambiente organizado e recursos variados vai recorrer grandemente e isso e este aspeto organizativo irá determinar aquilo que a criança pode criar, como criar e ir mais além no modo como podem ser criativas. (Duffy, B. 2004, p.139). Este processo criativo leva-as a

expressarem-se nas mais variadas formas artísticas, o simples desenho, a composição de corte e colagem, o jogo faz de conta com um ou vários objetos em processo de descoberta até uma dramatização e posterior conceção dos cenários para utilizar na dramatização.

Stern (1974, p.68) refere também que não deve ser a criança a adaptar-se às exigências das diferentes técnicas e expressões artísticas mas, ao contrário; essas técnicas e expressões criadoras é que devem estar ao serviço da criança com o fim desta ter facilidade em manifestar a sua atividade artística e expressiva de modo natural.

## 2. Criatividade e imaginação

Toda a criação artística que advém da criança está diretamente relacionada com a sua imaginação e posterior criatividade (Vygotsky, L.S. 2009, p.17).

O conceito criatividade surge definido no dicionário Priberam<sup>1</sup> como:

*“capacidade de criar, de inventar; qualidade de quem tem ideias originais, de quem é criativo”. Vygotsky (2009, pp. 9) refere-o como “atividade criadora a toda a realização humana responsável pela criação de qualquer coisa de novo, quer corresponda aos reflexos deste ou daquele objeto do mundo exterior, quer a determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano”.*

No ser humano, segundo o que autores como Fonseca (2007, p.20) defendem, a criatividade pode ser uma capacidade inata mas pode também ser uma capacidade que se trabalha de forma consistente e resulta em boas concretizações.

Já Duffy, B. (2004, p.131) define o termo criatividade como a forma de relacionar o que anteriormente não tinha sido assimilado, de uma forma que seja nova e faça sentido para o indivíduo em questão. Esta assimilação de ideias envolve, segundo o presente autor algumas características como: a capacidade de ver as coisas de uma nova forma, pensar nas coisas de forma não ortodoxa e quebrar barreiras, ir mais além da informação disponibilizada, criar algo único ou original, entre outros.

A criatividade está diretamente relacionada com a imaginação. A criança ao ser criativa, seja em que área ou domínio for, vai utilizar a sua imaginação, vai por as suas ideias e fantasias a fluir, ideias que poderá posteriormente transmitir aos outros. Segundo Duffy, B. (2004), citando Calouste Gulbenkian, (1982) sugere que as crianças ao colocarem em prática as suas experiências criativas e imaginativas dão oportunidade à criança e também ao adulto de

---

<sup>1</sup> "criatividade", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/criatividade> [consultado em 29-09-2014].

melhorar a capacidade de pensar, agir e comunicar, alimentar sentimentos e sensibilidades, compreender a sua cultura e a de outros diferentes povos, explorar valores;

Como foi mencionado anteriormente as crianças são todas diferentes e a forma como executam tarefas orientadas ou não também diferencia de criança para criança. Cabe ao educador dar oportunidades às crianças, mesmo tímidas ou reservadas, de explorarem algo de maneira imaginativa e criativa e fazer com que ao longo do tempo a criança se aperceba das suas capacidades e possibilidades e ser capaz de levar as atividades até ao fim, tal como defende Stern (1974, p.75). Basta que a criança tenha tempo e espaço e apoio do educador para conseguir apreciar as suas capacidades. Assim, Duffy B. (2004, p.132) conclui que, se o educador desenvolver competências para enfrentar os estereótipos que limitam o acesso das crianças a experiências criativas e imaginativas vão proporcionar experiências que expandem os horizontes das crianças.

### **3. Expressões artísticas em contextos de Educação de infância**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) incluem o domínio das Expressões dentro da área da Expressão e Comunicação, que tem como objetivo a promoção do desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança. Relativamente às expressões representadas nas OCEPE surgem os domínios da Expressão Musical, Expressão Plástica, a Expressão Motora e a Expressão Dramática. Como refere o ME/DEB (1997, p.57), as diferentes formas de expressão estão diretamente relacionadas com as situações e experiências de aprendizagem que a criança pode ter para tomar consciência de si próprio em relação aos objetos e, como tal, estas experiências devem ser diversificadas tendo em conta o seu tipo e objetivo assim como os materiais utilizados.

Relativamente às Metas de Aprendizagens (2010), estas contemplam a expressão plástica, musical, dramática/teatro, dança e motora. Pode-se considerar que as quatro primeiras são contempladas como expressões artísticas e deste modo, assentam em quatro domínios, sendo estes: apropriação das linguagens elementares das artes; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade; e compreensão das artes no contexto. Estes quatro domínios cruzam-se ainda em três subdomínios, de modo a complementarem-se: Experimentação e Criação; Fruição e Análise; e Pesquisa.

Tendo em conta que cada um dos domínios tem os seus objetivos e, para que o papel das expressões seja o desejado para a educação pré-escolar, o educador deve ter em conta o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, uma vez que este explicita de forma clara a integração do Currículo as Expressões através dos seguintes tópicos:

“a) Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com outras crianças; d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular; e) Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação de fruição estética e compreensão do mundo; f) Desenvolve actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical; g) Organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal; h) Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas.” (ME, 2001, nº201)

Deste modo o educador tem o dever de estimular o contacto com as expressões, uma vez que, “o ensino é a criação de um conjunto de condições pedagógicas facilitadoras da construção social de aprendizagens” (Santana, 2003, p. 16).

### 3.1 Domínio da Expressão Plástica

A Expressão Plástica é um domínio vasto em que muitas são as técnicas existentes e os materiais para trabalhar. Mas, mais importante que isto é que é através da Expressão Plástica que a criança observa e manipula a matéria de forma criativa e comunica para o exterior o modo como vê o meio à sua volta; é também através deste domínio que a criança realiza a sua aquisição de noções (Cerezo, ed. 1997a. p.1098). Noções como, por exemplo, a estrutura do corpo humano, podem ser trabalhadas através da modelagem; a criança pode executar uma atividade de construção de corpo humano, os braços, as pernas, o tronco e a cabeça.

No que diz respeito a este domínio e, segundo o que refere o ME/DEB (1997, p.61) a Expressão Plástica requer um controle da motricidade fina fazendo com que este domínio se cruze com o domínio da expressão motora. Assim esta expressão recorre “a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores” da mesma. Quando a criança coloca em prática alguma atividade de expressão plástica vai exteriorizar imagens construídas anteriormente. Cabe ao educador dar oportunidade à criança para que esta explore e descubra diferentes modos de construção da sua ideia estimulando-a para que esta arrisque, alargue e aperfeiçoe a capacidade de trabalho.

As técnicas possíveis de ser trabalhadas na educação Pré-escolar, no que diz respeito à Expressão Plástica são muitas; o **desenho**, de um modo geral, é o mais utilizado mas não é por isso que deve ser banalizado ou incutido como forma de passar e entreter o tempo da

criança. Cabe ao educador torná-la uma atividade educativa (ME/DEB, 1997, p.61). Através do desenho articulado com a **pintura**, a criança pode trabalhar outros domínios e representar graficamente objetos, animais, cenas, entre outros. O desenho infantil é também uma importante fonte de treino para a futura aquisição da escrita; através do controle da motricidade fina a criança irá ter um maior controle gráfico o que lhe permitirá fazer a transição do simples desenho, o simples traço para o grafismo (Cerezo, 1997a, p.1109).

Partindo do desenho e da pintura a criança pode recorrer também à **estampagem**; existe uma grande variedade de materiais a utilizar; em primeiro lugar é importante referir que a cor é o fator que mais importância tem para a criança. Segundo Cerezo (1997<sup>a</sup>, p.1110) a criança pequena dá mais importância à cor do que à forma. Inicialmente só uma ou duas cores são utilizadas e cabe ao educador ir trabalhando essas cores com a criança tendo em conta a sua discriminação e identificação. Com o passar do tempo o seu interesse pela cor vai aumentar e nesta fase o educador deve dar liberdade à criança para experimentar várias cores; se por um lado o educador deve dar atenção à ação da criança para observar se a criança adequa e faz a relação entre cor-realidade, por outro lado deve dar a oportunidade à criança de experimentar e exprimir-se como quer e fazer uso livre da cor nos seus trabalhos/atividades.

Relativamente aos materiais paralelos a esta atividade que é também uma atividade lúdica, surgem os suportes como os diferentes tipos de papel de grandes ou pequenas dimensões consoante o desejo da criança, a idade da mesma e a intencionalidade do educador, plásticos, pedrinhas, até aos diferentes tipos de materiais a estampar desde esponjas, folhas, cascas de árvore, objetos diferentes com diferentes formas, lápis de cera, lápis de pastel, entre outros. Também a técnica da **digitinta** surge na estampagem. É uma forma de expressão utilizada nas/pelas crianças de menos idade. Como o controle da motricidade fina é ainda menor, com uma folha branca e uma ou duas cores podem concretizar-se trabalhos/momentos lúdicos que deixam as crianças felizes e satisfeitas. Através deste tipo de atividades as crianças pequenas

*“têm oportunidade de experimentar e explorar os materiais básicos da expressão plástica, ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcas – espalhar tinta com os dedos por todo o comprimento de uma folha de papel, fazer pintas e rabiscos com pinceis ou marcadores (...). Através destas experiências sensório-motoras das propriedades dos materiais artísticos de base oferece-lhes um conjunto de experiências ao qual podem recorrer quando chega o momento de querer utilizar estes materiais para representarem as suas ideias, fazerem as suas coisas para brincarem e resolverem problemas.”* (Post, & Hohmann. 2011, p.151).

De seguida surge o **corte e colagem**; um dos objetivos desta técnica segundo Cerezo (1997a, p.1209) é potenciar o desenvolvimento estético e criativo da criança. É também através do corte e colagem que a criança adquire habilidades e destreza manual. Relativamente ao corte

pode desencadear-se de vários modos desde rasgar, recortar ou até mesmo esvaziar alguma embalagem; para tal a criança pode ter à sua disposição tesouras, picos ou até mesmo usar as suas próprias mãos. Num modo mais técnico a colagem pode definir-se como criação de uma composição onde são colados papéis, tecidos, elementos da natureza, rolhas, entre outros. Esta composição pode ser feita em vários suportes, papel, tábua, cartolina, cartão e do resultado final pode obter-se uma composição coerente ou não, com sentido figurativo ou não (Cerezo, 1997a, p.1209).

Relativamente a outra técnica a usar em expressão plástica, surge nas OCEPE a **modelagem** que está claramente associada à tridimensionalidade. O tópico “*expressão tridimensional*” está grandemente associado a uma grande variedade de materiais desde os mais flexíveis até aos mais rijos ou consistentes, como por exemplo areia molhada, areia, massa de moldes ou massa de cores, plasticina e pasta de papel, barro, entre outros. Também canos plásticos ou arames podem levar as crianças a fazer “esculturas” com grandes potencialidades, basta que o educador dê espaço à criança para esta explorar os materiais que tem à sua disposição. Assim, a modelagem leva as crianças a transferirem para uma realidade mais próxima a forma como vêm o mundo; modelam em plasticina, por exemplo, a forma como vêm diferentes animais, transportam o seu saber para algo mais real, transcendente ao papel, ou seja, a criança ao construir tridimensionalmente, por exemplo, um animal, vai estar a transferir para a sua construção as características físicas que tem em mente sobre o animal em concreto (se tem focinho ou não, se tem orelhas ou não, se tem pernas ou não, entre outros).

A **tridimensionalidade** pode também ser trabalhada através das construções. As crianças sozinhas num momento lúdico ou por intermédio do educador podem ter à sua disposição um monte de blocos que, através das suas tentativas e usando a sua imaginação e persistência conseguem transformar aquele amontoado de blocos inicial “*num avião, numa casa para gatinhos ou armadilha para insetos*” (Hohmann, M. & Weikart, D. 1995, p.505).

Como refere o ME/DEB (1997, p.63), se a expressão bidimensional tem uma grande importância na educação Pré-escolar, a expressão tridimensional tem uma importância ainda maior.

### **3.2 Domínio da Expressão Dramática**

A Expressão Dramática segundo o ME/DEB (1997, p.59) permite à criança a descoberta de si e do outro através do jogo faz de conta e nas interações com as outras crianças. O **jogo faz de conta** ou **jogo simbólico** como lhe chama J. Piaget (1964) refere-se à assimilação que a criança faz entre o real e o eu. A criança recorre a este jogo para manifestar o que se

desenvolve dentro da sua imaginação para desenrolar papéis como ser a mãe, o pai, um animal, um objeto inanimado, situações da vida quotidiana ou outra figura que para ela faça sentido; Quando a criança imagina que é um índio e coloca uma pena na cabeça, comporta-se como acha que um índio se comportaria. Fá-lo pelo prazer que lhe dá, pela brincadeira, expressa-se, imagina, cria para ela mesma e não porque tem uma plateia de espetadores para agradar. (Sousa, A. B. 2003, p.17). É também através do faz de conta que a criança exprime sentimentos e vivências. Segundo Hohmann & Weikart (1995, p.476), as crianças, ao criarem estes momentos lúdicos, de brincadeira de faz de conta, “*resolvem os seus problemas seguem as suas intenções*”.

O jogo faz de conta pode ser posto em prática também entre pares. A criança ao relacionar-se com o outro neste momento lúdico toma conta de diferentes reações face ao par/pares e consegue criar momentos ou situações de comunicação verbal e não verbal (ME/DEB.1997, p.59).

Esta atividade lúdica pode e deve ser trabalhada pelo educador de vários modos. Este pode introduzir jogos de mímica no grande grupo onde as crianças dramatizam, por exemplo, ações do dia-a-dia como vestir, comer, andar, movimentos como o vento, sentimentos (triste, contente, admirado) sendo estes movimentos expressados através do corpo e/ou voz. O educador pode também alargar as sugestões das crianças e criar outros papéis ou situações, através também de novos materiais (ME/DEB.1997, p.60).

A introdução de novos materiais e novas situações pode levar o grupo ao **jogo dramático** ou **dramatização orientada** onde as crianças desempenham papéis específicos e dramatizam histórias conhecidas ou inventadas pelo grupo. Segundo o ME/DEB (1997, p.60), inventar uma história para dramatizar/representar faz com que as crianças desenvolvam a sua imaginação.

O **teatro de fantoches** e as **sombras chinesas** são também referenciados pelo ME/DEB (1997) como fonte a ser trabalhada na expressão Dramática. O teatro de fantoches tem uma vertente que facilita as crianças para se expressarem através de um outro elemento, o fantoche. Segundo Cerezo (1997b, p.1519), a utilização deste recurso acresce “*extraordinárias possibilidades educativas às dramatizações. A criança entra no íntimo contacto com o boneco (fantoche) formando muitas vezes um binómio inseparável, com a relação realidade-fantasia, constituinte primordial do mundo interior infantil*”. Estes podem ser meros objetos que simbolizem algo ou alguém como uma caneta simbolizar um carrinho ou então podem ser também construídos pelas mãos das crianças e educadores através de vários materiais, recorrendo ou não à expressão plástica.

Relativamente às sombras chinesas Cerezo (1997b, p.1520), refere que através de um foco de luz e da sombra das próprias mãos e/ou do próprio corpo, a criança espontaneamente cria

sonhos, personagens, fantasias e jogos dramáticos. Segundo ME/DEB (1997, p.61) outras representações podem ser indutoras de imagem nas sombras chinesas mas estas já requerem ajuda do educador como as formas mais elaboradas a projetar – silhuetas construídas através de papel ou outros materiais. O autor Cerezo (1997b, p.1520) refere ainda que no processo de sombras chinesas tem que existir público para assistir ao “espetáculo” pois sem o mesmo, este não faz sentido.

As atividades que se pretendem desenvolver neste domínio permitem à criança a exploração de novos papéis, do corpo, da voz, do espaço e de objetos através de situações imaginárias que estimulam inteiramente a criatividade da criança. Deste modo, pretende-se que a criança através dos diferentes meios envolvidos neste domínio (teatro de fantoches, jogo simbólico e dramático, teatro de sombras) se expresse, demonstrando a sua sensibilidade, o seu verdadeiro “eu” e o seu imaginário (ME/DEB, 2004, p.78).

## 4. Metodologia do estudo

### 4.1. Método de investigação

A investigação em geral caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos mais diversos âmbitos de trabalho (Fernandes, 2006, p. 2).

Dada a investigação que pretendo desenvolver e, querendo, ao mesmo tempo que desenvolvo a minha prática, melhorá-la, optei por uma investigação do tipo investigação-ação.

Lomax (citado por Latorre, 2003, p.20) define a investigação-ação como uma intervenção na prática profissional com a intenção de a melhorar.

Karr e Kemmis (citados por Cohen & Manion, 2002) dizem que “na investigação-ação prática, os participantes seguem as suas próprias práticas educativas como objetivo de desenvolver os seus juízos práticos como indivíduos”.

O processo da investigação-ação foi concebido primeiro por Lewin (1946) e desenvolvido por Kolb (1984), Carr e Kemmis (1988), entre outros autores. A investigação-ação é uma espiral de ciclos de investigação e ação (figura 1) constituídos por quatro fases: planificar, agir, observar e refletir (Latorre, 2003, p. 32). Após a reflexão cabe ao investigador avaliar a ação e tirar conclusões ou redefinir um novo plano e colocá-lo em prática.

Em concreto, este relatório culmina em dois ciclos de intervenção. Na reflexão feita sobre o 1º primeiro ciclo interventivo, analisei que havia alterações a ser feitas, em particular na 2ª fase desta 1ª intervenção e que tais alterações na atividade de intervenção poderiam enriquecer mais a investigação e deste modo melhorar a prática.

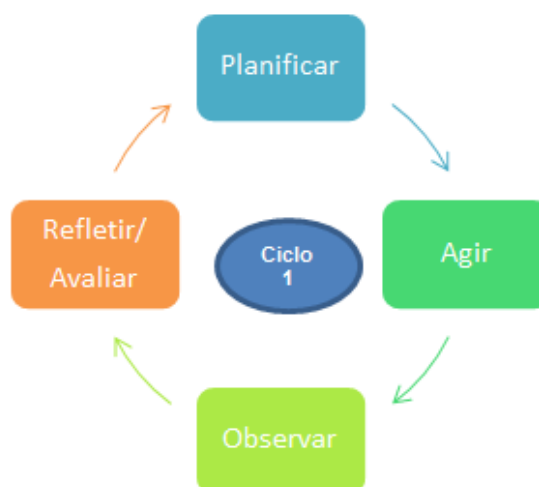


Figura 1 - Ciclo de Investigação

## 4.2. Técnicas de recolha de dados

O projeto de intervenção relativa à questão problema teve várias fases e técnicas de recolha de dados. Em primeiro lugar a surge a **observação**, que constitui um instrumento de recolha de dados importante quando se pretendem modificar/adquirir práticas e formas de atuação, pelo que foi amplamente utilizado nesta investigação.

Como o investigador se assume como participante nesta investigação, a observação realizada ocorreu na modalidade de participante observador (Merriam, 1988). Como refere Sousa (2005, pg. 85), o investigador está presente na vida do grupo e considera-se membro do contexto. Deste modo, consegue ter contacto direto com o objeto de estudo, compreendendo assim, de uma forma mais aprofundada, o contexto onde se desenvolve a investigação, a rotina das crianças, os seus comportamentos, entre outros.

Como segunda técnica surgem as **conversas informais**, que são fundamentais para conhecer e compreender melhor o funcionamento de determinadas dimensões organizacionais e pedagógicas. Estas conversas, realizadas com a educadora cooperante e com as crianças, foram fundamentais para a compreensão do trabalho realizado.

Em relação às conversas de tapete, é de destacar o seu caráter informal, uma vez que se afiguravam como momentos de questionamento e de sugestão. Estas conversas são importantes, na medida em que *“a escuta é um processo de ouvir as crianças sobre a sua colaboração no processo de construção do conhecimento”* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011 b, p. 32), assim como estas se interligam com a negociação, que a mesma autora define por *“um processo de debater e consensualizar com classes”* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011 b, p. 33). Através destas estratégias é possível realizar uma conversa informal em parceria, na medida em que todos são capazes de contribuir para o conhecimento do grupo.

Como método de registo destas conversas e de outras situações observadas sequenciando as conversas informais surgem, em primeiro lugar as **notas de campo** que incluem registos descritivos de informações, ações, interações, situações, material reflexivo interrogações, sentimentos, ideias, impressões que surgem no momento exato da observação (Máximo-Esteves. 2008, p.88); Em segundo lugar, surge o **diário de bordo** em que são descritas as notas de campo recolhidas de forma mais detalhada. O diário permite ao professor dar um lado mais pessoal ao trabalho de campo onde podem ser relatados sentimentos, emoções, dúvidas que mais tarde serão desconstruídas e compreendidas (Máximo-Esteves. 2008, pp.89-90). Como forma de complementar estes registos, acresce a necessidade do registo fotográfico, sendo este *“um método poderoso de preservar e apresentar informações sobre o quê e como as crianças/alunos estão aprendendo”* (Shores & Grace, 2001, p. 54).

Por fim, como método de recolha de dados surge o **inquérito por questionário** que tem como principal objetivo, segundo Sousa e Baptista (2011, p.91), a recolha de uma amostra de conhecimento, atitudes e valores. Desta forma é também possível ao investigador aceder à forma como os participantes interpretam determinados aspetos, as quais não era possível aceder apenas através da observação (Merriam, 1988). Carmo & Ferreira (1998, p.137) referem ainda que num caso de inquérito por questionário o investigador e os inquiridos não interagem presencialmente.

Na presente investigação os inquéritos por questionários (anexo D) foram dirigidos às duas educadoras dos diferentes contextos de estágio (Educadora A e Educadora B), Creche e Jardim de Infância respetivamente, com o objetivo de conhecer e compreender algumas formas e estratégias implementadas pelas educadoras de infância, dado o longo percurso e grande experiência que cada uma tem nesta profissão, para trabalhar com as crianças o seu lado criativo em momentos específicos, como tarefas de expressão plástica e expressão dramática.

## **5. Projeto de intervenção-ação**

A presente investigação-ação desenrolou-se em dois ciclos, sendo que cada ciclo estendeu-se por três fases de atividades interligadas entre si.

Em primeiro lugar o grupo foi separado por idades. Através de uma conversa informal com a educadora chegámos à conclusão que dado o curto espaço de tempo que havia para colocar o projeto em prática, o melhor seria restringir a participação das crianças e desenvolve-lo só com as crianças mais velhas (cinco anos de idade) visto que este, como já foi referido no capítulo anterior, era um grupo multietário.

A planificação de intervenção para o projeto (anexo E) teve como base a concordância entre três áreas de conteúdo sendo elas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Expressão e Comunicação presentes através dos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, expressão plástica e expressão dramática. “O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem” (ME/DEB.1997, p.57).

Como as crianças na sala tinham um contacto permanente com a natureza e dada a estação do ano em que decorreu o estágio, primavera, recorri a aspetos relacionados com a mesma, de modo a que o que fosse ser tratado não passasse por ser algo completamente desconhecido às crianças, mas sim algo que estas já tivessem alguma ideia concreta, real. Assim, o objeto

indutor deste projeto prático foram as borboletas pelas várias características que estas podem ter, a variedade de formas, de cor e pelo conhecimento prévio que as crianças já tinham.

No primeiro ciclo de intervenção os objetivos visados para a primeira atividade foram: recordar as características gerais da estação do ano - primavera; conhecer o processo de “nascimento” da borboleta e outras características da mesma; desenvolver o vocabulário, tendo em conta a análise do poema; rever emoções presentes no poema; recontar narrativas ouvidas. Assim, a actividade começou com crianças reunidas em torno da mesa a escutar e explorar o poema “Borboletas da Amizade” (anexo F) através da leitura do mesmo e posterior colocação de questões, explicação dos significados de palavras que não sabiam o significado, quais as flores e cores presentes no poema, quais as características da borboleta, com intenção de introduzir o indutor das atividades, a borboleta. Após a análise do poema as crianças visualizaram imagens diferentes de borboletas com o objetivo de construir o seu sentido perceptivo em relação à borboleta, a variedade de cores, formas, tamanhos que podem existir.

Na segunda fase da atividade os objetivos propostos estavam interligados com a expressão plástica, sendo eles: produzir composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados; utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura, colagem, desenho, entre outros); expor e discutir ideias e propor soluções para desafios criativos; evidenciar a criatividade através da atividade de expressão plástica. As crianças tiveram acesso a diferentes tipos de materiais e foi-lhes pedido para modelarem e desenharem a borboleta através dos materiais disponíveis. Em concreto esta atividade permitiu-me observar e analisar que borboletas as crianças seriam capazes de criar, ou através dos moldes de borboletas (ver anexo G) disponíveis ou segundo a sua imaginação, primeiro em plasticina e depois no papel, até onde poderia ir a sua criatividade.

A terceira fase da atividade concretizou-se através da construção de uma história (anexo H) com a borboleta a servir de personagem principal seguida da dramatização da mesma ao restante grupo com o objetivo de estimular a criatividade através da realização de gestos alusivos à borboleta; inventar e experimentar personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização; desenvolver o sentido sugestivo e opinativo das crianças; através desta terceira fase pretendi analisar de que forma a criatividade das crianças surge neste tipo de criações, de que modo a criança utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades livres, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano e desta forma como explorar o modo como se conseguem expressar verbalmente, interligando a expressão dramática ao domínio da linguagem oral.

No final conversei com as crianças sobre o que tinham achado da atividade. As frases a seguir apresentadas surgiram da avaliação feita pelas crianças.

Criança A – “Gostei de ver as borboletas com muitas cores”;

Criança B - “Não sabia como nasciam as borboletas”;

Criança C – “Gostei de colar papelinhos de muitas cores na minha borboleta” (imagem 7);

Criança D - “Também gostei de ouvir o poema das borboletas”;

Criança E – “ Foi giro fazer aquela história com a borboleta e o rinoceronte” (Imagem 8).



Imagem 7 - Borboletas elaboradas com plasticina com uso do molde



Imagem 8 - Construção da borboleta com molde de papel

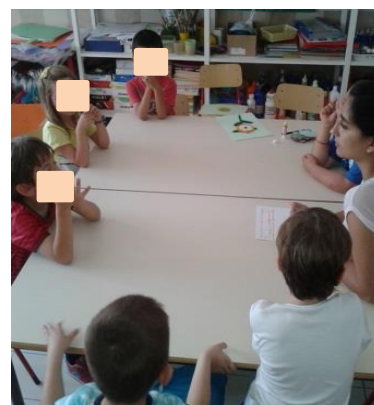


Imagem 9 - Construção da história sobre a borboleta com a ajuda de todas as crianças envolvidas nesta intervenção

Após a reflexão sobre a atividade, achei que a parte da construção das borboletas não correu da melhor maneira. Uma das crianças lembrou-se que existia um molde de borboleta na sala para usar com plasticina e pediu para usar. Aceitei e as borboletas no final surgiram todas iguais com o mesmo molde (imagem 6). Em relação às borboletas no papel todas as crianças usaram a borboleta molde no papel (imagem 7). Neste caso variaram um pouco nos materiais mas as tintas foram o material mais utilizado.

Achei então que teria que passar a um segundo ciclo de planificação na qual alterei a parte da modelagem das borboletas com a plasticina e a sua construção em papel.

Na semana seguinte regresssei ao Jardim e voltei a reler o poema às crianças e a conversar um pouco sobre a borboleta, questionar as crianças sobre o modo como nascia a borboleta, entre outros.

Na segunda fase da atividade voltámos à construção das borboletas; desta vez as crianças não puderam recorrer aos moldes das borboletas e tiveram que as imaginar e construí-las como as viam na sua cabeça, no seu conhecimento através da plasticina. Em relação ao trabalho das

borboletas no papel as crianças também já não tiveram acesso aos desenhos para os preencher e tiveram que desenhar e/ou pintar como os achavam.

Como as crianças tiveram que colocar a sua “imaginação a funcionar”, desta vez o trabalho levou mais tempo a ser concluído. Aqui as crianças tiveram que pensar nos materiais a utilizar na construção da borboleta no papel, assim como nos pormenores da borboleta em plasticina. À medida que os trabalhos foram sendo concluídos questionei as crianças sobre o que tinham achado de voltar a fazer este trabalho e surgiram respostas como:

Criança A – “Gostei de fazer o casulo da borboleta”;

Criança B – “Fiz uma borboleta grande e uma borboleta pequenina com plasticina”

Criança C – “Gostei de pintar a borboleta com as estrelas, as tintas, os brilhantes”;

## 6. Análise e discussão dos dados

Miles e Huberman (1994, p.24) têm como definição para o conceito de análise e discussão de dados a “estruturação de um conjunto de informações que vão permitir tirar conclusões e tomar decisões” (citado in Sousa & Baptista. 2011, p.110). É relevante o facto de que numa investigação, o importante não é ir ao encontro das expectativas do investigador mas sim descrever os dados resultantes da investigação, tirar novas conclusões para o percurso profissional. (Sousa & Baptista. 2011, p. 111).

Pegando na afirmação anterior de Sousa & Batista e tendo em conta as minhas expectativas enquanto investigadora, um dos primeiros passos que tomei foi a realização do inquérito por questionário como forma de tentar encontrar algumas indícios que me conduzissem às respostas para as minhas questões em relação à presente investigação.

Saber os pontos de vista das educadoras em situações com as quais me tinha confrontado nos estágios abriram horizontes em relação a novas aprendizagens. Algo que pude analisar desde logo nos inquéritos é que ambas as educadoras garantem que uma variedade de materiais e recursos é importantíssimo para o desenvolvimento do lado criativo das crianças.

A capacidade que o educador deve ter em questionar as crianças sobre algo que elaborou também é muito relevante. Segundo menciona Fisher, (2004, p.27) o questionamento é benéfico para a criança visto que através deste processo esta reflete, explica e descreve o que fez, como fez e porquê. Dá também oportunidade ao educador de entender o processo que a criança concretizou para atingir o seu objetivo ou o objetivo proposto inicialmente pela planificação feita.

Outra questão colocada às educadoras interrogava-as sobre como entendem que a criança é criativa; a educadora A referiu que não existe uma forma exata de definir se uma criança é ou não criativa; a educadora B referiu que o lado criativo das crianças pode ou não ser influenciado pelo contacto que a criança tem ou não com diferentes obras de arte. Embora ambas tenham perspetivas que diferem de algum modo em relação a esta questão, tanto a educadora A como a educadora B referem que a criança é criativa ou consegue ser criativa quando se envolve realmente com o que está a fazer, toma iniciativa e explora o momento.

Relativamente às conversas informais, estas abriram caminho à criação e concretização do projeto. Ao longo do estágio no contexto de J.I. foi sendo criado um ambiente de confiança no qual cada criança, tendo em conta as suas características individuais, se foi libertando e colocando à vontade com o adulto. Este ambiente permitiu que as atividades delimitadas para o presente projeto de investigação decorressem com interesse e entusiasmo por parte das crianças. Quando selecionei a parte do grupo que iria trabalhar no projeto questionaram o

porquê de as crianças mais pequenas não participarem e com a explicação compreenderam. O tempo para colocar as atividades do projeto em prática era pouco e como tal, selecionar só as crianças mais velhas da sala deu para conseguir tempo e ainda assim, dadas as suas competências face à sua idade foi concebido um trabalho positivo.

As atividades colocadas em prática em função do projeto foram o ponto alto da investigação, através das quais pude analisar aspetos que não tinha entendido assim como aspetos que foram ao encontro do que as educadoras referiram nos inquéritos por questionário e compreende-los tendo em conta a minha prática.

Uma das questões que me deixara inquieta na implementação do projeto foi o momento em que as crianças utilizaram os moldes da plasticina e surgiram cinco trabalhos iguais. Também no caso da criação das borboletas com o molde em papel, os materiais de preenchimento da mesma variaram mas pouco. Como foi referido anteriormente, o investigador não deve supor que os resultados vão de encontro às suas expectativas. Após alguma reflexão e conversa com as orientadoras entendi que liberdade completa não é o mais educativo, assim como vim a comprovar com a revisão bibliográfica que elaborei. As crianças, de um modo geral, recorrem se tiverem oportunidade para tal, ao mais fácil.

Como tal reformulei um segundo ciclo de intervenção para reproduzir de modo diferente a criação das borboletas, quer em papel, quer com a plasticina, visto que é de grande importância as crianças em idade pré-escolar explorarem o que as rodeia através de diferentes técnicas e formas, indo ao encontro da ideia de Leavers & Portugal (2010, p.58) que referem o quão é importante é para a criança utilizar as diferentes propriedades das artes visuais para se expressar retratando algo.

Assim, nesta segunda fase, as crianças já não tiveram a possibilidade de recorrer aos moldes do papel para construir a borboleta. Através dos materiais disponíveis, colas, tesouras, canetas, lápis, vários tipos de papel, que já no primeiro ciclo as crianças tinham tido à sua disposição, construíram a sua borboleta de forma bidimensional. Spodeck & Saracho (1998, p.359) referem que é positivo as crianças terem acesso aos mais variados materiais durante o seu dia-a-dia visto que estes materiais não têm uma forma exata de ser usados e oferecem às crianças inúmeras possibilidades de mudança surpresa e auto-reflexão com a vasta exploração que podem realizar. Através desta intervenção analisei que a atitude das crianças foi distinta da fase anterior; estiveram mais atentas, concentradas e mais envolvidas na tarefa que estavam a realizar. Também a exploração criativa com a plasticina foi diferente; foi mais morosa porque as crianças tiveram que recorrer às suas ideias pré-concebidas e colocar em prática a sua imaginação e criatividade (imagens 9 e 10).



Imagem 10 – Composição da borboleta sem molde

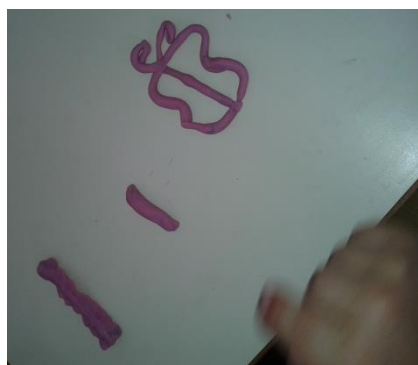


Imagem 11 – A criança elaborou a lagarta, o casulo e a borboleta, tendo em conta as informações que haviam sido dadas sobre as borboletas no início da atividade

Constate-se também que neste segundo ciclo de ação a expressão plástica teve uma presença muito mais dominante visto que as crianças exploraram muito mais a variedade de materiais que tinham à sua disposição, utilizando canetas de feltro, lápis de pintas, brilhantes, entre outros, apropriando-se da sua linguagem elementar das artes dado que tiveram que pensar, analisar e produzir as borboletas recorrendo às suas próprias composições plásticas, de forma autónoma e completamente pensada por ela mesma, sem moldes. A comparação paralela das atividades nos dois ciclos podem ser observadas mais detalhadamente nos anexos I e J.



Imagem 12 – Borboleta elaborada com lápis e canetas de feltro



Imagem 13 – Elaboração de borboleta com canetas de feltro, tintas e brilhantes

Quanto ao primeiro ciclo de atividades na fase da construção da história, foi um momento em que a imaginação das crianças fluiu grandemente. Em primeiro lugar, a criação da história foi

da completa autoria das crianças. Tiveram liberdade total para designar as personagens assim como as suas ações. Foi igualmente interessante ver o entusiasmo com que davam ideias e as selecionavam para que a história (anexo G) lhes fizesse sentido. Esta atividade fez com que as crianças integrassem os discursos orais na atividade visto que questionaram sobre informações que lhes interessavam, elaboraram descrições em relação às personagens, criaram frases coerentes assim como partilharam e trocaram informações sobre a história e as personagens oralmente.

A última fase deste ciclo de intervenção pedagógica culminou na dramatização da história que as crianças criaram. Primeiramente li a história às crianças no local de criação da mesma e as crianças ensaiaram com risos à mistura. Estas atitudes relacionaram-se com o facto de as crianças dramatizarem algo que, na realidade não acontece, visto que muita fantasia e imaginação estavam contidas no momento da criação da narrativa. As crianças exprimiram assim opiniões pessoais em relação ao planeamento e criação da história, interagindo de forma espontânea. Numa segunda parte as crianças representaram a história para todo o grupo da sala, assumindo cada criança uma personagem da história. No momento de “entrar em cena” a criança que tinha a personagem de borboleta Rita, pegou numa folha que se encontrava esquecida ali pelo chão e fez questão de a utilizar na sua personagem, fazendo a folha de papel branco ser uma prancha de surf (imagem 9).



Imagem 14 - A partir de um improviso, uma folha de papel foi transformada numa prancha de surf

Esta atitude da criança permitiu-lhe introduzir na dramatização a sua própria improvisação atribuindo uma característica a algo que não tem esse significado. Relacionando ainda o improviso com o jogo faz-de-conta Stern (1974, p. 40) sustenta esta ideia referindo que

*“quando uma criança coloca manchas, traços ou riscos numa folha, brinca com eles, deleita-se nas alegrias da criação. Brinca com as manchas da cor como brinca com botões, bocados de cordel ou de madeira. Dás-lhes nomes e atribuições, quer dizer,*

*fantasia-os. Os botões tornam-se seres vivos, os pedacinhos de madeira são automóveis, e o fio uma estrada.”*

No final todas as crianças aplaudiram e mostraram-se empolgadas com a ação dos seus colegas. Através desta demonstração entusiasta pude comprovar que a atividade havia sido bem sucedida, desta feita em parte porque as crianças mostraram empenho e interesse no que haviam criado com envolvimento pessoal.

## Capítulo III

### Considerações finais

Relativamente à questão-problema sobre a qual me propus investigar, “estimular o lado criativo das crianças nos domínios das Expressões Plástica e Dramática”, consegui esclarecer dúvidas que me inquietavam.

O lado criativo das crianças deve ser trabalhado desde cedo. É certo que quando se trabalha com crianças, por exemplo, de dois anos, os materiais e recursos que colocamos à sua disposição devem ser diferentes dos que disponibilizamos a uma criança de quatro ou cinco anos.

É importante que o educador tenha sempre em consideração a faixa etária das crianças, assim como as suas características e as características do grupo como um todo para conseguir adequar a planificação. Anteriormente aos estágios, este era um dos meus medos, como elaborar a planificação, como conseguir adequar os momentos, as atividades, o que se pretende concretizar. Algo que realço com importância no contexto de estágio em Creche foi entender o facto de que as atividades tomadas como “palpáveis”, os chamados trabalhos, são importantes sim mas sempre realizados sem esquecer o lado afetivo e relacional, o envolvimento com as crianças. As crianças em idade de Creche necessitam de experiências sensoriais, visto que estão numa fase de exploração e descoberta do mundo e as coisas mais simples podem ser feitas com as crianças desde jogos com caixas, exploração de diferentes objetos, texturas, exploração de tintas, tudo para dar oportunidade às crianças de estabelecer o contacto com diferentes experiências.

Relativamente às aprendizagens que adquiri no estágio em contexto de Jardim de Infância destaco, em primeiro lugar, as competências que adquiri em relação à expressão dramática. Não tinha uma ideia muito clara sobre o modo como era trabalhado este domínio neste contexto educativo. Em primeiro lugar porque nunca tinha tido contacto com tal domínio das expressões, visto que o estágio em contexto de JI foi o primeiro que realizei. Em segundo lugar porque, embora estivesse a par da imaginação e criatividade que as crianças podem evidenciar se lhes for dada essa oportunidade, nunca me tinha questionado sobre a enorme capacidade que têm para dramatizar e improvisarem para todo o grupo sem sentirem vergonha, tendo sempre em conta a personalidade de cada um. Foi espantoso poder observar a versatilidade e empenho que as crianças colocaram nas personagens que desempenharam.

Além de aprender e adquirir competências ao longo das diferentes unidades curriculares, quer neste ciclo de Mestrado quer no ciclo de estudos anterior e, também, na revisão de bibliografia

que fui realizando, trabalhar com o domínio da expressão dramática de forma direta fez-me progredir e refletir sobre ele de maneira diferente e mais consciente. Em relação ao papel do educador no que diz respeito ao domínio da expressão dramática, continua a ter um papel fundamental. É tarefa do educador criar momentos em que a criança se possa exprimir, revelando emoções, sentimentos, facilitando a emergência de outras situações de expressão e comunicação como situações do cotidiano, situações de desenvolvimento da criatividade e imaginação e de linguagem, quer verbal, quer não- verbal (ME/DEB. 1997. p.60). Santana (2003, p.16) completa esta ideia dizendo que educador tem o dever de estimular o contacto com as expressões, neste caso, expressão dramática, uma vez que, “o ensino é a criação de um conjunto de condições pedagógicas facilitadoras da construção *social de aprendizagens*”.

As relações que criei com a educadora cooperante e com as crianças do contexto de Jardim de Infância mostraram-me como é simples introduzir a expressão dramática no dia a dia do Jardim de Infância, basta ter em conta, mais uma vez, com que finalidade se quer desenvolver algo.

Através desta investigação foi-me possível construir também uma correta consciencialização sobre conceitos relativos ao domínio da expressão dramática, tais como: que dramatizar é algo que a criança reproduz com orientação utilizando ou não a improvisação e, por outro lado, o conceito de brincar ao faz de conta, em que as crianças fazem/reproduzem algo sem que ninguém lhes proponha fazê-lo; fazem-no porque têm necessidade de o fazer, porque é uma forma de brincar livremente e assim se apropriarem do mundo que as rodeia.

Em relação à experiência prática no domínio da expressão dramática, para além de querer trabalhar o lado criativo das crianças, consegui entender que este é um meio em que facilmente as crianças se envolvem tendo em conta a sua imaginação, considerando a liberdade que o adulto lhes dá para explorarem cenários, personagens, ações, incidindo mais uma vez na importância do papel do educador indo ao encontro do que defende Santana (2003, p.16).

No que diz respeito ao domínio da expressão plástica, saliento a atividade que se realizou com a plasticina; no primeiro ciclo de planificação as crianças, ao utilizarem este material recorreram aos moldes de plasticina disponíveis o que fez com que não explorassem exatamente o seu lado criativo mas sim optassem pelo mais fácil. Com a limitação do uso destes moldes num segundo ciclo de intervenção, as crianças já se mostraram com uma atitude diferente. O educador deve ter um papel de interveniente moderado e prudente. Se a intenção é explorar o lado criativo das crianças, “*o uso de materiais com instruções explícitas reduzem a flexibilidade de pensamento das crianças*” (Spodeck, B. & Saracho, O. N. (1998, p.353); ao usarem o molde as crianças estavam a limitar a sua própria criatividade e imaginação. Aquando da preparação da planificação de intervenção deste projeto não refleti sobre esta prática e, como tal, o

segundo ciclo foi necessariamente criado e os resultados foram completamente diferentes como foi ilustrado na recolha e análise de dados.

Os diferentes materiais com que se pode trabalhar nestes contextos educativos não devem ser “despejados” em cima das crianças de uma vez só, assim como também não devem ser usados só com a presença do adulto uma vez por período. O educador deve ter a capacidade de ir introduzindo materiais com os quais a criança se familiarizará aos poucos e tomará consciência da sua plasticidade, do que é/são capaz/capazes de executar com eles, assim como tirar o melhor partido de cada um. O papel, por exemplo, não serve só para pintar; serve para dobrar, rasgar, colar, moldar. É desta exploração acrescida de tempo que a criança necessita. Do mesmo modo que refiro o papel, posso referir outros materiais, que tal como o papel precisam de tempo para ser explorados pela criança, para que esta os possa analisar, conhecer.

É a partir deste conhecimento dos materiais que a criança explora também o seu lado criativo. Nas atividades propostas para execução da parte prática desta investigação-ação, a maior parte das crianças trabalharam com os materiais que é “normal” trabalharem. Consegui entender que, como as crianças, no seu dia a dia, não utilizam materiais muito diversificados, mesmo que eu os colocasse à sua disposição, talvez as crianças não os utilizassem. É importante que existam explorações de materiais distintos, cada um por sua vez, e cada um a seu tempo, pois como referem Spodeck, & Saracho (1998, p.354), é através desta exploração individual do meio e dos materiais que as crianças desenvolvem o controle e contacto que podem ter.

Considero, assim, que através das experiências de aprendizagem implementadas, as crianças usufruíram de oportunidades de interação e contacto com materiais e formas de expressão que lhes permitiram manifestar ideias, imagens, emoções e pensamentos, bem como desfrutar delas, vivendo momentos afetivos e cognitivamente estimulantes, tendo em conta os dois ciclos de intervenção criados.

O presente ciclo de estudos contempla dois contextos de estágio, como já foi anteriormente descrito, e, como tal, relacionar esta investigação não só com o contexto de Jardim de Infância mas também com o contexto de Creche torna-se pertinente, na medida em que retirar ilações sobre o que foi observado e apreendido em relação à presente investigação relacionando-a com o contexto de Creche é importante. Numa fase inicial, das informações que fui recolhendo, observando e tendo contacto no contexto de Creche, a expressão dramática tem uma grande centralização no educador, devido às idades das crianças; cabe ao educador ter em conta as características do grupo, quer como um todo quer como individual, e escolher os melhores materiais para mostrar, para dar a conhecer às crianças a expressão dramática: desde os

fantoches como modo de chamada de atenção às crianças, a cantar, a contar um acontecimento, até à existência de um fantoche/boneco a contar uma história. Relativamente à representação criativa, a criança em contexto de Creche começa por fazê-lo *“imitando acções dos outros, interpretando figuras e fotografias de acções ou de objetos que experimentou e, começando a utilizar acções e materiais para mostrar e representar algo que sabe sobre o mundo”* (Post & Hohmann 2011, p. 42). Também a existência de uma caixa baú na sala com roupas, sapatos, perucas, acessórios pode levar as crianças a explorar o mundo do faz de conta. Já a expressão plástica é introduzida neste contexto de uma forma mais regular, onde se pode iniciar a exploração dos materiais, por exemplo, das tintas com as mãos, do papel com o amarrotar, enrolar, rasgar tendo em conta o estágio sensório-motor em que a criança se encontra.

Assim, reconheço que estas práticas, quer no âmbito dos diferentes estágios quer na prática investigativa, me proporcionaram um enriquecimento profissional e uma maior consciencialização do mundo das crianças, tal como de todo o meio envolvente, sendo que *“é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real”* (Alonso & Roldão, 2004, p. 36).

## Bibliografia

- Alonso, L., & Roldão, M. d. (2005). *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Carmo, H. & Ferreira, M, M. (1998). *Metodologia de investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M, L. (2005). *Capítulo 3 - Efeitos da estimulação multissensorial no desenvolvimento das crianças em creche*. Braga: Universidade do Minho.
- Cerezo, S. S. (ed.) (1997a). *Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar – Expressão Plástica*. In Enciclopédia de Educação Infantil (Vol. V). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Cerezo, S. S. (ed.) (1997b). *Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar – expressão musical - expressão corporal e dramatização*. In Enciclopédia de Educação Infantil (Vol. VI). Rio de Mouro: Nova Presença.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigação educativa (2ª ed.)*. Madrid: La Muralla.
- Duffy, B. (2004). *Encorajamento e desenvolvimento da criatividade*. In Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 130-143). Porto: Texto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. M. (2006). 3. *A investigação-acção como metodologia*. Obtido em 2 de novembro de 2013, de [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TEne\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TEne_Armenio_web/cap3.pdf)
- Fisher, Julier. (2004). *Encorajamento e desenvolvimento da criatividade*. In Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. (pp. 21-39). Porto: Texto Editora.
- Gerber, M. & Johnson, A. (1998) *Your self-confident Baby: how to encourage your child's natural abilities – From the very start*. New York: Miley.
- Gómez, A. P. (1997). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In Novoa, A. (Coord). *Os professores e a sua formação*. (pp. 93-114). Lisboa: I. I. E./Pub. D. Quixote.

- Godinho, J. C & Brito, M. J. (2010). *As artes no Jardim de Infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educar a criança*. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leavers, F. & Portugal, G. (2010). *Avaliação em educação pré-Escolar – Sistemas de acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción - Conocer y cambiar lá práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Merriam, S. (1988). *A pesquisa qualitativa em educação* S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto. Diário da Republica - I Série, A nº 201.
- Ministério da Educação (ME/DEB). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, Lisboa: M.E./DEB- NEPE
- Ministério da Educação (ME)/DEB. (2010). *Metas de aprendizagem para educação pré-escolar*. Lisboa.
- Ministério da Educação (ME/ DEB). (2004). *Organização curricular e programas ensino básico - 1º Ciclo*. Lisboa:DEB.
- Oliveira-Formosinho, J., Gâmbua, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011 b). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (sd). *Observar e Escutar na Creche – para aprender sobre a criança*. Impressão: Casa do trabalho.
- Piaget, J. (1966). *A psicologia do desenvolvimento*. Totowa. Littlefield: Adams.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés na Creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação – Investigação prática*. Revista do GEDEI – Grupo de estudos para o desenvolvimento da educação de Infância, nº1, pp.85-106.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santana, I. (2003). A construção social de aprendizagens na escrita, nº19. *Escola moderna*. Lisboa

- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (Vols. 2º - Drama e Dança). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer: Investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pastor.
- Spodeck, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tourrete, C. & Guidetti, M. (2009). *Introdução à psicologia do desenvolvimento – do nascimento à adolescência*. Brasil: Editora Vozes.
- Vygotsky, L.S. (2009). *A Imaginação e a arte na Infância*. Relógio D`Água Editores;

## **Legislação consultada**

- Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República nº 167 - I Série*. Artigo 7.º - *Capacidade e Organização*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social
- Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República nº 167 - I Série*. Artigo 10.º - *Pessoal*. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
- Portaria nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201 – I serie*. Artigo 1.º - *Perfil do educador de infância*. Ministério da Educação.

## **Anexos**

---

## **Anexo A – Planificação do Projeto “Os cinco sentidos”**

### 1. O que as crianças devem explorar, descobrir, aprender

#### Objetivos gerais:

- Reconhecer o corpo humano;
- Identificar os órgãos dos sentidos;
- Experimentar diferentes sensações: auditivas, visuais, táteis, olfativas e gustativas;
- Desenvolver a motricidade (fina e global);
- Observar o mundo que as rodeia;
- Desenvolver o processo de socialização;

#### Objetivos específicos dos sentidos

- Adquirir a capacidade de observação;
- Identificar os atributos dos objetos;
- Escutar/cantar canções;
- Identificar identificar as cores.
- Identificar diferentes odores;
- Identificar os gostos (doce e salgado ou azedo e amargo);
- Reconhecer sons em termos de intensidade;
- Reconhecer sons em termos de altura (frequência)
- Reconhecer sons de animais e outros sons do quotidiano;
- Dançar/ movimentar-se ao som de ritmos diferentes;
- Conhecer diferentes texturas;
- Distinguir frio/quente;

### 2. Estratégias que devem ser desenvolvidas com as crianças

- Proporcionar às crianças diferentes experiências sensíveis;
- Utilizar diferentes objetos;
- Cantar;
- Ouvir diferentes estilos musicais;
- Usar o jogo como forma de estimular a criança;
- Pintar com esponjas, pincéis, dedos, trinchas, algodão, cotonetes, lápis de cera;
- Usar diferentes técnicas (estampagem, técnica do carrinho, técnica do berlinde).

### 3. Como surgiu o tema do projeto de estágio?

A escolha do nosso tema partiu de uma atividade que realizámos em conjunto com as crianças sobre o Outono. A partir daí entendemos que as crianças estão numa fase de descoberta do mundo, do meio que as envolve e nada melhor para trabalhar estes tópicos que os cinco sentidos.

### 4. Recursos

A nível de recursos utilizados neste projeto, estes serão o mais variado possível. De entre eles destacamos:

- Materiais táteis;
- Rádio e leitor de CD;
- Tintas;
- Folhas – diferentes tipos de papel;
- Revistas;
- Esponjas;
- Pincéis;
- Formas natalícias;
- Formas alusivas ao inverno;
- Materiais reciclados (ex. copos de iogurte);
- Moldes;
- Livros;
- Alimentos;

#### 5. Conexões com outras matérias e saberes

O tema de projeto que estamos a desenvolver irá dar para trabalhar e desenvolver diferentes matérias e saberes existentes. Destacamos:

- Domínio das expressões – plástica, motora, linguagem oral; musical, dramática;
- Desenvolvimento social e conhecimento do mundo envolvente; (ex: - Tradições (outono, São Martinho, Natal; etc.);

#### 6. Tema/Questão/Ideia-Chave

- Explorar os sentidos
  - Olfato;
  - Tato;
  - Visão;
  - Audição;
  - Paladar;

#### 7. Apresentação Final – Portefólio

De modo a termos um elemento representativo do nosso percurso de estágio iremos recolher sempre, pelo menos, um exemplar de cada trabalho realizado, assim como fotos, elementos descritivos de atividades feitas pelas crianças do grupo.

Não iremos reportar o trabalho sempre à mesma criança, vamos variando nos trabalhos, de modo a que o nosso portefólio tenha trabalhos e recolha de dados (fotografias, expressões) de todas as crianças da sala.

#### 8. Atividades para todo o grupo

- Ouvir histórias;
- Cantar;
- Ouvir música;
- Dançar.

#### 9. Atividades em grupo

- Jogos (ex. puzzles);
- Pintura (ex. tela);
- Placard “Quadro das Sensações” e “Cantinho da árvore de Natal”;

#### 10. Atividades Individuais

- Pintar;
- Rasgar;
- Amarrotar;
- Amassar;
- Tocar;
- Observar.

#### 11. Meios de recolha de dados e avaliação

- Grelhas de observação;
- Observação direta;
- Reflexão semanal;
- Registo fotográfico;
- Registo em vídeo;
- Diálogo com as crianças.

## **Anexo B – Planificação do projeto “Os sentidos e o meio envolvente”**

### 1- Como surgiu o tema de projeto?

Tendo em conta o percurso do grupo do Pré-Escolar ao longo do ano letivo, do que nos foi dado a conhecer e também o que nos é transmitido nas diversas unidades curriculares do presente semestre, tivemos necessidade de criar um tema de projeto que abrangesse várias áreas, podendo assim trabalhar os diversos conteúdos presentes nas Orientações Curriculares para o Pré-escolar.

Assim, e após fazermos uma análise dos possíveis temas, chegámos ao universo dos sentidos. É através dos sentidos que a criança se exprime, explora o mundo que a rodeia, observa o que acontece, põe em prática os seus atos e adquire novas aprendizagens. Como referem Hohmann & Weikart (1995, p. 483), o educador deve “proporcionar oportunidades para que as crianças reparem nos sentidos sensoriais”. “Os sentidos e o meio envolvente” é então o nome dado ao nosso projeto de estágio.

### 2- O que as crianças devem explorar, descobrir, aprender

Objetivos gerais:

- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, levando a comportamentos que favorecem aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver nas crianças a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar nas crianças a curiosidade e o pensamento crítico;
- Levar as crianças a compreender o mundo envolvente;
- Identificar os diferentes sentidos tendo em conta vários contextos de aprendizagem;
- Trabalhar a construção frásica com as crianças;

Objetivos Específicos a concretizar com as crianças:

- Identificar gostos diferentes;
- Ouvir/cantar canções;
- Conhecer diferentes odores;
- Reconhecer diferentes sons em termos de intensidade e altura;
- Observar diferentes panoramas e saber/conseguir descrever;

- Trabalhar o género (feminino/masculino);
- Explorar diferentes técnicas de Expressão Plástica;
- Trabalhar a contagem;
- Trabalhar temas concretos como: a primavera e as suas características;
- Ter contacto com pintores e obras de arte;

### 3. Estratégias que devem ser desenvolvidas;

- Ler e/ou contar histórias de forma criativa;
- Cativar a atenção das crianças através do sentido surpresa;
- Utilizar diferentes recursos de trabalho físicos, tecnológicos;
- Utilizar o real para produzir momentos de aprendizagem para as crianças;
- Usar o jogo como forma de estimulação;

### 4. Recursos

A nível de recursos utilizados neste projeto, estes serão o mais variado possível. De entre eles destacamos:

- Rádio e leitor de CD;
- Projetor de vídeo;
- Computador;
- Tintas – aguarelas e guaches;
- Folhas – diferentes tipos de papel;
- Revistas;
- Livros;
- Esponjas;
- Pincéis;
- Formas alusivas à Primavera;
- Materiais reciclados (ex. copos de iogurte);
- Moldes;
- Livros;
- Alimentos;
- Tesouras;
- Colas;
- Picos;
- Papel de cenário;
- Materiais para representações/dramatizações;

- Materiais para expressão físico-motora – arcos, bolam, pinos;

5. Tema/Questão/Ideia-Chave;

Tendo em conta os cinco sentidos existentes, trabalhar todas as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar.

6- Atividades para todo o grupo;

- Contar histórias;
- Ouvir histórias;
- Cantar;
- Ouvir músicas;
- Realizar Percursos/gincanas;
- Fazer Conversas de tapete;
- Confeccionar receitas;

7- Atividades em grupo;

- Interação nas áreas da sala;
- Dramatizações;
- Blocos lógicos;

8- Atividades individuais;

- Pintar;
- Tocar;
- Observar;
- Contar;
- Construir puzzles;
- Jogar com legos;
- Usar a plasticina;
- Fazer colares de contas;

9- Meios de recolha de dados e avaliação

- Grelhas de observação;

- Observação direta;
- Reflexão semanal;
- Registo fotográfico;
- Registo em vídeo;
- Diálogo com as crianças.

## Anexo C – Planificação atividade bonecos de neve

<b>Atividade Orientada – Mobiles “Boneco de Neve</b>						
<b>Dia</b>	<b>Área de Contéudo</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Atividade/Rotina</b>	<b>Materiais/Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Quarta Feira</b>	<p><b>Expressão e Comunicação</b></p> <p>- Expressão motora: - Motricidade fina</p>	<p>- Associar o boneco de neve à estação Inverno;</p> <p>- Utilização e reconhecimento de um molde do boneco de neve;</p> <p>- Desenvolver a motricidade fina;</p>	<p>- Serão utilizados moldes de cartolina visto que é um papel mais resistente para o exercício. Na folha de cartolina será colado o molde de papel reciclado para que a tinta branca se note;</p> <p>- Os moldes do chapéu irão dar à criança a oportunidade de associar a parte do corpo à peça de vestuário, chapéu-</p>	<p><b>* Rotina 6</b></p> <p><b>09:45 – 10:45</b></p> <p><b>Atividade orientada</b></p> <p>- Após as crianças terminarem de comer a bolacha/maçã a estagiária A irá chamar à mesa uma criança de cada vez enquanto os restantes vão brincar.</p> <p>- Quando a criança estiver na mesa irei dar-lhe os dois círculos de cartolina já colados a com a forma do boneco de neve;</p>	<p>- Moldes do boneco de neve;</p> <p>- Tinta Branca;</p> <p>- Purpurinas azuis;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Olhinhos;</p>	<p>- Observação da reação das crianças ao pintar com o dedo/mão;</p> <p>- Observar a reação das crianças ao ver as purpurinas a cair;</p> <p>- Conversa com as crianças para saber a sua opinião;</p> <p>- Registo fotográfico da atividade e</p>

	<p>- Expressão Plástica</p> <p><b>Conhecimento do mundo</b></p>	<p>- Explorar a criatividade;</p> <p>- Associação – peça de roupa – órgão do corpo.</p>	<p>cabeça;</p> <p>- Os presentes mobiles serão pendurados na sala para os pais/responsáveis da sala verem e também para “enfeitar” a sala consoante a estação do ano;</p> <p>- Quando for altura de colar os olhos no boneco de neve irei dar oportunidade às crianças mais velhas de realizarem essa tarefa de modo também a desenvolver o sentido oculo-manual;</p> <p>- No final, como forma de envolvimento irei utilizar purpurinas como numa atividade</p>	<p>- Em primeiro lugar, a criança irá colar o chapéu na cabeça do boneco;</p> <p>- De seguida, o boneco de neve irá ser pintado de branco com o dedo da criança;</p> <p>- No final, ainda com a criança presente irei colar os olhos no boneco de neve.</p> <p>- O processo anterior irá repetir-se com as crianças seguintes.</p>		<p>reações envolventes.</p>
--	---	---	--	--	--	-----------------------------

			anterior visto que tanto gostaram de as ver cair pelo ar até caírem na folha.			
--	--	--	---	--	--	--

## Anexo D - Guião do inquérito por questionário

Esta entrevista servirá de complemento à elaboração de um relatório final no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Santarém, sobre o tema “Como promover o lado criativo das crianças em idade Pré-escolar?”.

Esta entrevista tem como principais objetivos, conhecer e compreender algumas formas e estratégias implementadas por Educadores de Infância para trabalhar nas crianças o seu lado criativo. Servirá também para enriquecer o meu currículo enquanto futura Educadora de Infância.

Friso desde já que o anonimato dos inquiridos será total.

- Idade: \_\_\_\_\_

- Anos de Serviço: \_\_\_\_\_

- Fez mais formação na área da educação de Infância para além da formação inicial? Se sim, qual?

---

---

---

---

- O Que é para si a criatividade?

---

---

---

---

- Como promove a criatividade no grupo?

---

---

---

---

- Que tipo de atividades coloca em prática para a estimulação da mesma? (ex. de atividades).

---

---

---

---

- Se uma criança pintar o céu de verde num trabalho, o que faz e porquê?

---

---

---

---

- Como é que entende que a criança é criativa?

---

---

---

---

Obrigada pela disponibilidade.

## Anexo E - planificação da intervenção do projeto

<b>Atividade de complemento do relatório Final</b>				
Aluna: Ângela Sofia Ferreira Delgado		Nº130219001		
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Estratégias/Atividade	Recursos	Avaliação
<p><b>- Área de Formação Social e Pessoal;</b></p> <p><b>- Área de Conhecimento do Mundo;</b></p> <p><b>- Área de Expressão e comunicação;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;</li> <li>• Domínio das expressões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recordar as características gerais da estação do ano - primavera;</li> <li>- Conhecer o processo de “nascimento” da borboleta e outras características da mesma;</li> <li>- Desenvolver o vocabulário;</li> <li>- Rever emoções presentes no poema;</li> <li>- Recontar narrativas ouvidas ler.</li> </ul>	<p>A atividade irá começar pela leitura de um poema que servirá para introduzir o indutor – a borboleta.</p> <p>Depois da leitura do poema, o mesmo será explorado com as crianças (a estação do ano em que se passa, que animal se fala no poema, de que cores podem ser, como surgem, o que comem, entre outros)</p> <p>Ainda durante a exploração do poema a estagiária irá ler estrofe a estrofe as quais serão repetidas pelas crianças. Assim será possível perceber se todas as palavras são bem compreendidas pelas crianças</p> <p>Após a exploração referida anteriormente a estagiária irá mostrar algumas imagens de borboletas para construírem o seu sentido percetivo em relação à borboleta.</p> <p>Numa segunda fase serão dispostos numa mesa vários materiais de expressão plástica com os quais as crianças irão construir cada um a sua borboleta. Cada criança irá escolher o que mais lhe agrada para desenvolver assim o seu lado criativo. Poderão ainda utilizar o molde da borboleta como quiserem ou</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poema “Borboletas da Amizade”;</li> <li>- Imagens de borboletas diferentes;</li> <li>- Materiais de Expressão Plástica: tintas, guaches,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registo fotográfico;</li> <li>- Registo escrito;</li> </ul>

<p><b>- Expressão Plástica;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produzir composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados;</li> <li>- Utilizar, de forma autônoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros);</li> </ul>	<p>então usar a folha em branco e fazerem a sua própria construção. A estagiária irá apoiar as crianças no que precisarem. À medida que as crianças forem acabando os trabalhos, a estagiária irá questiona-las sobre o porquê de terem feito daquela maneira e não de outra, ouvir as suas razões. Depois de todos os trabalhos concluídos, estes serão expostos na sala. Na terceira e última fase da atividade trabalhar-se-á a Expressão Dramática. A estagiária irá pedir às crianças que criem uma história em que a borboleta seja a personagem principal. Poderão incluir da história o que se abordou na parte inicial da atividade, o nascimento da borboleta (desde a parte em que a lagarta entra em casulo, até que nasce borboleta) assim como qualquer objeto da sala que possa representar algo No final da história criada pelas crianças com a ajuda da estagiária, as crianças irão dramatizar a mesma.</p>	<p>brilhantes, colas, pincéis, vários tipos de papel (crepe, cartolina, lustro, feltro, revistas, etc), plasticina, entre outros;</p>	<p>- Trabalhos realizados;</p>
<p><b>- Expressão Dramática;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expor e discutir ideias e propõe soluções para desafios criativos;</li> <li>- Evidenciar a criatividade através da atividade de expressão plástica;</li> <li>- Estimular a criatividade através da realização de gestos alusivos à borboleta;</li> <li>- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades “livres”, situações imaginárias</li> <li>- Inventar e experimentar personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos,</li> </ul>	<p>No final a estagiária irá pedir às crianças que avaliem as atividades, se gostaram ou não e porquê assim como o que aprenderam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas de papel A3 com e sem o molde da borboleta;</li> <li>- Bloco para anotar o que as crianças disserem sobre as suas borboletas;</li> <li>- Máquina fotográfica;</li> </ul>	<p>- Conversas informais;</p>

	<p>diversificando as formas de concretização.</p> <p>- Desenvolver o sentido sugestivo e opinativo das crianças;</p>			
--	--	--	--	--

## **Anexo F – Poema “Borboleta da Amizade”**

(Charlyane Mirielle)

Num voo lindo e rasante

No vaso da violeta

Vi um colorido constante

De uma linda Borboleta

No tamanho, era pequena

Brincando com a margarida

Trouxe brilho à açucena

E alegria à minha vida

Em suas asinhas acolheu

Meu coração magoado

Com seu amor devolveu

Meu coração renovado

Era fada, amiga e flor

Era gente disfarçada

Seu sorriso multicolor

Embelezou minha estrada

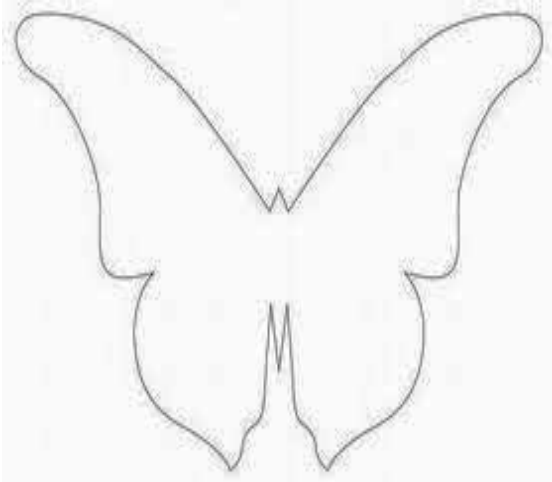
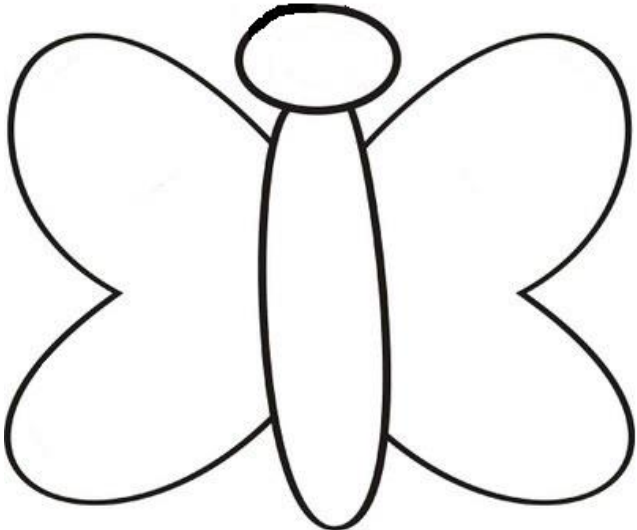
Alguém te criou

Com amor, beleza e verdade

Nas tuas asas desenhou

As cores da amizade

**Anexo G - Moldes das borboletas**



## **Anexo H - História criada em conjunto pelas crianças.**

Era uma vez uma borboleta que se chamava Rita.

Foi passear e espalhou sorrisos por todos os animais. Ela gostava de todos.

Encontrou um amigo, o elefante Daniel e brincaram juntos à apanhada, às escondidas, ao macaquinho do chinês e brincaram com um skate.

À hora do almoço fizeram um picnic e comeram batatas fritas, peras e bananas.

Apareceu um rinoceronte que se chamava Rúben.

Foram todos os animais tomar banho ao lago e brincaram com a água.

A borboleta Rita encontrou uma folha de margarida e foi fazer surf.

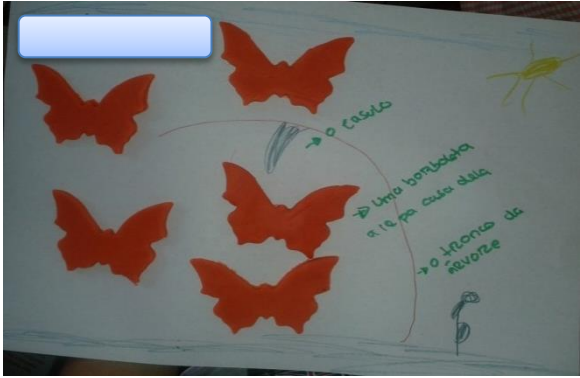

No fim do dia foram para casa tomar banho na banheira.

Depois de jantar foram dormir.

**Anexo I – Imagens do ciclo 1 e ciclo 2 – Borboletas no papel**

1º ciclo de intervenção	2º ciclo de intervenção
	
	
	
	

## Anexo J – Imagens do ciclo 1 e ciclo 2 – Borboletas em plasticina

1º ciclo de intervenção	2º ciclo de intervenção
 <p>Diagrama do ciclo de vida da borboleta em um quadro branco. O ciclo é representado por setas em um círculo: ovo (larva) → casulo → larva borboletinha → e depois outra larva. Há também um inseto amarelo no canto superior direito. O texto escrito à mão em verde indica: "→ o casulo", "→ larva borboletinha e depois outra larva", e "→ o inseto da natureza". Há também um retângulo azul no canto superior esquerdo.</p>	 <p>Imagem de uma mão enrolando uma massa de argila roxa em uma forma alongada e curva, semelhante a uma cobra ou um verme.</p>
 <p>Imagem de uma peça de argila roxa moldada em uma forma arredondada e irregular, representando um casulo.</p>	 <p>Imagem de três segmentos de argila amarela, cada um com uma pequena protuberância no topo, representando partes de uma lagarta.</p>
 <p>Imagem de duas peças de argila amarela. À esquerda, uma lagarta com o rótulo escrito à mão "→ a borboletinha". À direita, um casulo com o rótulo escrito à mão "→ a minhoca dentro do casulo".</p>	 <p>Imagem de uma mão moldando uma peça de argila amarela em uma forma alongada e curva, representando uma lagarta.</p>
 <p>Imagem de uma peça de argila roxa moldada em uma forma de borboleta com asas abertas.</p>	 <p>Imagem de uma peça de argila laranja moldada em uma forma arredondada e irregular, representando um casulo.</p>