



A TRIDIMENSIONALIDADE NAS ARTES PLÁSTICAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Mónica Bastos Bate

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Artística, na Especialização de Artes Plásticas na Educação

2017



A TRIDIMENSIONALIDADE NAS ARTES PLÁSTICAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

Mónica Bastos Bate

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Artística, na Especialização de Artes Plásticas na Educação

Orientador: Professora Doutora Teresa Maria de Sousa Santos Leite

Coorientadora: Professora Especialista Paula Cristina Cerqueira Araújo Elvas Nunes

2017

AGRADECIMENTOS

Ao apresentar este trabalho gostava de iniciar os meus agradecimentos à Orientadora Professora Doutora Teresa Maria de Sousa Maria Santos Leite, pelo seu profissionalismo e competência, acompanhadas pela sua disponibilidade ao longo deste trabalho.

À Professora Paula Cristina Cerqueira Araújo Elvas Nunes por estar sempre disponível e disposta a ajudar, por me ter ouvido, compreendido e aconselhado sempre que precisei.

A todos os professores que ao longo do mestrado contribuíram para a minha formação e ajudaram a superar as dificuldades que foram surgindo, deixo o meu agradecimento.

Quem partilha a minha vida desde que nasci até hoje, que está presente nos bons e nos momentos difíceis, que me ilumina e ajuda a ultrapassar todos os impasses que surgem, amando-me incondicionalmente. É a minha família. Portanto, um agradecimento especial ao meu pai José Francisco, à minha mãe Ana Lúcia e ao meu irmão Tiago. Sem nunca esquecer que a família é numerosa que estão sempre disponíveis para tudo, agradeço a todos os tios, tias e primos e avó, mas o meu agradecimento especial é para o meu tio Zeca, para a minha tia Gina e para o meu primo mais doce, Melchior.

À medida que crescemos e fortalecemos relações com algumas pessoas que se cruzam na nossa vida, elas tornam-se mesmo membros da nossa família, portanto nunca poderia esquecer de agradecer ao eterno amigo Vítor Godinho Lopes.

Longa foi a caminhada que fiz ao longo de meses para a faculdade acompanhada pela grande amiga, colega, educadora e bailarina Ana Simões. Cada um dos colegas da turma é único, de ambas as especializações, todos contribuíram para que eu crescesse a todos os níveis, muito obrigada a todos.

Um muito obrigado ao patronato, sem ordem de preferência, agradeço à diretora da instituição na qual trabalho, Anabela Filipe, assim como à equipa de trabalho da

mesma, porque me incentivaram, ajudaram e deram ânimo todos os dias para terminar o mestrado. Mas não foram os únicos, por isso o agradecimento também para os patrões e amigos António Magalhães e Narsília Magalhães, da Pastelaria Primavera, que permitiram a minha permanência, mesmo com horário reduzido. Aos meus colegas de trabalho, a todos novamente um muito obrigado.

Agradeço à ceramista Ana Cristina e ao seu esposo Vergílio por todo o apoio e colaboração que me foi dado, assim como à Cerâmica dos Capuchos.

Um muito obrigado também aos pais das crianças, e às crianças pela sua abertura e colaboração, visto que sem eles jamais este projeto teria sido realizado.

Os agradecimentos já vão longos e muitos foram aqueles que me auxiliaram e se foram cruzando, no decorrer deste trabalho, por isso a todos um grande obrigado.

RESUMO

O presente estudo surge da observação de um grupo de crianças que frequenta o jardim-de-infância e centra-se na noção de volume e tridimensionalidade em crianças de 4/5 anos. O objetivo geral do estudo é saber se a introdução de estratégias e técnicas específicas orientadas para a exploração de diferentes materiais contribui para melhorar a representação da tridimensionalidade nesta faixa etária.

O estudo desenvolve-se através de um processo de investigação-ação, inserindo-se nas correntes que defendem a relevância atual da figura do “professor-investigador” (Ponte, 2008). Assim, após caracterizarmos o grupo de crianças, realizámos inicialmente uma avaliação diagnóstica que nos permitiu perceber a forma como representavam objetos tridimensionais. Centrámos-nos na representação do corpo humano, tendo em conta a importância desta aprendizagem na faixa etária em análise e recorremos ao barro como material de eleição. A revisão da literatura e os resultados da avaliação diagnóstica permitiram a elaboração de um plano de intervenção em nove sessões. No final, comparámos as representações em barro realizadas pelas crianças com aquelas tinham feito na primeira sessão, o que permitiu perceber a sua evolução a este nível. Inquirimos ainda os pais que, apesar de se interessarem pela evolução do seu filho no Jardim de Infância, não parecem dar muita atenção às atividades de expressão plástica.

Palavras-chave: Educação Plástica, tridimensionalidade, noção de volume, modelagem em barro.

ABSTRACT

The present study arises from the observation of a group of children who attend kindergarten and focuses on the notion of volume and three-dimensionality in children of 4/5 years. The general objective of the study is to know if the introduction of specific strategies and techniques oriented to the exploration of different materials contributes to improve the representation of tridimensionality in this age group.

The study developed through an action-research process, inserting itself in the currents that defend the current relevance of the figure of the "professor-researcher" (Ponte, 2008). After characterizing the group of children, we initially performed a diagnostic evaluation that allowed us to perceive how they represented three-dimensional objects. We focused on the representation of the human body, taking into account the importance of this learning in the age group under analysis and we resort to clay as a material of choice. The review of the literature and the results of the diagnostic evaluation allowed the elaboration of an intervention plan in nine sessions. In the end, we compared the clay representations made by the children with those they had done in the first session, which allowed us to perceive their evolution at this level. We also ask parents who, although interested in the evolution of their child in kindergarten, do not seem to pay much attention to activities of plastic expression.

Key words: Plastic Education, three-dimensionality, notion of volume, clay modelling.

Índice

1. Introdução.....	1
2. A Educação Pré-Escolar.....	7
2.1. Perspetiva histórica.....	7
2.2. Educação de infância em Portugal.....	9
2.3. Desenvolvimento curricular em Educação Pré-Escolar.....	13
3. Educação Artística.....	21
3.1. Da Educação pela Arte à Arte na Educação.....	21
3.2. A Expressão Plástica.....	27
3.3. A modelagem.....	30
1. Opções metodológicas.....	35
1.1. Princípios éticos da investigação.....	38
1.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	38
1.2.1. Observação direta.....	39
1.2.2. Questionário.....	39
1.3. Análise das produções das crianças.....	41
1.4. Caracterização do contexto e dos participantes.....	41
1.4.1. Caracterização da instituição.....	41
1.4.2. Caracterização do grupo.....	42
1.4.3. Caracterização da sala e da dinâmica do grupo.....	43
1.4.4. Caraterização dos encarregados de educação.....	45
2. Avaliação diagnóstica.....	47
3. Plano de intervenção.....	51
3.1. Objetivos de intervenção e princípios orientadores.....	51
3.2. Planeamento das sessões.....	53
3.3. Descrição das sessões.....	62
3.3.1. Sessão 1.....	62

3.3.2.	Sessão 2	62
3.3.3.	Sessão 3	63
3.3.4.	Sessão 4	64
3.3.5.	Sessão 5	65
3.3.6.	Sessão 6	67
3.3.7.	Sessão 7	68
3.3.8.	Sessão 8	70
3.3.9.	Sessão 9	72
1.	Apresentação e discussão dos resultados.....	75
1.1.	Resultados da análise das produções finais das crianças.....	75
1.2.	Resultado do questionário dos pais.....	79
1.	Considerações finais	85
	Referências Bibliográficas	89
	ANEXOS	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Exemplo de produção da figura humana criança 7.	47
Figura 2. Exemplo de produção da figura humana da criança 4.	47
Figura 3. Exemplo de produção da figura humana da criança 10.	47
Figura 4. Cartaz da figura humana masculina e feminina.	61
Figura 5. Interação da ceramista com a criança.	62
Figura 6. Carimbagem dos dedos e das mãos no plano bidimensional.	64
Figura 7. Desenho do contorno da mão e preenchimento com plasticina.	65
Figura 8. Carimbagem dos pés no plano bidimensional.	66
Figura 9. Reproduções da modelagem da cabeça e dos seus segmentos.	67
Figura 10. Reprodução do corpo humano tridimensionalmente.	69
Figura 11 – Exemplo de produção da criança 12, que não esteve presente na 1ª sessão.	74
Figura 12 – Exemplo de produção da figura humana da criança 11, na sessão 1. ...	74
Figura 13 – Exemplo de produção da figura humana da criança 11, na sessão 9. ...	74
Figura 14 – Exemplo de produção da figura humana da criança 4, na 1ª sessão.	75
Figura 15 – Exemplo de produção da figura humana da criança 4, na 9ª sessão.	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Fases do projeto.	35
Tabela 2- Tabela de observação da sessão 5.	64
Tabela 3- Tabela de observação da sessão 7.	68
Tabela 4- Tabela de observação da sessão 8.	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Habilitações literárias dos pais.	43
Gráfico 2. Representação da figura humana na sessão 1.	45
Gráfico 3. Comparação do recurso ao volume na representação da figura humana. ..	72
Gráfico 4. Atividades que os pais desenvolvem com as crianças.	77

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação e à Direção da Escola.	97
Anexo 2. Tabelas de observação da sessão 4 e 6.	99
Anexo 3. Tabelas de observação.	101
Anexo 4. Questionário.	104
Anexo 5. Tabelas das obras.	107
Anexo 6. Tabela com o registo do produto final da sessão 1 e 9.	113
Anexo 7. Resultados do questionário dos pais.	117

Abreviaturas

APEA	Associação Portuguesa pela Arte
CNE	Conselho Nacional de Educação
DBAEA	Discipline Base Art Education
DGE	Direção Geral da Educação
DGIDC	Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
EEA	Equipa de Educação Artística
IDE	Investigação Desenvolvimento Estético – Programa Gulbenkian
INSEA	Educational Trhought Art
MEC	Ministério da Educação e Ciência
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCPE	Orientações Curriculares para o Pré-escolar.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VTS	Visual Thinking Strategies

1. Introdução

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica de uma criança, surgindo como complemento da ação educativa da família. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar são um documento que apoia o educador na sua prática, dando ênfase ao desenvolvimento da criança através das diversas áreas de conteúdo que, articuladas entre si, permitem à criança o desenvolvimento das suas capacidades e a aquisição de novos conhecimentos.

A arte acompanha a humanidade desde a sua existência e desde a antiguidade que anda a par e passo com a educação. Nas últimas décadas, os investigadores de diferentes áreas têm realizado estudos no âmbito da educação artística nos vários níveis do ensino, contemplando também o nível pré-escolar. Os estudos desenvolvidos têm ajudado a integração ajustada das artes nos diferentes currículos.

A área da expressão plástica permite a articulação com as restantes áreas de conteúdos, facilitando o desenvolvimento da coordenação motora global e fina, da comunicação, da expressão, da criatividade, assim como a aquisição e aprofundamento de conceitos espaciais, tanto bidimensionais como tridimensionais. A exploração dos diferentes materiais e técnicas pode ser realizada individualmente ou em grupo.

A expressão plástica é uma área muito explorada no jardim-de-infância, sendo o desenho e a pintura umas das primeiras técnicas de expressão plástica que a criança utiliza, em que o plano bidimensional é significativamente explorado. No entanto, é necessário que a criança explore o espaço bidimensional e tridimensional com materiais que apresentem diferentes texturas, dimensões, volumes, formas e sons. Existem materiais diversificados que permitem essa exploração e optamos pela modelagem com o barro para proporcionar essas experiências à criança, possibilitando que a mesma desenvolva a noção de espaço e volume.

Ao longo da nossa experiência profissional deparamo-nos com diversas questões que resultam das vivências diárias em sala do jardim-de-infância. O interesse pela temática da tridimensionalidade desponta de uma dessas questões e da observação realizada em sala de atividades com um grupo de doze crianças, na faixa etária dos 4/ 5 anos, de um jardim-de-infância da rede privada. Constatámos que as

crianças, quando solicitadas para atividades que impliquem uma resolução tridimensional, revelam algumas dificuldades na sua organização estrutural e volumétrica, acrescentando-se ainda o aspeto, não menos importante, da dificuldade em realizar ligações eficazes entre as várias partes do objeto, consoante os materiais utilizados. Observamos também que a prática de produções tridimensionais escasseia, tanto no quotidiano do jardim-de-infância, como na literatura sobre este nível educativo.

Considerando os aspetos descritos anteriormente, propusemo-nos desenvolver um projeto de intervenção que permitisse responder à seguinte questão de partida:

- Como desenvolver a prática da tridimensionalidade no Jardim de Infância?

De forma a responder à questão anterior, este estudo pretende atingir o seguinte objetivo geral:

- Verificar se a introdução de estratégias e técnicas específicas orientadas para a exploração de diferentes materiais contribui para melhorar a representação da tridimensionalidade nesta faixa etária.

Para a consecução deste objetivo geral, elaborámos um projeto de natureza investigativa, com objetivos específicos de intervenção direta, configurando assim um processo de investigação-ação, uma vez que se parte de um problema identificado na prática pedagógica para planear um processo de intervenção que modifica essa prática, com vista à sua melhoria (Máximo-Esteves, 2008; Coutinho, 2011). Em contextos educativos, a investigação-ação constitui um processo de melhoria da prática pedagógica que pode ser levada a efeito pelo próprio educador, assumindo este simultaneamente o papel de investigador e de agente da mudança, permitindo uma melhor compreensão das situações e a verificação e análise dos efeitos da intervenção (Máximo-Esteves, 2008).

De modo a dar resposta à questão de partida, elaborámos um plano de intervenção que passou por diferentes fases. Numa primeira fase, realizámos uma avaliação diagnóstica em que analisámos as produções das crianças numa tarefa de modelagem, procurando caracterizar, por um lado, a sua representação da tridimensionalidade e, por outro, os detalhes constantes nessa representação. A partir dos resultados dessa avaliação diagnóstica foi possível definir como objetivos da intervenção, na perspetiva da criança: (1) Familiarizar-se com a tridimensionalidade; (2)

Identificar características do volume; (3) Diferenciar bidimensionalidade de tridimensionalidade; (4) Diferenciar pintura, fotografia e escultura; (5) Gerar volume; (6) Produzir representações tridimensionais.

O estudo aqui relatado encontra-se estruturado em vários capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos o quadro teórico em que nos baseámos para a realização do estudo empírico. Neste enquadramento, considerámos três subcapítulos: (i) a educação pré-escolar, que abordamos inicialmente numa perspetiva histórica, referindo depois algumas abordagens atuais; (ii) a educação artística; (iii) e a expressão plástica, incidindo sobre o tema da modelagem.

O segundo capítulo deste trabalho incide sobre o estudo empírico realizado. Neste sentido, descrevemos as opções metodológicas, a caracterização do contexto e dos participantes e os procedimentos de recolha e análise de dados. Dadas as características do estudo, neste capítulo apresentamos ainda o plano de intervenção e descrevemos as sessões desenvolvidas, apresentando os resultados das observações e algumas das produções realizadas pelas crianças ao longo do processo.

No terceiro capítulo deste trabalho é apresentada a análise e interpretação dos resultados obtidos através da observação direta, da análise das produções finais das crianças e ainda de questionários preenchidos pelos encarregados de educação.

No quarto capítulo explanamos algumas considerações finais, as limitações do estudo e algumas perspetivas para investigações futuras.

Por fim teremos os anexos onde são apresentados alguns exemplos de documentos elaborados, assim como trabalhos das crianças, tabelas de observação e questionário aos encarregados de educação.

Durante a realização do estudo empírico, encontrava-se ainda em vigor as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar publicadas em 1997, sendo referenciada a edição de 2002. Apesar da publicação de um novo documento em 2016, optou-se por manter a referência ao documento então vigente.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2. A Educação Pré-Escolar¹

2.1. Perspetiva histórica

A educação mais direcionada para crianças remonta à antiguidade, onde já existiam preocupações com educação precoce por parte de algumas figuras, tais como Platão, Aristóteles, Lúcio Eneu Séneca e Marco Fábio Quintiliano (citados em Rolla & Rolla, 1994).

No entanto, é durante o século XIX que a educação de infância se vai destacando, uma vez que a crescente industrialização dá origem a que um maior número de mulheres comece a trabalhar, principalmente as das classes desfavorecidas. Por outro lado, a criança começa a ter um lugar mais importante no seio familiar, nomeadamente nas famílias com poder económico mais elevado (Cró & Pinho, 2012).

A Europa é palco da criação de muitas escolas e do desenvolvimento de programas direcionados para a infância, em parte porque as crianças pequenas eram matriculadas na escola primária com os irmãos mais velhos. Ainda no séc. XVIII, um dos primeiros modelos históricos para a educação de infância é fundado por Jean Frederick Oberlin (1740-1826) em meados de 1767, em França, denominada por “escola do tricô”. As crianças a partir dos dois anos formavam um círculo em redor da “professora”, a qual, ao mesmo tempo que tricotava exercia uma instrução direta sem recurso a materiais educativos.

Na Escócia, em 1816, Robert Owen (1771-1858) cria numa cidade manufatureira a “escola infantil”. Preocupado com as condições de vida e trabalho dos seus empregados, (alguns deles tinham apenas 6 anos), Owen elevou para os 10 anos a idade mínima para iniciar a trabalhar. A “escola infantil” era organizada em três níveis consoante a faixa etária dos alunos: 3 aos 6 anos, 6 aos 10 anos e 10 aos 20 anos. Os alunos aprendiam a ler, a escrever, aritmética, geografia, história, costura, dança e

¹ Neste texto, utilizamos o termo Educação de Infância quando nos referimos à educação de crianças dos 0 aos 6 anos e o termo Educação Pré-escolar quando nos focamos apenas na faixa etária dos 3 aos 6 anos.

música, sendo que as mais novas passavam muito tempo no exterior (Spodek & Brown, 2002).

É na Alemanha que Frederik Froebel (1782-1852), utilizando os princípios educacionais de Pestalozzi, cria o primeiro “jardim-de-infância”, em 1840. Froebel desenvolveu um conjunto de materiais para jogos educativos que considerava essenciais ao desenvolvimento da tendência das crianças para a atividade (Rolla & Rolla, 1994; Bairrão & Vasconcelos, 1997; Cró & Pinho, 2012).

Segundo Spodek e Brown, (2002) Froebel foi o primeiro pedagogo a dar importância à atividade lúdica na infância, utilizando o brinquedo nas atividades desenvolvidas com a criança e produzindo materiais a que chamou “presentes”. Estes consistiam num conjunto de dez materiais, como lãs, bolas de madeira, cubos, cilindros, blocos de madeira segmentados de formas diferentes, bolinhas de cera com paus ou palhas afiadas, quadrados, círculos feitos de madeira ou papel, e ainda incluía as “atividades” nas quais trabalhava o barro, recortar e dobrar papel, enfiar contas, desenhar, tecer e bordar. O método de Froebel, para além de ser popular na Alemanha, difundiu-se por toda a Europa (Spodek & Brown, 2002).

Já no séc. XX, Maria Montessori (1870-1952) veio dar um novo fôlego à educação da infância, iniciando, com outros pedagogos, o movimento que se veio a designar por Escola Nova. Para Maria Montessori, as crianças desenvolviam o seu conhecimento naturalmente e tinham a capacidade de influenciar o seu próprio desenvolvimento, e para isso criou materiais e atividades com caráter pedagógico, que ainda nos dias de hoje são utilizados, embora com algumas alterações. O programa utilizado por Montessori com as crianças incluía tarefas do dia-a-dia, como lavar-se, vestir-se e levantar a mesa, de maneira a tornar as crianças mais autónomas (Spodek e Brown, 2002).

Tal como na Europa, também nos Estados Unidos os primórdios da educação de infância se podem situar na matrícula das crianças mais novas nas escolas oficiais que os seus irmãos frequentavam. No início do século XX, John Dewey (1859-1952) colocou em causa os fundamentos da educação tradicional, desenvolvendo um modelo teórico baseado na pesquisa e na experimentação pelas próprias crianças, a partir de problemas. Para Dewey, é preciso formar as crianças para a precariedade e incerteza do mundo futuro e tal só é possível se lhe ensinarmos os processos pelos quais poderão

enfrentar novos problemas. Esses processos seguem, muito de perto, as etapas do método científico: problema; formulação de hipóteses, observação e experiência, reelaboração da hipótese, verificação (Abbagmano & Visalberghi, 1982). É com base nos pressupostos de Dewey que Kilpatrick (1871-1965) desenvolve e coloca em prática o método dos projetos, em 1918, nos USA, método que, desde então, tem sido recuperado e adaptado a novas realidades por diferentes autores e escolas de pensamento.

Segundo Wolfgang Tietze (1993, baseado em OCDE, 1982), na década de 60 do século XX, a educação pré-escolar sofre uma transformação profunda com a rápida expansão da industrialização nos países ocidentais. Nesta época, a educação pré-escolar estava estreitamente ligada a programas de educação compensatória, uma vez que “este tipo de educação, especialmente dirigido às classes mais desfavorecidas, foi concebido com a finalidade de fazer face à pobreza e à desigualdade social, através da criação da igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças” (Tietze, 1993, p. 12).

Como refere este autor, “as ideias dos grandes educadores e teóricos da pedagogia infantil como Rousseau, Froebel e Montessori continuam a influenciar a educação pré-escolar nos nossos dias” (Tietze, 1993, p. 9).

2.2. Educação de infância em Portugal

A educação de infância em Portugal também foi evoluindo, embora com um considerável atraso em comparação a outros países mais industrializados (Cró e Pinho, 2012).

Bairrão e Vasconcelos (1997) e Cardona (1997) referem que as primeiras instituições de apoio à infância foram as Misericórdias, criadas por D. Leonor durante o século XV destinadas aos pobres, aos enfermos, aos órfãos, presos, entre outros. Em 1834, D. Pedro IV criou a primeira instituição integrada na “Sociedade das Casa da Infância Desvalida” para acolher crianças socialmente desfavorecidas (Cró e Pinho, 2012, com base em Gomes, 1986, e Cardona, 1997). É durante o século XIX e XX que se verifica uma progressão da educação pré-escolar na Europa e em Portugal, devido ao aumento da industrialização e do trabalho feminino.

Ao que se sabe, as primeiras instituições destinadas a crianças até aos seis anos, surgiram nas grandes cidades e eram de carácter particular, destinando-se a crianças de classes desfavorecidas. Em 1882, ano em que se comemorou o centenário do nascimento de Froebel, foi criado o primeiro jardim-de-infância segundo o método de Froebel, privado. Carvalho (2001), Bairrão e Vasconcelos (1997), Cardona (1997) e Cró e Pinho (2012) referem que, nesta mesma época surgiu a “Associação das Escolas Móveis pelo método João de Deus”. Esta associação tinha como objetivo criar “escolas maternais” e intenção de expandir o conhecimento da Cartilha Maternal. Segundo Carvalho (2001), Hintze Ribeiro, em 1901, criou escolas para crianças dos quatro aos seis anos, mas sem sucesso.

A primeira república, com o decreto de lei de 29 de março de 1911 integrou o ensino infantil no ensino oficial. A 21 de junho de 1923, o ministro de instrução pública João José da Conceição Camonesas apresenta na câmara de deputados o Estatuto da Educação Pública, propondo uma educação composta por três categorias: geral, especial e superior. O ensino infantil estaria integrado no ensino geral, seria comum aos dois sexos, “deveria preparar a criança para ingressar no ensino primário e tinha como objetivo a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro anos aos sete anos de idade” (Carvalho, 2001, p. 667) e (Cardona, 1997, p. 36). A educação seria realizada em casa pela mãe e na escola pela professora, de carácter facultativo e gratuito, “sendo ministradas lições elementares de vocabulário, leitura, escritas, geografia do lugar, contos e lendas tradicionais “com intuídos morais e patrióticos” (Carvalho, 2001, p. 667).

As escolas infantis teriam edifícios próprios, vedados à via pública e de outras construções, com recreios e jogos ao ar livre, como espaço para plantações, balneários, dormitórios e salas com ardosias. Lisboa e Porto deveriam ter um destes edifícios em cada um dos seus bairros e também deveriam existir em todas as capitais de distrito e principais concelhos e seriam construídos consoante os recursos do cada município. Os docentes deveriam ser do sexo feminino e especializadas pelas escolas normais (Carvalho, 2001).

De 1910 a 1926, a república teve a preocupação em legislar sobre a educação de infância. No entanto, com o agravamento da crise económica, a existência de uma grande instabilidade política no país gerada pela participação de Portugal na primeira

guerra mundial e tendo em conta a elevada taxa de analfabetismo, a maior parte dessa legislação não chegou a ser colocada em prática. Com efeito, durante estes anos foram conhecidos quarenta e seis governos e foram criados apenas doze novos jardins-de-infância, sete jardins públicos no Porto e quatro privados (jardins-de-infância João de Deus e a Escola Israelita, Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Segundo Brederode (2011, p. 26) “o ensino infantil foi uma criação oficial da 1ª república”. Com efeito, foram criadas doze escolas públicas de 1926 a 1937, sendo que aproximadamente um por cento da população infantil frequentava os estabelecimentos de educação infantil, embora até 1937 a educação pré-escolar estivesse integrada no sistema de ensino público.

Na década de 30, Portugal era um país rural, com pouca indústria e economicamente atrasado em relação aos outros países. O governo de Salazar contrariava as ideias do período anterior e, através do ministro da Educação Carneiro Pacheco, promulgou o decreto de lei nº 28.081 de 9 de outubro 1937 que extinguiu os jardins-de-infância público e criando a Obra das Mães pela Educação Nacional, (Bairrão e Vasconcelos, 1997). Desde então e até à década de setenta as Misericórdias desempenharam um papel meramente assistencial e o ensino infantil desenvolveu-se no setor privado, sendo que se destinava essencialmente a crianças com cinco anos. Aproximadamente cinquenta escolas privadas formaram educadoras “infantis” que, no caso dos Jardins-Escola João de Deus se denominavam “Jardineiras da infância”. É de salientar que durante este período a educação infantil só podia ser exercida por mulheres.

Após a revolução de 1974, as instituições destinadas à infância, criadas por iniciativa popular, aumentaram progressivamente de número e devido às mudanças sociais e políticas do país, foi criado o sistema público de educação pré-escolar com a lei nº 5/77. Em 1979, com decreto de lei nº 542 foi promulgado o estatuto dos jardins-de-infância.

A Lei de Bases de 1986 inclui a educação de infância no sistema educativo público, mas só a partir dos três anos. No entanto, a taxa de cobertura da rede pré-escolar continua a ser baixa (Vasconcelos, 2000) e foi novamente o setor privado que assumiu a responsabilidade de desenvolver a educação pré-escolar. Em 1995, surge o Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar e na sua sequência é

publicada a Lei-Quadro 5/97, de 10 de fevereiro, que “consagra o ornamento jurídico da educação pré-escolar” (ME, 1997), reconhecendo a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica que se destina a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e o ingresso no ensino básico, sendo que a sua frequência é facultativa, mas como o decreto-lei n.º 85/2009 a “lei consagra, ainda, a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade” (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, Art. 1.º, 2). A rede nacional de educação pré-escolar é constituída por estabelecimentos privados e públicos.

O Ministério da Educação publica, em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, que constituem “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores de Infância (ME, 2002)

Atualmente, a educação pré-escolar está sob a tutela do Ministério da Educação e Ciência, ficando as crianças dos 0 aos 3 anos excluídas deste nível educativo. Apesar de Portugal se esforçar para desenvolver a educação pré-escolar e a rede pública se ter expandido, ainda é o setor privado que complementa as falhas do setor público.

No que concerne à legislação existente para este nível educativo, a abordagem das expressões plásticas consta já na Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se dá claramente importância ao desenvolvimento pleno da criança: “a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; (...) desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, assim como a imaginação criativa e estimular a atividade lúdica” (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Capítulo II, Secção I, Art.º 5).

A Lei-quadro da Educação Pré-Escolar especifica também nas suas orientações pedagógicas que “são objetivos da educação pré-escolar: (...) alínea c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Capítulo IV, Art.º 10.º)

2.3. Desenvolvimento curricular em Educação Pré-Escolar

Segundo Spodek e Brown (2010), um modelo curricular

“é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assente em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem (...)” (p.194).

Zabalza (1994, p.12) concebe o currículo como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola ano após ano”, assim, é importante que o educador tenha um bom conhecimento do currículo e que atue de modo a providenciar que as suas crianças desenvolvam integralmente as suas capacidades.

Segundo o mesmo autor, o desenvolvimento curricular deve assentar em critérios específicos, tais como, o pluralismo, que pressupõe que o ensino se deve adaptar a todos; a continuidade, que prevê a formação continua do indivíduo no seu percurso escolar e a integração, onde se subentende que a escola deve servir de principal veículo integrador das diversidades culturais dos seus alunos, (Zabalza, 1994).

Zabalza (2001) defende que neste nível de educação pré-escolar não se abordam conteúdos, entendidos estes em sentido restrito. “É um mundo de experiências polivalentes em que os conteúdos desempenham um papel puramente instrumental: servem como oportunidade para a ação” (Zabalza, 2001, p.159). Com efeito, segundo o autor, “falar de conteúdos no contexto de educação infantil nada tem a ver com a dimensão informativo-cultural que tal denominação adquire em outros níveis educativos. Aqui referimo-nos a forma de conteúdo com pessoas, coisas, situações e realidades de diverso tipo” (Zabalza, 2001, p. 160).

O princípio geral e os objetivos pedagógicos referidos na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar servem de base e fundamentam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). As Orientações Curriculares podem ser

consideradas como um conjunto de princípios que pretendem apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, orientando o processo educativo a desenvolver com as crianças e contribuindo para uma melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar (ME, 2002). Constituem uma referência para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar (estabelecimentos públicos, privados e de solidariedade social), destinando-se à organização da componente educativa. Estabelece-se, assim, um quadro geral que abrange todas as modalidades institucionais de educação de infância, o que implica uma organização pedagógica e curricular comum (Mendonça, 2002, in paz 2004).

Devemos aqui salientar que as Orientações Curriculares para o Pré-escolar (OCPE) não são um programa, visto que adotam uma perspetiva mais focada em indicações para o educador do que, propriamente, na previsão de aprendizagens a efetuar pela criança destacando-se, assim, do conceito mais restrito de currículo. Como se refere no Despacho 5220/97, as OCPE “diferenciam-se, também de algumas conceções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos”.

As Orientações Curriculares têm por base diretrizes que se pretendem desenvolver de forma relacionada: “– o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; – o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; – a construção articulada do saber; – a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação” (ME, 2002, p. 14). O mesmo documento explicita ainda:

“Pressupondo a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas, são designados neste documento, em termos de aprendizagem. Esta opção visa favorecer a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre educadores e professores” (ME, 2002, p.47).

As áreas de conteúdo constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem: “área é um termo habitual na educação pré-escolar para designar formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças” (ME, 2002, p.

47). “Consideram-se ‘áreas de conteúdo’ como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer”. A expressão “áreas de conteúdo”, utilizada nas Orientações Curriculares, baseia-se na concepção de que durante o processo educativo é impossível separar desenvolvimento e aprendizagem.

As áreas de conteúdo pressupõem a realização de atividades, visto que a criança aprende através da exploração do mundo que a envolve (ME, 2002, p. 47-48). Uma vez que a criança aprende partindo da ação, as áreas de conteúdo apresentam-se como muito mais que meras áreas de atividades, pois implicam que a ação seja a oportunidade de descobrir relações consigo própria, com o outro e com os objetos, o que significa pensar e compreender.

Nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, as artes surgem na área de Expressão e Comunicação, que engloba três domínios: expressões; linguagem e abordagem à escrita; matemática. O domínio das expressões, por sua vez, inclui expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical. Para além da área de Expressão e Comunicação, assinalam-se ainda a área de Formação Pessoal e Social e a área de Conhecimento do Mundo.

A distinção entre diversas áreas de conteúdo, no entanto, não significa que estas devam ser desenvolvidas separadamente, mas antes de forma articulada. Com efeito, “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não em compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME, 2002, p.48). A mesma ideia é reforçada por Figueiredo (2002, citado por Paz, 2004), ao defender que as diferentes áreas de conteúdo não podem ser vistas como compartimentos estanques, enfatizando-se, assim, a importância da sua articulação numa formação global que será o fundamento do processo de educação ao longo da vida.

Considera-se também que as aprendizagens devem ser efetuadas de modo lúdico, “pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (ME, 2002, p.18). Deste modo, a criança desenvolve-se e aprende ao mesmo tempo, este conjunto de evolução global deverá ser profícuo, principalmente se o ambiente social que rodeia a criança em desenvolvimento for o ideal para que o seu crescimento seja realizado de forma estável.

Em última análise, a educação pré-escolar é entendida como uma aquisição de bases iniciais que irão ser profícuas à criança, permitindo-lhe desenvolver competências e adquirir conhecimentos que lhe serão úteis, não só quando iniciar o seu percurso escolar, mas também ao longo do seu percurso de vida. Considera-se, também, que, nesta fase do seu desenvolvimento, a criança está ainda a adquirir as competências sociais, ferramentas consideradas indispensáveis para o seu desenvolvimento e autonomia. Nesse sentido, o Ministério da Educação propõe a aplicação de uma pedagogia estruturada:

“Para que a educação pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME, 2002, p.18).

Nas últimas décadas, desenvolveram-se diferentes abordagens curriculares em educação de infância, as quais têm em comum a envolvimento e participação das crianças nas atividades pedagógicas. Neste âmbito, Hohmann e Weikart (2003) propõem uma abordagem pedagógica que designam por “High/Scope”. Esta abordagem propõe que o controlo educativo seja partilhado entre crianças e adultos:

“Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 1).

A abordagem “High/Scope” baseia-se num conjunto de princípios educativos que foram desenvolvidos e delimitados por Weikart já desde 1970, altura em que cria a Fundação High/Scope de Investigação Educacional, devotando-se totalmente à investigação e compreensão dos processos cognitivos que as crianças em idade pré-escolar efetuam. Essas investigações efetuadas por Weikart e pelos investigadores que cooperavam nas suas pesquisas ficaram conhecidas pelo nome de “Cognitively Oriented Curriculum, Currículo de Orientação Cognitiva” (Hohmann e Weikart, 2003).

Neste sentido, Weikart defende a “aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann e Weikart, 2002, p.5), em que a criança aprende experienciando e ponderando sobre os conhecimentos que adquiriu. Partindo de si o desejo de conhecer e de buscar novos conhecimentos, as crianças inquiram sobre o mundo que as rodeia e sobre o qual desejam conhecer de modo espontâneo, assim como começam a aprender a dar soluções aos problemas com que se deparam através de diversas estratégias que criam e desenvolvem quando obtém sucesso.

Por sua vez, o modelo curricular Reggio Emilia foi fundado e impulsionado e por Malguzzi, na cidade de Reggio Emilia, em Itália. Este modelo “procura promover relações, interações, comunicações e colaboração” (Lino, 2002, p.98) da criança com a família, com os professores, e com a comunidade. A criança desenvolve o seu conhecimento a partir da participação ativa na socialização com outras crianças, com os educadores, com os pais e “com a sua própria história com o contexto social e cultural envolvente” (Lino, 2002, mencionando Rinaldi, 2002).

No Jardim-de-Infância, os educadores têm o cuidado de criar um ambiente agradável e familiar que permita às crianças utilizar diversas linguagens para se expressar, como as palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música, permitindo que a criança represente a realidade que a rodeia, o seu conhecimento do mundo físico e social.

Segundo Rabitti (1994) mencionado por Lino (2002, p.102) “a arte não pode ser vista como parte separada do currículo e os educadores não têm como objetivo principal ensinar arte, pois esta não se ensina. “É este conceito de arte que caracteriza as escolas de Reggio Emilia” (Lino, 2002, p. 102).

A organização do espaço e dos materiais na escola e na sala são importantes neste modelo, porque a forma como se organiza o espaço “reflete as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino, 2002, p. 107) e a existência de um atelier e de um atelierista nas escolas de Reggio Emilia é o que a distingue de todas as outras escolas.

Ainda é de salientar que a organização do tempo numa escola em Reggio Emilia proporciona à criança equilíbrio entre atividades individuais, em pequeno e em grande

grupo e tem em atenção à realidade das famílias, portanto tenta responder às necessidades desta última.

Por sua vez, Siraj-Blatchford (2004) refere um tipo de currículo desenvolvido em Inglaterra, já em 1990, designado por “Desirable Outcomes” (Resultados desejados para a Educação de Infância), em que foi estabelecido “(...) um equilíbrio entre conceitos, conhecimento e entendimento, atitudes e capacidades, delimitados por uma estrutura baseada em disciplinas, áreas de apoio, temas latos e áreas de aprendizagem” (Siraj-Blatchford, 2004). Deste modo foram enfatizadas áreas de aprendizagem que incluíam as vertentes: “Estética e criativa; Humana e social; Linguística e literária; Matemática; Física; Científica; Tecnológica; Moral e espiritual (...); Sucesso, autoestima e resiliência; Identidade cultural” (Siraj-Blatchford, 2004, p.11). Este tipo de currículo pretendia intervir desde tenra idade.

Siraj-Blatchford (2004) dá-nos conta de uma perspetiva de desenvolvimento do currículo para a educação de infância (Nursery Education: Desirable Outcomes for Children’s Learning on Entering Compulsory Education, SCAA/DfEE, 1996) em que as áreas curriculares a desenvolver foram delimitadas da seguinte forma: “Desenvolvimento Pessoal e Social; Língua e Literacia; Matemática; Conhecimento e Compreensão do Mundo; Desenvolvimento Físico; Desenvolvimento da Criatividade” (Siraj-Blatchford, 2004, p.12). Siraj-Blatchford conclui que “os temas transversais ao currículo, tais como a educação pessoal e social e a igualdade entre sexos, foram reconhecidos como sendo iniciativas curriculares significativas para o desenvolvimento de todas as crianças”, Siraj-Blatchford (2004, p.13).

A autora, apesar de considerar este tipo de currículo como “limitativo”, vê-o também como “necessário” na medida em que os responsáveis pela educação em Inglaterra tinham como objetivo principal “elevar o nível dos padrões educativos”, Siraj-Blatchford (2004). Assim, desenvolveu-se um modelo educativo que foi implementado em todo o país, pretendendo criar uma educação igualitária e equilibrada para todas as crianças tendo como pano de fundo a criação de linhas padrão que levassem ao desenvolvimento do ideal da igualdade de oportunidades para todos: “É imperativo que proporcionemos um ambiente acolhedor, alegre, seguro e estável que reflita a comunidade em que se insere. O ambiente deveria estar livre de mensagens negativas,

prejudiciais para qualquer indivíduo, independentemente da sua raça, religião, língua ou cultura” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 13).

No que diz respeito à aprendizagem da expressão plástica e mais especificamente à expressão tridimensional em Portugal e no jardim-de-infância, em particular, tema sobre o qual nos debruçamos neste trabalho, o Ministério da Educação defende que as crianças explorem livremente os diferentes materiais, mas o educador deve considerar que há crianças que chegam à educação pré-escolar com uma vasta experiência na utilização dos materiais, mas tal não acontece com outras. Nesse sentido, é preciso trabalhar e desenvolver competências a partir da situação em que cada criança se encontra. Enquanto meio de representação e comunicação, na expressão plástica pode ser o educador a propor a atividade a desenvolver ou pode ser desenvolvida a partir da proposta individual da criança ou do grupo.

3. Educação Artística

3.1. Da Educação pela Arte à Arte na Educação

“O objetivo de uma reforma do sistema educacional não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores” (Read, 2007, p.79)

A arte acompanha a história da humanidade desde o seu início. Desde a Grécia Antiga que podemos presenciar um interesse pela educação e a arte na infância. Platão na sua obra *A República*, aborda uma educação tradicional e antiga, demonstrando o interesse pelas diferentes formas de arte, dando ênfase à música e à ginástica. “Depois da música, é na ginástica que se devem educar os jovens” (Platão, 2001, p. 136). No século XVIII, Schiller também chama à atenção, através de uma educação pedagógica, para a importância das artes na educação e aborda pela primeira vez a educação estética. A partir da década de 40 do século XX, destaca-se Herbert Read, que no período da Segunda Guerra Mundial dizia que “Educar pela Arte é Educar para a Paz”, (Reis, 2003, p. 13).

Fruto da sua investigação, de 1940 a 1942, Read publica em 1943 a sua tese de mestrado intitulada *Educação pela Arte*. Segundo Reis (2003) a tese de Read teve uma aceitação mundial e tornando-se formalmente um método educativo, defendendo o autor que “a arte deve ser a base da educação” (Read, 2007, p.13).

Apoiada pela UNESCO e presidida por Read, foi criada em 1954 a *International Association for Education through Art (INSEA)*, da qual faziam parte um grupo de intelectuais. A representar Portugal estava Manuel Maria Calvet de Magalhães, tendo ficado acordado que seriam criadas associações similares, noutros países, que tinham como objetivo divulgar a Educação pela Arte.

O papel da Arte na Educação sofreu, nas últimas décadas do século XX, profundas alterações, em parte motivadas por estudos desenvolvidos especificamente no campo artístico e estético, em parte por influência de estudos realizados noutras áreas, como as Ciências da Educação, a Psicologia, a Neurologia.

Em 1993, a teoria de Gardner sobre os diversos tipos de inteligência constituiu um apoio fundamental relativamente à importância das artes na Educação. Gardner

participou no Projeto Zero, no qual é dado o mesmo grau de importância às capacidades físicas, intelectuais e artísticas, procurando que cada um encontre a sua maneira de aprender (Marques, 2012).

No paradigma da Educação Artística, o contacto com a obra de arte é fundamental. Por contraponto aos estádios do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1896-1980), Housen (1979, citada por Reis, 2008) estabelece a existência de estádios de desenvolvimento estético, os quais são definidos a partir da reação/interpretação do sujeito face à obra de arte.

O contacto educativo com a obra de arte foi desenvolvido em diferentes metodologias e programas no âmbito do paradigma da Educação Artística. Entre esses programas, destacam-se: Visual Thinking Strategies (VTS); Discipline-Base Art Education (DBAE); Learning to Think by Looking Art. Esta última é uma metodologia proposta por David Perkins em que, segundo Reis (2008), a obra de arte é o centro das atenções para aprendermos a pensar e tem atenção quatro disposições: i) dar tempo a olhar; ii) tornar o olhar vasto e audaz; iii) tornar o olhar limpo e profundo; iv) tornar o olhar organizado (Perkins, 2004 mencionado por Reis, 2008).

O programa Visual Thinking Strategies, mais conhecido por VTS, foi desenvolvido por Abigail Housen e Philip Yenawine em museus e escolas dos Estados Unidos da América, desde 1991, e posteriormente em países Europa Ocidental, Ásia Central, Rússia. É um programa de artes visuais, que envolve alunos e professores, no desenvolvimento estético e na relação do pensamento estético com a cognição em geral (Reis, 2008).

Discipline-Base Art-Education (DBAE) é um programa de intervenção na área da Arte-Educação desenvolvido pela Getty Center for Arts Education, baseando-se em diversas teorias educativas e, segundo Reis (2008) os “objetivos educacionais seriam mais abrangentes e o currículo mais estruturado e dirigido”. O programa pretende iniciar os alunos em quatro disciplinas: Produção Artística, História da Arte, Crítica da Arte e Estética.

Em Portugal, é de lembrar que durante a ditadura, o ensino artístico era pouco relevante, mas o método de educação pela arte foi-se desenvolvendo e divulgado de diversas formas em colégios com ensino pré-primário. Indo de encontro ao que ficou

acordado, surgiu em 1956 a Associação Portuguesa pela Arte (APEA), presidida por Alice Gomes.

Segundo Sousa (2003) no modelo pedagógico apresentado...

“o objetivo não são as artes, mas a Educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação mais integral a todos os níveis: efetivo, cognitivo, social e motor. Podendo-se considerar o único modelo até hoje existente que aponta como seu primeiro objetivo a educação efetivo-emocional, propondo como técnica educativa para tal propósito a expressão (dos sentimentos, dos afetos, das emoções) artística (pelas artes, através das artes)” (Sousa, 2003, p.30).

Já em 1965, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian foram desenvolvidos estudos na área da psicopedagogia da expressão artística (Sousa, 2003; Santos, 2008).

Durante a década de 70 do século XX, o ensino artístico é oficializado. Em 1971, no âmbito da reforma do sistema educativo iniciada pelo Ministro Veiga Simão, Madalena Perdigão preside uma Comissão Consultiva para a Reforma do Ensino do Conservatório Nacional, sendo criada, nesse mesmo ano, a Escola Piloto para a Formação de Professores cuja finalidade era formar professores do Ensino Artístico (Música, Dança, Teatro) e professores de Educação Pela Arte. Após o 25 de abril, mais propriamente no ano de 1979, o Projeto de Plano Nacional de Educação Artística distingue “Educação pela Arte”, que pretende que exista um desenvolvimento a nível da expressão artística e “Educação para a Arte”, que visa a formação de artistas profissionais, sendo realizado através do ensino artístico. Este plano caiu no esquecimento. Com o despacho n.º 379/80, as inscrições na escola de Formação de Professores de Educação Pela Arte foram suspensas e posteriormente extintas definitivamente com o decreto-lei nº 310/83 (Santos,2008).

Na educação vai-se verificando a mudança de paradigma no final dos anos setenta, início dos anos oitenta, do século XX. Arquimedes Santos em entrevista a José Abrantes frisa as expressões artísticas integradas como um conceito diferente da globalização das expressões artísticas. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86 de 14 de outubro), em 1986, o mesmo ano que Portugal aderiu à União Europeia, contempla a Arte como sendo oficialmente importante na formação

integral da pessoa (Sousa, 2003, p. 31) e nomeadamente na educação pré-escolar, tendo o objetivo de “desenvolver as capacidades de expressão e de criação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica” (Lei n.º46/86 de 14 de outubro, Art5.º, 1., alínea f)).

Posteriormente e já nos anos 90 do século XX, é publicado o Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro, o qual regulamenta a implementação da educação artística no sistema escolar, contemplando a educação pré-escolar, em jardins-de-infância, englobando as seguintes áreas: música, dança, teatro, cinema e audiovisual e artes plásticas. (Lei n.º 344/90, Art.º 1.º, n.º 2), sendo que na educação pré-escolar, o ensino artístico é realizado pelo próprio educador de infância e “sempre que possível com o apoio de professores especializados, em colaboração com os pais e encarregados de educação” (Lei n.º 344/90, Art.º 10.º, n.º 1).

Alguns dos objetivos da educação artística são:

“a) estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado; b) promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global; c) educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica; d) fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com natureza artística; [...]” (Lei n.º 344/90, Art.º 2.º).

Coordenado por João Pedro Frois entre 1997 e 2000, o programa Primeiro Olhar-Programa Integrado de Artes Visuais – foi desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Programa Gulbenkian Investigação em Desenvolvimento Estético – IDE e coordenado por João Pedro Fróis de 1997 a 2000. Este programa pretendia compreender as Artes Visuais na Educação formal e não formal, sendo as suas linhas orientadoras “o desenvolvimento estético na criança, na avaliação das potencialidades do diálogo argumentativo, na capacidade de produção plástica e fruição artística e na elaboração de metodologias de investigação no domínio das artes visuais” (Fróis, Marques, & Gonçalves, 2011, p.208).

Em 2001, é publicado o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e, segundo Reis (2008), inicia-se em Portugal uma nova fase no paradigma da educação Artística, visto que as artes visuais passaram a ser o centro da Educação Artística. Relativamente às artes visuais na educação pode ler-se do documento referido anteriormente que:

“O diálogo com a obra de arte constitui um meio privilegiado para abordar com os alunos os diferentes modos de expressão, situando-os num universo alargado, que permite interrelacionar as referências visuais e técnicas com o contexto social, cultural e histórico, incidindo nas formas da arte contemporânea” (Departamento de Educação Básica, 2001, p.162).

Em 2006 realizou-se, em Lisboa, a I Conferência Mundial de Educação Artística, sendo posteriormente publicado o Roteiro para a Educação Artística. Neste documento pretende-se:

“Comunicar uma visão e promover um consenso quanto à Educação Artística na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente; estimular a colaboração na reflexão e na ação; reunir os recursos financeiros e humanos necessários para uma integração mais completa da Educação Artística nos sistemas educativos e nas escolas” (UNESCO, 2006, p.4).

O Roteiro para a Educação Artística apresenta como objetivo “explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência Cultural no século XXI” (UNESCO, 2006, p.4) e tal pode acontecer através de dois métodos, que podem ser aplicados em simultâneo. No primeiro método, “as artes podem se ensinadas como matérias de estudo individuais, através do ensino das várias disciplinas artísticas, desenvolvendo assim nos estudantes aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte” e no segundo “encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões culturais e artísticas são incluídas em todas as disciplinas” (UNESCO, 2006, p. 10).

A UNESCO realiza a segunda conferência sobre Educação Artística em Seoul em Maio de 2010 da qual surgem três objetivos principais, sendo o primeiro “ certificar-se que a Educação Artística é acessível como componente fundamental e sustentável de uma educação renovada e de grande qualidade”, o segundo “ garantir que as

atividades e programas da Educação Artística são de grande qualidade tanto na sua conceção como entrega” e o terceiro objetivo é “aplicar os princípios e práticas da Educação Artística para contribuir para uma resolução de problemas sociais e desafios culturais do mundo de hoje” (UNESCO, 2010, p.3-8).

Relativamente à educação pré-escolar, foi publicada em 2010, pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a brochura “As artes no Jardim de Infância e as metas de aprendizagem da Educação Pré-Escolar”. No que respeita às Expressões Artísticas, este documento organizava-se em quatro domínios: i) desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; ii) compreensão das artes no contexto; iii) apropriação da linguagem elementar das artes; e iv) desenvolvimento da criatividade. Estes domínios subdividiam-se em subdomínios, para os quais eram definidas metas finais e metas intermédias. Uma das metas que demonstra o paradigma da Educação Artística é a Meta Final 4) “no final da educação pré-escolar, a criança identifica alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais (obras de arte, natureza e outros objetos culturais) e utiliza as suas composições plásticas, ...”.

Ainda em 2010 foi criada uma equipa multidisciplinar, a Equipa de Educação Artística (EEA) da Direção-Geral da Educação (DGE), Ministério da Educação e Ciência (MEC) com o objetivo de promover um plano de intervenção no domínio das artes em contexto escolar, coordenando e apoiando o desenvolvimento de estudos e propostas de orientações para a educação artística genérica. Esta equipa propunha-se ainda conceber referentes básicos para a formação de docentes nesta área e identificar as principais necessidades das escolas e jardins-de-infância a nível dos recursos educativos.

Em 2013, o Conselho Nacional de Educação publica a Recomendação n.º 1/2013, referente a Educação Artística onde refere que “Portugal está longe de conseguir a concretização da educação artística que se pretende desejável e tem sido conseguida em outros países” (recomendação n.º1/2013, p. 4270). Apesar disso, o documento reconhece que na Educação Infância, as Orientações Curriculares dão um lugar de destaque à aprendizagem artística, o mesmo não acontecendo “na escolaridade básica, onde a educação artística é secundarizada relativamente a outras áreas disciplinares que são afirmadas como essenciais” (CNE, DR 19/2013, p. 4271).

3.2. A Expressão Plástica

Segundo Sousa (2003) “o termo «Expressão Plástica» foi adotado pela corrente da Educação pela Arte em Portugal para designar o modo de expressão – criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (Sousa, 2003, p. 159).

Na antiga Grécia, a palavra “plastike” referia-se à arte de modelar figuras em barro. O termo latino “plástica” já abrangia outros materiais (gesso, pedra, madeira, metal). Atualmente consideram-se os materiais como possuindo características físicas elásticas ou plásticas. Os materiais elásticos possuem a propriedade de, depois de deformados, voltar à sua forma primitiva e os plásticos mantêm a deformação que lhes foi dada. O barro, o gesso, a pedra, a madeira, os metais, o plástico são exemplos de materiais plásticos. Artes plásticas ou expressão plástica referem-se, por isso, às atividades artísticas envolvendo este tipo de materiais. (Sousa, 2003, p.159)

A expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades (Sousa, 2003, p.160). Esta posição e atitude educacional tanto poderá estar presente nas aulas e ateliers de artes plásticas como poderá constituir uma terceira área de intervenção educacional sob a forma, por exemplo, de jogos de criação e expressão plástica (Sousa, 2003, p.160). Também implica quaisquer juízos de valor. Não interessa se a obra é “boa” ou “má”, “bonita” ou “feia”, é o ato expressivo que interessa e não a produção plástica final. Como assinala Sousa (2003, p.161), trata-se de “expressão” plástica e não de produção plástica».

A expressão plástica é uma área que se centra na criança, no desenvolvimento de competências e na satisfação das suas necessidades. A respeito do objetivo da Expressão plástica, Sousa (2003, p.160) refere o seguinte:

“A expressão plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro e de riscar um papel com um lápis. O seu principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se, pinta-se e molda-se apenas pelo prazer que

esses atos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte». É a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada” (Sousa, 2003b, p.160).

Na primeira infância, a criança através da expressão plástica pode desenvolver um conhecimento maior do mundo e de si mesma. Sousa (2003) refere que a experimentação das artes “deve proporcionar a oportunidade para a criança aprender por si, desenvolver os seus próprios juízos e formar os seus próprios valores, motivando-a e estimulando-a nesses propósitos” (Sousa, 2003, p.145).

Simultaneamente, a expressão plástica e “outras formas de expressão constituem modos espontâneos de exteriorização da personalidade e das experiências interpessoais” (Piaget, 1954, citado por Bahia, 2008, p.139). No âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as expressões plásticas, juntamente com as outras formas de expressão, devem ser vistas como complemento umas das outras e devem permitir que a criança vivencie situações e experiências diferentes de aprendizagem.

Godinho e Brito (2010) referem que a base do que o que a criança aprende para o futuro e a formação da sua personalidade a nível das artes plásticas assentam em atividades de expressão, fruição, experimentação e descoberta.

As artes plásticas na infância têm uma importância fundamental, porque a criança pode exprimir-se utilizando diversas linguagens. Como sublinha Formosinho (1996, p.102), “utilizar diferentes formas de linguagem, quer ela seja verbal ou gráfica, para representar um mesmo tema ou conceito, permite à criança desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos acerca do mesmo”.

A criança pode não conseguir expressar-se verbalmente, mas consegue fazê-lo através das expressões utilizando os seus cinco sentidos (visão, olfato, audição, paladar e tato) e Caja (2001, p.28) reforça essa ideia, afirmando que “el premier contacto com los materiales plásticos debe se experiencila, procurar que sea un acercamiento a través de los sentidos”. Rodrigues (2002) assinala ainda o seguinte:

“Através das cores e das formas, a expressão plástica não se limita a comunicar apenas mensagens convencionais, mas também algo muito pessoal, que pode levar a alterar códigos conhecidos. Inovar é transformar,

numa constante relação entre o conhecido e o desconhecido, o consciente e o inconsciente, a razão e o instinto” (Rodrigues, 2002, p. 14).

Por sua vez, Dorance (2004) reforça a ideia de que as atividades das artes plásticas “baseiam-se no prazer sentido pela criança ao tocar, manipular, olhar, fazer. Permitem-lhe comunicar, manifestar as suas emoções, a sua personalidade. Ao criar objetos plásticos, a criança desenvolve o poder da imaginação e da invenção, descobre o prazer de se exprimir” (Dorance, 2004, p. 5).

As crianças são curiosas por natureza e manifestam a sua curiosidade através de uma busca constante do conhecimento, sendo essas curiosidades fomentadas e alargadas se tiver a oportunidade de contactar com novas e diversas situações do mundo. “As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann et al., 1987, p. 51), e a sala de jardim de infância é um local onde esse espaço deve existir, estando apetrechado de material diversificado. Segundo Homann e Weikart (2003) o educador deve organizar um ambiente educativo que estimule a aprendizagem da criança e, para isso, devem ter à sua disposição materiais diversificados que a permitam explorar os mesmos. A criança atravessa diferentes períodos da sua vida, ao longo dos quais realiza aprendizagens próprias, por padrões de comportamento e emoções. A atividade sensorial é um bom ponto de partida para a realização de aprendizagens e conhecimentos porque a criança aprende experimentando, descobrindo os atributos dos objetos.

É através dos desenhos, da pintura e modelagem que a criança se revela exteriorizando o que existe de mais íntimo em si” (Gonçalves, 1976, p.16), mas não se pode esquecer que o “mundo plástico da criança é diferente do adulto. Tem valores e leis particulares, características próprias, segundo as fases da sua evolução” (Gonçalves, 1991, p.7).

“Com tintas, lápis, plasticina, cola, papel, tesoura, caixas e cordel, as crianças podem representar coisas que fizeram, viram e imaginaram. Enquanto amassam, mexem, enrolam, cortam, furam, torcem e dobram materiais, as crianças em idade pré-escolar aprendem a criar e a observar

mudanças: encaixar coisas, separá-las, ordená-las, combiná-las e transformá-las” (Hohmann et al., 1987, p. 60).

Os artistas utilizam várias técnicas e materiais na realização das suas obras, para a criatividade das crianças ser estimulada, também podem e devem realizar essas mesmas técnicas, como pintar, desenhar, recortar, colar, modelar, entre outras e também utilizar esses materiais, como tintas, lápis, canetas, giz, barro, massas de cores, entre outros. Em Educação de Infância, o desenho, a pintura e a modelagem são técnicas que as crianças gostam de usar, combinando diferentes materiais.

3.3. A modelagem

“Modelagem é o ato de dar forma a qualquer matéria plástica, isto é, qualquer matéria que mantenha a forma que se lhe dá” (Sousa, 2003, p.255). A modelagem é uma atividade artística que provém da escultura e a sua introdução na educação pré-escolar é feita com o intuito de introduzir a reprodução do relevo físico, corpóreo, do volume dos objetos e seres.

A criança tem necessidade de usar as mãos porque aprende através das mesmas, como frisam Gonçalves (1991) e Rodrigues (2002). Segundo este último autor, a criança “aprende fazendo com as mãos” (Rodrigues, 2002, p.290), o que lhes fornece uma fonte inesgotável de experimentações e descobertas (Sousa, 2003). Por isso é de igual modo importante que a criança tenha a possibilidade de experimentar materiais diversificados, com diferentes consistências e texturas, uma vez que essas experiências enriquecem a sensibilidade tátil da criança (Lowenfeld,1977).

Homann e Weikart (2003) abordam o facto das crianças pequenas gostarem e conseguirem criar reproduções de pessoas e coisas a partir de diferentes materiais, porque conseguem formatar imagens mentais e ver as semelhanças entre essas imagens e um material ou meio particular. Ainda segundo os mesmos autores “fazer cópias enriquece a compreensão das crianças, quer das coisas reais que estão a tentar representar, quer da complexidade do próprio processo de feitura de símbolos” (Homann & Weikart, 2003, p. 505).

Existem diferentes pastas e massas que a criança pode e deve manusear, mas foquemo-nos no barro ou argila, material que foi um dos primeiros que o homem utilizou

para modelar os seus utensílios e para construir as suas casas. Este material é fácil de modelar e possibilita à criança criar figuras abstratas ou figurativas, objetos e esculturas. Caja (2001) refere a importância da descoberta do barro pelas crianças, sendo que estas devem brincar com ele, explorá-lo, cheirá-lo, sujar-se e deixar secá-lo nas mãos. Com as suas mãos, estando a desenvolver o sentido do tato, a criança tem a possibilidade de sentir a plasticidade do material, a sua textura, o peso, a temperatura e a consistência da matéria moldável (Rodrigues, 2002). O barro permite ainda desenvolver o sentido da visão através das diferentes tonalidades que apresenta, desenvolve o sentido do olfato através do aroma que emana, o paladar desenvolve pelo gosto do barro e depois de seco ou cozido e permite desenvolver a audição através do som emitido.

“Pelo facto do barro ser tão fácil de modelar, é uma escolha natural para a reprodução de modelos. Trabalhar com barro é satisfatório em si mesmo, para pessoas de quaisquer idades. Como referem Homann e Weikart (2003)

“(o barro) É um material fundamental para a espécie humana”, diz o educador Sydney Clements, “o barro absorve as crianças” (...) Ainda que o barro requiera lavagem de mãos, a quantidade certa de humidade para estar bem maleável- mas não demasiado- e uma arrumação hermética, oferece uma vivacidade e elasticidade que não é característica de qualquer outro material” (p. 506).

A criança necessita de bastante tempo para explorar o barro. Quando contacta inicialmente com este material, a criança é espontânea e brinca prazerosamente. Lowenfeld (1977) refere que geralmente a criança começa por o amassar ou arredondá-lo, espremer, sopesar e rolar, introduzindo as mãos e os dedos. No princípio utiliza toda a massa disponível, seguidamente modela bolas e rolos e depois faz filas com os rolos e bolas. Posteriormente, quando modela algo, fá-lo de forma fragmentada, sem se preocupar com a junção das partes e só á medida que pensamento vai desenvolvendo relações é que se preocupa com a junção das partes. Homann e Weikart (2003) mencionam o facto das crianças que realizam reproduções simples estarem determinadas a criar um objeto específico e manterem os seus objetivos e ainda “a dificuldade de reprodução tende a reforçar a inclinação para a economia e simplicidade na representação” (Golomb, 1974, citado por Homann e Weikart, 2003, p. 508). Os

mesmos autores mencionam que as crianças que realizam reproduções mais detalhadas normalmente são mais persistentes, porque “têm uma imagem do que estão a fazer e de como querem que o seu trabalho venha a parecer” (Homann, Weikart, 2003, p. 508). No caso da realização da figura humana, Golomb (1974) verificou que a criança tinha necessidade de subdividir a figura humana em partes distintas” (mencionado por Homann, e Weikart 2003, p. 508).

Calvet (1998) aborda o facto de a criança no desenho e na pintura não trabalhar a volumetria, função que pode ser desenvolvida através da modelagem de massas. O barro é um material que permite a criança manusear com as mãos e dedos desenvolvendo noções de tridimensionalidade.

Por sua vez, Lowenfeld (1977) menciona que o barro permite à criança realizar as ideias que a pintura não permite, uma vez que o barro é maleável.

A expressão plástica acompanha a evolução da motricidade da criança, no desenho observamos essa evolução e na modelagem também, mas a expressão através do volume torna-se num processo mais lento visto que a criança tem mais dificuldade em manusear os materiais que apresentam dimensão.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Opções metodológicas

Tendo em conta a questão orientadora deste estudo e o objetivo geral definidos na introdução, procuramos agora apresentar e fundamentar as opções metodológicas que orientaram o desenho do estudo, entendendo metodologia como “(...) a organização crítica das práticas de investigação” (Almeida e Pinto, 1976, p. 84). Podemos considerar métodos de investigação como “(...) um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação” (Carmo e Ferreira, 1998, p.175). Tendo em conta o objetivo antes apresentado, o presente estudo desenvolve-se através de um processo de investigação-ação, a qual, segundo alguns autores, se insere no paradigma socio-crítico, uma vez que visa não apenas o conhecimento do real, mas também a sua modificação com vista à melhoria da prática (Coutinho, 2011).

Cohen e Manion (1984, p. 208) definem investigação-ação como “uma intervenção em pequena escala no funcionamento do real e a examinação rigorosa dos efeitos dessa intervenção”. Por sua vez, Elliot (1993, citado por Coutinho, 2011) sublinha que essa intervenção tem como objetivo a melhoria da situação existente. Segundo Coutinho (2011), “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 313).

De acordo com esta autora, a Investigação-Ação caracteriza-se por ser:

- Situacional - inclui o diagnóstico de uma situação e visa a solução de um problema para essa situação;
- Interventiva - não se limita a descrever e compreender a situação, mas a agir sobre ela, modificando-a;
- Participativa – os participantes são também investigadores;
- Auto-avaliativa – exige a avaliação sistemática e continuada da ação, sendo os resultados dessa avaliação incorporados no processo (Coutinho, 2011).

A dimensão participativa é também sublinhada por outros autores (McKernan, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008) como especialmente relevante, uma vez que

dá aos profissionais no terreno a possibilidade de participar ou mesmo conduzir um processo de investigação sobre a sua própria prática.

Coutinho (2011) faz notar que, no referencial do ensino e da aprendizagem, a Investigação-Ação não é apenas uma metodologia de investigação, mas também uma forma de melhorar o próprio ensino, uma vez que exige a reflexão sobre a prática e a análise dos problemas que esta coloca, o que leva ao planeamento de mudanças que contribuam para a resolução desses problemas.

Cohen e Manion (1984) consideram que existem duas fases principais na investigação-ação: a fase de diagnóstico e a fase de intervenção. Com base em Fisher (2001), Máximo-Esteves (2008) refere que as principais operações num processo de investigação-ação são a formulação das questões iniciais, o planeamento flexível, a ação, a reflexão, a avaliação/validação e o diálogo. Por sua vez, Coutinho (2011), considera 6 fases:

- “Exploração e análise da experiência prática
- Enunciado do problema de investigação
- Planificação do projeto
- Realização do projeto
- Apresentação e análise dos resultados
- Interpretação e tomada de decisão” (p.316)

O conceito e os processos de investigação-ação aplicados à Educação deram origem à noção de professor-investigador, que foi desenvolvida essencialmente por Stenhouse (1975, citado por Alarcão, 2011). A noção de professor-investigador implica a capacidade de observar e analisar as situações, questionar as práticas, identificar problemas e planear soluções para os mesmos, monitorizar e avaliar processos e resultados. Segundo a autora, cada professor é um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor (Alarcão, 2011, p.6).

A investigação dos profissionais sobre a sua própria prática contribui: i) para a melhoria da prática, favorecendo a resolução de problemas; ii) para o desenvolvimento profissional; iii) para o desenvolvimento da organização; iv) para o desenvolvimento de uma cultura profissional (Ponte, 2008).

Investigar a própria prática, porém, não se confunde com o processo de reflexão sobre a prática que é levado a efeito pelos docentes na sua atividade profissional.

“Para que uma atividade constitua uma investigação: (a) produz conhecimentos novos ou, pelo menos, novos para quem investiga, (b) segue uma metodologia rigorosa, e (c) é pública. Ou seja, a investigação envolve uma metodologia, mas envolve também uma pergunta diretora e uma atividade de divulgação e partilha. Deste modo, a existência de uma metodologia é uma condição necessária, mas não suficiente para caracterizar uma atividade como sendo uma investigação e, em particular, uma investigação sobre a nossa prática” (Ponte, 2008, p. 156, com base em Beillerot, 2001).

O estudo aqui apresentado insere-se numa lógica de investigação-ação, na perspetiva do professor-investigador, uma vez que se pretende caracterizar, compreender e melhorar uma dada situação pedagógica, sendo o investigador um ator plenamente participante no processo.

Para o presente projeto estabelecemos 4 fases esquematizadas na tabela 1.

Tabela 1 - Fases do projeto.

Fases	Objetivos	Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados	Data
Diagnóstico da situação	Caraterizar o grupo de crianças e as suas produções em expressão plástica Definir a problemática	Análise das fichas individuais Registo de observação direta em sala de atividade do JI Análise das produções das crianças	Setembro
Planificação	Definir os objetivos da intervenção Elaborar o planeamento de estratégias e atividades a desenvolver		Outubro Novembro
Implementação do projeto e recolha de dados intermédios	Desenvolver as atividades planeadas; Monitorizar e avaliar o projeto durante o seu decurso	Registos de observação direta; Análise das produções das crianças	Janeiro a Maio
Avaliação final	Avaliar os resultados do projeto	Questionário aos encarregados de educação Análise das produções das crianças	Junho

1.1. Princípios éticos da investigação

Antes do início do projeto, solicitámos autorizações à diretora da instituição e aos encarregados de educação para a participação dos seus educandos no projeto, anexo 1. Procurámos assim garantir o consentimento informado, uma vez que

Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação. Como tal, os investigadores deverão informar previamente os participantes, ou os seus representantes legais, sobre a natureza e os objetivos da investigação, dispondo-se a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p.7-8).

Para manter o princípio do anonimato e confidencialidade, omitimos o nome da instituição, das crianças e dos respetivos pais. Pela mesma razão, procurámos que, nas fotografias aqui apresentadas, a identidade das crianças não fosse reconhecível.

Durante todo o processo, procurámos ainda garantir o respeito pela integridade das crianças e suas famílias e não causar disrupções no normal funcionamento da instituição, já que “os processos de investigação deverão ainda ser conduzidos de forma a não sobrecarregar ou afetar os participantes para além do necessário, tendo em conta os objetivos da investigação” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p.10).

1.2. Técnicas de recolha e tratamento de dados

As técnicas de investigação “(...) são procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, suscetíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa” (Carmo e Ferreira, 1998, p.175).

As técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizamos na presente investigação foram a observação direta e o questionário, para além da análise das produções das crianças.

1.2.1. Observação direta

A observação direta é aquela em que o próprio investigador recolhe as informações, sem a mediação dos sujeitos (Quivy & Van Campenhoudt, 1992). É um processo de recolha de dados que capta comportamentos e ações em situação natural e no momento em que eles se produzem.

A observação direta pode ser participante ou não participante, conforme o papel que o observador assume na situação (Flick, 2005). Se o observador participa na vida do grupo por ele estudado, trata-se de uma observação participante. No caso da investigação-ação em Educação, a observação assume geralmente a forma participante, uma vez que o observador desempenha um duplo papel: o de investigador e o de educador (Woods, 1977, citado em Estrela, 1994).

Quanto ao processo de observação, esta pode ser ocasional, sistemática ou naturalista (Estrela, 1994). Entende-se por observação naturalista aquela em que não existe seleção dos aspetos a observar, registando-se o continuum dos comportamentos e ações durante um determinado período de tempo. Já a observação ocasional incide apenas sobre algumas situações consideradas pertinentes para a compreensão de um dado fenómeno, recorrendo-se para tal à técnica dos incidentes críticos. A observação sistemática, por sua vez, implica a seleção prévia dos comportamentos, atitudes ou ações que se pretendem observar, requerendo, por isso, listas de verificação, escalas de graduação ou outro tipo de forma de notação previamente elaborado. Esta forma de observação é também chamada observação seletiva (Flick, 2005).

Tendo em conta o facto de, num estudo de investigação-ação, o observador ser também participante, optou-se por realizar observações sistemáticas, construindo-se para tal grelhas de registo que contemplavam os comportamentos indiciadores dos objetivos específicos de cada sessão (Anexos 2 e 3).

1.2.2. Questionário

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a técnica de questionário...

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções

ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p.190).

Embora a técnica de questionário seja usada geralmente para obter informação de um conjunto alargado de sujeitos, como é o caso do inquérito por questionário, pode também ser usada com um grupo de sujeitos mais reduzido, no âmbito da investigação-ação, assumindo a forma de questionário-feedback. Segundo Bisquerra (1989, citado por Coutinho, 2011), o questionário-feedback é característico da investigação-ação, uma vez que os seus resultados são reinvestidos na situação, contribuindo para fixar objetivos (se aplicado no início), modificar estratégias (se aplicado durante) ou conhecer resultados (se aplicado no final).

Tendo em conta a faixa etária das crianças que participaram neste estudo, optámos por aplicar o questionário final aos seus encarregados de educação. Na construção do questionário, atentámos na cuidadosa formulação das perguntas. Deste modo, elaborámos questões de identificação, de informação e de controlo, desprezando as perguntas de descanso, devido à pequena dimensão do inquérito. As perguntas de identificação “(...) são as que se destinam a identificar o inquirido, não nominalmente (...), mas referenciando-o a certos grupos sociais específicos (...)” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 138). As perguntas de informação, “(...) têm por objetivo colher dados sobre factos e opiniões do inquirido” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 138). Por sua vez, as perguntas de controlo são “(...) destinadas a verificar a veracidade de outras perguntas insertas noutra parte do questionário” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 138). Por último, as perguntas de descanso, “(...) servem para intencionalmente introduzir uma pausa e mudar de assunto (...)” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 138).

Na elaboração de um questionário, é ainda necessário optar por perguntas de resposta aberta ou fechada. As perguntas de resposta aberta são aquelas “(...) às quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos (...)” (Ghiglione e Matalon, 1992, p. 115). Pelo contrário, nas perguntas de resposta fechada apresenta-se ao inquirido “(...) depois de se lhe ter colocado a questão, uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar” (Ghiglione e Matalon, 1992, p. 115).

Para o presente estudo, elaborámos um questionário do tipo misto que aplicámos aos encarregados de educação do grupo de crianças que participaram neste estudo (Anexo 4). Este questionário teve como objetivo compreender até que ponto os pais se interessavam pelo desenvolvimento e aprendizagens dos seus filhos e as aprendizagens que realizavam, assim a importância que davam às atividades de expressão plástica.

1.3. Análise das produções das crianças

Para a análise das produções das crianças criámos grelhas de registo com indicadores relacionados com os objetivos de cada atividade, como se pode ver em Anexos 2 e 3. A construção dessas grelhas teve por base os objetivos definidos para cada atividade, os quais decorrem quer das OCPE (1997), quer dos objetivos deste estudo.

1.4. Caracterização do contexto e dos participantes

1.4.1. Caracterização da instituição

A instituição sobre a qual incide o nosso estudo localiza-se num concelho da Margem Sul do Tejo, numa freguesia que abrange uma área total de 22.3 quilómetros quadrados e tem 29763 habitantes, sendo um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, com 23 anos de existência. A instituição tem as valências de berçário, creche e jardim-de-infância.

O horário de funcionamento do colégio, de segunda-feira a sexta-feira, é das 7h00 às 19h30 minutos, encontrando-se encerrado ao sábado e domingo. Contudo, o horário letivo situa-se entre as 9h00 às 17h00. Segundo as normas do colégio, considera-se o período de antecipação das 7h00 às 9h00 da manhã e o prolongamento das 18h00 às 19h30 da tarde.

O edifício é moderno, construído de raiz há 12 anos, possui espaços exteriores e interiores amplos e com iluminação natural. A instituição apresenta boas condições e encontra-se em bom estado, com ótimas condições higiénicas/ sanitárias. Na instituição, as crianças têm uma grande mobilidade, pois esta é extremamente espaçosa no piso

inferior, superior e exterior. Existe ainda elevador que liga o jardim-de-infância, a creche e o ao lar de idosos. As salas são amplas, arejadas e bem iluminadas, tem aquecimento central. Todo o material utilizado é adequado estando de acordo com as normas exigidas por lei.

No exterior existe um parque infantil, sendo uma parte do mesmo coberta, existe uma casa de banho.

No rés-do-chão funciona a valência de jardim-de-infância (com 3 salas) e encontra-se a receção, o gabinete de atendimento ao serviço social e educação especial, o gabinete de gestão pedagógica e direção, a sala onde os adultos guardam os seus pertences e uma casa de banho para adultos e uma para crianças.

No 1º piso funciona a valência de creche (com três salas) e funciona o refeitório (amplo e com condições para receber as crianças da creche (1/2anos), jardim de infância (3/5 anos), a cozinha (devidamente equipada, grande e arejada, sendo partilhada com o lar de idosos), existem 3 casas de banho (1 para rapazes, 1 para raparigas e 1 para a creche) e 1 Arrecadação. Em ambos os pisos existem acessos para o lar de idosos.

A direção da instituição é constituída por uma das proprietárias da instituição, a qual é formada em Educação de Infância. Na instituição existem duas educadoras e duas auxiliares de ação educativa, sendo que uma educadora e uma auxiliar de ação educativa exercem funções na sala de creche e a outra educadora e auxiliar de ação educativa exercem funções na sala de jardim-de-infância. A equipe da cozinha é constituída por duas cozinheiras. A instituição conta ainda com uma técnica de limpeza.

1.4.2. Caracterização do grupo

O grupo sobre o qual incide o nosso estudo é composto por 12 crianças, das quais 8 são rapazes e 4 raparigas, que se encontram na faixa etária dos quatro aos cinco anos. Algumas das crianças frequentam a instituição desde o berçário outras só frequentam desde os três anos. Neste grupo não existem crianças com necessidades educativas especiais.

1.4.3. Caracterização da sala e da dinâmica do grupo

A sala encontra-se no piso inferior, está ligada ao exterior através de cinco janelas (que em caso de emergência servem de porta) que também fazem com que a sala tenha uma boa iluminação natural. Nos dias frios a sala normalmente não necessita de ter o aquecimento ligado porque o sol do exterior aquece, mas no verão torna-se muito quente.

A sala está dividida por áreas. Quando entramos na sala, do lado direito, na parede sul, temos a área do tapete (na qual o grupo reúne várias vezes durante o dia) e dos jogos de chão e também tem acesso a uma pequena arrecadação. Junto da parede do lado direito temos uma mesa de apoio, o armário com jogos de chão, esta mesma parede serve de para colocar os trabalhos realizados pelas crianças. Na parte da frente, parede norte, encontra-se a área das expressões, constituída por um cavalete, mesa com tintas e um armário com materiais de desenho, recorte, colagem e modelagem e área da mercearia e a área dos jogos de mesa. Na parede do lado esquerdo está a área da casinha e a área da biblioteca. Na parede sul do lado esquerdo da porta de entrada encontra-se um armário fixo com gavetas e prateleiras e uma bancada com lava-loiça.

A sala acolhe as crianças da instituição desde as sete da manhã (sendo a sala de acolhimento). Às oito horas, uma das auxiliares da sala da creche (berçário, sala de um ano e de dois) dirige-se com as crianças do seu grupo de para a respetiva sala e as crianças do jardim-de-infância ficam na sala coma educadora. Às nove horas e trinta minutos inicia-se a rotina diária das crianças que frequentam a instituição.

Inicialmente as crianças sentam-se na área do tapete para cantar a canção do bom dia, marcar a presença e o estado do tempo, sendo esta tarefa realizada pelo responsável do dia. Seguidamente decorre um diálogo entre as crianças e a educadora, durante o qual é lançada a atividade e as crianças escolhem a área onde querem ir brincar. Pelas dez horas da manhã inicia-se a atividade, que pode ser individual, em pequenos grupos ou em grande grupo. Quando a atividade é desenvolvida individualmente ou em pequenos grupos, as restantes crianças brincam nas áreas que escolheram; caso queiram mudar de área podem faze-lo, mas têm de pedir à educadora ou á auxiliar da sala, porque pode ter a área atingido o número limite de crianças.

Pelas onze horas e trinta minutos arruma-se a sala e voltamos a reunir na área do tapete para refletir sobre o trabalho realizado.

Às onze horas e quarenta realiza-se a higiene, e às onze e cinquenta as crianças almoçam no refeitório, aproximadamente até as doze e quarenta e cinco. A criança responsável do dia ajuda a colocar e a retirar os copos e a levantar os pratos da sopa. Quando termina o almoço, cada criança realiza a sua higiene e vai para o dormitório onde repousa até as quinze horas. Quando acordam as crianças dirigem-se à casa de banho para realizar a higiene e seguidamente dirigem-se para a sala onde ficam a brincar até à hora do lanche.

As quinze horas e trinta minutos, o grupo arruma e reúne-se novamente na área do tapete para em seguida realizar a higiene e ir lanchar ao refeitório. Às dezassete horas e trinta minutos a educadora finaliza a hora de trabalho e a auxiliar fica com as crianças. Após o lanche as crianças realizam novamente a higiene e dirigem-se à sala para brincar.

Todas as tarefas são supervisionadas e apoiadas pela educadora ou auxiliar ou ambas.

Nos dias em que o tempo o permite, as crianças da sala dirigem-se, antes do almoço, ao parque para brincar e realizar jogos propostos pela educadora ou mesmo pelas próprias crianças e duas vezes por semana após o lanche passam a tarde no mesmo.

No início do ano letivo, os pais e avós são convidados para passarem uma manhã ou um dia na sala do seu filho/neto. O dia é combinado com a educadora da sala e pode estar na sala o pai, a mãe ou ambos e normalmente eles propõem uma atividade a desenvolver com o grupo.

Ao longo do ano letivo são propostas, pela instituição, várias atividades temáticas para os pais desenvolverem com seus filhos em casa realizando-se posteriormente exposições. Ainda são realizadas festas no natal e no final do ano letivo.

No início do ano letivo as educadoras reúnem com a coordenadora pedagógica de forma a planear o mesmo, sendo definido o projeto de instituição, abordando-se outros assuntos, como reunião de pais, visitas ao exterior, entre outros. Regularmente as educadoras realizam reuniões para planificar as atividades a serem desenvolvidas.

Na sala vão sendo desenvolvidos miniprojectos que surgem do interesse ou das dificuldades das crianças e englobam as festividades e as estações do ano, os projetos de sala são planificados pela educadora da sala, com a colaboração das restantes educadoras e com a coordenadora. Sempre que possível são desenvolvidos projetos em conjunto com outros grupos de crianças da instituição.

1.4.4. Caracterização dos encarregados de educação

Os familiares que colaboraram neste estudo foram sete progenitores, 5 mães e 2 pais. No que concerne as idades, 6 das mães e pais situam-se na faixa etária dos 31 aos 40 anos. Apenas um tem idade compreendida entre os 51 e os 60 anos. As habilitações literárias dos pais que participaram no estudo encontram-se sintetizadas no gráfico seguinte.

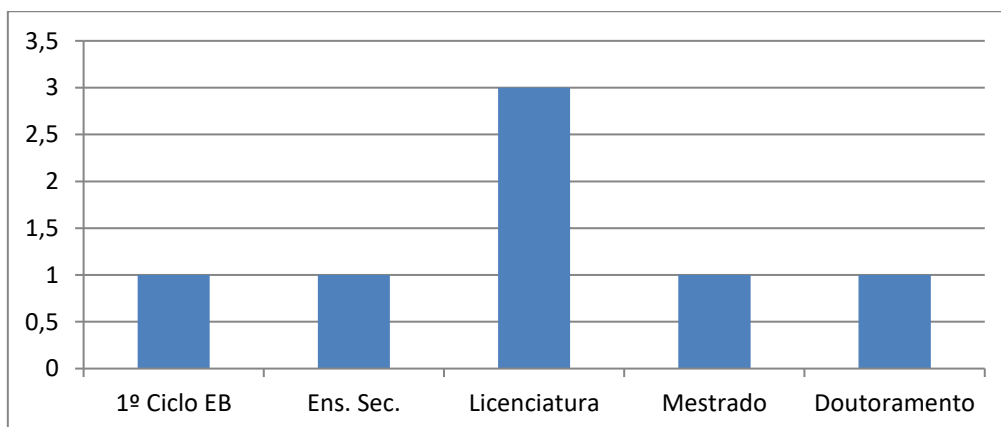


Gráfico 1. Habilitações literárias dos pais.

Como o gráfico mostra, o grupo de pais é heterogéneo em termos de habilitações, embora predominem os pais com licenciatura.

Relativamente às atividades profissionais, dois pais são professores do ensino básico e secundário, um psicólogo (desempregado), um assistente de consultório, uma engenheira informática, um gestor de projeto, e uma empregada de limpeza.

2. Avaliação diagnóstica

Numa fase inicial, procurámos caracterizar o modo de representação da tridimensionalidade no grupo de crianças atrás caracterizado. Para tal, propusemos às crianças diversas atividades que descrevemos em seguida.

Na primeira sessão que realizámos com o grupo, abordámos o tema do barro, as suas propriedades e possíveis aplicações. Utilizámos diapositivos que ilustram a origem do barro, as cores diferentes que apresenta, o profissional que trabalha o barro (o oleiro), a sua oficina e o forno onde coze as peças (a mufla), seguidamente as crianças visualizaram e manusearam peças de barro que se apresentavam secas ao natural, cozidas, pintadas, entre outras. Ao manusearem as diferentes peças de barro procurámos que ouvissem o som emitido pelas mesmas e apreendessem a sua textura, as suas cores, dimensões, volumes e formas.

Seguidamente propusemos que modelassem a figura humana em barro, que poderia ser um menino ou uma menina, neste caso eles próprios. Inicialmente foi dada uma quantidade de barro a cada criança, estando disponível mais materiais como lambujem e teques.

Os resultados globais do grupo nesta atividade encontram-se no anexo 3 (registos de observação da sessão 1) e estão sintetizados no gráfico seguinte. Nesta sessão estiveram presentes onze crianças.

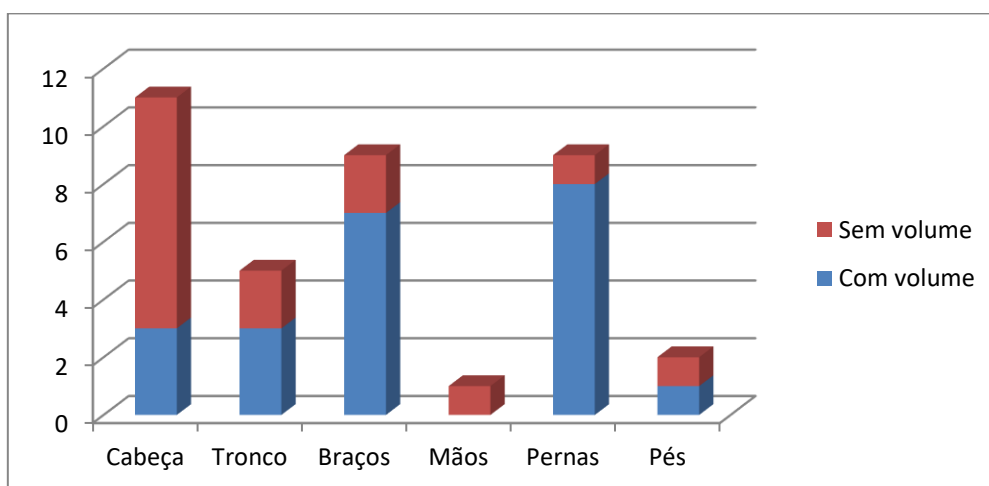


Gráfico 2. Representação da figura humana na sessão 1.

Como o gráfico mostra, tendencialmente as crianças representavam as pernas e a cabeça com volume, mas o mesmo não acontecia à cabeça e tronco.

Com efeito, das onze crianças que participaram na atividade, todas representaram a cabeça da figura humana, mas oito das crianças representaram-na sem volume e apenas três com volume.

No que respeita aos elementos que constituem a cabeça da figura humana, todas as crianças representaram os olhos, oito representaram o nariz e dez a boca; no entanto, nenhuma representou as orelhas, as pestanas ou as sobrancelhas e apenas quatro representaram o cabelo, neste caso com volume.

Apenas cinco crianças representaram o tronco, três com volume e duas sem volume. Nas representações destas crianças, o único elemento que surge no tronco é o umbigo, representado apenas por uma delas.

Sete das crianças representaram os braços com volume e duas sem volume. As mãos surgem representadas apenas por uma das crianças, mas uma outra representa os dedos da mão.

Oito crianças representaram as pernas com volume e uma sem volume. Os pés são representados por duas crianças, com volume apenas numa dessas representações.

Quanto ao vestuário, apenas uma criança o representou, sem recorrer ao volume.

Exemplificamos em seguida algumas das produções em barro realizadas pelas crianças.

No primeiro exemplo, a criança 7 retirou pedaços de barro do que lhe tinha sido fornecido, colocou em cima do cartão e com a mão fechada espalmou o barro, sendo a figura formada por cabeça, com olhos, nariz, boca, os braços, o corpo e as pernas, como se pode ver na figura 1.



Figura 1. Exemplo de produção da figura humana criança 7.

No segundo caso, a criança 4 modelou-se a si própria a dormir, verificando-se que apenas modelou as pernas e a cabeça com olhos, nariz e boca, como a figura seguinte mostra.



Figura 2. Exemplo de produção da figura humana da criança 4.

Na figura 3, a criança 10 modelou a sua figura utilizando a técnica da bola e do rolo.



Figura 3. Exemplo de produção da figura humana da criança 10.

No primeiro contacto que tiveram com o barro as crianças gostaram de mexer e algumas disseram que o barro era frio, mas não o amassaram e iniciaram a atividade proposta. Verificamos que a maioria modelou a sua figura quase sem volume, sendo que algumas modelavam as partes com volume, mas seguidamente amachucavam de forma a ficarem sem o mesmo. À medida que modelavam as suas figuras algumas das crianças iam falando do que estavam a fazer. Verificámos que uma das crianças se desenhava no barro com o auxílio dos teques, outra calcava o barro de forma a criar a sua figura.

Poucas crianças utilizavam a técnica da bola e do rolo de forma a criar a sua figura. Apesar de terem lambugem disponível, não a utilizaram para realizar a ligação das peças, o que causou a deslocação de alguns dos segmentos modelados quando o barro secou.

3. Plano de intervenção

3.1. Objetivos de intervenção e princípios orientadores

Para atingir o objetivo geral de investigação a que nos propusemos (verificar se a introdução de estratégias e técnicas específicas orientadas para a exploração de diferentes materiais contribui para melhorar a representação da tridimensionalidade nesta faixa etária) e tendo em conta que o estudo se desenvolve na lógica da investigação-ação, tornou-se necessário estabelecer também objetivos para a intervenção. Neste sentido, pretende-se que as crianças do grupo em estudo possam:

Familiarizar-se com a tridimensionalidade

Identificar características do volume

Diferenciar bidimensionalidade de tridimensionalidade

Diferenciar formas de arte bidimensionais de formas de arte tridimensionais: pintura, fotografia e escultura

Gerar volume

Produzir representações tridimensionais.

Para tal, será necessário encontrar resposta à questão de partida referida na introdução: como desenvolver a prática da tridimensionalidade no Jardim de Infância? Assim, colocámos como hipótese que a utilização do barro, pelas características deste material que mencionámos no capítulo I (Caja, 2001, Rodrigues, 2002, Homann e Weikart, 2003), poderia constituir um meio de levar as crianças a atingir os objetivos que estabelecemos para a intervenção. A utilização do barro passou por várias etapas, que incluíram uma primeira experimentação livre, a experimentação de técnicas de modelagem, o conhecimento de profissionais de trabalho com barro, etc.

Para além da utilização do barro, recorreremos também a outros materiais (por vezes materiais de desperdício) e promovemos o contacto com reproduções de obras de arte (fotografia, pintura, escultura), numa perspetiva de associar a produção em arte com o conhecimento em arte (Gardner, 1994).

Por outro lado, pareceu-nos necessário articular este trabalho com as aprendizagens geralmente desenvolvidas em Jardim de Infância e com as Orientações Curriculares para este nível educativo (ME, 2002, Paz, 2004). Assim, para além da representação da figura humana, que foi sendo trabalhada em várias sessões, procurámos propor atividades integrando os diferentes domínios da área de conteúdo das Expressões.

A representação da figura humana foi, porém, o centro do trabalho de modelagem e o motivo-chave para a apreensão do conceito de tridimensionalidade que se pretendia desenvolver nas crianças. Escolhemos a figura humana porque essa é uma das primeiras representações gráficas que a criança faz (Faw, 1980).

Neste sentido, o plano geral de intervenção previa que as primeiras sessões constituíssem uma iniciação à modelagem em barro, favorecendo o contacto com esse material, a experimentação de técnicas de modelagem e o contacto com um ceramista. Foi proposto às crianças que as atividades de modelagem recaíssem sobre a figura humana.

Numa segunda fase, incidiu-se na distinção entre bidimensionalidade e tridimensionalidade, trabalhando a diferença entre formas de artes plásticas bidimensionais e tridimensionais e explorando a representação bidimensional e tridimensional da figura humana e dos diferentes elementos que a constituem.

Na terceira fase, focámo-nos na representação através da volumetria e no conhecimento das características da tridimensionalidade.

Após analisarmos as primeiras produções das crianças para a avaliação diagnóstica anteriormente apresentada, realizámos o planeamento do projeto em 9 sessões cujas planificações apresentamos nas tabelas 1 a 9.

3.2. Planeamento das sessões

Sessão	Objetivos	Estratégias	Atividades	Material	Duração	Indicadores de avaliação
1	<p>-Conhecer o barro.</p> <p>-Conhecer regras de utilização de materiais de modelagem.</p> <p>-Experimentar o barro;</p> <p>- Familiarizar-se com a tridimensionalidade;</p> <p>-Adquirir hábitos de limpeza.</p>	<p>-Sentar as crianças em semicírculo para falar sobre o barro (de imagens que explica o que é o barro e todo o processo que o envolve)</p> <p>-Colocar em cima de uma mesa peças de barro, para as crianças contatarem diretamente com as mesmas. As peças de barro podem estar em cru, cozidas, com vidro, entre outras.</p> <p>- Solicitar que as crianças se sentem novamente, explicar e exemplificar as regras que existem para trabalhar o barro e explicar a atividade que se vai desenrolar.</p> <p>-Em grupos de três solicitar que as crianças se representem a si mesmas por modelagem em barro.</p> <p>-Após a modelação do barro limpar o espaço e os materiais utilizados, falar e exemplificar as regras de limpeza dos espaços e dos materiais utilizados na atividade.</p>	<p>-Conversa sobre o barro</p> <p>-Manuseamento peças em barro, por exemplo pratos, jarros, peças decorativas, entre outras;</p> <p>-Modelagem da figura humana (o próprio);</p> <p>- Limpeza dos materiais.</p>	<p>-Tijolo; -Telha; -Azulejo; -Peças decorativas; -Pratos; -Canecas; -Entre outras.</p> <p>-Barro; -Teques; -Copo; -Água; -Máquina fotográfica</p>	<p>-20 minutos</p> <p>- 2x40 minutos</p>	<p>-Tabela de registo de observação</p>

Sessão	Objetivos	Estratégias	Atividades	Material	Duração	Indicadores de avaliação
2	<p>- Nomear as diferentes partes do corpo;</p> <p>- Experimentar técnicas de modelagem</p>	<p>- Após a marcação da presença solicitar que as crianças fiquem de pé num semicírculo para cantarem e realizarem os gestos das canções <i>Panda vai à escola- Cabeça, ombros, joelhos e pés e Dig, dig, dig.</i></p> <p>- Solicitar que o grupo se sente novamente em semicírculo e legendar partes do corpo humano (masculinas e femininas).</p> <p>- Em grupos de três solicitar que as crianças modelem o barro livremente.</p> <p>- À medida que a crianças modelam o barro a educadora exemplificará técnicas de modelação, sendo estas: a técnica da esfera, do rolo, da placa e que objetos se podem construir a partir das técnicas utilizadas (caixas, flores, animais o corpo humano, entre outros). Também utilizará os instrumentos para a modelagem do barro, ou seja, os teques. Utilizar a lambugem para exemplificar como se unem as peças e de como se usa a água para humedecer o barro.</p>	<p>- Canção <i>Panda vai à escola- Cabeça, ombros, joelhos e pés e Dig, dig, dig.</i></p> <p>- Elaboração das legendas das partes do corpo humano em cartazes, com imagens do sexo masculino e feminino.</p> <p>- Atividade livre de modelagem em barro</p> <p>- Manuseamento do barro realizado esferas, rolos e placa (demonstração realizada pela educadora).</p> <p>- Utilização dos instrumentos para modelar o barro (teques).</p>	<p>- Rádio - Cd</p> <p>- Imagens do esquema corporal feminino e masculino; - Etiquetas; - Velcro;</p> <p>- Barro; - Teques; - Pano; - Copo; - Água; - Máquina fotográfica.</p>	<p>-15 minutos</p> <p>-15 minutos</p> <p>- 45 minutos</p>	<p>-Tabela de registo de observação</p>

Sessão	Objetivos	Estratégias	Atividades	Material	Duração	Indicadores de avaliação
3	-Conhecer profissional que trabalha o barro	-O profissional falará sobre a sua profissão, o material que trabalha, como o trabalha, que instrumentos utiliza.	-Presença de uma ceramista na sala - Elaboração da prenda do dia do pai (pota-retratos).	- Barro; -Garrote; -Moldes; -Pincel; -Água; -Vinagre; -Recipientes plásticos;		

Sessão	Objetivos	Estratégias	Atividades	Material	Duração	Indicadores de avaliação
4	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e experimentar características do volume: Altura, largura e comprimento; - Diferenciar bidimensionalidade da tridimensionalidade 	<p>-Sentar as crianças em semicírculo e conversar com elas sobre a atividade que se vai desenrolar.</p> <p>-Dar uma folha de jornal a cada uma das crianças do grupo solicitar que observem a folha, seguidamente a educadora vai dialogando com as crianças, dando indicações: tentem passar a sua folha por baixo da porta da sala, colocar dentro das gavetas, sentarem-se em cima da folha, ficar por baixo da folha (entre outros)</p> <p>-Seguidamente damos um jornal e solicitamos o mesmo que realizaram com a folha.</p> <p>-À medida que se vai realizando a atividade questionamos acerca do tamanho da folha do seu comprimento, da sua largura.</p> <p>- Seguidamente a educadora dará indicações para amachucarem uma folha de jornal e vai falando sobre o volume que esta ocupa, as dimensões que tem quando se amachuca a folha e voltara a pedir para experimentarem se a folha amachucada passa por baixo da porta, se entra dentro das gavetas sem as abriremos, etc.</p> <p>-Por fim solicitar que as crianças experimentem se conseguem com o seu corpo ou com algum segmento do mesmo passar pelos locais que a folha e o balão passaram.</p>	<p>-Exploração da folha de papel jornal.</p> <p>-Exploração da volumetria do corpo.</p>	<p>-Jornais</p>	<p>-30 minutos</p>	<p>-Tabela de registo de observação</p>

Sessão	Objetivos	Estratégias	Atividades	Material	Duração	Indicadores de avaliação
5	<p>- Diferenciar pintura de escultura e fotografia</p> <p>- Explorar as mãos e as partes que as constituem;</p> <p>- Gerar volume</p>	<p>-Sentar as crianças em semicírculo, para que tenham a possibilidade de visionar a projeção das obras.</p> <p>-Conversar com o grande grupo sobre a atividade que se irá desenrolar.</p> <p>-Ao som de uma música clássica pedimos que as crianças façam grupos de quatro elementos, que se sentem em círculo no chão.</p> <p>A educadora vai dando indicações para as crianças moverem as suas mãos de forma explorarem as suas mãos e as dos colegas e observarem o tamanho, as partes que constituem as mãos (unhas, ossos, a pele, falanges).</p> <p>- Dividir o grande grupo em dois grupos mais pequenos (Um de seis elementos e outros de cinco elementos), solicitar que se sentam na mesa alternadamente.</p> <p>-Cada criança deve escolher uma cor de tinta para carimbar os dedos e observar as impressões digitais. Carimbar as mãos;</p> <p>-Desenhar a mão e preencher com plastilina.</p> <p>- Dar a cada criança uma luva de médico e solicitar que criança observe a luva antes e depois de encher com ar. Brincar livremente com a luva, enchendo e despejando a mesma.</p>	<p>- Visionamento de obras de mãos.</p> <p>-Atividade motora para descobrir as mãos.</p> <p>- Realizar carimbos com as mãos</p> <p>-Desenho das mãos e preencher com plastilina.</p> <p>-Exploração da volumetria da luva</p>	<p>-Imagens das obras; Retroprojetor;</p> <p>-Radio; -Pen;</p> <p>-Folhas de papel; -Tintas; -Pinceis;</p> <p>-Folhas de papel; Lápis de cor; Plasticina;</p> <p>-Luvas de médico;</p>	<p>15 minutos</p> <p>-15 minutos</p> <p>-2 x 45 minutos</p> <p>-2x 45 minutos</p>	<p>-Tabela de registo de observação</p>

Sessão	Objetivos	Estratégias	Atividades	Material	Duração	Indicadores de avaliação
6	<p>- Diferenciar pintura de escultura</p> <p>- Explorar os pés;</p> <p>- Distinguir cheio/ vazio, dentro/ fora;</p> <p>- Criar volume</p>	<p>- Sentar as crianças em semicírculo, para que tenham a possibilidade de visionar as obras projetadas.</p> <p>- Conversar com o grande grupo sobre a atividade que se irá desenrolar.</p> <p>- Observar os pés, observar e nomear as partes que constituem o mesmo.</p> <p>- Carimbar os pés com tinta, em folhas de papel de forma a observar o seu comprimento, a largura e altura.</p> <p>- Sentadas em círculo solicitar que cada criança calce e descalce as suas meias e observe o que acontece à meia.</p> <p>- Encher uma meia com dracalon.</p>	<p>- Visionamento as obras de pés.</p> <p>- Realizar Carimbos com os pés</p> <p>- Calçar e descalçar meias;</p> <p>- Encher uma meia.</p>	<p>- Imagens das obras;</p> <p>- Retroprojektor;</p> <p>- Tintas;</p> <p>- Folhas de papel;</p> <p>- Fita métrica</p> <p>- Alguidar;</p> <p>- Água;</p> <p>- Toalhas.</p> <p>- Meias.</p>	<p>15 minutos</p> <p>45 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<p>- Tabela de registo de observação</p>

Sessão	Objetivos	Estratégias	Atividades	Material	Duração	Indicadores de avaliação
7	<p>-Diferenciar escultura e pintura;</p> <p>- Explorar a diferença do volume da cabeça;</p> <p>- Produzir representações bidimensionais ;</p> <p>-Produzir representações tridimensionais .</p>	<p>-Sentar as crianças em semicírculo, para que tenham a possibilidade de visionar as obras projetadas.</p> <p>-Conversar com o grande grupo sobre a atividade que se irá desenrolar.</p> <p>- Solicitar que cada criança explore a sua cabeça segundo as indicações da educadora.</p> <p>- Seguidamente solicitar que as crianças se juntem a pares para explorarem com as mãos a sua cabeça e a do seu par.</p> <p>- Solicitar que cada uma das crianças desenhe uma cabeça e a complete com recortes de revista (olhos, nariz, boca, entre outros elementos).</p> <p>-Modelar em massa de cores uma cabeça e os seus segmentos, colocando-a no cimo de uma garrafa de plástico.</p>	<p>-Visionamento de obras da cabeça.</p> <p>- Exploração o volume da cabeça.</p> <p>-Modelagem de uma cabeça com massa de cores.</p>	<p>-Imagem das obras; -Retroprojeter;</p> <p>-Papel cenário; -Canetas de feltro; -Aventais; -Revistas -Tesoura; -Cola;</p> <p>-Garrafas de plástico; - Farinha -Sal -Água</p>	<p>-15 minutos</p> <p>-60 minutos</p> <p>60 minutos</p>	<p>-Tabela de registo de observação</p>

Sessão	Objetivos	Estratégias	Atividades	Material	Duração	Indicadores de avaliação
8	<p>-Diferenciar pintura, escultura e colagem</p> <p>- Identificar e experimentar características do volume: Altura, largura e comprimento;</p>	<p>-Sentar as crianças em semicírculo, para que tenham a possibilidade de visionar as obras projetadas.</p> <p>-Conversar com o grande grupo sobre a atividade que se irá desenrolar.</p> <p>- Disponibilizar materiais de desperdício para que as crianças escolham os que irão ser utilizados para construir uma figura humana.</p>	<p>-Visionamento de obras do corpo.</p> <p>- Construção uma figura humana com materiais de desperdício.</p>	<p>Imagens das obras; -Retroprojeter.</p> <p>-Garrafas de plástico; -Rolos de papel (vários tamanhos); -Rolhas de cortiça; -Tampas de plástico; -Jornais; -Revistas; -Tecidos; -Cola; -Entre outros.</p>	-15 minutos	-Tabela de registo de observação

Sessão	Objetivos	Estratégias	Atividades	Material	Duração	Indicadores de avaliação
9	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se através da volumetria; - Utilizar técnicas de modelagem. 	<ul style="list-style-type: none"> -Sentar as crianças em semicírculo conversar com o grande grupo sobre a atividade que se irá desenrolar. - Formar grupos de três crianças e solicitar que modelem uma figura de um menino ou de uma menina. 	<ul style="list-style-type: none"> -Modelagem em barro uma da figura humana; 	<ul style="list-style-type: none"> -Barro; -Teques; -Pano; -Copo; -Máquina fotográfica 	2x60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> -Tabela de registo de observação

3.3. Descrição das sessões

A intervenção decorreu entre os meses de janeiro e maio, tendo sido desenvolvidas nove sessões. Algumas atividades decorreram em mais que um dia. Durante as sessões existiram atividades de grupo, que permitiram às crianças partilhar e expressar as suas opiniões, curiosidades e desenvolver jogos de forma lúdica; por outro lado, as atividades individuais permitiram que cada criança desenvolvesse a atividade executando a produção ao seu ritmo. Apresentamos em seguida uma breve descrição das sessões.

3.3.1. Sessão 1

Na primeira sessão, já descrita anteriormente, iniciou-se a modelagem e a representação da figura humana. Permitindo a observação do processo de modelagem pelas crianças e a análise das suas produções de forma a concretizar a avaliação diagnóstica e elaborar o presente plano de ação.

3.3.2. Sessão 2

Na segunda sessão experimentámos técnicas de modelagem. De forma a introduzir o tema da figura humana, cantámos com o grupo as canções “Cabeça, ombros, joelhos e pés” e “Dig, dig, dig”. - ambas nomeavam diferentes partes do corpo e requerendo que as crianças realizassem movimentos corporais para nomear as partes do corpo.

Seguidamente solicitou-se às crianças que retirassem de uma caixa, cartões com as palavras referentes às diferentes partes do corpo. À medida que os cartões foram sendo retirados, a educadora leu a palavra e a criança colocou o cartão junto da parte do corpo a que correspondia, legendando as diferentes partes do corpo nas imagens de um menino e de uma menina, como se pode ver na figura seguinte.



Figura 4. Cartaz da figura humana masculina e feminina.

Uma segunda atividade foi realizada nos dois dias seguintes e teve a duração de aproximadamente 45 minutos, no total.

Em grande grupo, foi explicado às crianças que iriam modelar o barro, e que regras existem para utilizar o barro. Seguidamente as crianças foram divididas em dois pequenos grupos. À medida que foi explicando, a Educadora exemplificou as técnicas (bola, rolo e placa) ao grupo e as crianças experimentaram as técnicas livremente. Por fim foram limpos o espaço e os utensílios utilizados.

No decorrer da sessão verificámos que as canções foram aprendidas pelas crianças e a sua repetição facilitou a identificação de algumas partes corporais. Assim, na legendagem dos cartazes, as crianças identificaram a grande maioria das partes do corpo, quer na imagem, quer no seu próprio corpo.

Durante a atividade de modelagem, inicialmente deixámos que modelassem livremente e, em conversa, a educadora foi sugerindo às crianças que usassem as diversas técnicas.

3.3.3. Sessão 3

Nesta sessão, convidámos uma ceramista para falar sobre a sua profissão, explicando que material e instrumentos utiliza. As crianças tiveram a oportunidade de conversar e colocar questões à profissional. A ceramista realizou com as crianças um porta-fotografias, em barro, que foi oferecido como prenda no dia do pai. No final da

sessão, as peças foram levadas para a oficina, para cozer na mufla. No dia seguinte, a ceramista regressou à sala, com as peças já cozidas para pintar com as crianças, com tintas apropriadas para o barro, e as peças voltaram a ser cozidas novamente. Todo o processo foi explicado ao grupo, que teve oportunidade de observar as diferenças etapas do processo, desde a produção das peças até à última cozedura.

A ceramista foi recebida com entusiasmo pelas crianças, durante a apresentação, falou sobre o seu trabalho e convidou-as a realizar uma atividade. A ceramista mostrou-se muito receptiva, cooperante e interativa. Durante a atividade as crianças mostraram interesse na elaboração do porta-retratos.



Figura 5. Interação da ceramista com a criança.

3.3.4. Sessão 4

Na quarta sessão, realizou-se a diferenciação de objetos bidimensionais e tridimensionais. Após a rotina da manhã e já com as crianças sentadas em semicírculo e a educadora abordou a atividade que se iria desenvolver. A atividade teve a duração de 30 minutos. A educadora deu uma folha de jornal a cada uma das crianças do grupo e foi direcionando a sua conversa de forma que inicialmente fosse observada a folha; seguidamente a educadora foi dialogando com as crianças, dando indicações: primeiro cada criança foi tentar passar com a sua folha por baixo da porta da sala, seguidamente colocou dentro das gavetas, depois sentou-se em cima da folha e por fim ficar de baixo

da folha. Pretendia-se, assim, que as crianças percebessem as características dos objetos bidimensionais.

Seguidamente a educadora deu um jornal a cada criança e deu as mesmas indicações anteriores, de forma as crianças puderem comparar se a folha e o jornal ocupavam o mesmo espaço. À medida que a atividade se desenvolveu, questionou-se as crianças acerca do tamanho da folha do seu comprimento, da sua largura.

Foi pedido que cada criança tivesse uma folha do seu jornal e a amachucasse por forma que fosse feita a comparação do volume ocupado por uma folha de jornal na sua forma normal e o seu volume quando amachucada. A educadora voltou a dar indicações para as crianças tentarem passar com a folha amachucada por baixo da porta, colocar dentro da gaveta, sentar em cima da folha e colocar-se de baixo.

Por fim, foi solicitado que cada criança tentasse passar com o seu corpo ou algum segmento do seu corpo, nos mesmos locais onde passaram a folha.

Os resultados do trabalho desenvolvido encontram-se sintetizados na tabela em anexo 2 (tabela de observação da sessão 4).

À medida que decorreu a sessão, verificamos que as crianças foram demonstrando através de gestos e da verbalização que diferenciavam alto/ baixo, curto/ comprido e estreito/ largo, compreendendo os conceitos abordados.

3.3.5. Sessão 5

Na quinta sessão explorámos segmentos da figura humana, bidimensionais e tridimensionais, mais especificamente as mãos. As crianças sentaram-se em semicírculo, para visionarem a projeção e dialogarem sobre obras de arte, focadas sobre o tema das mãos (anexo 5, tabela 1- obras de mãos).

Em seguida a educadora descreveu a atividade que as crianças iriam desenvolver. Ao som de uma música clássica, o grupo foi dividido em pequenos grupos de quatro elementos, que se sentaram em círculo no chão. A educadora deu indicações às crianças para que primeiramente explorassem as suas mãos e em seguida as dos seus colegas, realçando o tamanho, as partes que constituem as mãos (unhas, ossos, a pele, falanges). Num segundo momento, em pequenos grupos, cada criança dirigiu-

se à mesa de trabalho e escolheu uma cor de tinta para carimbar os dedos e as mãos numa folha de papel, como se pode ver na figura seguinte.



Figura 6. Carimbagem dos dedos e das mãos no plano bidimensional.

No dia seguinte, individualmente cada criança desenhou a sua mão, contornando a mesma com o lápis de cor e seguidamente foi solicitado que preenchessem o interior do desenho com plasticina, como a figura 6 ilustra.

Tabela 2- Tabela de observação

Crianças	Parâmetros de observação							
	Diferencia:			Explora as mãos	Carimba os dedos	Desenha as mãos	Preenche o interior das mãos com plasticina	Enche a luva
	Pintura	Escultura	Fotografia					
1	S	S	N	S	S	S	S	S
2	S	S	N	S	S	S	S	S
3	S	S	N	S	S	S	S	S
4	S	S	N	S	S	S	S	S
5	S	S	N	S	S	S	S	S
6	S	S	N	S	S	S	S	S
7	S	S	N	S	S	S	S	S
8	S	S	N	S	S	S	S	S
9	S	S	N	S	S	S	S	S
10	S	S	N	S	S	S	S	S
11	S	S	N	S	S	S	S	S
12	S	S	N	S	S	S	S	S

Sim (S) Não (N)



Figura 7. Desenho do contorno da mão e preenchimento com plasticina.

Finalmente demos a cada criança uma luva de médico e sugerimos que, depois de a observar atentamente, a enchesse com ar. As crianças brincaram livremente com a luva, enchendo e despejando a mesma.

Como se pode verificar na tabela 2, todas as crianças exploraram as suas mãos, carimbaram os dedos, desenharam as mãos e preencheram o seu interior com plasticina e encheram a luva de ar.

Nesta sessão, verificámos que as crianças tiveram alguma dificuldade em diferenciar a pintura e escultura da fotografia, associando a fotografia a uma pintura. Este facto provavelmente deve-se ao fato de imagem estar projetada e a criança não ter o contacto físico com a obra, pois é importante para criança ter uma perceção tátil do que visualiza.

As atividades foram desenvolvidas sem grande dificuldade, mas no caso do preenchimento do desenho da mão com plasticina, algumas crianças preencheram com mais plasticina o interior do desenho do que outras.

3.3.6. Sessão 6

Nesta sessão procurámos explorar a distinção entre formas de artes plásticas bidimensionais e tridimensionais; exploração e conhecimento de elementos da figura humana – os pés.

As crianças sentaram-se em semicírculo, para visionar e dialogar sobre obras de arte cujo o tema era os pés (anexo 5).

Após o diálogo, a educadora solicitou que as crianças se descalçassem de maneira a observar primeiro os seus pés e depois do colega do lado esquerdo e direito, solicitando que nomeassem as partes que constituem o pé.

Seguidamente solicitámos que, individualmente, cada criança carimbasse, com tinta, numa folha colorida os seus pés de forma a observar o seu comprimento, a largura e altura assim como distinguir o direito do esquerdo.



Figura 8. Carimbagem dos pés no plano bidimensional.

No dia seguinte, com as crianças sentadas em círculo, solicitámos que cada uma calçasse e descalçasse as suas meias e observasse o que acontece à meia. Seguidamente demos uma meia para encher com dracalon.

Nesta atividade as crianças não demonstraram dificuldades na diferenciação das obras, identificaram o pé como parte do corpo e sendo os dedos e as unhas seus segmentos, mas poucos identificaram o tornozelo ou a planta do pé.

A tabela de observação da sessão 6 pode ser analisada no anexo 2.

3.3.7. Sessão 7

Na sétima sessão continuamos a diferenciar formas bidimensionais e tridimensionais da figura humana, especificamente a cabeça e os seus segmentos. As crianças sentaram-se em semicírculo para conversar com a educadora sobre a atividade que se iria desenvolver nessa manhã.

Antecipadamente foram coladas fotografias de obras de arte (anexo 5, tabela – obras da cabeça), duas imagens eram iguais, pelas paredes do colégio, para que fosse

realizado um jogo em que as crianças teriam que procurar as diferentes obras arte pelo colégio e em seguida reunir-se na sala, em grande grupo, para observarem as diferentes fotografias de forma a observarem se existiam fotografias iguais. Posteriormente juntaram-se em pares, em seguida cada par deveria falar sobre a sua imagem distinguindo entre pintura e escultura, identificando a parte do corpo a que se referia, os seus segmentos, entre outros aspetos.

Seguidamente cada criança explorou com as suas mãos a sua cabeça seguindo as indicações da educadora e depois as crianças juntaram-se em pares para explorarem com as mãos a sua cabeça e a do seu par, de forma a verificar as diferenças e semelhanças.

Posteriormente cada uma das crianças desenhou uma cabeça e completou com recortes de revista os diferentes segmentos da cabeça (olhos, nariz, boca, entre outros elementos). Na atividade de recorte a maioria das crianças precisa de ajuda do adulto para recortar os diferentes segmentos da cara.

No dia seguinte cada criança modelou em massa de cores uma cabeça e os seus segmentos, colocando-a no cimo de uma garrafa de plástico, de forma a criar uma cabeça e os seus segmentos com dimensão, dando origem a realizações como as que se podem ver na figura 9.



Figura 9. Reproduções da modelagem da cabeça e dos seus segmentos.

Assim como na modelagem em barro que realizaram anteriormente, não foram representados em alguns casos as orelhas, as pestanas e as sobrancelhas, mas quando perguntávamos a cada criança onde se situavam as sobrancelhas ou como se chamava aquele segmento, elas sabiam responder corretamente.

Os resultados desta sessão estão sintetizados na tabela seguinte.

Tabela 3- Tabela de observação

Crianças	Parâmetros de observação												
	Diferencia		Explora a sua cabeça e do seu par	Desenha a cabeça	Recorta sem ajuda	Modela a cabeça	Modela segmentos da cabeça						Modela cabelo
	Pintura	Escultura					Olhos	Nariz	Boca	Orelhas	Sobrancelhas	Pestanas	
1	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	S
2	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
3	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	N	N	S
4	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	N	N	S
5	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	N	N	S
6	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
7	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	N	N	S
8	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
9	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
10	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
11	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S
12	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	N	N	S

Sim (S) Não (N)

No decorrer da atividade, foi possível verificar que algumas crianças demonstraram dificuldade no recorte, necessitando a ajuda do adulto. Durante a colagem e desenho dos diferentes segmentos da cara não demonstraram dificuldade em identificá-los e representá-los, mas na modelagem algumas das crianças não representaram alguns dos segmentos da cabeça.

3.3.8. Sessão 8

Na sessão oito pretendia-se identificar características da tridimensionalidade, sendo que atividade teve a duração de alguns dias. Inicialmente as crianças sentaram-se em semicírculo, para visionar as obras projetadas com o tema do corpo, seguidamente conversámos com o grupo sobre as obras e finalmente a educadora explicou a atividade que iria desenvolver.

Seguidamente cada criança escolheu qual a parte do corpo que queria realizar no trabalho, e posteriormente foram disponibilizados materiais de desperdício para que as crianças escolhessem os que iriam ser utilizados para construir o segmento que tinha escolhido, de forma a que no final fosse construída uma figura humana, que é possível ver na figura 10.



Figura 10. Reprodução do corpo humano tridimensionalmente.

Os resultados desta sessão estão sintetizados na tabela seguinte.

Tabela 4- Tabela de observação

Crianças	Parâmetros de observação											
	Diferencia			Escolhe materiais de desperdício	Utiliza corretamente os materiais escolhidos	Identifica as características do volume			Experimenta as características do volume			
	Pintura	Escultura	Colagem			Altura	Largura	Cumprimento	Altura	Largura	Cumprimento	
1	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
2	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
3	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
4	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
5	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
6	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
7	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
8	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
9	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
10	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
11	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
12	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Nesta sessão, as crianças diferenciaram a pintura da escultura, mas não a colagem. Identificaram o corpo humano e as diferentes partes que constituem. Foi possível registrar se as crianças identificaram as características do volume, através do diálogo desenvolvido entre a educadora e as crianças durante a realização da atividade.

3.3.9. Sessão 9

Na última sessão finalizou-se com a modelagem da figura humana. A educadora solicitou que cada criança repetisse a atividade realizada na primeira sessão. Assim, as crianças executaram novamente a modelagem da figura humana em barro, representando um menino ou uma menina, que poderiam ser as próprias crianças. Os resultados desta atividade final serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS

1. Apresentação e discussão dos resultados.

Neste capítulo confrontaremos os resultados da primeira sessão com os da última sessão e, no segundo ponto, apresentaremos os resultados dos questionários aos pais realizados no final do projeto.

1.1. Resultados da análise das produções finais das crianças

Como foi mencionado anteriormente, na última sessão foi pedido às crianças que modelassem de novo a figura humana, de forma a permitir perceber a evolução na modelagem e na representação em três dimensões. No anexo 6 são apresentadas todas as imagens da modelagem da primeira sessão e da última sessão de todas as crianças.

Os resultados desta atividade encontram-se em anexo 3 e estão sintetizados no gráfico seguinte. Apesar de o número de crianças ser reduzido (12 crianças), este gráfico foi elaborado com recurso a frequências relativas, uma vez que na 1ª sessão apenas se encontravam presentes 11 crianças, o que tornava enganadora a visualização por frequências absolutas.

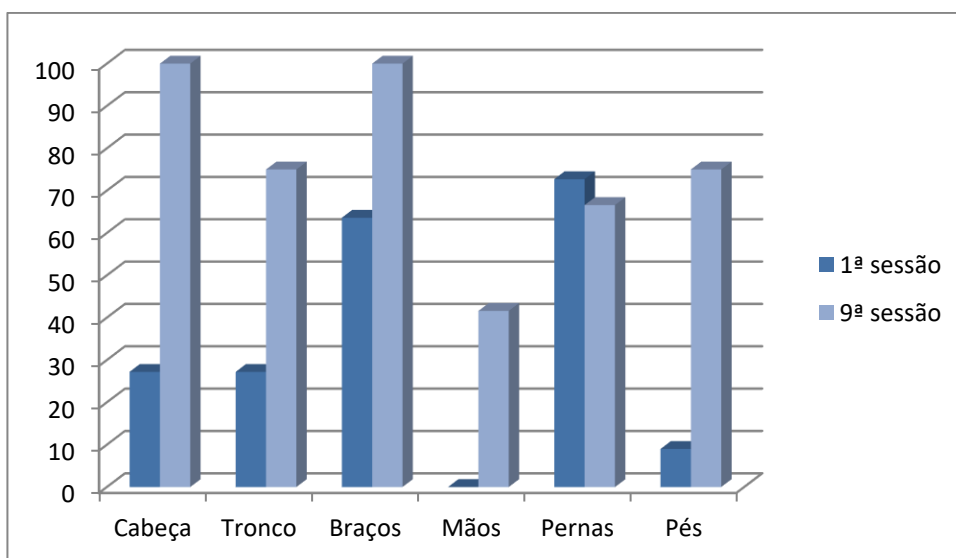


Gráfico 3 – Comparação do recurso ao volume na representação da figura humana.

Como o gráfico mostra, é notória a evolução das crianças no que respeita quer à representação em três dimensões, quer em relação à introdução de elementos da figura humana. Com efeito, todas as crianças representam agora a cabeça dando-lhe volume, enquanto apenas uma minoria o fazia na primeira sessão. No que respeita aos braços, também todas as crianças os representam com volume e a maioria reproduz também as pernas volumetricamente. A representação com volume do tronco, dos pés e das mãos mostra também evolução da primeira para a última sessão.

Das doze crianças que participaram na atividade, todas representaram a cabeça da figura humana, com volume, enquanto na 1ª sessão apenas 3 o tinham feito. Todas as crianças representaram os olhos, sendo que onze os representaram com volume. O mesmo sucedeu com a representação do nariz, presente em todas as produções, em onze delas com volume. A boca também surgiu em todas as representações, e em dez delas com volume. Quanto ao cabelo, apenas três crianças não o representaram e uma delas representou ainda as orelhas, neste caso com volume. Uma outra criança introduziu também o pescoço, dando-lhe volume.

As mãos surgem representadas apenas por cinco crianças, quatro delas modeladas com volume. Os dedos não surgem representados.

Os pés são representados por nove crianças, com volume. Apenas uma criança representou os joelhos, dando-lhes algum volume.

Quanto ao vestuário, apenas uma criança o representou, sem recorrer ao volume.

Para além de modelarem mais partes e segmentos do corpo, as crianças utilizaram diferentes técnicas, nomeadamente a da bola e do rolo.

A criança que ingressou posteriormente no grupo apesar de não ter participado na primeira sessão demonstrou noção de volume, como podemos verificar isso na imagem seguinte.



Figura 11 – Exemplo de produção da criança 12, que não esteve presente na sessão 1.

Os exemplos que aqui apresentamos seguidamente permitem verificar de forma evidente a evolução de duas das crianças.



Figura 12 – Exemplo de produção da figura humana da criança 11, na sessão 1.



Figura 13 – Exemplo de produção da figura humana da criança 11, na sessão 9.

No primeiro caso, a criança inicialmente apenas desenhou com um teque a figura humana no barro e representou elementos como a cabeça, olhos, nariz, boca, braços e pernas. Após o desenvolvimento do projeto, já realiza uma figura sentada que modela utilizando as técnicas e teques e com vários pormenores.

A representação bidimensional através do desenho é um dos primeiros contactos que a criança tem com a arte, mas é a modelagem que permite que a criança trabalhe a volumetria, favorecendo a definição das três dimensões. Como refere Gonçalves “através da experimentação de técnicas que estimulam a criatividade, a criança vive situações novas, percebendo melhor o que faz com as mãos do que com o que vê apenas com os olhos” (Gonçalves, 1992, p.3).



Figura 14 – Exemplo de produção da figura humana da criança 4, na sessão 1.



Figura 15 – Exemplo de produção da figura humana da criança 4, na sessão 9.

No segundo caso podemos verificar que na primeira sessão a criança modela-se deitado na cama e na última sessão utiliza técnicas para modelar e a sua figura encontra-se de pé, apresentando diversos detalhes ausentes na primeira produção. Como foi mencionado anteriormente por Homann e Weikart (2003) as crianças pequenas gostam e conseguem criar reproduções de pessoas e objetos a partir de diferentes materiais, porque conseguem formatar imagens mentais e ver as semelhanças entre essas imagens e um material ou meio particular. Ainda segundo os mesmos autores, “fazer cópias enriquece a compreensão das crianças, quer das coisas reais que estão a tentar representar, quer da complexidade do próprio processo de feitura de símbolos” (Homann & Weikart, 2003, p. 505).

Em síntese, parece possível afirmar que a maioria das crianças aprendeu técnicas de modelagem, desenvolveu o conhecimento e a representação da figura humana e apreendeu a noção de volumetria.

1.2. Resultado do questionário dos pais

Porque consideramos que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43), solicitámos aos pais que dessem a sua opinião sobre o trabalho realizado e os seus efeitos na criança.

Para esse efeito, no final do projeto foi entregue aos pais das crianças um questionário. Foram entregues doze questionários e rececionados sete, sendo que dois questionários foram respondidos pelo mesmo pai, porque tinha filhos gémeos a frequentar a sala.

No gráfico seguinte apresentamos os resultados do questionário, no que se refere às atividades que os inquiridos desenvolvem em casa com as suas crianças.



Gráfico 4. Atividades que os pais desenvolvem com as crianças.

Verificamos que as duas atividades mais desenvolvidas, com o total de 7 respostas cada, são ir ao parque e vestir. Outras atividades bem representadas, com 6 do total das respostas, incluem as seguintes: ir ao cinema, contar histórias, deitar, ver televisão, brincar com livros, desenhar/ pintar, dar banho. Com frequências inferiores foram ainda referidas pelos inquiridos as seguintes atividades: escrever o nome, passear no jardim, levar à escola (5); dar comida, ir ao teatro, cantar canções (4); fazer desporto, modelar plasticina, escrever letras, contar objetos (3); brincar com caixas, recortar e colar, rasgar revistas (2); realizar medições (1).

Ainda um dos inquiridos respondeu que desenvolvia outras atividades com a criança como fazer a cama, limpar o jardim, apanhar pinhões e passear no campo.

No geral, os pais desenvolvem frequentemente atividades do dia-a-dia com os seus filhos, mas, no que concerne às artes, são menos frequentes as atividades desenvolvidas. Especificamente no âmbito das artes plásticas, desenhar/ pintar é a atividade que mais desenvolvem, seguindo-se a modelagem e por fim recortar e colar.

Indagados sobre a sua participação nas atividades realizadas no jardim-de-infância, a maioria dos inquiridos (6) respondeu que participava, apenas um pai afirmou

não participar, apontando razões que se prendem, maioritariamente, com falta de tempo por motivos profissionais.

Esta participação é fundamental de modo a estabelecer uma ponte entre aprendizagens e saberes: “sendo a educação pré-escolar complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias” (Ministério da Educação, 1997, p. 22-23).

No que respeita à solicitação de informações sobre a evolução do(a) seu/sua educando(a) podemos verificar, na tabela, que se encontra em anexo (7), que a maioria dos inquiridos procura informar-se sobre a evolução do seu educando, sendo que um não solicita informações e um não respondeu à questão.

O processo educativo que é levado a cabo pelo educador, consiste, portanto, numa evolução no decurso do conhecimento individual de cada criança e do ambiente social que a rodeia e de que é oriunda, com o intuito de se inteirar da estratégia de aprendizagem que melhor se adapta a cada indivíduo. Para tal, são importantes os processos de troca de conhecimentos junto dos diversos elementos que rodeiam a criança diariamente e que consistem nos seus parceiros educativos. Pretende-se, acima de tudo, uma constante reformulação e ponderação das abordagens de carácter pedagógico:

“o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação, nomeadamente, colegas, auxiliares de ação educativa e também os pais. (...) a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Em relação aos familiares que procuram informação, questionámos as formas de receção dessa informação, que estão presentes na tabela no anexo 7. A maioria dos inquiridos nesta sala obtém as informações através de conversas com o educador (6), os auxiliares de ação educativa (5) ou a diretora do jardim-de-infância (5). Não obtêm informações por correio, e-mail e telefone (0), o que demonstra que todos os pais têm

contacto direto com os diferentes responsáveis da instituição com quem podem trocar informações sobre os seus filhos.

Dos inquiridos, quatro afirmam não ter conhecimento das orientações curriculares relativas à expressão plástica para o ensino pré-escolar e apenas 3 dizem ser conhecedores destas orientações.

Como complemento à pergunta anterior, quisemos saber se o educador ou qualquer outro elemento do jardim-de-infância fornecia informações aos familiares sobre as atividades a desenvolver em casa para potenciar a aprendizagem das expressões plásticas. Quatro dos inquiridos reconheceu ter recebido informações e três afirmaram nunca ter recebido informações relacionadas com esta temática.

No entanto, “a comunicação com os pais através de trocas informais e de reuniões são ocasiões de conhecer as suas expectativas educativas, e de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões (Ministério da Educação, 1997, p. 45). Com efeito, na reunião do início do ano letivo, tinham sido apresentadas as orientações curriculares para o pré-escolar. No entanto, nem todos os pais se lembravam já dessa apresentação.

Relativamente à transmissão de informações por parte dos educandos, no âmbito do projeto, três dos inquiridos responderam que lhes tinha sido transmitida informação e quatro reponderam que não, pelo que concluímos que nem todas as crianças falaram em casa sobre o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância.

No que concerne à questão sobre o convite do Educador para participar nas atividades pedagógicas, a maioria dos inquiridos diz ter sido convidado a participar (6) e apenas um respondeu que não. De entre os que responderam afirmativamente, cinco responderam que as atividades propostas nessas alturas estavam especialmente preparadas para trabalhar que as crianças trabalhassem com os pais. Três dos participantes deram como exemplo o tema “A Família”.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Considerações finais

A pertinência deste estudo, desenvolvido através da implementação de um processo de investigação-ação, traduz-se na vontade de aprofundar questões que surgem da vivência diária e também da escassez na literatura pedagógica de referências à exploração da tridimensionalidade na educação pré-escolar. A questão que tentamos responder foi a seguinte: como desenvolver a prática da tridimensionalidade no Jardim de Infância?

De forma a responder à questão anterior, propusemo-nos desenvolver um projeto que pretendia verificar se a introdução de estratégias e técnicas específicas orientadas para a exploração de diferentes materiais contribuem para melhorar a representação da tridimensionalidade nesta faixa etária.

O estudo foi desenvolvido com crianças na faixa etária dos 4/5 anos que frequentaram o jardim-de-infância.

Na primeira fase foi realizado um primeiro registo das produções das crianças, através de observação direta, utilizamos o barro pois é um material moldável e as crianças podem criar e recriar formas, modelar, esticar e torcer. Esta atividade permitiu verificar quais as dificuldades que as crianças tinham ao manusear o barro de modo a criar formas. Foi-nos assim possível definir o ponto de partida para a intervenção a desenvolver.

Numa segunda fase, com base na revisão da literatura, foram definidos os objetivos e princípios orientadores da intervenção e elaborado o planeamento das atividades a desenvolver. A noção de volume é bastante imprecisa numas crianças nesta faixa etária, segundo Homann e Weikart (2003) a manipulação de materiais resolve os problemas espaciais.

Na terceira fase foi implementado o projeto que foi desenvolvido em nove sessões, centradas no tema do corpo humano, por ser um tema ao qual as crianças facilmente aderem, reproduzindo-o espontaneamente em desenho livre. Ao longo das sessões foram desenvolvidas atividades de exploração da tridimensionalidade, atividades que se articulavam direta ou indiretamente com as diferentes áreas de conteúdo da educação pré-escolar.

No decorrer das seguintes sessões as crianças foram desenvolvendo os conceitos, participavam nas atividades com empenho e com mais autonomia, as dificuldades que tinham foram sendo ultrapassadas, por exemplo a nível de recorte ou de verbalizarem perante outros elementos do grupo. Verificamos que na sessão cinco, em que se utilizaram pela primeira vez imagens de obras de arte, as crianças inicialmente identificaram de imediato que as imagens abordavam o tema das mãos, mas algumas não falaram muito sobre as obras e o que estavam a observar. No entanto, na sessão seguinte mostraram-se bastante interessadas e disponíveis para dialogar e mostrar o seu espírito crítico e de argumentação.

No final do desenvolvimento do projeto, ou seja, numa quarta fase foram analisadas as produções das crianças e foi entregue aos pais um questionário. Na última sessão solicitámos que as crianças realizassem a mesma atividade o da primeira sessão, de forma a tornar possível a comparação e verificarmos se existia uma evolução. Verificámos que, apesar de não participar na primeira sessão do projeto, a criança que integrou o grupo posteriormente teve a mesma evolução que os seus colegas. Todas as crianças amassaram o barro, modelaram a figura humana, poucas a representaram deitada, a grande maioria representou-se sentada, e uma minoria de pé.

Modelaram mais segmentos do corpo utilizando as técnicas e o volume, tiveram o cuidado de utilizar a lambugem para colar as diferentes partes, alguns partiram ao cozer na muffa. No seu vocabulário utilizavam linguagem específica das técnicas e dos instrumentos assim como tinham os cuidados necessários para manter a higiene da sala e dos instrumentos utilizados e cumpriram as regras de utilização do barro. Na primeira sessão, as crianças tinham realizado a atividade apressadamente sem preocupações no que estavam a modelar, mas nesta última sessão exploraram ao máximo o material, tinham o cuidado de ir verbalizando o que estavam a fazer de e ir verificando se tinham modelado as partes todas do seu corpo.

Posteriormente visitámos um museu e verificámos que, apesar de nunca terem estado num museu, foram bastante observadoras e participativas e identificaram, escultura, pinturas, fotografias, se tinha volume ou não. Foi possível ainda perceber que respeitavam as obras de arte. Quando terminou o projeto, entregámos doze questionários aos pais das crianças que participaram no projeto, foram respondidos sete, sendo a maioria preenchidos por mães.

Ao inventariarmos as atividades privilegiadas pelos familiares em casa com as crianças, verificamos que as atividades mais referidas se relacionam com o cotidiano normal do crescimento infantil como vestir e ir ao parque, verificando que na área da plástica a atividade mais desenvolvida em casa é desenhar/pintar sendo poucos os que realizam modelagem e apenas uma minoria recorta/cola e rasga.

No cômputo geral, a quase a totalidade dos inquiridos afirma que participa ativamente na educação dos filhos e a maioria assume que participa nas atividades que o jardim-de-infância preparada para as famílias. A maioria dos familiares diz ter sido convidada para estas atividades pelos educadores, mas a falta de tempo por motivos profissionais impede a participação nas atividades. Quanto à informação sobre a evolução do seu educando, esta é solicitada especialmente pelos pais em conversa com o educador ou os auxiliares de ação educativa ou com a diretora.

No que concerne ao tema particular que orienta este trabalho, verificamos que a maioria dos progenitores não tem conhecimento das Orientações Curriculares relativamente as expressões plásticas para o pré-escolar e que o seu educando não transmitiu muita informação sobre as atividades que foram desenvolvidas no âmbito do projeto.

Procurando dar resposta ao objetivo geral deste projeto e tendo em conta os resultados apresentados, parece possível afirmar que a introdução de estratégias e técnicas específicas orientadas para a exploração de diferentes materiais contribuiu para melhorar a representação da tridimensionalidade nesta faixa etária. Para além disso, contribuiu para um melhor conhecimento do esquema corporal, aprendizagem relevante em Jardim de Infância (Ministério da Educação, 1997).

Como limitação do trabalho, é necessário referir que, não existindo um grupo de controlo, não é possível afirmar que a melhoria da representação da tridimensionalidade não se teria dado sem a introdução das estratégias e atividades específicas. Tratando-se de um estudo de investigação-ação, estes resultados são particulares e contextualizados, não podendo ser generalizados.

Quanto aos estudos futuros, parece-nos relevante a realização de um estudo de natureza experimental em dois grupos equivalentes, introduzindo-se as atividades de exploração da tridimensionalidade apenas num deles. Um outro possível desenvolvimento deste projeto poderia configurar um estudo de follow-up (Carmo e

Ferreira, 1998), acompanhando a evolução da representação da tridimensionalidade neste grupo de crianças, no 1º ciclo.

Referências Bibliográficas

- Alarcão. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Cadernos de formação de professores, pp. 21-30. Aveiro.
- Almeida, J., & Pinho, J. M. (1976). A Investigação nas ciências sociais. Lisboa: Presença.
- Bahia, S. (2008). Constrangimentos à expressão artística. Congresso Ibero-Americano de educação artística: Sentidos transibéricos, (pp. 137-148). Beja.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (25 de Março de 1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. Inovação, 7-19.
- Blatchford-Sraj, I. (2004). Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância. Texto Editora.
- Caja, J. (Berrocal, M., Izquierdo, J., Fosati, A., Ramos, J. G., Moreno, F., & Segurado, B. (2001). La educación visual y plástica hoy educar la mirada, la mano e el pensamiento. Espanha: GRAÓ.
- Calvet, A. (1998). Material de apoio aos programas professores 1.º ciclo expressão e educação plástica. Departamento de Educação Básica.
- Cardona, M. J. (1997). Para a história da educação de infância em Portugal. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). Metodologia da investigação guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, R. (2001). História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cohen, L., & Maninon. (1984). Research methods in education. London: Croom Helm.
- Coutinho, D. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia Educação e Cultura, 13, 455-487. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Coutinho, M. (2011). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Coimbra: Almedina.

- Cró, M. d., & Pinho, A. M. (2012). Educação de infância em Portugal: Perspetiva histórica. *Revista de Educação*, 205.2015. Obtido em 28 de Maio de 2015, de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/998>
- Dorance, S. (2004). *Atividades criativas na pré-escola*. Lisboa: Papa-Letras.
- Educação, M. d. (2001). *Curriculo Nacional do Ensino básico Competências Essenciais*. Ministério da Educação.
- Educação, M. d. (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação em classes*. Porto: Porto Editora.
- FAW, T. (1980). *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Mc Graw-Hill.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fróis, J., Marques, E., & Gonçalves, R. (2011). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. Em J. P. Fróis, *Educação Estética e Artística Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1994). *A criança pré-escolar: Como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim de infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.
- Gonçalves, E. (1992). *A criança descobre a arte (1ª ed., Vol. II)*. Raiz Editora.
- Hohmann, M., & Weikkart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lino, D. (2002). O modelo curricular para a educação de infância de reggio emilia: Uma apresentação. Em J. O. Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infaância (pp. 93-136). Porto Editora.
- Lowenfeld, V. (1977). A criança e a sua arte: Um guia para pais. São Paulo: Mestre J.O.U.
- Marques, A. (2012). Dança, criatividade e educação artística: Um cruzamento essencial e exequível. Revista Portuguesa de Educação Artística, pp. 59-72.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão panorâmica da investigação-ação. Porto: Porto Editora.
- Paz, A. M. (2004).), Software educativo multimédia no jardim-de-infância: actividades preferidas pelas crianças dos 3 aos 5 anos. Minho.
- Pires, C. M. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. EDSEER: Revista de educação. Inovação em educação, 2, 66-83. Obtido de <http://hdl.handle.net/10198/3962>
- Platão. (reed.2001). A república. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. PNA : Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática, pp. 153-180.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). Manual de invetigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (2007). Educação pela arte.Lisboa: Edições 70.
- Reis, R. (2003). Educação pela arte. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, R. (2008). O Diálogo com a obra de arte na escola.
- Rodrigues, D. (2002). A infância da arte, a arte da infância. Lisboa: Edições ASA.
- Rodrigues, M. d. (2014). 40 Anos de políticas de educação em Portugal (Vol. I). Coimbra: Almedina.
- Rolla, A., & Rolla, J. S. (1994). O projeto educativo em educação de infância. Lisboa: Edições Asa.

- Santos, A. d. (2008). *Mediações arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Carta Ética*. Consultado em <http://www.spce.org.pt/CARTA%C3%83%E2%80%B0TICA.pdf>.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação bases psicopedagógicas* (Vol. I). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação música e artes plásticas* (Vol. III). Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B., & Brown, P. (2010). Alternativas curriculares em educação de infância: Uma perspetiva histórica. Em B. Spodek, *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 191-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (2002). Alternativas curriculares na educação de Infância: Uma perspetiva histórica. Em J. (. Oliveira, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lini, & S. Niza, *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Tietze, W. (1993). A educação pré-escolar: Uma perspetiva europeia. Em *Encontro sobre educação pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2010). Obtido de http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf/Seoul%2BAgenda_Goals%2Bfor%2Bthe%2BDevelopment%2Bof%2BArts%2BEducation.pdf.
- UNESCO, C. N. (2006). <http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf>.
- Vasconcelo, T. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (1999). Educação de infância em Portugal: perspetivas de desenvolvimento num quadro de pós-modernidade. *Revista Ibero Americana de Educação*, 92-115.

Zabalza, M. A. (1994). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1996). Qualidade em educação infantil. São Paulo: Artemed.

Legislação:

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto- Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro- Lei de bases do sistema educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Despacho 5220/97 (2ª série) - Orientações Curriculares para o Pré-Escolar.

Lei n.º 344/90 de 2 de novembro- A educação artística.

Recomendação nº1/2013- Recomendação sobre educação artística.

ANEXOS

Anexo 1. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação e à Direção da Escola

Charneca de Caparica, 24 de fevereiro de 2015

Encarregado de Educação do aluno

Excelentíssimo(a) Senhor(a):

No âmbito do 2º ano do mestrado em Educação Artística, que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, proponho-me realizar um projeto de intervenção-ação sobre a Tridimensionalidade nas Artes Plásticas em Jardim de Infância.

O projeto pretende, entre outros objetivos, verificar a evolução da representação tridimensional nas crianças de 4/5 anos.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que Vossa Excelência me autorize a recolher registos do seu educando durante o decorrer do projeto, bem como de trabalhos desenvolvidos pelo mesmo e a incluir estes registos na apresentação do meu trabalho na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Grata pela atenção dispensada

A educadora

Declaro que (escolher a opção):

Autorizo o pedido solicitado

Não Autorizo o pedido solicitado

_____, __ de __ de 20__.

(Local e data)

(Assinatura)

Charneca de Caparica, 24 de fevereiro de 2015

Exma. Senhora Diretora

No âmbito do 2º ano do mestrado em Educação Artística, que frequento na Escola Superior de Educação de Lisboa, proponho-me realizar um projeto de intervenção-ação sobre a Tridimensionalidade nas Artes Plásticas em Jardim de Infância.

O projeto pretende, entre outros objetivos, verificar a evolução da representação tridimensional nas crianças de 4/5 anos.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que Vossa Excelência me autorize a recolher registos no decorrer do projeto, bem como de trabalhos desenvolvidos pelos alunos e a incluir estes registos na apresentação do meu trabalho na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Grata pela atenção dispensada

A educadora

Anexo 2. Tabelas de observação da sessão 4 e 6.

Tabela de observação da sessão 4.

Crianças	Parâmetros de observação		
	Identifica a altura	Identifica largura	Identifica comprimento
1	S	S	S
2	S	S	S
3	S	S	S
4	S	S	S
5	S	S	S
6	S	S	S
7	S	S	S
8	S	S	S
9	S	S	S
10	S	S	S
11	S	S	S
12	S	S	S

Sim (S) Não (N)

Tabela de observação da sessão 6

Crianças	Parâmetros de observação								
	Diferencia:		Nomeia as partes dos pés (tornozelo, planta do pé, dedos, unhas)	Carimba o pé	Identifica o comprimento do pé (Curto /Comprido)	Identifica a largura do pé (Largo/ Estreito)	Distingue cheio/vazio	Distingue dentro/fora	Enche a meia com dracalon
	Pintura	Escultura							
1	S	S	S	S	S	S	S	S	S
2	S	S	S	S	S	S	S	S	S
3	S	S	S	S	S	S	S	S	S
4	S	S	S	S	S	S	S	S	S
5	S	S	S	S	S	S	S	S	S
6	S	S	S	S	S	S	S	S	S
7	S	S	S	S	S	S	S	S	S
8	S	S	S	S	S	S	S	S	S
9	S	S	S	S	S	S	S	S	S
10	S	S	S	S	S	S	S	S	S
11	S	S	S	S	S	S	S	S	S
12	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Sim (S) Não (N)

Anexo 3. Tabelas de observação.

Tabela 1. Registos de observação da sessão 1.

Criança	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11	
Figura humana	Sim		Sim		Sim		Sim		Sim		Sim		Sim		Sim		Sim		Sim		Sim	
Com volume CV Sem volume SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV
Cabeça		x		x		x		x	x		x		x		x		x		x		x	
Cabelo				x												x		x		x		
Olhos	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
Sobrancelhas																						
Pestanas																						
Nariz							x	x		x		x		x		x		x		x		x
Boca	x		x				x	x		x		x		x		x		x		x		x
Orelhas																						
Tronco									x				x		x		x		x			
Mamilos																						
Umbigo																						
Cintura																					x	
Órgãos genitais																						
Membros																						
Braços	x		x		x				x		x		x		x		x					x
Ombro																						
Cotovelo																						
Pulso																						
Mãos																						x
Dedos											x											x
Unhas																						
Pernas	x		x		x		x		x		x		x		x		x					
Cochas																						
Joelhos																						
Tornozelo																						
Pés											x											x
Dedos																						
Unhas																						
Vestuário																						
Camisola/camisa																						
Calças/Calções/Saia																x						
Calçado																						
Acessórios																						

Tabela 2. Registos de observação da sessão 9.

Criança	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Figura humana	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Com volume CV Sem volume SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV	CV	SV
Cabeça	x		x		x		x		x		x	
Cabelo			x		x				x		x	
Olhos	x		x		x		x		x		x	
Sobrancelhas												
Pestanas												x
Nariz	x		x		x		x		x		x	
Boca	x		x		x		x		x		x	
Orelhas				x								
Tronco												
Mamilos	x		x		x		x		x		x	
Umbigo												
Cintura												
Órgãos genitais												
Membros												
Braços	x		x		x		x		x		x	
Ombro												
Cotovelo												
Pulso												
Mãos			x				x		x		x	
Dedos												
Unhas												
Pernas	x		x		x		x		x		x	
Cochas												
Joelhos									x			
Tornozelo												
Pés			x		x		x		x		x	
Dedos												
Unhas												
Vestuário												
Camisola/camisa												
Calças/Calções/Saia									x			
Calçado												
Acessórios												

Anexo 4. Questionário.

Este questionário é confidencial, as suas respostas destinam-se a ser utilizadas pela investigadora. O estudo que se pretende realizar visa estabelecer a importância do projeto realizado com a criança, em particular no desenvolvimento da tridimensionalidade em crianças com quatro e cinco anos.

IDENTIFICAÇÃO

1. Grau de parentesco com a criança? _____

2. Género (assinale com X): Masculino Feminino

3. Idade (assinale com X):

Menos de 20 anos 21 a 30 anos 31 a 40 anos

41 a 50 anos 51 a 60 anos Mais de 61 anos

4. Quais as suas habilitações literárias? (assinale com X):

1º ciclo do ensino básico

2º ciclo do ensino básico

3º ciclo do ensino básico

Ensino secundário

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

5. Profissão? _____

6. Atividades que desenvolve com a criança (assinale com X):

- | | | | | | |
|--------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|
| Vestir | <input type="checkbox"/> | Levar à escola | <input type="checkbox"/> | Dar comida | <input type="checkbox"/> |
| Ir ao cinema | <input type="checkbox"/> | Brincar com caixas | <input type="checkbox"/> | Ir ao teatro | <input type="checkbox"/> |
| Escrever o nome | <input type="checkbox"/> | Contar objetos | <input type="checkbox"/> | Brincar com livros | <input type="checkbox"/> |
| Fazer desporto | <input type="checkbox"/> | Ir ao museu | <input type="checkbox"/> | Cantar canções | <input type="checkbox"/> |
| Modelar plasticina | <input type="checkbox"/> | Pô-la a dormir | <input type="checkbox"/> | Desenhar/pintar | <input type="checkbox"/> |
| Contar histórias | <input type="checkbox"/> | Realizar medições | <input type="checkbox"/> | Recortar e colar | <input type="checkbox"/> |
| Escrever letras | <input type="checkbox"/> | Ver televisão | <input type="checkbox"/> | Dar banho | <input type="checkbox"/> |
| Passear no jardim | <input type="checkbox"/> | Escrever o nome | <input type="checkbox"/> | Rasgar revistas | <input type="checkbox"/> |
| Ir ao Parque | <input type="checkbox"/> | Outras | _____ | | |

7. Costuma participar nas atividades realizadas no jardim-de-infância (assinale com X):

Sim Não

(Se respondeu Sim passe para a pergunta 8, por favor)

7.1. Se Respondeu Não, indique quais os motivos:

8. Costuma Solicitar informações sobre a evolução do(a) seu/sua educando(a)?

Sim Não

(Se Respondeu **não** passe para a pergunta 9)

8.1. De que modo (assinale com X):

Em conversa com o Educador

Em conversa com os Auxiliares

Em conversa com o Diretora

Por escrito entregue em mão

Por escrito por correio

Por escrito por e-mail

Por escrito por telefone

Outras. Quais? _____

9. Tem conhecimento das Orientações Curriculares relativas ao ensino das expressões plásticas?

Sim Não

9.1. Na escola informaram-no sobre quais as atividades a desenvolver em casa tendo em vista a aprendizagem das expressões plásticas?

Sim Não

10. O seu educando transmite em casa as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto?

Sim Não

11. O Educador convida-o a participar nas atividades pedagógicas?

Sim Não

11.1. Se responde, sim, considera as atividades especialmente preparadas para trabalhar com as crianças e os pais?

11.2. Essas atividades têm um tema em particular?

Sim Não

Se respondeu, sim, apresente um exemplo de um tema

Anexo 5. Tabelas das obras.

Tabela 1. Obras de mãos.

Autor	Título/Ano	Imagem	
Alberto Giacometti	A mão (1947)		
Fernando Botero	Mão		
Auguste Rodin	A catedral (1908)		
Michelangelo	Pormenor: teto da capela sistina (1510)		
Louise Bourgeois	Dar e tirar (2002)		
Aitor Frías & Cecilia Jiménez	(2014)		

Tabela 2. Obras de pés.

Autor	Título/Ano	Imagem
Gian Lorenzo Bernini	Pormenor do pé da escultura Daniel e o lião (1650)	
José de Guimarães	Sem título	
José de Guimarães	Os saltimbancos (1983)	
Paula Rego	Pormenor do quadro Bailarina (1995)	
Miró	Personagem a dar pontapé numa pedra (1926)	
Louise Bourgeois	Pormenor Estudo natural	






Tabela 3. Obras de cabeças.

Autor	Título/Ano	Imagem
Sleeping Muse	Musa a dormir (1910)	
Amedeo Modigliani	Cabeça (1911-2)	
Paul Klee	Senécio (1922)	
Picasso	Cabeça de mulher (1931)	
Salvador Dali	Autorretrato Salvador Dali (1941)	







Tabela 3. Obras de cabeças. (Continuação)




Autor	Título/Ano	Imagem
João Cutileiro	Monumento a Garcia da Orta (1993)	







Tabela 4. Obras do corpo.

Autor	Título/Ano	Imagem
Desenterrada em 8 de Agosto de 1908 pelo arqueólogo Josef Szombathy	Mulher de Willendorf (Entre 24 000 e 22 000 a.C)	
Auguste Rodin	O pensador (1903)	
Henry Moore	Figura reclinada (1951)	
Henri Matisse	Nu azul de pé (1952)	
Joan Miró	Rapariga a escapar-se (1967)	

Anexo 6. Tabela com o registo do produto final da sessão 1 e 9.

Criança	Sessão 1	Sessão 9
1		
2		
3		

Criança	Sessão 1	Sessão 9
4		
5		
6		
7		

Criança	Sessão 1	Sessão 9
8		
9		
10		

Criança	Sessão 1	Sessão 9
11		
12		

Anexo 7. Resultados do questionário dos pais.

No final do projeto foi entregue aos pais das crianças um questionário. Foram entregues doze questionários e rececionados sete, sendo que dois questionários foram respondidos pelo mesmo pai porque tinha filhos gémeos a frequentar a instituição.

Questão 6 - Atividades que desenvolve com a criança.

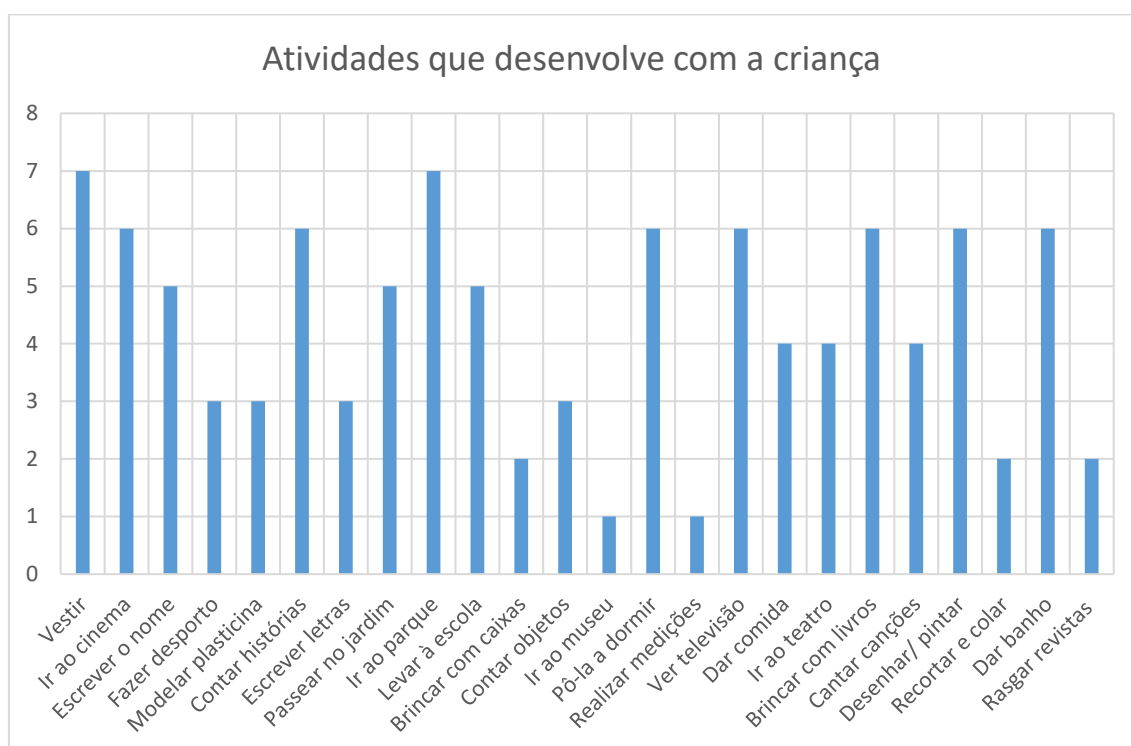


Gráfico 4. Atividades que os pais desenvolvem com as crianças.

O gráfico apresenta as atividades que os inquiridos desenvolvem em casa com as suas crianças. Assim, vemos que as duas atividades desenvolvidas, com o total de 7 respostas cada, são ir ao parque e vestir. Outras atividades bem representadas, com 6 do total das respostas, incluem as seguintes: ir ao cinema, contar histórias, por a dormir, ver televisão, brincar com livros, desenhar/ pintar, dar banho. Com valores mais inferiores foram ainda referidas pelos inquiridos as seguintes atividades: escrever o nome, passear no jardim, levar à escola (5); dar comida, ir ao teatro, cantar canções (4); fazer desporto, modelar plasticina, escrever letras, contar objetos (3); brincar com caixas, recortar e colar, rasgar revistas (2); realizar medições (1).

Ainda um dos inquiridos respondeu que desenvolvia outras atividades com a criança como fazer a cama, limpar o jardim, apanhar pinhões e passear no campo.

Questão 7 - Costuma participar nas atividades realizadas no jardim-de-infância?

Sim	Não
6	1

A maioria dos inquiridos considera ser um agente ativo na educação dos filhos. Responderam 6 que participavam nas atividades realizadas e apenas 1 não participava. As razões apontadas para a não participação nas atividades prendem-se, maioritariamente, com falta de tempo por motivos profissionais.

Questão 8 - Costuma solicitar informações sobre a evolução do(a) seu/sua educando(a)?

Sim	Não	Não respondeu
5	1	1

Para apurar o interesse que os familiares destas crianças depositam na evolução da sua educação, questionámos as famílias quanto à procura de informações sobre esta evolução.

Na tabela é possível verificar que a maioria dos inquiridos procura informar-se sobre a evolução do seu educando, 1 não solicita informações e 1 não respondeu à questão.

Questão 8.1 – De que modo?

Em conversa com o Educador	6
Em conversa com os Auxiliares	5
Em conversa com o Diretora	5
Por escrito entregue em mão	0
Por escrito por correio	0
Por escrito por e-mail	0
Por escrito por telefone	0

Em relação aos familiares que procuram informação, questionámos as formas de receção dessa informação, que estão presentes na tabela. A maioria dos inquiridos nesta sala obtém as informações em conversa com o educador (6), os auxiliares de ação educativa (5) ou a diretora do jardim-de-infância (5).

Questão 9 – Tem conhecimento das Orientações Curriculares relativas ao ensino das expressões plásticas?

Sim	Não	Não respondeu
3	4	0

Dos inquiridos 4 afirma não ter conhecimento das orientações curriculares relativas às expressões plásticas para o ensino pré-escolar e apenas 3 dizem ser conhecedores destas orientações.

Questão 9.1 – Na escola informaram-no sobre quais as atividades a desenvolver em casa tendo em vista a aprendizagem das expressões plásticas?

Sim	Não
4	3

Como complemento à pergunta anterior, quisemos saber se o educador ou qualquer outro elemento do jardim-de-infância fornecia informações aos familiares sobre as atividades a desenvolver em casa para potenciar a aprendizagem das expressões plásticas. A tabela expressa que 4 dos inquiridos recebeu informações e 3 nunca recebeu informações relacionadas com esta temática.

Questão 10 – O seu educando transmite em casa as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto?

Sim	Não
3	4

Relativamente à transmissão de informações por parte dos educandos, no âmbito do projeto, 3 dos inquiridos responderam que lhes era transmitida informação e 4 reponderam que não era transmitida informação.

Questão 11 – O Educador convida-o a participar nas atividades pedagógicas?

Sim	Não
6	1

Na tabela é possível verificar que a maioria dos inquiridos diz ser convidado a participar nas atividades pedagógicas (6) e uma minoria (1) respondeu que não.

Questão 11.1 – Se responde, sim, considera as atividades especialmente preparadas para trabalhar com as crianças e os pais?

Nesta questão 5 dos inquiridos responderam que as atividades eram adequadas e 2 não responderam.

Questão 11.2 - Essas atividades têm um tema em particular?

Sim	Não	Não respondeu
3	2	2

O tema exemplificado por 3 dos participantes foi a família os restantes 4 não responderam.

