



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A Expressão Plástica e a Natureza - Dinâmicas em Contexto de Creche

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2023, Laura Cristina Freire Santos



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Laura Cristina Freire Santos

A Expressão Plástica e a Natureza – Dinâmicas em Contexto de Creche

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Sílvia Espada

Trabalho realizado sob a coorientação do Professor Doutor Bartolomeu Paiva

Março, 2023

Agradecimentos

Este relatório representa mais uma etapa da minha vida, que terminou, mas que vai abrir portas ao meu futuro. É de salientar que tudo isto não era possível sem os meus pilares, que acompanharam o meu percurso ao longo destes cinco anos e por isso, lhes devo um agradecimento muito especial e de coração.

Começo por agradecer às duas pessoas mais importantes da minha vida e que foram os grandes impulsionadores e o meu maior apoio de tudo o que foi o meu percurso académico. Sem eles isto não era possível. Aos meus pais, **Sónia e Possidónio**, o meu maior e mais sincero obrigado!

De seguida quero agradecer à minha afilhada **Mara**, e agora também ao afilhado **Tomás** por serem sem dúvida alguma a minha maior felicidade e a causa do meu sorriso, foram também o meu apoio e parte do motivo para a escolha deste curso.

Quero agradecer também à minha restante família, à minha **avó Cecília**, aos meus **padrinhos, tio/as e primo/as** que foram a minha base e sempre me acompanharam em todas as minhas conquistas e me auxiliaram a superar os obstáculos com que me deparei ao longo da vida. E ainda, aos meus tios “emprestados”, **Natália e Ricardo**, e aos meus primos, **Maria e Zé** que embora não sejam de sangue, são de coração e por isso, tenho a fazer um agradecimento muito especial por estarem sempre lá para mim e com quem eu sei que posso sempre contar!

Tenho de enaltecer ainda a minha gratidão para com a cidade de **Coimbra** e a **ESEC** que me acolheram da melhor forma e me fizeram sentir em casa, e ainda me deram a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas que vou levar para toda a vida e por isso, também o meu obrigado às minhas colegas e amigas **Liliana e Carolina** que me aturaram nestes cinco anos e foram a minha família, quando a mesma estava longe.

Não esquecendo também as amizades de infância, também quero agradecer àquela que considero uma **irmã, à Lúcia** que me acompanhou e apoiou desde o meu primeiro ano de vida e às minhas amigas **Ana, Inês, Cátia e Joana** que nunca me deixaram desistir e tiveram sempre uma palavra de apoio quando eu mais precisava.

Quero agradecer ainda aos meus orientadores, a **professora Sílvia Espada e o professor Bartolomeu Paiva**, por toda a ajuda prestada nesta última etapa e por me fazerem acreditar de que era capaz!

E por último, quero agradecer à minha força interior que são as **minhas estrelinhas** que não estando cá fisicamente, estão em pensamento. E, de todos, o agradecimento mais importante e especial, à **estrelinha mais brilhante do céu, João Mário**, que foi e é, sem dúvida alguma, a melhor pessoa que eu já conheci na vida e a maior força de todas, que fez com que tudo fosse possível e me impediu de desistir!

A todos, o meu sincero obrigada!

Resumo

A expressão Plástica e a Natureza – Dinâmicas em Contexto de Creche

A expressão plástica tem um papel essencial na Educação de Infância, proporcionando à criança oportunidades de aquisição de competências e aprendizagens a vários níveis, ao mesmo tempo que permitem que expresse livremente interesses e sentimentos.

A expressão artística desperta e liberta emoções, propiciando diversas aprendizagens e momentos de descoberta de forma prazerosa e motivadora para a criança. Por sua vez, também os espaços exteriores e o contacto com a natureza têm um papel relevante no que se refere ao conhecimento que a criança adquire relativamente ao mundo que a rodeia.

Este relatório decorre de um projeto designado Floresta Colorida, que relaciona a expressão plástica e a natureza, proporcionando diferentes aprendizagens a partir da exploração de elementos da natureza através da experimentação. Assim, apresentamos como objetivo principal o desvelar da importância da expressão plástica e do brincar ao ar livre, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste sentido, destacamos os seguintes objetivos específicos: a) perceber como a expressão artística pode contribuir para uma melhor aprendizagem; b) compreender a importância do contato direto com a natureza, ao promover-se o seu respeito por ela e a sua valorização para novas aprendizagens; c) perceber de que modo podemos relacionar natureza e a expressão plástica para a aquisição de novas literacias.

Este projeto foi planeado para crianças de dois anos de idade e foi implementado numa IPSS.

Palavras-chave: Expressão, Criatividade, Espaço Exterior, Educador de Infância.

Summary

The expression Plastic and Nature - Dynamics in the Context of Day care

Plastic expression plays an essential role in Early Childhood Education, providing the child with opportunities to acquire skills and learning at various levels, while allowing him to freely express interests and feelings.

Artistic expression awakens and releases emotions, providing various learning and moments of discovery in a pleasurable and motivating way for the child. In turn, outdoor spaces and contact with nature also play an important role in terms of the knowledge that the child acquires about the world around him.

This master's thesis stems from a project called Colored Forest, which relates plastic expression and nature, providing different learning from the exploration of elements of nature through the arts and experimentation. Thus, we present as main objective the unveiling of the importance of plastic expression and outdoor play, for the development and learning of the child. In this sense, we highlight the following specific objectives: a) to understand how artistic expression can contribute to better learning; b) to understand the importance of direct contact with nature, by promoting its respect for it and its valorization for new learning; c) to perceive how we can relate nature and plastic expression to the acquisition of new literacies.

This project was planned for two-year-old children and was implemented in an IPSS.

Keywords: Expression, Creativity, Outdoor Space, kindergarten teacher.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. A expressão plástica na comunicação infantil	5
1.1. O lugar da expressão plástica na educação infantil.....	5
1.2. Caminhos da criatividade e imaginação no desenvolvimento da criança	12
1.3. A expressão plástica para o desenvolvimento da motricidade fina	17
2. Valorização dos espaços exteriores na educação infantil.....	19
2.1. Espaço exterior como impulsionador de aprendizagem	19
2.2. A importância do espaço exterior para o desenvolvimento criativo.....	25
2.3. O espaço como “terceiro educador” no modelo Reggio Emília.....	26
3. Expressão plástica e natureza	29
3.1. A importância da natureza no desenvolvimento da criança	29
3.2. A natureza como referência educacional e cultural	32
3.3. A expressão plástica como meio exploratório da natureza	34
CAPÍTULO II – ÂMBITO E METODOLOGIAS DE ESTUDO.....	37
4. Enquadramento de estudo	38
4.1. Formulação do problema.....	38
4.2. Objetivos	43
5. Caracterização da instituição	43
5.1. Caracterização da sala e do grupo de crianças	44
5.2. Organização do ambiente educativo	47
5.3. Organização do espaço exterior	49
CAPÍTULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	50
6. Dinâmicas e procedimentos.....	51
6.1. Dimensão investigativa	51
6.2. Estratégia de intervenção	53
6.3. Ação pedagógica	66
6.4. Projeto – 1.ª Fase	67
6.5. Projeto – 2.ª Fase	68
6.6. Projeto – 3.ª Fase	70

7.	Apresentação e análise de dados	71
7.1.	Recolha de informação	71
7.2.	Discussão e análise de resultados.....	72
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS		83
8.	Conclusões	84
9.	Limitações do estudo	86
10.	Recomendações futuras	88
BIBLIOGRAFIA.....		89

Lista de abreviaturas

1. IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
3. ATL – Atividades de Tempos Livres

Lista de figuras

FIGURA 1: ESPAÇO EXTERIOR 1	49
FIGURA 2: ESPAÇO EXTERIOR 2	49
FIGURA 3: EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR	73
FIGURA 4: EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR	73
FIGURA 5: EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR	73
FIGURA 6: EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO EXTERIOR	73
FIGURA 7: EXPLORAÇÃO DOS ELEMENTOS NATURAIS - ENCAIXES	74
FIGURA 8: EXPLORAÇÃO DOS ELEMENTOS NATURAIS - BRINCAR AO FAZ DE CONTA.....	74
FIGURA 9: EXPLORAÇÃO DOS ELEMENTOS NATURAIS - SABOR DA CASTANHA	75
FIGURA 10: EXPLORAÇÃO DOS ELEMENTOS NATURAIS - ENCAIXES	75
FIGURA 11: EXPLORAÇÃO DA PINTURA - ROLO DE CASCA DE BOLOTA.....	76
FIGURA 12: EXPLORAÇÃO DA PINTURA - PINCEL DE Giesta	76
FIGURA 13: EXPLORAÇÃO DA PINTURA - CARIMBO DE CASCA DE BOLOTA.....	76
FIGURA 14: EXPLORAÇÃO DA PINTURA - ROLO DE CASCA DE BOLOTA	76
FIGURA 15: EXPLORAÇÃO DA COLAGEM - SOBREPOSIÇÃO DE OBJETOS	77
FIGURA 16: EXPLORAÇÃO DA COLAGEM - DEFORMAÇÃO DE OBJETOS	77
FIGURA 17: EXPLORAÇÃO DA COLAGEM - PREFERÊNCIA POR OBJETOS REDONDOS	77
FIGURA 18: EXPLORAÇÃO DA COLAGEM - DESCOBERTA DA LAGARTA	78
FIGURA 19: EXPLORAÇÃO DA PINTURA EM PAPEL DE CENÁRIO.....	79
FIGURA 20: EXPLORAÇÃO DA PINTURA EM PAPEL DE CENÁRIO.....	79
FIGURA 21: PAINEL PINTADO.....	79
FIGURA 22: EXPLORAÇÃO DA COLAGEM EM PAPEL DE CENÁRIO	80
FIGURA 23: EXPLORAÇÃO DA COLAGEM EM PAPEL DE CENÁRIO	80
FIGURA 24: EXPLORAÇÃO DA COLAGEM EM PAPEL DE CENÁRIO	81
FIGURA 25: EXPLORAÇÃO DA COLAGEM EM PAPEL DE CENÁRIO - BRINCAR AO FAZ DE CONTA.....	81
FIGURA 26: EXPLORAÇÃO DA COLAGEM EM PAPEL DE CENÁRIO - LINHA DE OBJETOS REDONDOS	81
FIGURA 27: PAINEL - FLORESTA COLORIDA.....	82

Lista de Tabelas

TABELA 1 - ROTINA DIÁRIA DA SALA 5	47
--	----

INTRODUÇÃO

Atualmente existe um número crescente de crianças que passa os seus dias em contextos educativos formais. É reconhecida a importância da educação e dos cuidados na primeira infância e do seu impacto no desenvolvimento das crianças, mas, a forma como os educadores e professores organizam o tempo educativo, restringe-se maioritariamente a ambientes fechados, pequenos e com poucos estímulos. A escolha do espaço exterior, como palco de aprendizagens diversas, é ainda pouco adotado pelos profissionais de educação. Paralelamente, privilegia-se preferencialmente a alfabetização das crianças nos domínios das áreas científicas, tendo em vista o seu futuro escolar e profissional, em detrimento de áreas igualmente importantes como a área da expressão e comunicação, o domínio da educação física e da educação artística, a área da formação pessoal e social, o domínio da construção da identidade, da autoestima e do conhecimento mundo.

Posto isto, e numa perspetiva de valorização dos espaços exteriores e das áreas artísticas na educação de crianças dos 3 aos 6 anos de idade, surge o presente projeto, no âmbito da realização do Mestrado de Educação Pré-Escolar, para a obtenção do grau de mestre em Educação de Infância.

Este projeto foi desenvolvido no decurso da intervenção em contexto educativo, no desenvolvimento de práticas educativas numa creche, em contexto de estágio de Prática Educativa II, numa IPSS, mais precisamente numa sala com crianças dos 24 aos 36 meses.

Este relatório está organizado em quatro capítulos essenciais, sendo eles o “Enquadramento teórico”, que traduz toda a pesquisa e análise necessárias sobre temas diretamente relacionados com o projeto; o “Âmbito e Metodologias de Estudo”, que integra a problemática a partir do qual emergiu o projeto e toda a contextualização do mesmo; o “Projeto de intervenção pedagógica”, onde é apresentado o projeto, as investigações e metodologias usadas para as atividades propostas, apresentamos os métodos de recolha de dados e analisamos os dados obtidos a partir da realização do projeto; por fim, as “Considerações finais”, onde sintetizamos a análise de todo o projeto, incluímos a apresentação de algumas limitações com que nos deparamos ao longo do mesmo e expomos futuras recomendações de estudo.

Com este relatório pretendemos realçar a importância da expressão plástica e da exploração do espaço exterior para a evolução e aprendizagem das crianças.

Pretendemos ainda sensibilizar pais e educadores de infância sobre a problemática que apresentamos neste estudo, uma vez que, a maneira como educamos as nossas crianças é decisiva para a sua formação ao longo da vida.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A expressão plástica na comunicação infantil

“A arte é um tipo de linguagem com que o homem indaga e exprime realidades profundas de si, mesmo impossíveis de captar de outra forma” (Dionísio, citado por Sousa, 2003a, p. 55). Ou seja, a arte é a expressão das emoções que são impossíveis de se traduzir por palavras e pensamentos, e por isso é considerada uma forma de linguagem e como comunicação. Ao criar, comunicamos e exprimimos ao “outro”, sentimentos, desejos e emoções que, por vezes, não conseguimos exprimir por palavras. Para nós, a arte é um direito de todos, está em todo o lado, em tudo o que fazemos, tudo o que vemos, é pessoal, e ao mesmo tempo partilhada pelo mundo.

Alberto Sousa (2003a) refere que “a arte e a educação andam extremamente ligadas quanto aos seus propósitos e quanto às suas metodologias” (p.79). “A arte deverá ser a base de toda a educação” (Platão, citado por Sousa, 2003a, p. 24). Também, Read (citado por Sousa, 2003a) vê a educação “como formação humana integral, em cujo processo a arte desempenha um papel primordial, sob todas as suas formas expressivas, para a adequada formação da personalidade, sustentando que esta, só se desenvolve equilibradamente num processo de individualização e integração, ou seja, da reconciliação da singularidade individual com a unidade social” (pp. 24-25). Read, também é citado por Barret (1979) na sua obra, ao afirmar que este “frisa constantemente «a importância» da arte na educação e como esta fica incompleta sem aquela” (p.20). A arte procede como um meio de desenvolvimento pessoal, cultural e social da criança.

1.1.O lugar da expressão plástica na educação infantil

De acordo com Stern (1974):

O termo «educação artística» nasceu com uma nova concepção pedagógica. (...) A educação artística quer que a criança se exprima. Não é, pois, um ensino levado pelo adulto à criança, mas o desenvolvimento das faculdades existentes em

estado latente na criança; daí resulta um tal desabrochar que não há dúvida de que a criança satisfaz uma necessidade essencial. (p.11)

Para Sousa (2003a), a educação artística “refere-se, pois, a uma educação com objectivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade” acrescentando ainda que, “significa uma educação que igualmente atue nas dimensões da personalidade, de modo harmonioso, ou seja, dirigindo-se a todas estas dimensões de igual modo, sem preferenciar ou preterir alguma” (p.61).

Sousa (2003a) refere ainda que, “uma educação artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral” e “pressupõe a seguir, uma íntima integração interdisciplinar (de todas as disciplinas e não apenas das artísticas)”. Para esta perspetiva, “mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (p.63).

Segundo Rodrigues (2002), “a educação artística nas escolas deve permitir que a criança se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (p.14).

Souza (1974) refere que:

no Jardim de infância, as atividades artísticas são, fundamentalmente, um meio de auto-expressão: por meio de delas, a criança transmite as suas emoções, “seus desejos, impulsos, seus temores, mitos e incompreensões” e sua ânsia de viver, de crescer e adaptar-se. (p.91)

Por sua vez, Stern (1974) afirma que a educação artística traz inúmeros benefícios à criança e refere que, “o que se pode dizer com certeza é que muitas causas de desequilíbrio são evitadas pela educação artística” (p.101).

Segundo Sousa (2003a) a educação artística inclui “aspetos de Educação pela Arte, de Artes na Educação e de Ensino Artístico” (p.69). Mais especificamente, educação pela arte, tem como metodologia, “a Arte, como globalização das Artes, como meio de educação, de formação equilibrada da personalidade” como por exemplo, a expressão

dramática, expressão musical, expressão plástica, entre outras; por sua vez, artes na educação consiste na “Expressão e Criação Artística numa dada arte, específica (não há globalização)”, exemplos, oficinas de artes, como oficinas de pintura, de carpintaria, de modelagem, entre outras, e disciplinas de artes, como a Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, etc.; e o Ensino Artístico, tem como objetivo a formação de artistas, por exemplo, cursos de formação profissional de artistas: Piano, Violoncelo, Escultura, Actor, Cantor, etc. (Sousa 2003a, pp. 69-70).

Para este estudo em específico falaremos de educação pela arte. Alberto Sousa (2003a) considera a educação pela arte a única metodologia que abrange todas as dimensões da personalidade, nomeadamente o desenvolvimento afetivo emocional, que é, uma das dimensões mais esquecida por outras perspetivas metodológicas (pp. 79-80) e refere ainda que, este, é o modelo metodológico educacional que pretende colocar a arte ao serviço das crianças, utilizando-a como meio de promover a educação, não tendo como propósito o ensino das artes (p.80). Nesta metodologia “não interessa a obra de arte em si, mas a sua capacidade em possibilitar à criança a expressão das suas emoções e a evolução da sua beleza espiritual” (Sousa, 2003a, p.89). Defende ainda que:

a arte é uma linguagem eminentemente simbólica e sentimental, proporcionando um vasto leque de vivências emocionais, que contribuem não só para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança, como permitem ainda colocar em ação toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (catarse, compensação, deslocação, ab-reação, sublimação, etc.) que robustecem a criança na sua luta contra frustrações e conflitos da vida (Sousa, 2003a, p.83).

Esta metodologia permite que a criança se expresse livremente, aceite diferentes tipos de manifestações emocionais, canalizando-as ou transformando-as em tarefas que possam compensar as dificuldades que inevitavelmente terão de enfrentar na vida (Sousa, 2003a, p.85).

A educação pela arte tem como principal objetivo a expressão dos afetos da criança e denomina as suas áreas de intervenção por expressões (expressão dramática, expressão plástica, expressão musical, expressão dançada, etc.), utilizando as artes como métodos educacionais, tendo o seu âmbito e o seu fim a educação (Sousa, 2003a, p. 89). Para nós,

facultar às crianças a oportunidade de se exprimirem através da arte, da música, da expressão plástica, dramática, entre outras, é dar à criança uma válvula de escape que lhe permite descarregar emoções positivas ou negativas que experienciou ao longo do seu dia. Pode assim, realizar atividades que ela própria escolheu, colocando as suas ideias em prática, fazendo o que realmente deseja fazer, livrando-se das emoções negativas, como o “stress”, a raiva, etc. e experienciando emoções positivas, como a calma, a tranquilidade, a felicidade, o entusiasmo, etc.

Por sua vez, o termo expressão, “etimologicamente é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de fatos emotivos” (Gonçalves, 1991, p.19). Rodrigues (2002) refere que “a expressão revela o ser. Não há comunicação sem expressão. A expressão é uma necessidade vital; aquele que não consegue exprimir-se corre o risco de ficar incomunicável e pode enlouquecer” (p.210). Na mesma linha, Read no seu livro afirma que, “a expressão livre ou espontânea é a exteriorização sem constrangimento das atividades mentais do pensamento, sentimento, sensação e intuição” (citado por Reis, 2003, p.116).

No que diz respeito especificamente ao termo composto expressão plástica foi adotado pela educação pela arte, para designar “o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos.” (Sousa, 2003c, p. 159). Mais precisamente, Sousa (2003c) refere que, as artes plásticas ou expressão plástica referem-se a atividades artísticas envolvendo materiais plásticos, ou seja, materiais que, após deformados não voltam à sua forma primitiva, como o caso do barro, da madeira, do gesso, da pedra, dos metais, do plástico, entre outros (p. 159).

De acordo com Sousa (2003c), a expressão plástica traduz-se numa “atitude pedagógica, que não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (p. 160), sendo considerada uma atividade natural, livre e espontânea da mesma, que desde muito pequena gosta de mexer em água, areia, barro, tintas, riscar papel com lápis, etc.

Não se trata de ensinar a criança a fazer “obras de arte”, mas sim permitir-lhe que use as diversas formas existentes de arte para se exprimir pela sua livre vontade, e para seu benefício próprio. No final, não interessa se a criança desenhou extraordinariamente uma

casa, esculpiu perfeitamente uma flor ou cantou uma música sem errar a letra, mas sim todo o processo que a criança desenvolveu até chegar ao produto final. Ou seja, interessa as cores que a criança escolheu, os utensílios que ela utilizou, os obstáculos com que se deparou e como foi capaz de os ultrapassar, as estratégias que utilizou para concretizar a sua ideia. É todo esse processo que ajuda a criança a ganhar autoconfiança, autonomia, autoestima, e autoconhecimento, na medida em que é a própria criança que desencadeia todas as suas aprendizagens.

Posto isto, não podemos resumir a expressão plástica na criação de algo esteticamente bonito ao olhar dos adultos, nem como um mero auxílio de áreas de outras áreas do saber, uma vez que, é uma área de aprendizagem igualmente complexa que se deve estruturar de maneira autónoma. Uma área que desenvolve capacidades necessárias para a interação da criança com o meio que a envolve, desenvolve competências e faculdades multissensoriais.

A expressão plástica enquanto área de conhecimento, visa desenvolver a criança nas suas faculdades sensoriais e cognitivas, ampliando as suas referências no que diz respeito à sua definição de arte. A expressão plástica é, igualmente, um recurso educativo que proporciona à criança sentimentos de pertença, na medida em que a permite reconhecer e identificar-se com o seu próprio trabalho, desenvolver a sua autoexpressão e consequentemente adquirir e reconhecer competências a nível da formação pessoal e social, uma vez que, proporciona experiências e vivências, que a permite conhecer-se a si própria e aos outros.

A expressão plástica favorece o desenvolvimento da criança, mais precisamente nas suas capacidades manipulativas, criativas, expressivas e estéticas. O processo criativo pelo qual a criança passa, na sua expressão, é um processo de aprendizagem, em que a criança se depara com ideias, problemas e a sua resolução, tomadas de decisão, avaliação e a gestão de todo o processo, que consequentemente estimulam o cérebro da criança.

Quando facultamos às crianças materiais ou objetos, estas, seres curiosos por natureza, exploram-no de várias maneiras como se de um desafio se tratasse, desencadeando um processo, no qual a criança, testa hipóteses e supera dificuldades até chegar ao objetivo, desenvolvendo assim, competências como a autoconfiança, concentração e persistência.

Na mesma linha, Rodrigues (2002) refere que, “a expressão plástica da criança revela uma linguagem gráfica e cromática com características próprias da sua expressão pessoal. Desde muito cedo, a criança manifesta o prazer lúdico de brincar, cantar, pintar, construir, modelar” (Rodrigues, 2002, p. 75).

Por sua vez, Barret (1979) expressa a mesma ideia, referindo que, “vejo a arte mais como um processo do que como um artefacto” (p.17). Ou seja, pretende-se com isto a satisfação das necessidades de expressão e criação da criança, que pinta, desenha, modela, pelo prazer que a ação transmite e não pela intenção de produzir algo que seja arte, uma vez que, “o interesse pedagógico centra-se na criatividade, sendo a ação de criar apenas uma forma de desenvolver esta capacidade” (Sousa, 2003c, p. 169). Por isso, o que realmente importa não é o produto final, mas sim todo o processo que a criança vivencia para chegar ao resultado. Todas as emoções que experienciou, os sentimentos associados à construção do produto, aos materiais usados e as escolhas que fez durante todo o processo.

Rodrigues (2002) refere que,

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

Seguindo a mesma linha, Reis (2003) refere que,

as actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e realizar um trabalho que considera acabado (p.183).

Para Gonçalves (1982):

A expressão é motivada pelo que mais a impressiona. Não admira, portanto, que, quando pega em pincéis e tintas, exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que mais a impressiona e contribui para a sua maneira de ser e agir. É

essa a sua forma de apreender o mundo que a rodeia e de intervir nele. Muito concretamente, o tema da criança é ela própria. Só quem nunca observou uma criança a pintar, inteiramente absorvida pelo que está fazendo, num profundo estado de concentração (e concentração intelectual acompanhada de prazer sensorial - eis o importante), só quem ainda não observou isso poderá pensar (e mal) que o acto de pintar é supérfluo (p.207).

Reis (2003) acrescenta ainda que, “a expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo” (Reis, 2003, pp. 183-184).

Stern (1974) chama também a atenção para a atitude do educador perante as criações de cada criança referindo que o mesmo,

não faz discriminação entre umas e outras. Ele sabe que a criação infantil é de qualidade desigual, porque o conteúdo emotivo da obra não pode ser de intensidade igual a todo o momento e em todas as crianças; também sabe que o poder sugestivo depende de meios técnicos que variam e nem sempre permitem que a criança se exprima com igual génio (p.100).

Na opinião de Gonçalves (1982), “a criança revela-se através do que faz, pelo que os seus desenhos pinturas e objectos devem ser observados com seriedade e não com falsas apreciações ou exageradas manifestações de êxtase, decepção ou indiferença” (p.205). Acrescenta ainda que, “o mundo plástico da criança é estruturalmente diferente do do adulto. Tem valores e leis particulares, características próprias, segundo as fases da sua evolução” (p.205).

Com base no que foi referido, podemos concluir que o domínio das expressões, nomeadamente a expressão plástica, contribui para o desenvolvimento positivo e equilibrado da criança, uma vez que é através dela que as crianças desenvolvem aspetos da construção da sua identidade e personalidade, que mais tarde é essencial para resolver conflitos e problemas decorrentes da sua vida quotidiana. Uma educação baseada na expressão e na criatividade traz inúmeros benefícios à criança, tornando-as autoconfiantes e mais capazes de superar obstáculos que a própria sociedade lhe impõe ao longo da vida.

1.2. Caminhos da criatividade e imaginação no desenvolvimento da criança

“Tendo por referência o reputado dicionário Houaiss, os termos criatividade e criativo aplicam-se quer a alguém que se distingue pela sua «aptidão para criar, inventar, inovar», quer a algo que se distingue pelo seu «carácter inovador, original»” (Ribeiro, 2018, p. 39).

Guilford no seu artigo “Creativity”, publicado no jornal/revista *American Psychologist* lançou o conceito de criatividade, como um modo de operar da inteligência, “dá o nome de pensamento divergente ao modo de operar a inteligência de forma criativa, no sentido que se opõem ao modo de pensar comum, que é logico-dedutivo ou convergente” (citado por Ribeiro, 2018, p.56). Ribeiro (2018) acrescenta ainda que, “enquanto confrontado com um problema, o pensamento comum procura a solução certa, ou a melhor solução, o pensamento divergente ocupa-se em descobrir uma solução que, além de cumprir os critérios de qualidade ou eficácia, seja nova ou original” (p.56). Guilford no seu livro *Intelligence, Creativity and their Educational Implications* (1968), “refere-se à criatividade como habilidade de produção divergentes, nomeadamente a sensibilidade aos problemas, a fluência, a novidade, a flexibilidade, a organização e elaboração, redefinição e avaliação” (citado por Barrett, 1979, p. 84).

Ribeiro (2018) chama a atenção para algumas práticas educativas, referindo que “na infância, as práticas educativas rígidas ou simplesmente directivas, que exprimem um modo de pensamento convergente (Guilford) de quem devia educar para a autonomia e a abertura” (p.196), acrescentando que, “cerceando a liberdade das crianças, tais práticas não só inibem o exercício da capacidade de criar, como formam personalidades rígidas que, incapazes de se expandirem, continuam a tecer pela vida fora o seu casulo” (pp.196-197).

Por sua vez, Brunner (1966) refere que a criatividade:

deve ser efectiva – por outras palavras, deve ser reconhecida nos resultados produtivos de algum processo. É aqui que a criatividade tem de ser encontrada. A diferença é que o «produto» neste contexto é uma unidade expressa através de uma continuidade de acontecimentos, olhando condescendentemente para a produção. Pode ser encontrada nos produtos finais (...) mas pode ser também

identificada nos produtos acessórios dos processos. (citado por Barrett, 1979, p. 84)

Rodrigues (2002) afirma que, “todos os indivíduos são potencialmente criativos” (p.211), e por sua vez, Ribeiro (2018) refere que “sendo as crianças inventivas por natureza, a educação só tem que «aumentar essa grande faculdade»” (p.107).

Ribeiro (2018) acrescenta novas concepções acerca da criatividade, afirmando que, “a criatividade não se trata de uma prerrogativa da espécie humana, mas antes de um atributo de todos os seres vivos e até, num certo sentido, do próprio universo” (p.26). Moncorger no seu livro *Créativité, un nouveau regard: Théorie et pratique* refere que “a criatividade corresponde a uma necessidade universal” (citado por Ribeiro, 2018, p.26).

Rodrigues (2002) refere que “a criatividade pode cultivar-se individualmente e em grupo, através de experiências que estimulam o pensamento divergente que, ao contrário do pensamento convergente, em vez de uma única solução, aceita várias soluções possíveis, vários modos de resolver o mesmo problema” (p.211). Como já foi referido anteriormente, acrescenta ainda que, “no caso da criança, ela pode recorrer a fragmentos de objectos, peças de brinquedos estragados e aos mais diversos desperdícios, para fazer as suas construções; processo lúdico e expressivo, que a diverte imenso, pela variedade de soluções inesperadas e surpreendentes, que não se limitam às relações lógicas de causa e efeito ou de forma-função, como também exploram relações ilógicas do mundo imaginário, onde tudo é possível” (Rodrigues, 2002, p. 213).

“Um bocado de madeira, uma pedra, ou não importa o que, tudo serve de pretexto para desencadear o mecanismo da expressão e da criatividade” (Ribeiro, 2018, p. 211).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Reis (2003) afirma que:

a criança quando cria pode aprender algo que não aprenderia por outro processo. Desta forma ela poderá obter um sentido objectivo da vida através da sua própria criatividade embora não obtenha por esse meio um sentido subjectivo. Esse poderá ser obtido pelo sentido de comunhão que consiste num desejo que a criança tem de comungar com os outros, dando e recebendo algo (p.164).

Marina (1994) afirma que “criar é um hábito que se pode e deve fomentar” e considera-o “uma tarefa fundamental da educação” (citado por Ribeiro, 2018, p.213).

Na opinião de vários autores como Lilian M. Logan e Virgil G. Logan (1980), “«aprender criativamente é a forma mais natural de a criança aprender, e ao mesmo tempo a que lhe produz maior satisfação»” (citado por Ribeiro, 2018, p. 197). Na opinião destes autores, o ensino deve ser, “de natureza flexível e indirecto nos métodos, alimentar a curiosidade, incentivar a experiência e a descoberta, respeitar a singularidade e a autonomia da pessoa” (citado por Ribeiro, 2018, p. 197) e referem que, “a chave para um ensino criativo é a imaginação; porque ela «estimula respostas criativas» quer no professor, quer nos alunos, tais como combinar materiais, métodos, ideias e meios de maneiras novas e excitantes” (citado por Ribeiro, 2018, p. 197).

Logan & Logan (1980):

sugerem também (...) um conjunto de habilidades para alimentar o comportamento criativo das crianças. Algumas dessas sugestões (...) dizem respeito à relação com o mundo físico (...): fomentar a manipulação de objectos, o reconhecimento dos estímulos ambientais, a investigação e a descoberta. A este respeito os autores recomendam expressamente «nunca explicar a uma criança algo que ela possa descobrir por si». (citado por Ribeiro, 2018, p. 198)

Logan & Logan (1990) recomendam ainda que:

estejam atentos aos interesses e talentos especiais, identificando-os e promovendo o seu desenvolvimento; que fomentem a aprendizagem independente e a autoavaliação; que se empenhem em desenvolver nas crianças a sensibilidade aos estímulos em geral e à beleza em particular, a começar pela que existe na natureza; e que multipliquem as oportunidades para o pensamento criativo e a sua expressão. (citado por Ribeiro, 2018, p. 198)

No que diz respeito à definição do conceito de imaginação, Ribeiro (2018) refere-se ao Vocabulário da Psicologia de Henri Piéron, que define a imaginação “como um «processo de pensamento»”. Acrescenta ainda que, “a palavra imaginação é «frequentemente usada para designar a capacidade de um indivíduo para realizar essa actividade criadora,

e frequentemente generalizada a toda a capacidade inventiva”» (p. 59). Por sua vez, Samuel Coleridge sustenta a “existência de duas formas de imaginação, que ele designou pelas expressões imaginação primária e fantasia (fancy)” (citado por Ribeiro, 2018, p. 59). Mais precisamente:

no primeiro caso tratar-se-ia de um «acto de percepção criativa através da mente, em que as imagens são geralmente frescas e originais»; no segundo caso seria «uma construção que implica associar imagens basicamente separadas e distintas, já disponíveis na memória». (citado por Ribeiro, 2018, p. 59)

Por sua vez, Reis (2003) refere que, “enquanto que (...) a memória nos proporciona a possibilidade de ter presentes actos passados anteriormente, existe ainda a possibilidade de relacionar entre si esses factos no contexto do pensamento ou no do sentimento. Esta capacidade de relacionar imagens designa-se vulgarmente por imaginação” (p.75).

Piaget (1945) ao estudar como se processa o desenvolvimento da imaginação da criança, afirma que, (...), a criança acrescenta o uso da inteligência, integrando-a no jogo (simbólico) à medida que ela se desenvolve, fazendo assim do jogo simbólico um exercício de imaginação criadora (Ribeiro, 2018, pp. 59-60). Ribeiro (2018) acrescenta ainda que, “quando brinca ao faz de conta, a criança já não se limita a representar mentalmente objectos ou movimentos ausentes: tornando-se capaz de modificar e associar imagens mentais, ela faz uso inteligente dessa capacidade, consoante as convivências do jogo” (p.60).

Vigotsky (1996) por sua vez, refere que a “primeira lei da função imaginativa poderia enunciar-se nestes termos: «A actividade criadora da imaginação encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material de que dispõe essa imaginação»”, por isso, Vigotsky (1996) diz que, “a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, e consequentemente a educação para a criatividade passa necessariamente pela ampliação da experiência” (citado por Ribeiro, 2018, p. 62), acrescenta ainda que, “a capacidade imaginativa da criança se encontra no início de um processo de desenvolvimento que depende da progressiva diversificação e complexificação da experiência, dos interesses e das relações com o meio” (citado por Ribeiro, 2018, p. 186).

De acordo com Ribeiro (2018):

é também natural que nas diferentes fases etárias a imaginação criadora se oriente preferencialmente para diferentes actividades: o desenho, o jogo simbólico, a escrita, etc. Para que uma criança possa estabelecer em base sólida a sua orientação, é importante que se lhe proporcione a oportunidade de experimentar as várias opções possíveis (p.186).

Piaget e Inhelder (1971):

defendem que é no período pré-operacional que mais se desenvolve a imaginação da criança. Por exemplo, quando uma criança leva um conjunto de argolas à boca ela poderá estar a imaginar levar à boca um copo. Ela tem a capacidade de relembrar acções e criar símbolos do que conhece originando imagens que são a base do seu sistema esquemático que é da forma sensorial, muito simples, um pouco semelhante à imaginação icónica de Bruner (citado por Reis 2003, p. 75).

Por isso, “muitos educadores consideram que a imaginação pode facilitar a aprendizagem” (Reis, 2003, p. 75). Reis (2003) chama ainda a atenção para as experiências realizadas acerca impacto que a imaginação tem sobre o desenvolvimento do cérebro da criança, nomeadamente a experiência de Marmor, que coloca um urso virado de cabeça para baixo e observou uma criança que procurava colocá-lo na posição usual de cabeça para cima (p.76). Esta experiência foi retomada por *Elis e Hunt (1993)*,

que vieram confirmar a teoria das matrizes celulares, explicando que, na experiência de Marmor a criança conseguia reconhecer as posições do urso porque elas já tinham desenvolvido antes, através de muitos contactos com o urso, uma matriz celular no seu cérebro. Concluíram assim que a imaginação tem uma função importante na construção do conhecimento, não apenas a nível cognitivo, mas também no desenvolvimento cerebral do indivíduo (Reis, 2003, p. 76).

Por sua vez, Kosslyn (1980) “considera que a imaginação é composta de duas partes: uma respeitante à activação de uma matriz de células nervosas e outra respeitante à memória

de longa duração que é capaz de armazenar não só informações em termos de símbolos ou frases” (citado por Reis 2003, pp. 75-76). Para Reis (2003),

dois campos em que a imaginação pode ter um papel importante é na aprendizagem de línguas e das operações aritméticas e estimativa, e que, (...) o exercício da imaginação durante o recreio das crianças aumenta a sua verbalização de histórias, a capacidade de escrita, comunicação verbal e vocabulário (p.77).

1.3.A expressão plástica para o desenvolvimento da motricidade fina

Antes de referir a importância da expressão plástica para o desenvolvimento da motricidade fina, é necessário definir o que é o próprio desenvolvimento motor fino, que, segundo Serrano e Luqué (2015):

é a maneira como usamos os nossos braços, mãos e dedos. O que inclui alcançar, agarrar e manipular objectos, tais como tesouras, lápis, talheres, etc. Ou seja, é a capacidade de usar a mão e os dedos de forma precisa, de acordo com a exigência da atividade e refere-se às competências necessárias para manipular um objeto. (p.14)

Serrano e Luqué (2015) acrescentam ainda que a motricidade fina, ou competências manipulativas, podem resumir-se nos atos de alcançar, agarrar, carregar/transportar, largar voluntariamente, usar as mãos de forma bilateral ou manipular objetos com as mãos e possuir destreza nas mesmas ao realizar pequenos movimentos (pp.15-17).

A motricidade fina é extremamente importante no decurso das atividades do dia a dia da criança, nomeadamente quando se relaciona e usa objetos ou ferramentas, e quando realiza tarefas da rotina diária como, por exemplo: vestir-se/despir-se, atar ou desatar os atacadores, abotoar ou desabotoar os botões do casaco ou outra peça de roupa, abrir ou fechar a lancheira, uma gaveta ou caixa, lavar os dentes e todas as tarefas que se realizam com lápis e canetas, como pintar, desenhar ou escrever (Serrano e Luqué, 2015, p.20). Para que todas as tarefas sejam realizadas com sucesso é necessário que a criança desenvolva as suas capacidades de motricidade fina e, segundo Serrano e Luqué (2015) “a

sua maturação faz-se desde o nascimento, numa interação contínua com o desenvolvimento motor global” (pp. 14-15).

Serrano e Luqué (2015) referem que, “sem estas competências de motricidade fina, a criança vê o seu desempenho diminuído, afetando a sua autoestima e a aprendizagem escolar” (p.20).

No desenvolvimento da motricidade fina da criança, a expressão plástica possui um papel importante, na medida em que, ao realizar atividades que a façam usar determinadas competências, como manipular objetos e realizar pequenos movimentos, a criança aumenta as suas capacidades de destreza e coordenação dos olhos e movimentos das mãos.

Por exemplo, quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a sua evolução acelera e pode atingir um grau de maturidade de motricidade fina, que, posteriormente vai ser necessário para a aprendizagem da escrita.

No que diz respeito às fases de desenvolvimento por quais a criança passa no desenvolvimento da motricidade fina, Serrano e Luqué (2015) consideram sete estádios de desenvolvimento que apresentam intervalos de faixa etárias grandes, onde a criança desenvolve várias competências, nomeadamente:

dos 0 aos quatro meses, quando o bebé move os braços e mãos, desenvolve a capacidade de coordenação dos olhos e cabeça, consegue agarrar objetos que lhe são colocados na linha média do corpo e não existe diferença entre o controlo do braço direito ou esquerdo; dos 4 aos 12 meses, o bebé ganha controlo dos braços, consegue agarrar e segurar objetos utilizando apenas umas das mãos, começa a desenvolver a capacidade de segurar pequenos objetos com o polegar e a ponta do indicador, em formato de pinça como os adultos e desenvolve a capacidade de transferir objetos de uma mão para a outra; de 1 a 2 anos, a criança desenvolveu a capacidade de se equilibrar e manter a postura de maneira a manter-se de pé por si própria, ao mesmo tempo que utiliza as mãos ao brincar, desenvolve a capacidade de movimentar todo o braço (ombro, cotovelo e mão) e usa de forma indiferenciada o lado direito ou esquerdo, começa a demonstrar preferência pela utilização de uma das mãos e ainda começa a utilizar os dedos independentes uns

dos outros, por exemplo, o indicador para apontar, para pintar utiliza a mão e os dedos fechados em roda da caneta, com o polegar para cima, etc.; dos 2 aos 3 anos, desenvolve estabilidade do corpo suficientes para agarrar um objeto que está longe, transferindo o peso do corpo para um dos lados, o domínio das mãos continua a estabelecer-se, ao realizar certas tarefas a criança utiliza uma mão para realizar a ação (mão dominante) e outra dá assistência (mão assistente), podendo alternar a mão que realiza a ação e a que dá assistência, segura a caneta com os dedos a apontar para a folha, vai desenvolvendo a capacidade de utilizar uma tesoura para cortar pedaços de papel; dos 3 aos 4 anos, a criança tem preferência por uma das mãos como mão dominante, começa a segurar a caneta utilizando apenas três dedos, desenvolve a capacidade de cortar um pedaço de papel seguindo uma linha reta e mais tarde, linhas curvas, rodando o papel com a mão assistente; por fim, dos 4 aos 5 anos, a criança usa a mão, com pouco movimento do ombro e cotovelo, e um aumento de capacidade de movimento de pulso e dedos, a criança consegue pintar dentro dos contornos, fazer cortes precisos, as competências da mão dominante tornam-se superiores às da mão não dominante e a dominância manual está definida. (pp. 24-31)

2. Valorização dos espaços exteriores na educação infantil

2.1. Espaço exterior como impulsionador de aprendizagem

O espaço exterior representa diversas oportunidades de aprendizagem, exploração e criação, tal como refere Zanon (2018) “oportunizar encontros com a natureza é abrir uma porta para o encantamento, que conduz a um novo entendimento de mundo” (p.8). Para isso, é necessário que pais e educadores apoiem e, se possível, criem oportunidades de contacto direto com a natureza, para que as crianças, desde muito cedo, estabeleçam uma relação com o mundo exterior, compreendam que no mundo que as rodeia existem mudanças que ocorrem ao longo do tempo, adquiram conceitos e aumentem aos poucos o seu conhecimento sobre o universo.

O mesmo refere Bilton et al. (2017) ao afirmar que,

ouvir o som dos pássaros, sentir a relva nos pés, apreciar o colorido das flores, comer fruta acabada de colher, correr em campo aberto, sentir os pingos frescos da água na face são exemplos de experiências significativas que geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e que contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio (p.28).

Também Post e Hohmann (2003) realçam o valor da relação positiva que crianças estabelecem com o exterior, ao referirem que,

um dos prazeres especiais de estar no exterior com crianças muito pequenas é a possibilidade de testemunhar o seu encanto e fascínio quando rebolam na neve, chapinha nas poças de água, se amontoam para observar as formigas caminharem em fila até ao seu formigueiro, encontrarem uma teia de aranha na cerca, apontarem para os pássaros a voarem por cima das suas cabeças ou fazerem o seu próprio monte de pedras (p. 275).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013),

a natureza é percebida como um espaço para viver e experimentar, pleno de elementos diversos e similares que criam múltiplas oportunidades para a exploração e aprendizagem. As crianças envolvem-se na aprendizagem experiencial e na construção de significados com um forte dinamismo exploratório. A pluriformidade da natureza poderá desempenhar um papel central nestes processos, desafiando os sentidos e inteligências das crianças (p.22).

De acordo com os vários autores referidos, o ambiente exterior impulsiona diversas aprendizagens para as crianças de tenra idade. É neste espaço que as crianças observam e sentem as mudanças de tempo, descobrem o que é a chuva, as trovoadas, o vento, as nuvens e o sol; descobrem que no verão faz calor e no Inverno faz frio, descobrem as características das estações do ano, que as folhas caem no outono e as flores crescem na primavera.

Post e Hohmann (2003) salientam a importância da inclusão do tempo de exterior nas rotinas das crianças, na medida em que “bebés e crianças precisam todos os dias de

brincar no exterior, onde as oportunidades de exploração sensório-motoras são infinitas” (p.106) e uma vez que, é “riquíssimo em vistas, texturas, sons, cheiros e oportunidades para movimento, o espaço exterior de recreio alarga em muito o reportório das experiências sensório-motoras das crianças” (p.161). Uma “ida à rua proporciona aos bebés uma mudança completa de cenário”, “com coisas diferentes para ver e mudanças de temperatura e de movimentação do ar para experimentar” (Post & Hohmann, 2003, p. 106).

Post e Hohmann (2003) acrescentam ainda que,

O exterior proporciona toda uma gama de superfícies (relva e estrados de madeira onde se podem deitar, sentar, gatinhar e andar; carreiros para brinquedos com rodas; areia para escavar e fazer aterragens suaves); um “tecto” sempre em mudança (o céu, as nuvens, os ramos, as folhas); suavidade (relva, pedrinhas, areia, mantas e plantas) e luz natural (p.106).

(...) o exterior é rico em experiências sensório-motoras que lhes permitem construir o seu conhecimento. Podem sentir a textura do relvado, folhas, agulhas de pinheiros, neve, areia, sujidade, madeira, casca de árvore, tijolo e pedra. Ouvem os sons do vento, aves, tráfego, sirenes, aviões, crianças mais velhas a brincar. Cheiram flores, terra, relva, chuva, animais, aromas agradáveis a sair das cozinhas ou padarias. E vêem vários tons de verde, a mudança das estações do ano, a luz e a sombra, o jogo das sombras, o movimento dos ramos e das nuvens (p.272).

No tempo exterior, os bebés e as crianças começam a ganhar consciência de distância à medida que vão experimentando aquilo que está perto – aranhas, minhocas e relva – e o que está longe – o topo das árvores, a casa ao lado, as nuvens. Têm a rara oportunidade de serem grandes comparativamente às formigas, gafanhotos, pássaros, esquilos e dentes-de-leão (p.272).

Para as crianças mais crescidas, o espaço para brincar inclui elementos naturais como pequenas encostas e pedregulhos; coisas para trepar e baloiçar; coisas para ficar lá dentro, gatinhar através de e baloiçar; areia e água; brinquedos para

baloçar, andar, empurrar e puxar; e objectos como bolas, sacos de feijões, giz, materiais de pintura (p.272).

A zona exterior é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e do lúdico. Como já foi referido, “lá fora os bebés ouvem, cheiram, sentem ou veem árvores, nuvens, vento, temperaturas quentes ou frias e alterações de luminosidade. As crianças pequenas podem correr, atirar, espernear, trepar, baloiçar e cavar; encontram plantas, animais e insetos para examinarem minuciosamente” (Post & Hohmann, 2003, p. 161). Estas experiências contribuem para a aquisição de competências de diversas áreas de desenvolvimento da criança, fomenta o seu interesse pelo conhecimento do mundo, desperta entusiasmo na aprendizagem.

Na opinião de Post e Hohmann (2003),

Os bebés e crianças mais novas são curiosos acerca de qualquer coisa que se mexa, faça barulho, cheire ou toque na sua pele ou boca – uma formiga, uma folha de relva, uma laranja, um sapato, a mão de uma pessoa, o tic-tac do relógio, uma vara, um pau, uma folha, de jornal. Materiais que os adultos podem ver como banais ou desinteressantes podem ser fascinantes para as crianças de tenra idade (...), por isso é necessário que os educadores tenham paciência e compreendam que para as crianças mais novas (explorar aqueles materiais) não é a mesma experiência banal que é para os adultos (p.204).

E salientam ainda que, “muito embora os bebés e as crianças não digam muito quando passam por estas experiências (...), estão a ganhar uma compreensão sensorial sobre o mundo natural através das suas acções e da sua recepção sensorial” (Post & Hohmann, 2003, p. 275).

No Currículo Escocês *Pre-Birth to Three – Positive Outcomes for Scotland’s Children and Families* é referida a importância das brincadeiras em contexto exterior, “outdoor play in particular can also be a major contributor to outcomes around physical activity and healthy weight. Developing play spaces, and play opportunities for children and removing barriers to play is therefore a priority” (Scotland, 2010, p. 74) e acrescentam ainda que,

for many children, opportunities to be, or play, outdoors are few and far between. Staff in early years settings therefore have an important responsibility to maximise outdoor play experiences for children as it may be the only time they have to play freely and safely outside (Scotland, 2010, p. 74).

Como refere Bilton et al. (2017) “ao ar livre, em contacto com a Natureza, surgem múltiplas surpresas e oportunidades de exploração, que enriquecem o brincar da criança” (p.28). De acordo com estes autores, “as transformações que ocorrem no espaço natural, devido a fenómenos meteorológicos pontuais ou a mudanças associadas a cada estação do ano, potenciam brincadeiras ricas, promotoras de elevados níveis de bem-estar e implicação” (Bilton et al., 2017, p. 55). Como referem Post e Hohmann (2003), “quando o ambiente proporciona uma panóplia de cenários, texturas, sons, cheiros e sabores interessantes e é, simultaneamente, convidativo e apoia com segurança a exploração activa destas coisas por parte das crianças, estas são capazes de sentir conforto psicológico” (p.107).

Posto isto, é necessário afastarmo-nos da ideia de que a sala é o único local promotor de verdadeiras aprendizagens e compreender que, outros locais, como o espaço exterior, são igualmente importantes, uma vez que, são locais que estimulam a criança a ser curiosa, exploradora e ativa. Na perspetiva de Mendonça (2015),

é importante trabalhar com as crianças fora da sala de aula. Levá-los para aprendizagens ao ar livre é resgatar os aspectos essenciais da inteligência humana e colocá-los à disposição da evolução da vida. Ao mesmo tempo, proporciona a professores, educadores e pais, momentos prazerosos de intenso estímulo sensorial, quando todos participam como seres integrais com o que têm de melhor. Nessas situações, professores, alunos e pais se tornam aprendizes e podem melhorar e aprofundar suas relações pessoais (p.23).

Além disso, o espaço exterior pode até mesmo ser escolhido como o ambiente mais favorável à aprendizagem, tal como refere Mendonça (2015),

permitindo que os alunos aprendam de forma orgânica e respeitosa de suas características individuais. Em espaços abertos, os alunos poderão caminhar devagar com o grupo – em duplas ou em pequenos grupos –, ou ficar sentados no

chão em círculo para partilhar descobertas e se encantar com o que quer que os atraia (pp. 33-34).

A aprendizagem da criança na natureza, surge de forma natural. É a criança que através das suas observações, explorações e experiências constrói e decide o rumo da sua aprendizagem. Cabe ao educador estar atento às suas ações, porque nunca se sabe quando poderá ocorrer uma oportunidade de aquisição de conhecimento significativo para a criança, em que o mesmo, sem alterar o rumo da aprendizagem, pode e deve cooperar com a criança para chegar às respostas, aos objetivos e à aprendizagem sobre um determinado assunto, que sem dar a resposta direta à criança funciona como parte da equipa de pesquisa.

Na natureza podem e vão certamente surgir oportunidades para aprendizagem de conteúdos, que variam dependendo da faixa etária da criança, ao nível da matemática, do português, das ciências, da geografia, entre outros. O professor/educador, identifica a oportunidade de abordar um determinado conteúdo para aprendizagem, que sem precisar de provocar e incentivar diretamente a aprendizagem, aprende com a criança, pesquisa, explora, testa hipóteses em conjunto e ambos enriquecem com as vivências e explorações na natureza.

Posto isto, percebemos que o exterior proporciona às crianças uma vasta gama de experiências de aprendizagem, nas quais as crianças podem aprender por si mesmas, na altura em que as mesmas demonstrarem interesse pelo que estão a aprender, observam em tempo real, experimentam coisas, testam hipóteses e tomam decisões sobre o rumo da aprendizagem. Ao observar os animais podem aprender sobre eles: o seu nome; onde vivem, se na terra, no ar ou na água; o que comem; como comunicam; o que fazem; como se movem; podem aprender sobre as plantas: que algumas dão flor, tem um caule e pétalas; que devem ser regadas para não murcharem e morrerem; que dão pólen para as abelhas fazerem o mel; sobre as árvores, que tem um tronco, e que tem muitos anos; que dão frutos que podem ser colhidos e comidos; que as suas folhas e flores nascem na primavera e que no outono as suas folhas caem. Todas estas aprendizagens, surgem da parte da criança e do seu interesse, enquanto o educador deve encaminha-la e ajudá-la no decorrer da aquisição do seu próprio conhecimento.

2.2. A importância do espaço exterior para o desenvolvimento criativo

O espaço exterior traz inúmeros benefícios para a criança, não só ao nível de aquisição de competências motoras e aprendizagens significativas diversas, mas também para o desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança. Tal como refere Richard Louv, citado por Zanon (2018), a “natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Dada a oportunidade, a criança leva a confusão do mundo para a natureza, lava tudo no riacho e vira do avesso para ver o que há do outro lado” (p.20).

O contacto direto com a natureza, “especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento” (Barros, 2018, p. 17), tal como refere Zanon (2018), quando afirma que, “além das atividades direcionadas, proporcionar à criança oportunidades para brincar livremente na natureza abre espaço para a criatividade, a imaginação e para a expressão individual, valorizando a singularidade de cada um” (p.19). O exterior funciona como um espaço libertador e é com as brincadeiras neste espaço que as crianças “dão asas” à sua imaginação, fazem de um pau, uma espada, de uma pedra uma montanha a escalar, de uma árvore, uma casa, de folhas o jantar... A imaginação da criança não tem limites e por isso, existem inúmeras oportunidades e possibilidades que brincadeira de faz de conta proporciona, para além de que, contribui para o desenvolvimento da criatividade e imaginação e consequentemente, fortalece a relação entre pares e desenvolve capacidades ao nível da resolução de conflitos.

Quando isto acontece e as crianças “desenvolvem nesses espaços experiências significativas, elas podem ter a oportunidade de refazer a si mesmas como estudantes capazes, interessados, curiosos, dedicados e criativos” (Barros, 2018, p. 87).

Para além disso, os benefícios de brincar na natureza também se refletem nas atividades do interior e segundo Zanon (2018),

quando uma criança desenha após uma vivência na natureza, muito pode ser compreendido sobre a relevância da experiência. Há quem pinte os vários tons de verde, há quem pinte o fogão à lenha, há também a explosão de cores que traduz alegria. Incluir a expressão pela arte é convidar para um espaço de liberdade, um caminho que leva ao desenvolvimento pessoal, social e cultural. Ela abrange aspectos lúdicos porque avança por territórios desconhecidos da razão. A importância dos dedos que emergem da tinta e circulam por uma folha em branco vão muito além do resultado visual que a folha manchada poderá carregar, assim como a brincadeira com palavras na poesia vai muito além das rimas criadas (p.52).

Para além dos contributos já referidos anteriormente, a criança também tem a oportunidade de explorar a natureza através da arte de uma forma prazerosa, como refere Zanon (2018),

fazer arte na natureza é uma delícia. Além de manifestar a riqueza de impressões que o entorno causa, é possível aproveitar elementos da própria natureza, como folhas secas, sementes e gravetos, ou ainda usufruir das variáveis: luzes e sombras, inverno ou verão, clima seco ou úmido, diferentes paisagens (p.53).

2.3.O espaço como “terceiro educador” no modelo Reggio Emília

O espaço confere um papel extremamente importante no desenvolvimento das crianças, é nele que decorrem as aprendizagens e explorações do dia a dia, é nele que se estabelecem relações afetivas e interações entre as crianças e a equipa educativa, e é ele que desperta a curiosidade da criança, daí a necessidade de oferecer à criança um espaço rico em materiais e equipamentos, seguro, que proporcione bem-estar físico e emocional e que seja igualmente promotor de diversas aprendizagens.

O espaço, quer exterior, quer interior, desempenham diversos papéis e responsabilidades para com a criança e o seu desenvolvimento. De acordo com Edwards et al. (1999), o espaço é visto como um espaço social e individual, um espaço que documenta e um espaço que ensina. Ou seja, de acordo com Edwards et al (1999), um espaço social e

individual, uma vez que “é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas” (p.151), ou seja, é no espaço que se estabelecem relações e interações sociais, não só entre as crianças, como entre e com toda a comunidade educativa e familiares, mas é também nele que a criança procura um refúgio e um sítio longe de “olhares” para estar sozinha e refletir, por isso, é necessário que o “espaço garanta o bem-estar de cada criança e do grupo como um todo. Ao mesmo tempo, o espaço é estabelecido para favorecer relacionamentos e interações dos professores, da equipe e dos pais entre eles próprios e com as crianças” (p.151).

Um espaço que testemunha, uma vez que, é também o espaço que documenta muitas das atividades realizadas pelo grupo de crianças e/ou atividades individuais, sendo uma forma de divulgação aos familiares e comunidade educativa das recentes aprendizagens das crianças, dos seus projetos e interesses, mas também confere numa motivação e incentivo para a própria criança que vê as suas criações expostas e reconhecidas pelo educador, para além de tonar o ambiente acolhedor, alegre e dinâmico, tal como é referido por Edwards et al. (1999),

as exposições internas, além de serem bem desenhadas e de contribuírem para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de ser processo. Acima de tudo, é um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola. Naturalmente, também torna as crianças conscientes da consideração que o adulto tem por seus trabalhos. Finalmente as exposições ajudam os professores na avaliação dos resultados de suas atividades e contribuem para seu próprio avanço profissional (pp. 156-157).

Por último, o espaço que ensina, como referimos inicialmente, o espaço desperta a curiosidade da criança, e por isso é responsável por diversas aprendizagens. Quanto mais rico em materiais, equipamentos e estruturas adequadas o espaço for, mais oportunidades de exploração e manipulação são proporcionadas à criança, e que resultam, conseqüentemente, em aprendizagens e aquisição de competências, tal como referem Edwards et al. (2016) “são muitas oportunidades de aprendizagem em um ambiente organizado e bem pensado” (pp.323-324). É por isso que, referindo-se ao

modelo *Reggio Emilia*, Edwards et al. (1999) referem que, “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores” (p.157). E ainda que,

para agir como um educador para a criança, o ambiente tem de ser flexível: ele precisa passar por modificações frequentes de parte das crianças e dos professores para se manter atualizado e responsivo às suas necessidades de serem protagonistas na construção do próprio conhecimento. Todas as coisas que o rodeiam e que são usadas pelas pessoas na escola – os objetos, os materiais e as estruturas – são vistas não como elementos passivos, e sim como elementos que condicionam e que são condicionados pelas ações das crianças e dos adultos que estão ativos nele (p.157).

Nas palavras de Malaguzzi (1984),

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e promover relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente belo, realizar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial de iniciar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e de segurança das crianças. Também pensamos como foi dito, que o espaço tem de ser um tipo de aquário que reflete as ideias, os valores, as atitudes e as culturas das pessoas que vivem dentro dele (citado por Edwards et al., 2016, p.335).

O mesmo é referido por Oliveira-Formosinho et al. (1996), “o espaço é visto como o 3º educador (além dos dois educadores que trabalham na sala em cada sala). Como educador, o espaço deve ser flexível, estar aberto às mudanças das crianças e educadores de modo a dar resposta às suas necessidades e permitir-lhes ser protagonistas do seu conhecimento” (p.111).

Dada a responsabilidade que é atribuída ao espaço, na educação das crianças, ele deve estar conectado por meio de espaços de cuidado e aprendizagem, um espaço que deve ser “amável, habitável e sereno” (Edwards et al., 2016, p. 321). Para além disso, segundo a perspetiva da Pedagogia-em-Participação,

os espaços pedagógicos são plurais, o que significa que as crianças não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico, mas necessitam, no sentido de viver uma diversidade de experiências, de ter acesso a espaços plurais como espaços na natureza, espaços na comunidade, espaços nos centros, ligações entre o centro e os contextos familiares (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17).

3. Expressão plástica e natureza

3.1. A importância da natureza no desenvolvimento da criança

Na nossa sociedade, cada vez mais, se verifica a preocupação do afastamento das crianças dos meios naturais e se potencia a importância do contato direto com a natureza no seu desenvolvimento. Estudos recentes afirmam que a natureza auxilia na saúde física e mental da criança e no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais.

O desenvolvimento da criança é diretamente influenciado pela natureza, através do seu envolvimento e do contato direto e livre, mais precisamente, é na natureza que a criança pode apurar e desenvolver os seus cinco sentidos, o olfato, visão, tato, audição e paladar. Uma vez que na natureza, a criança está mais desperta e atenta ao que a rodeia, ouve o som dos passarinhos e do vento a passar nas folhas das árvores, sente a textura da areia e da casca do carvalho, o seu corpo arrefece com o passar do vento, sente o cheiro de uma flor e da terra molhada, sente o sabor de uma maçã acabada de colher, vê a força da água do rio a correr e as cores do inverno em contraste com as do verão. É através dos sentidos que a criança recebe e analisa a informação recebida do exterior, desenvolvendo habilidades cognitivas básicas, como por exemplo a memória, a atenção, percepção, linguagem e compreensão, combatendo o défice de atenção e concentração.

É neste espaço que as crianças podem ser livres, tocar na terra, respirar ar puro, contactar com animais e plantas, sentir o calor do sol, a frescura da chuva e a força do vento, é o “ambiente ao ar livre estimula o ser integral, com o corpo, sentidos, sentimentos em equilíbrio com o plano mental” (Mendonça, 2015, p. 33), “para além de que têm a oportunidade de irem a sítios a que não podem ir sozinhas e de verem, ouvirem ou

cheirarem uma série de perspectivas visuais, sons e aromas variados” (Post & Hohmann, 2003, p. 162).

Neste sentido, percebemos que a natureza desperta para novos sentidos, sensações, cheiros, sons, e tantas outras descobertas que aumentam o portefólio da criança, que a mesma não poderia experienciar dentro de quatro paredes.

Para além do desenvolvimento dos cinco sentidos, o contato direto com a natureza desenvolve igualmente o sistema imunológico das crianças, isto porque, ao contatarem com os animais, plantas, tocarem na terra, as crianças tomam contacto com microrganismos, que, não prejudicando diretamente a saúde da criança, atuam como estimulantes para o organismo criar e produzir anticorpos necessários para combater futuras doenças.

É também no espaço exterior que a nossa pele absorve vitaminas importantes para desenvolvimento saudável da criança, como é o caso da vitamina D, graças à exposição à luz solar, e por isso, é fundamental que as crianças tenham oportunidade e tempo para permanecerem ao ar livre, uma vez que a vitamina D é essencial para uma boa formação óssea, mantem os níveis de cálcio elevados e tem um papel importante no bom funcionamento do organismo, através dos seus contributos no que diz respeito ao bom funcionamento dos rins, intestino e glândulas. O mesmo é confirmado por Post e Homman (2003), referindo que as crianças “Ao sol, absorvem vitamina D de que precisam para obter cálcio para terem ossos e dentes fortes” (p.272).

Mitchell e Popham expressam a mesma ideia no seu artigo “Effect of exposure to natural environment on health inequalities: an observational population study” ao afirmar que “o contacto com o meio natural apresenta efeitos positivos na saúde, potenciando sentimentos de bem-estar, concentração e felicidade” (citado por Bilton et al., 2017).

O contato direto com a natureza permite ainda o desenvolvimento biopsicossocial positivo da criança, ou seja, é na natureza que a criança desenvolve relações positivas no que diz respeito a aspetos biológicos, psicológicos e sociais. Assim, através do desenvolvimento biopsicossocial, a criança estabelece uma relação com o meio, de forma saudável, que pode prevenir doenças do foro biológico, psicológico e social, como a depressão, o stresse, a ansiedade. Quer isto dizer que, o contato com a natureza ajuda na

conexão harmoniosa entre o corpo, a mente e o contexto para a prevenção e tratamento de doenças, transtornos ou incapacidades. Neste mesmo sentido surgiu, em 2019, um estudo, criado por uma professora da Universidade do Michigan, a Dra. Mary Carol Hunter, que afirma que passar 20 a 30 minutos na natureza reduz significativamente a produção da hormona cortisol, principal responsável pelos níveis de stresse no ser humano. Posto isto, percebemos a importância do espaço exterior no desenvolvimento saudável das crianças e na prevenção de doenças do foro psicológico, que, atualmente, concentra grande preocupação por parte dos profissionais de saúde.

O contato direto com a natureza permite igualmente que as crianças se deparem com experiências importantes que as desenvolvem a vários níveis. Quando as crianças exploram e brincam no espaço exterior, deparam-se com desafios, imprevistos, problemas, curiosidades, que motivam a criança a desenvolver e superar-se perante tais acontecimentos.

Por fim, mas não menos importante, favorece igualmente de forma positiva o desenvolvimento da criança a nível físico, uma vez que, neste espaço, a criança pode correr livremente, trepar, escalar, saltar, rebolar, realizar atividades que contribuem para uma boa forma física. Atividades motoras como as referidas anteriormente ajudam no desenvolvimento da coordenação motora, na melhoria da concentração e no aumento da autoestima, interação social e melhoria da qualidade do sono.

Para além disso, a realização de atividade física no exterior estimula o desenvolvimento, fortalece os ossos e articulações, desenvolve o sentido de equilíbrio e ainda tem impacto positivo em aspetos relacionados com o controlo de peso e, consequentemente, com a regulação da pressão arterial e colesterol, podendo potenciar a diminuição de riscos de ocorrência de problemas cardíacos, acidentes vasculares e a redução do risco de diabetes.

Estas competências referidas podem ser adquiridas através da realização de atividades ao ar livre, como por exemplo, quando a criança salta de pedra em pedra, mantendo o equilíbrio para não tocar com os pés no chão; sobe a uma árvore, coordenando os movimentos das mãos e pés; anda em linha reta, colocando um pé em frente ao outro; transporta objetos de um lado para o outro; entre outros.

Posto isto, é de referir que é importante desenvolver atividades ao ar livre que incentivem a prática de exercício físico, para que se possam prevenir doenças futuras, como a obesidade infantil, os diabetes, problemas cardíacos ou doenças ao nível do foro psicológico como as depressões, o estresse e a ansiedade.

Todos estes aspetos de desenvolvimento são mencionados no Currículo *Escocês Pre-Birth to Three – Positive Outcomes for Scotland’s Children and Families* realçando o impacto positivo que o ar livre tem no desenvolvimento das crianças:

Being outdoors has a positive impact on mental, emotional, physical and social wellbeing. The outdoors, which refers to the immediate environment attached to the setting, the local community and beyond, can provide opportunities for participating in new, challenging and healthy experiences. (Scotland, 2010, p. 68)

Barros (2018) vai ao encontro das mesmas ideias, referindo que “ambientes ricos em natureza, incluindo as escolas com pátios e áreas verdes, as praças e parques e os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais” (p.19).

Podemos concluir que, o contato com a natureza, de forma direta e livre, contribui não só para o desenvolvimento e bem-estar físico, como emocional, social e escolar, bem como, previne a obesidade infantil, depressão, défices de atenção e hiperatividade.

3.2.A natureza como referência educacional e cultural

A natureza também detém o papel importante na educação e formação da criança, atuando como uma referência para crianças pequenas, influenciando a sua maneira de viver e de se tornarem adultos responsáveis e amigos do ambiente. Num mundo cada vez mais preocupado com as questões ambientais e o futuro do planeta, torna-se necessário, desde cedo, fomentar a criação de laços com a natureza para que os mesmos, enquanto adultos, consigam respeitá-la e tratá-la com amor. Como refere Barros (2018) “é preciso que as pessoas tenham vivências amorosas para com a natureza para que possam tratá-la amorosamente” (p.6).

A criança tem uma ligação inata com a natureza. A exploração da natureza e as vivências que os espaços exteriores proporcionam à criança, não só se traduzem numa atividade prazerosa, como incentiva a criança a aprender sobre sustentabilidade, sobre ciclo da vida, desperta na criança sentimentos de amizade, amor, colaboração, respeito e solidariedade para com a mesma. Dado que as crianças são o futuro da nossa sociedade, é extremamente importante, que enquanto educadores, possamos oferecer às nossas crianças, oportunidades de envolvimento com a natureza, para que esta, com sua beleza e magia, transmita às crianças o dever e responsabilidade de tornar a sociedade a sua protetora e cuidadora. E é por isso que é tão importante que as crianças experienciem momentos de intimidade com a natureza, é com esta “experiência sensível com o mundo natural pode nos ajudar a nos tornar mais potentes e capazes de transformar o mundo agindo em favor da vida” (Mendonça, 2015, p. 18).

Ou seja, permitir que as crianças vivam e experienciem momentos na natureza é permitir que as mesmas tenham consciência de que tudo o que fazemos influencia o mundo à nossa volta e que, não se trata apenas de entender a natureza, mas perceber que todas as nossas ações têm impacto, seja ele positivo ou negativo, para o mundo natural. Através dela, podemos incentivar e inspirar as crianças a serem ativas e intervenientes na sociedade, devemos chamar a atenção sobre a problemática da poluição e os seus efeitos na natureza, porque só assim, formamos indivíduos preocupados e conscientes do impacto das suas ações no mundo.

A natureza, funciona como uma educadora, ensina as crianças através da experiência e das vivências, ensina que os alimentos não veem das prateleiras dos supermercados, mas sim da terra, dos animais, ou plantas; ensinam que a chuva sai das nuvens e que o arco iris não é magia, mas aparece quando chove e há sol ao mesmo tempo, aprendem que há animais que voam ou nadam, que há animais que só existem noutros países, que as estações do ano mudam e com elas o tempo altera. Como podemos concluir, existem inúmeras aprendizagens na natureza, nas quais as próprias crianças fazem as questões e encontram as respostas, são as próprias que constroem o seu conhecimento, aprendem a aprender.

A relação positiva da criança com a natureza também pode incentivar e promover uma alimentação saudável, aspeto que é igualmente importante para o desenvolvimento

saudável da mesma. Com contato com a natureza as crianças aprendem de onde vem os alimentos, como as frutas e os legumes, a carne e o peixe, sentem uma relação próxima com os alimentos e a sua criação. É importante dar a conhecer a origem dos alimentos, aprender a plantar e a colher, aprender a tratar, cuidar e preservar para posteriormente obter o benefício. Em muitas creches e jardins de infância já observamos a criação de pequenas hortas, na quais as crianças semeiam e aprendem sobre todo o processo de cultivo dos alimentos. Estas atividades são um bom começo para a consciencialização e promoção de uma alimentação saudável, e ainda desenvolvem algumas competências como a cooperação, responsabilidade, empatia e paciência.

3.3. A expressão plástica como meio exploratório da natureza

A arte e a natureza andam desde muito cedo ligadas entre si. De facto, se voltarmos atrás, no tempo percebemos que já os nossos antepassados usavam as artes plásticas para descrever o mundo e comunicar aquilo que viam à sua volta ou experienciavam no seu dia-a-dia. Tomando como exemplo as artes rupestres, gravuras feitas nas pedras, paredes e tetos que representavam situações de caça, animais, natureza, e que eram usadas para comunicar e expressar o que os rodeava. Usavam as artes plásticas para explorar o mundo à sua volta, de frutos faziam a tinta, as paredes com diferentes texturas eram usadas para representações gráficas, a areia e água, que moldadas resultavam em figuras e representações, pedras de diferentes dimensões usadas para elaborar esculturas.

Nos dias de hoje, com a evolução da espécie e das novas tecnologias, trocámos as paredes de diferentes texturas, usadas como telas pelos nossos antepassados, pelo papel liso, trocámos frutos de diferentes cores e tons e passámos a usar a tinta de guache com o mesmo tom, deixámos a areia e água, e passámos a usar o barro. Em parte deixámos de desenvolver a nossa criatividade e passámos a usar os mesmos métodos, os mesmos materiais e a ter os mesmos objetivos.

Para realizar atividades de expressão plástica não é necessário ter um ateliê, um espaço para pinturas, com tintas, quadros e telas. A nossa capacidade de criar, produzir e inventar surge em qualquer lugar, principalmente na natureza com a sua panóplia de elementos e

materiais naturais. Através da expressão plástica podemos explorar a natureza e aprender sobre ela.

De facto, a natureza por si só já é uma tela, com a sua diversidade de cores, formas e texturas! A própria natureza inspira as crianças a criar, construir e transformar, usando os seus elementos naturais, transformando-os em utensílios ou simplesmente usá-los como matéria-prima.

As crianças podem usar vários elementos naturais, nas suas criações, de modo a explorar e conhecer a natureza, como por exemplo, usar os elementos como matéria prima, as rochas, que podem ser empilhadas, agrupadas por tamanhos ou peso, sobre as quais as crianças conhecem novas texturas, encontram soluções para transportar as pedras mais pesadas, entre outros; a terra, descobrindo que a mesma pode ser misturada com água e moldada em diferentes formas; as plantas e folhas, descobrindo a sua variedade de formas e cores que podem ser dispostas, criando obras que, por exemplo, mudam de acordo com as estações do ano.

Há uma grande diversidade de atividades possíveis de se fazer com a natureza e os seus elementos. As crianças podem recolher vários elementos da natureza como paus, folhas, plantas, ou frutos secos e usá-los como instrumentos de pintura, transformando-os em pincéis ou carimbos, podem recolher frutas, que podem ser usados como tinta, descobrindo a variedade de cores existentes nos frutos e, se quiserem, podem descobrir o seu sabor, podem pintar sobre diferentes texturas, como o chão de terra, as folhas ou nas rochas; podem recolher elementos variados e fazer composições ou esculturas. Com estas atividades e outras atividades, as crianças usam a sua imaginação e exploram tudo o que existe à sua volta, utilizam o que a natureza tem para oferecer e que pode ser usado para produzir, aprendem sobre o mundo, desenvolvem autoconfiança e autonomia.

Para além disso, ao realizar estas atividades as crianças deparam-se no decorrer das suas criações com alguns imprevistos potenciadores de diversas aprendizagens sobre o que se passa na natureza, podem descobrir animais ou plantas, que nunca antes tinham visto, deparar-se com poças de água que vão ter de ultrapassar no decurso do seu caminho, descobrem que alguns elementos da natureza podem ser deformados e reconstruídos para dar origem a novos objetos. De facto, todos os dias acontece alguma coisa na

natureza, a mesma não está estagnada, e por isso há sempre algo novo para ver, algo para descobrir, algo para conhecer ou explorar, a natureza tem infinitas possibilidades de exploração e aprendizagem, impossíveis de enumerar e descrever.

Assim sendo será necessária uma maior preocupação com a maneira como educamos as crianças e diversificamos as experiências que proporcionamos às crianças. Para isso, a natureza tem um papel importante, na medida em que oferece uma panóplia de materiais e experiências que podem ser usados pela criança na sua expressão.

CAPÍTULO II – ÂMBITO E METODOLOGIAS DE ESTUDO

4. Enquadramento de estudo

4.1. Formulação do problema

Em pleno século XXI, observamos inúmeras mudanças que transformaram o modo como a infância é vista e vivida na nossa sociedade. A população aumentou a um nível drástico, desenvolveram-se novas tecnologias e facilitou-se o acesso às mesmas, aumentaram-se os contextos urbanos, na mesma medida em que se diminuíram os espaços verdes e aumentou o tráfego automóvel, são algumas das razões pelas quais a infância é vista e discutida de maneira diferente.

Atualmente, o tempo que as crianças passam nos espaços exteriores são, por vezes, pouco promovidas devido aos receios dos educadores e pais relativamente à segurança, com os perigos e possíveis acidentes a que possam estar sujeitas. Mendonça (2015) reforça o impacto negativo da afirmação anteriormente apresentada, referindo que, “ao nos afastarmos da natureza para construir um mundo que fosse mais controlado e confortável, nos afastamos também do nosso corpo, que é a natureza que somos, dando mais importância ao pensamento, às descobertas científicas e ao conhecimento consolidado” (pp.19-20).

O distanciamento das crianças para com a natureza surge especialmente do aumento dos contextos urbanos, que reduzem os espaços verdes e ambientes naturais, dando lugar a enormes prédios, centros comerciais e outras urbanizações que privam as crianças de brincar ao ar livre e de se relacionarem verdadeiramente com a natureza, levando-os a passar a maioria do seu tempo em ambientes fechados, privados de estímulos e diversas oportunidades que só o espaço exterior pode oferecer. Tal como refere Reis (2003) “a criança actual vive, na sua generalidade, espartilhada no espaço limitado do apartamento da sua família, inserido num ambiente sem vegetação, cheio de ruídos, pouco saudável e sem beleza, necessitando por isso de uma escola que a compense do ponto de vista ambiental” (p.166). Na mesma linha, Barros (2018) refere que, “o ambiente natural é entendido como possível cenário das brincadeiras infantis - não como lugar fundamental à constituição humana” (p.7).

Verificamos assim que, o potencial das brincadeiras ao ar livre e a relação com o espaço exterior têm sido crescentemente desvalorizados e pouco reconhecidos, não só pelos pais das crianças como também pelos próprios profissionais de educação, que privilegiam o tempo passado no interior das instituições educacionais, sobrepondo as atividades estruturadas e controladas pelos adultos ao brincar livre da criança.

Deste facto, surgem diversas consequências negativas para o futuro das crianças, tais como: “obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto” (Barros, 2018, p. 16).

Outra das razões pela qual as crianças passam pouco tempo no exterior é o desenvolvimento das novas tecnologias e o seu fácil acesso que fazem com que as crianças substituam o tempo de brincadeira ao ar livre por tempo passado em frente ao telemóvel, “tablet” ou computador. Tal como refere Rodrigues (2002) “o excesso de tecnologia na sociedade contemporânea é responsável por uma expressão mecanicista e impessoal. A produção em série, através de processos mecânicos, conduz à massificação do gosto, promovida pela publicidade e pela moda” (p.210).

A maior parte das vezes até são os próprios pais que utilizam os telemóveis como um recurso para “acalmar e sossegar” os seus filhos, para que eles mesmos não necessitem de se preocupar com o que a mesma faz ou para evitar as “birras”. Por exemplo, encontramos muitas vezes crianças a ver vídeos nos restaurantes ao lado dos pais, ao invés de estarem a conversar e estabelecer contacto com os pais, a criança está “vidrada” no pequeno ecrã do telemóvel, enquanto os pais conversam e levam a comida à boca da criança sem que esta se aperceba do que está a comer. Na minha opinião, isto deve-se a alguma falta de paciência e disponibilidade da parte dos pais para com os seus filhos, ora porque estão cansados do trabalho, ora porque não querem que a criança faça birras em público, uma vez que não sabem lidar com a mesma nessas situações, e por vários outros motivos. Deste facto, surgem inúmeras consequências que se vão refletir no futuro da criança, nomeadamente, segundo Costa (2019):

As crianças têm maiores dificuldades no reconhecimento e regulação das suas emoções; têm uma menor capacidade na aquisição de conceitos e de

competências cognitivas; revelam atrasos no desenvolvimento da motricidade global por falta de movimentação; têm maior probabilidade de excesso de peso e obesidade; têm dificuldades na aquisição de linguagem, com uma menor capacidade de expressão e número mais reduzido de vocábulos; têm menos capacidade de autorregulação com níveis mais elevados de excitação e pouca capacidade de autocontrolo; têm alterações no ciclo do sono; têm menos curiosidade, criatividade e pensamento adaptativo; são mais propensas a desenvolver perturbações mentais ou do desenvolvimento... E a lista não termina aqui (p.1).

Hoje em dia, pais, avós e até mesmo alguns educadores de infância pouco apoiam as brincadeiras das crianças no exterior dado ao potencial “possivelmente perigoso” que representa: “Não mexas na água que te constipas”, “Não vás para a terra que te vais sujar todo”, “Não subas na pedra que podes cair”. Não, não e não é a palavra mais ouvida pelas crianças, e os pais cada vez mais preferem ter os seus filhos entretidos com tecnologias e brinquedos estruturados, porque consideram, que só assim estão seguros, “debaixo das suas asas”, limitados e controlados por olhares atentos e quatro paredes.

Posto isto, a permanência no espaço exterior raramente consta na rotina diária das crianças, sendo este unicamente utilizado em dias de sol e temperatura amena, o que faz com que as mesmas não só passem o dia no interior da instituição, mas que, quando tem oportunidade de ver e explorar o exterior na transição de casa para a creche isso é-lhes retirado, uma vez que a maioria faz essa transição de carro, que permite apenas que estas contemplem o exterior através de um vidro.

Segundo o autor Barros (2018) “é preciso requalificar os tempos e rotinas escolares, de forma a possibilitar que as crianças pequenas e grandes tenham um tempo bem maior do que os quinze ou vinte minutos de recreio para usufruir os pátios escolares” (p. 58).

Outro dos problemas a enfrentar atualmente é a falta de espaços exteriores qualificados nas creches e jardins de infância. Cada vez mais se observam espaços exteriores desprovidos de elementos naturais que tanto os caracterizam e fazem deles espaços únicos de aprendizagem. Atualmente, os espaços exteriores proporcionados às crianças, são espaços pavimentados, de reduzidas dimensões, fechados com cercas altas, que na

maior parte das vezes impedem as crianças de visualizar o espaço envolvente, e geralmente, com um parque com dois baloiços e um escorrega. E quando tem a sorte de ter um espaço exterior rico em elementos naturais como terra, paus, flores, árvores, pedras, etc., as crianças são, infelizmente, impedidas de brincar, tocar e/ou pisar.

Para além disso, os pais e alguns educadores sentem, cada vez mais, a necessidade de instruir precocemente as crianças, já com o intuito de serem futuramente bem-sucedidas na escola. Rodrigues (2002) reforça esta ideia afirmando que,

o estereótipo, que consiste em repetir mecanicamente esquemas de representação inexpressiva, deve ser combatido ou, pelo menos, não estimulado. Quantas vezes a mão do adulto (do pai, da mãe ou do professor) actua em detrimento da pureza do traço infantil, numa atitude de pseudo-ajuda, que não podemos deixar de condenar (p.118).

Também Gonçalves (1982) afirma que, “precipitar a evolução da criança, tal a pressa de a transformar em adulto, é um dos erros mais frequentes com graves consequências. Deixemos a criança ser criança e deixemo-la crescer naturalmente” (p.208).

Ainda antes de ingressarem no ensino básico, já observamos a necessidade que os pais têm de que os seus filhos sejam ensinados. Observamos pais a questionarem educadores de infância sobre aquilo que “vão ensinar” aos seus filhos, nomeadamente, se eles vão aprender a escrever o nome, a ler, a contar e conseqüentemente a desvalorizarem a aquisição de outras competências tão ou mais importantes e questões como, será que o educador vai permitir e criar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento ao meu filho sem lhe impor atividades previamente estruturadas e permitir que as atividades surjam por vontade dele? Será que lhe vai proporcionar diferentes experiências que permitam que ele explore autonomamente e ofereçam oportunidades de aprendizagem significativa e aquisição de competências? Será que o vai auxiliar sempre que necessário, e servir de guia, mas não controlar e atrapalhar o seu caminho de aprendizagem? Etc. Desvalorizando o desenvolvimento da motricidade, da resolução de problemas e conflitos derivados da relação com os outros, da criação de laços afetivos, do autoconhecimento, do desenvolvimento do espírito crítico, do desenvolvimento criativo e da imaginação, da

exploração das artes e do equilíbrio emocional, em detrimento das aquisições literárias no âmbito da escrita e matemática.

Porém, as disciplinas consideradas essenciais como a matemática e o português, só por si só e usadas de forma isolada, não são suficientes para o desenvolvimento da criança, tal como referem, António Damasio (2006) & Hanna Damasio (2006) *“math and science alone do not make citizens. And, given that the development of citizenship is already under siege, math and science alone are not sufficient”* (p.5).

Segundo Rodrigues (2002), “o sistema educativo estimula predominantemente o pensamento convergente, lógico e objectivo, baseado na observação, em detrimento da imaginação criativa, própria do pensamento divergente, intuitivo e subjectivo” (p.210).

Gonçalves (1982) acrescenta que,

cabe ao educador respeitar a evolução da criança e criar condições para que ela se exprima livremente, e só assim ela desenvolve a imaginação e a sensibilidade, aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, respeitando as ideias, sentimentos e aspirações de cada um (p.208).

Mais precisamente no que diz respeito à área de expressão plástica, que tanto contribui para o desenvolvimento da criança em várias áreas, tem aparecido sempre desvalorizado e utilizado unicamente nos momentos de diversão e não como meio de aprendizagem. As famílias e a comunidade educativa esquecem-se, a maior parte das vezes, que é através das atividades realizadas neste âmbito que as crianças desenvolvem a estruturação do seu pensamento, desenvolvem a sua criatividade e a sua personalidade. Para além disso, à medida que as crianças vão aumentando o seu nível de escolaridade, diminui o contacto com o domínio das expressões, e por sua vez, as crianças vão perdendo o gosto pela área da expressão plástica, consequentemente aumentam as probabilidades de educarmos crianças que pensam e agem da mesma maneira, apoiamos inconscientemente o pensamento convergente e afugentamos o pensamento divergente aliado à criatividade de cada um.

Posto isto, consideramos que não podemos impedir a expressão natural da criança, impedir que tenha as suas ideias e interesses é impedir que a criança seja ela própria.

Devemos deixar de lado o pensamento de que as crianças devem estar todas envolvidas nas mesmas atividades, devemos deixar o pensamento de que todas as crianças devem desenhar da mesma maneira, usar os mesmos materiais, manipulá-los da mesma maneira, dormir da mesma maneira, pensar da mesma maneira, resolver problemas da mesma maneira, terem interesses pelas mesmas coisas, porque assim apenas vamos criar indivíduos robôs, sem personalidade e sem identidade. As crianças não são todas iguais, as pessoas não são todas iguais. Um mundo igual é um mundo sem identidade.

4.2. Objetivos

A problemática de investigação deste projeto emerge da preocupação de distanciamento das crianças face à natureza, aliada à instrução precoce e à formação de crianças “iguais” na educação de infância. Assim, propomos como principal objetivo do projeto que apresentamos, a fundamentação da importância da expressão plástica e do brincar ao ar livre, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Neste sentido, destacamos os seguintes objetivos específicos:

- Fundamentar a importância do brincar livre, em contacto direto com a natureza, ao promover-se o seu respeito e a sua valorização para novas aprendizagens;
- Reconhecer a expressão plástica como uma dimensão que potencia a aprendizagem da criança;
- Fomentar a importância da expressão artística, neste caso específico, a expressão plástica, para o desenvolvimento da criança;
- Perceber como podemos relacionar a natureza e a expressão plástica para aquisição de novas literacias;

5. Caracterização da instituição

O desenvolvimento deste projeto decorreu numa IPSS, fundada em 1962, como uma resposta educativa perante as necessidades sociais da comunidade em que se insere.

A creche em questão tem como missão “Educar o hoje, construir o amanhã” (Projeto Educativo, 2018 – 2021, p. 25), trabalhando com as famílias “para contribuir para a melhoria de vida social das mesmas e ajudá-las a formarem-se no aspeto humano e a viverem segundo o espírito da Sagrada Família de Nazaré” (Projeto Educativo, 2018 – 2021, p.25) e rege-se pelos seguintes valores: confiança, alegria, liberdade, tolerância, cidadania, verdade, justiça, trabalho, paz, cooperação e solidariedade (Projeto Educativo, 2018 – 2021, p.27). Neste sentido, o centro apresenta uma resposta pedagógica, centrada no projeto de desenvolvimento pessoal e social da criança, tendo em vista o sucesso educativo.

O edifício em que está sedeadada a instituição foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Inicialmente, contava apenas com lugar para um ATL e Jardim de Infância, face à necessidade de criação de uma Creche. Em 1993 o edifício foi ampliado para a implementação da nova Creche.

Atualmente, a instituição conta com as seguintes respostas e serviços sociais: creche, com capacidade para 70 crianças (dos 4 aos 36 meses); pré-escolar, com capacidade total para 97 crianças (dos 3 aos 6 anos); Centro de Atividades e Tempos Livres (CATL), com capacidade para 60 crianças (dos 6 aos 12 anos); Atividades Extracurriculares (Educação Musical, Motricidade e Expressão Corporal, Inglês, Natação e Ballet).

No ano 2019/2020, o projeto curricular da instituição assumiu o tema “Brincar e Descobrir com a Natureza”, e por isso, a instituição impõe-se a proporcionou experiências significativas e diversificadas às crianças no âmbito da exploração do meio ambiente e da sua oferta educativa. No decorrer do ano letivo, o objetivo principal da instituição é “vivenciar novas experiências ao ar livre, articulando, sempre que possível, com as famílias e realizando as parcerias apropriadas.

5.1. Caracterização da sala e do grupo de crianças

A sala onde decorreu o projeto, é um espaço de pequenas dimensões, porém seguro e acolhedor, com janelas amplas, que embora não estejam à altura do olhar das crianças, tornam o espaço agradável e promotor de bem-estar. Segundo o Projeto Curricular de

Sala, a organização do espaço da sala foi idealizada no sentido, de ser um espaço seguro, acolhedor, amplo e que criasse em cada criança vontade de o explorar, autonomamente, os jogos, brinquedos e estruturas nele existentes.

O espaço foi idealizado para um grupo de crianças dos 24 aos 36 meses, tendo em conta as suas necessidades e interesses. É um espaço flexível, uma vez que é sujeito a mudanças sempre que necessário, promotor de diversas aprendizagens, descobertas e interações entre adultos e crianças, na base da autonomia das mesmas.

Com base no que foi dito, a sala está organizada em três grandes áreas:

Manta – espaço onde o grupo se reúne diariamente no acolhimento, local de retorno à calma em momentos de transição e na realização de algumas atividades pedagógicas, nomeadamente, cantar canções, ouvir histórias, diálogos em grande grupo, jogos, danças, entre outros.

Espaço dos jogos – onde se situam armários com prateleiras, acessíveis às crianças, como diversos jogos, nomeadamente “legos”, carros, pista de comboios, jogos de encaixe, animais, etc., e ainda mesas e cadeiras, onde se realizam atividades com a supervisão e orientação dos adultos, como, por exemplo, pinturas ou exploração livre de jogos de encaixe, associação, “puzzles”.

Casinha das bonecas – é um espaço limitado por uma estrutura e possui objetos, estruturas e brinquedos, de jogo simbólico (como bancos, pratos, talheres, fogão, banca de lavar a loiça, máquina de lavar roupa, cama, armário, entre outros).

A sala possui ainda, dois placares de grandes dimensões, onde, num são colocados registos gráficos das crianças, de modo a divulgar às famílias e restante equipa educativa, as atividades e projetos em que as crianças se envolveram em grande ou pequeno grupo, de forma autónoma ou em consequência de propostas feitas pela educadora, e no outro está colocada a tabela de aniversários do grupo.

Devido ao pouco espaço existente nos corredores, os cacifos individuais das crianças estão colocados no interior da sala, sendo identificados pelo nome e fotografia de cada criança (para serem facilmente reconhecidos por elas) onde são guardados os pertences pessoais de cada uma.

No projeto curricular do grupo são apresentados alguns dos recursos materiais da Instituição e/ou da sala 5, como por exemplo histórias em diferentes suportes, livros; “power point”, sombras chinesas, fantoches, imagens em suporte papel; alguns jogos de associação, de encaixe, de empilhar e contruir; têm ainda, um computador para pesquisar imagens, sons, canções em conjunto com as crianças; materiais de expressão musical, como instrumentos musicais e ainda um rádio; material de expressão plástica diverso, como tintas, pincéis e suportes de pintura; material de expressão motora, como arcos, cordas, triciclos, carrinhos, bolas, etc; objetos reais do quotidiano que as crianças podem explorar, reciclar e reutilizar;

Para além do que foi referido anteriormente, a sala dispõe de uma casa de banho comum com a sala das crianças dos 12 aos 24 meses, que está devidamente equipada com lavatórios, sanitas, armários (destinados à arrumação dos pertences de higiene individual de cada criança) e um fraldário com o tamanho apropriado às necessidades das crianças.

O grupo de crianças da sala 5 é constituído por 16 crianças, 12 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, na faixa etária dos 24 aos 36 meses. Todas as crianças frequentaram a creche nesta Instituição no ano anterior, não tendo ingressado nenhuma criança nova no grupo.

Em geral são crianças muito autónomas, curiosas por natureza, muito carinhosas e sempre prontas a ajudar, tanto os adultos como outras crianças. As suas áreas de maior interesse são a casinha das bonecas e o espaço dos jogos, adoram ouvir histórias e música, bem como passeios e brincadeiras no exterior. São crianças muito alegres e participativas, gostam de brincar autonomamente e em pequenos grupos, pois existe alguma dificuldade na aceitação de partilha de objetos e brincadeiras.

A maior parte das crianças frequenta as atividades extracurriculares, nomeadamente a motricidade e expressão corporal, a música e a natação, mas apenas 4 a 5 crianças frequentam o ballet. Do que observei destas componentes é visível que é do gosto das crianças a sua participação, pois estas revelam um grande entusiasmo no decorrer das sessões extracurriculares.

No que diz respeito ao agregado familiar do grupo de crianças, é de referir que, maioritariamente, são crianças provenientes de contextos familiares estáveis. A maior

parte vive só com os pais ou com os pais e os irmãos, sendo que, metade das crianças têm irmãos e a outra metade não tem, e poucas são as que vivem só com a mãe ou o pai. As idades dos pais variam entre os 36 e os 40 anos, e quanto às suas habilitações literárias, apresentam diferentes níveis académicos, ainda que, a maior parte possua uma Licenciatura.

5.2. Organização do ambiente educativo

No decorrer do dia a dia das crianças e face aos objetivos pedagógicos das atividades a realizar, a educadora organiza-as crianças em grande grupo, pequenos grupos ou individualmente. Nomeadamente, em grande grupo, acontecem atividades como a receção/acolhimento das crianças e lançamento das propostas de atividades do dia, como atividades de expressão e comunicação, jogos de psicomotricidade, atividades de formação pessoal e social e outras atividades de rotina; em pequenos grupos, em atividades de expressão plástica, jogos, e atividades de interação com os pares e adultos na sala; individualmente, todas as atividades relacionadas com as três grandes áreas de desenvolvimento (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo), que necessitem da interação individualizada entre criança e adulto.

Por sua vez, a rotina diária das crianças do grupo é estabelecida e organizada de modo a ser o mais respeitada possível, porém pode ser flexível conforme as necessidades individuais do grupo. Esta organização pretende proporcionar às crianças sentimentos de bem-estar e segurança. Na tabela seguinte, estão representados e organizados os diferentes momentos da rotina das crianças:

TABELA 1: ROTINA DIÁRIA DA SALA 5 DA CRECHE

Manhã	09.00h	Acolhimento das crianças em espaço de sala.
	09.30h	É dado o suplemento alimentar às crianças.
	10.00h	Atividades orientadas: de acordo com as planificações.
	11.20h	Higiene antes de almoço e vestir os bibes.
	11.30h	Hora da refeição e higiene após o almoço.
	12.30h	Repouso.
	15.00h	Higiene após a sesta.

Tarde	15.30h	Lanche, seguido de higiene.		
	16.30	Entrega das crianças à família		
	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira
	09.45h às 10.15h	09.30h às 10.15h	10.15h às 11.00h	09.30h às 10.15h
	Música	Educação Física	Dança Criativa	Motricidade Infantil

Esta rotina está sujeita a alterações segundo a calendarização de outras atividades, nomeadamente, visitas de estudo, comemorações, eventos e/ou sessões realizadas por elementos externos.

No que diz respeito à fundamentação das suas práticas e opções educativas, a educadora baseia-se em diferentes modelos curriculares, nomeadamente, o modelo *High – Scope*, o modelo *Reggio Emilia* e o modelo *Movimento Escola Moderna*. No que diz respeito ao modelo *High – Scope*, a educadora, considera que, o papel do educador é o de preparar o espaço/materiais e proporcionar recursos que permitam à criança uma maior ação, iniciativa e decisão, e depois o papel de observador, para, posteriormente, apresentar novas propostas educacionais para a criança; por sua vez, a criança auto - inicia uma atividade, e tem um papel ativo na aquisição das suas aprendizagens.

Por sua vez, tendo por base o modelo de *Reggio Emilia* é referido que, as interações entre criança/adulto; criança/criança; creche/famílias, também são muito importantes no processo educativo.

Outro modelo de referência da educadora, é o modelo *Movimento da Escola Moderna*, sendo garantido que o espaço educativo é organizado por zonas distintas, que possibilitam brincadeiras; aprendizagens e interações em diversos domínios do desenvolvimento.

Por último, é de referir ainda que a educadora utiliza ainda as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, para fundamentar a metodologia utilizada na sua prática, baseando-se em alguns princípios do documento.

5.3. Organização do espaço exterior

A instituição disponibiliza às crianças dois espaços exteriores, um situado a nascente e outro a poente (um à frente e outro atrás do edifício). O espaço localizado na frente do edifício é um espaço limitado, de reduzidas dimensões e pavimentado, com poucos recursos naturais para exploração das crianças; têm apenas uma árvore no centro; tem um parque infantil com um escorrega, locais de esconderijo e um cavalinho; tem ainda um local, cheio de terra e plantas, que infelizmente, as crianças estão proibidas de utilizar. Por sua vez, o espaço localizado na parte de trás do edifício, é um espaço de maiores dimensões, porém igualmente pavimentado, com algumas árvores e ainda dois espaços com terra e plantas, que as crianças podem usufruir quando as educadoras assim o permitem.

As crianças usufruem de ambos os espaços exteriores disponibilizados, sempre que a educadora assim o decida, não fazendo parte da rotina do dia a dia das crianças. No geral, elas não usufruem muito do espaço exterior no inverno, pois a instituição não disponibiliza um telheiro para que as crianças possam brincar em dias de chuva, porém sempre que as condições meteorológicas o permitem, todas as terças-feiras a educadora encaminha as crianças para o espaço exterior localizado na parte de trás do edifício, local onde existem inúmeras plantas e muita terra, onde as crianças podem explorar e brincar livremente e de forma autónoma.

Figura 1

Espaço exterior 1



Figura 2

Espaço exterior 2



CAPÍTULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

6. Dinâmicas e procedimentos

6.1. Dimensão investigativa

Para o planeamento e realização do projeto idealizado em contexto de estágio, foi necessário encontrar um espaço que correspondesse aos objetivos pretendidos. Segundo Post & Hohmann, o exterior deve ser planeado de modo a cumprir os seguintes critérios:

Elementos naturais. A área exterior para brincar destinada a crianças até aos 3 anos é mais do que um quadrado de relva com uma cerca, embora isto possa ser aquilo por onde se começa. (Post & Hohmann, 2003, p. 164)

Árvores de sombra, vários tipos de relva, arbustos pequenos e plantas (todos não tóxicos), pequenas hortas, um pequeno declive ou encosta, um ribeiro pouco fundo, pedras para atravessar e areia convidam as crianças a passarem tempo a explorar a natureza, colher flores e apreciarem as regras das brincadeiras fora de casa (Post & Hohmann, 2003, pp. 164-165).

Quanto mais esta área se parecer com um jardim e quanto mais variados forem os elementos naturais, mais as crianças e os educadores querem ficar lá fora (Post & Hohmann, 2003, p. 165).

Coisas para trepar. É necessário incluir uma estrutura para trepar que permita que as crianças subam com segurança escadas, escadotes, rampas ou escorregas. Este escorrega poderá incluir uma rampa baixa, da altura da criança ou uma rampa sem estar encostada, ou colocada num pequeno declive. De forma a amortecer as quedas, o escorrega, ou a rampa devem ter areia, ou um revestimento de borracha na sua base (Post & Hohmann, 2003, p. 165).

Coisas para entrar lá dentro. As crianças gostam de brincar em locais acolhedores (caixas de cartão canelado, túneis, tendas) e debaixo de ramos de árvores ou de arbustos baixos. Há estruturas para trepar que incluem “casinhas” dentro das quais as crianças se podem enfiar (Post & Hohmann, 2003, p. 165).

Coisas para baloiçar. Para além de gostarem de degraus de rampas, as crianças também gostam de tentar baloiçar em cima de troncos de árvore cortados baixos

e lisos, pedras lisas, pranchas, tábuas lisas (...), e tábuas baixas em equilíbrio. Também gostam de equilibrar-se em cima de troncos de madeira (Post & Hohmann, 2003, p. 165).

Areia e água. Instalar uma caixa de areia suficientemente grande para várias crianças (e talvez um adulto) se sentem confortavelmente dentro dela e incluir também uma colecção variada de objectos para brincar na areia. Se possível, a caixa de areia deve ficar situada junto a uma torneira ou fonte de água de modo a que as crianças possam acrescentar águas às suas brincadeiras com a areia (Post & Hohmann, 2003, p. 166).

Materiais diversos. Alguns materiais utilizados dentro de casa são particularmente divertidos e simples de utilizar fora de casa, como por exemplo, tintas e papel, giz de cores, bolinhas de sabão, sacos de feijões e cobertores que formam tendas (Post & Hohmann, 2003, p. 167)

Para a concretização do projeto, foi necessário ainda escolher materiais para oferecer às crianças oportunidades de exploração abrangentes e bem-sucedidas. Para isso, o material deve ser adaptado às necessidades da criança, pelo que foram escolhidas folhas de papel aguarela formato A3, uma folha não muito fina, com textura que garanta que a tinta não escorra ou faça manchas, que seja mais resistente que a folha de papel normal, impedindo que se rasgue facilmente e de cor branca. Foi também planeado que as crianças usassem suportes maiores e, neste caso, o suporte pensado foi o papel de cenário, que embora mais frágil que o papel aguarela, era o mais fácil de encontrar. No que diz respeito à tinta, foi escolhido o guache, dado que é uma técnica que permite a sobreposição de cores, não altera a cor ao secar, correspondendo assim à composição da criança. Segundo Stern (1974), “a gama-base em frente da criança deve ser bastante grande, mas não excessiva” (p.41) e “são indispensáveis oito cores. Se for possível não nos restringirmos a este mínimo a gama de cores de base será de dez, doze ou mesmo preferencialmente dezoito cores”, e por isso, foi planeado que as crianças usariam todas as tintas de cores disponíveis.

6.2. Estratégia de intervenção

Na realização deste projeto pedagógico foram usadas, no contexto e com o grupo de crianças referenciadas, as seguintes opções metodológicas:

- Criar oportunidades de exploração entre o mundo exterior e interior, ou seja, permitir que ambos os espaços se integrem e funcionem de forma relacional.

Isto significa que o educador deve dar às crianças a oportunidade de se dirigirem ao exterior para interagirem com a natureza e tudo o que esta tem para oferecer. Ao mesmo tempo, também é necessário que a natureza entre na sala de aula, o que pode acontecer de diversas formas, nomeadamente:

- janelas amplas com vista para o exterior, que permitam que a criança possa observar a natureza e o ambiente envolvente;
- a criação de uma cesta dos tesouros, repleta de elementos da natureza (flores, plantas, paus, pedras), que podem ser recolhidos pelas próprias crianças, para serem explorados por elas no seu próprio ritmo e iniciativa.

“À natureza deve o artista as suas primeiras experiências de fascinação, multiplicadas vezes sem conta ao longo da vida. À natureza vai ele ainda buscar formas e estruturas, cores e sons, que imprimirão beleza às suas criações” (Ribeiro, 2018, p. 149).

- Promover a exploração de elementos naturais, implicando uma experiência rica e multissensorial, devido à diversidade de cores, texturas, sabores e sons provenientes da mesma.

Post e Hohmann (2003) defendem o uso de materiais e objetos que representem experiências significativas para as crianças, referindo que, “estes pequenos seres crescem e mudam rápida e individualmente, precisam de um ambiente dinâmico, com pessoas, materiais e objectos que proporcionem os desafios que procuram quando estão prontos para tal” (p.114).

Para isso é necessário compreender a importância de proporcionar experiências e oportunidades de exploração. Para isso, o educador deve fornecer materiais versáteis e de variedade de texturas visuais e táteis, cheiros e sons.

Post e Hohmann (2003), mencionam alguns critérios de caracterizadores de materiais a incluir no espaço frequentado por crianças até aos três anos, e que apoiam o desejo natural de exploração sensorial da criança, nomeadamente, a inclusão dos

seguintes tipos de materiais e de experiências de exploração e jogo: materiais e experiências aromáticas; materiais e experiências sonoras; materiais para tactear, levar à boca, provar e observar, incluindo uma grande variedade de materiais de desperdício e naturais, de modo a que as crianças possam experimentar algo mais do que brinquedos plásticos, que têm uma atracção sensorial reduzida. (Post & Hohmann, 2003, pp. 114-115).

Estes tipos de materiais são essenciais para a livre exploração das crianças. São objetos que, pelas suas características diversas e ricas, podem ser utilizadas pelas crianças de diversas maneiras que, sem terem necessariamente uma conclusão em vista, não se limitam a um “objetivo final”. Proporcionam diversos jogos e brincadeiras, ricas em aprendizagens, de duração variável e que desenvolvem a criatividade na criança.

Na mesma linha, Goldschmied e Jackson (2000), no seu livro *La educación infantil dos 0 a 3 años*, salientam a importância de “incluir objetos naturais ou objetos feitos a partir de materiais naturais, de modo a ultrapassar a uniformidade e limitações à estimulação sensorial dos objetos de plástico” (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 23).

Esta opção vai de encontro às perspetivas de Bilton et al. (2017) que, ao citarem Woolley & Lowe (2013), referem que,

os elementos naturais apresentam-se como multissensoriais, possibilitando inúmeras possibilidades de utilização, em função dos interesses e características de cada criança, e afirma que, as experiências vividas em torno da exploração de elementos naturais, (...) permitem adquirir informações acerca do mundo, levando à construção progressiva de conhecimentos relacionados com o meio e com os efeitos da ação sobre este. (p.48)

Ainda na defesa do uso de materiais naturais em contexto de creche, Bilton et al. (2013) referem que,

a exploração de materiais naturais é orientada pela curiosidade inata da criança e pelo seu desejo de aprender. Na sua ação a criança descobre diferentes utilizações para os objectos, atribuindo-lhes funções e significados distintos. Dando “asas” à sua imaginação, os paus podem ser utilizados como pistolas, recriando-se um filme de cowboys, ou como barcos, flutuando numa possa de água, ou ainda como lápis, desenhando a sua marca na areia (...). Neste processo de constante reivindicação e atribuição de novos sentidos aos objectos, torna-se possível observar a mobilização de noções relacionadas com a ciência, literacia, matemática, entre outras (p.49).

Assim, tendo em conta o que foi referido anteriormente, para este projeto vão ser utilizados materiais naturais, que, devido à sua variedade e diversidade, permitem que as crianças tenham inúmeras oportunidade de manipulação e exploração, de forma livre e espontânea. Para isso, as próprias crianças podem recolher os materiais, uma vez que, as mesmas recolhem objetos que por vezes passam despercebidos aos olhares dos educadores, como paus de formatos diferentes, flores, rochas de cores diferentes e formatos variados. O educador pode mesmo permitir que as crianças levem objetos para facilitar a recolha, como tesouras para cortar as flores, cestas para transportar as pedras, entres outros, que tornam a exploração ainda mais enriquecedora em termos de desenvolvimento de competências e aumentam a motivação e envolvimento da criança na atividade.

- Observação direta das crianças, sem que se torne demasiado “intrusiva” e respeitando sempre a sua privacidade.

Post e Hohmann (2003) referem que “enquanto trabalham “no terreno” com as crianças, (os educadores) recolhem registos episódios diários" (p.16) e,

(...) utilizam essas observações para orientar o seu próprio comportamento de apoio às crianças no dia seguinte. Também partilham as observações da criança com os seus pais, quer para festejar as suas acções e progressos, quer para alimentar a relação com as famílias, de molde a que as crianças sejam apoiadas de forma consistente em casa e no centro infantil. (Post & Hohmann, 2003, p. 16).

Para isso, é necessário que o educador se mantenha atento às brincadeiras e explorações das crianças. O educador deve observar as escolhas da criança, os obstáculos que enfrentou e como os ultrapassou, as interações entre crianças, entre outros. Posto isto, deve registar as suas observações, mas longe do olhar das crianças, para que não se sintam inibidas ou inseguras, como se estivessem a ser avaliadas ou julgadas.

O educador deve observar sem invadir o espaço de brincadeira da criança, e deve intervir caso a segurança da criança seja posta em causa, ou caso a intervenção seja benéfica para o desenvolver da exploração da criança, de modo a que o educador colabore e não manipule as escolhas da criança.

Esta observação também permite ao educador retirar notas sobre intervenções futuras. Ou seja, à medida que o educador vai observando as explorações das crianças, pode retirar ideias chave para planificar futuras intervenções. Por exemplo, durante a leitura de um livro, as crianças mostraram interesse numa lagarta, o educador pode e deve levar as crianças ao exterior para observarem esse mesmo animal. Podem levar pás para poderem escavar, podem até mesmo descobrir do que ele se alimenta, como se movimenta, onde vive, etc.

Esta observação atenta das crianças permite aos educadores “sintonizarem-se com o ritmo e os interesses de cada criança; e recolherem informações episódicas que orientam o modo como apoiam, planificam e defendem as crianças que têm ao seu cuidado” (Post & Hohmann, 2003, p. 252).

Segundo Bilton et al. (2017),

mais do que “ensinar” ou “vigiar” as crianças nas suas explorações ao ar livre, importa cuidar para que o brincar no espaço exterior seja marcado por momentos de fascínio e de proximidade com a Natureza, fomentadores de sentimentos positivos em torno do processo de aprendizagem (p.29).

Porém, isto não significa que o educador/a não esteja atento/a e a fazer uma observação direta do grupo de crianças. O mesmo refere que, quando brincam no exterior, as crianças revelam competências que, muitas vezes, não imergem no interior, “sendo fundamental uma observação atenta por parte do adulto para poder compreender e apoiar o processo

de desenvolvimento em causa” (Maynard, Waters & Clement, 2013, citado por Bilton et al., 2017, p. 52).

As observações são importantes para as crianças, para que lhes seja transmitida segurança, apoio e encorajamento, nas suas aventuras e explorações do seu mundo envolvente, no qual o educador está presente e intervém quando for necessário, ou lhe for solicitado.

- Promover a segurança através do risco.

Brincar no exterior implica uma componente de risco, onde o educador não consegue prever e controlar tudo o que a criança decide fazer no espaço, e por isso, o resultado dessas mesmas ações é desconhecido, mas muitas vezes associado a consequências negativas e a possíveis acidentes. Neste sentido, a existência do brincar arriscado é uma oportunidade para a criança testar os seus limites e enfrentar diversos desafios, em que passa por diversas emoções e sentimentos como, o medo, a ansiedade, a curiosidade, o entusiasmo, o orgulho.

Para que o brincar com risco seja potenciado de forma positiva, é necessário que o educador esteja bastante atento para avaliar de forma ponderada o nível de perigo a que a criança está exposta, de modo a perceber se deve intervir e de que forma o pode fazer, para não perturbar o ato de superação do obstáculo pela criança.

Posto isto, o educador não deve proibir a criança de utilizar elementos naturais nas suas brincadeiras uma vez que estes representam riscos para a sua utilização, uma vez que, a criança ao lidar com estes desafios desenvolve sentimentos de superação, aumenta a sua autoestima e confiança. O educador deve, sim, apoiar a criança na superação de desafios, por exemplo, ao invés de se precipitar e dizer “não subas nesse tronco que podes cair”, o educador pode proporcionar um ambiente seguro (como, por exemplo, colocar o tronco na relva e afastar objetos perigosos do terreno envolvente, como pedras e paus), dar a mão à criança, e assim, caso a criança se desequilibre e caia, não se vai magoar e pode tentar novamente subir ao tronco sem qualquer receio.

- Permitir a aprendizagem autónoma aliada ao incentivo do aprendizado pela experiência.

A criança é um ser ativo, um ser que aprende ao seu próprio ritmo e através das suas vivências no mundo físico. À medida que explora o mundo que a rodeia, a criança passa por diversas experiências, questionamentos, obstáculos e tomadas de decisão que afetam todas as áreas de desenvolvimento global. Posto isto, o educador deve reconhecer a criança como um ser dotado de capacidades que permitem que se desenvolva de forma autónoma, em que tem o dever de criar um ambiente que tenha condições propícias para que tal seja possível.

A criação de um ambiente rico, propício para a aprendizagem através da exploração, dá “a possibilidade de ser autónoma no plano motor e faz nascer dentro dela o gosto e o desejo de «controlar», de «fazer», de «experimentar»” (David, 1981, p. 60). Posto isto, é importante que o educador intervenha de forma cuidada, para não colocar em risco a criatividade da criança, nem limite as suas escolhas.

No apoio á aprendizagem pela experiência, segundo o modelo de *Reggio Emilia*, é referido que “as crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo e realizarem ações junto dos outros com bases em suas próprias experiências e em seu próprio nível de consciência” (Edwards et al., 2016, p. 155).

- O incentivo a criação individual e em grupo.

Neste projeto, foi igualmente importante dar oportunidade às crianças para explorações individuais e em grupo.

No apoio à criação e realização de atividades em grupo, Edwards et al. (2016) afirmam que, numa sociedade e cultura que se tende a isolar, “dar às crianças pequenas a possibilidade de se unirem por vários anos e trabalharem em conjunto é como dar um bote salva-vidas de emergência” (p.82).

As relações entre as crianças e o trabalho conjunto “oferecem às crianças a oportunidade de perceber que as suas ideias são diferentes e que elas têm um ponto de vista único. Ao mesmo tempo, as crianças percebem que o mundo é múltiplo e que outras crianças podem ser descobertas por meio da negociação de ideias. Em vez de interagir por meio de sentimentos e de uma noção de amizade,

elas descobrem como é satisfatório trocar ideias e, assim, transformar o seu ambiente (Edwards et al., 2016, p.82).

Por isso, é necessário que existam “momentos de partilha, cooperação e empatia (...), contradizendo-se a assunção de que o brincar de crianças muito pequenas se caracteriza sobretudo pelo individualismo” (Bilton et al., 2017, p. 86), para além de que elas sentem gosto e prazer de criar em conjunto. Se forem proporcionadas boas oportunidades de interação e criação em pares ou grande grupo, as crianças partilham ideias, conhecimentos, competências, aprendem a estar umas com as outras, a expressar a sua opinião e ainda aprendem a ter empatia e compreensão pelos seus pares.

De acordo com Bilton et al. (2017),

com os pares, a superação de desafios ganha uma nova dimensão, associada à satisfação do trabalho em equipa e à motivação gerada pela força do grupo. Entre crianças, a aprendizagem ocorre de forma espontânea, alternando-se papéis de aprendiz e ensinante, em função das exigências de cada tarefa (p.52).

Por sua vez, Post & Hohmann (2003),

O tempo de grupo pode também servir para as crianças verificarem que são apoiadas e apreciadas pelos outros (...). Para os educadores, o tempo de grupo serve como uma oportunidade única para oferecer às crianças materiais e desafios que reflectem as experiências-chave e para observar as diferentes maneiras como as várias crianças encaram o uso dos materiais ou a resolução dos problemas com que se deparam” (p.280).

Através das experiências significativas vivenciadas com os outros, as crianças aprendem a apreciar a companhia dos pares, desenvolvendo-se um sentido de companheirismo, essencial para a promoção de uma autoestima positiva e de competências sociais. A ocorrência de conflitos será sempre uma possibilidade, independentemente da idade ou contexto, mas isso não significa que as crianças não sejam capazes de desenvolver atitudes de cooperação, respeito e amizade (Bilton et al., 2017, p. 103).

As crianças precisam de tempo para brincar e trabalhar e envolver-se em projetos de forma conjunta para ser possível a aceitação de diferentes opiniões e ideias.

Cardoso & Valsassina (1988) partilham da mesma opinião e chamam a atenção para os trabalhos executados coletivamente, referindo que, “estes, em relação directa com o tema, são, geralmente, trabalhos de grande dimensão, executados por grupos de crianças, permitindo-lhes criar hábitos de colaboração num plano de conjunto e de interesse geral” (p.75) e ainda que, “o educador, sempre que possível deve interessar a criança por este tipo de trabalho, que terá forte influência na formação do seu carácter” (p.75).

Cardoso & Valsassina (1988) dão ainda indicações para a formação do grupo, nomeadamente que,

Este não deve ser formado por mais de quatro a cinco crianças que são escolhidas em conjunto com o educador, segundo normas afectivas, idades aproximadas e evoluções comparadas. A interação num grupo exige uma adaptação que nem sempre é bem aceite por crianças tímidas e inseguras, mas cumpre realizá-la para lhes inculcar o sentimento de respeito pelo trabalho alheio, sem prejuízo duma crítica final, que deve sempre existir (p.76).

Post & Hohmann (2003) também referem que “para uma melhor adequação às características dos bebés mais crescidos e das crianças, os tempos de grupo são fluidos e dinâmicos, variando em duração e conteúdo, dependendo das acções, ideias e interesses das crianças envolvidas” (p.280).

Para além da realização de atividades em grupo, é igualmente importante que as crianças tenham oportunidade de realizar atividades individuais, tendo um tempo para elas próprias. Deste modo, as crianças tomam gosto pelas suas próprias criações, podem tomar decisões sozinhas, sem a intervenção e opinião dos seus colegas, encontram a sua expressão individual, desenvolvem a consciência do “eu” como um ser que participa na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, bem como, ter um acompanhamento mais próximo do educador para com a sua atividade e o seu processo de aprendizagem.

Após esta análise, verificamos que tanto o trabalho em grupo, como o trabalho individual são importantes no processo de aprendizagem de cada criança e, por isso, não deve existir um privilegiado em detrimento de outro, mas sim, serem ambos usados como opção metodológica.

- O recurso à exposição das criações e/ou atividades das crianças, bem como o uso do feedback em relação mesmas e ainda o incentivo à partilha de ideias e comunicações entre o grupo.

As produções das crianças são feitas para elas próprias e para outras pessoas. Portanto, mais do que expor trabalhos em circunstâncias excecionais e esporádicas, geralmente é necessário expor trabalhos como uma prática da vida escolar que enfatiza a criatividade e inspira trabalhos futuros.

Post & Hohmann (2003), referem que os espaços infantis devem conter exemplos das produções das crianças, uma vez que permitem que as "crianças que o frequentam vejam reflexos de si próprias quando olham à sua volta" (p.114). Acrescentam ainda que, "ao verem exposto aquilo que criaram, as crianças de tenra idade adquirem um sentimento de pertença. Quando gatinham e se apoiam na parede ou tocam num quadro de cortiça que expõe amostras das suas explorações artísticas (os papéis cobertos de riscos e rabiscos ou de marca e manchas, por exemplo), as crianças vêem algo que emergiu das suas acções" (Post & Hohmann, 2003, p. 114).

Na sua obra, Ribeiro (2018) menciona as opiniões e sugestões de Logan & Longan (1980), ao referir que, é:

importante que reconheçam, valorizem e recompensem as expressões criativas das crianças. O reconhecimento dos adultos é extremamente importante, não apenas pela sua função gratificante e motivadora, mas ainda mais porque ajuda a criança a confiar nas suas próprias capacidades criativas e a acreditar no valor das suas ideias; tanto mais que é grande a probabilidade de a aturo-imagem e a autoconfiança construídas na infância se manterem pela vida fora (p.198).

Partindo da mesma opinião, Stern (1974), refere que o educador não deve desvalorizar as criações da criança, "não a deprecia nunca se a aprecia será sempre convictamente. Ele

deve saber isto: o que a criança cria é verdadeiro. Não tem que corrigir” (p.23). Mais, segundo Cardoso & Valsassina (1988), “se o adulto não atribuir importância às produções infantis de modo a que a criança veja nessa aceitação uma finalidade, ela pode desinteressar-se. São os pais e o educador que positivamente, valorizando a obra da criança, lhe darão o hábito de a considerar um objecto valioso” (p.76).

Por estas razões, neste projeto prevê-se que as atividades e produções das crianças sejam expostas não só na sala, mas também ao longo dos corredores da creche, para que as crianças, familiares e restante comunidade educativa possam apreciar as diversas produções.

Ribeiro (2018) acrescenta ainda que, “é bom que desde cedo incentivem a criança a fazer a sua própria avaliação, pois a avaliação externa só tem cabimento depois consolidada uma relação de confiança” (p.198).

Edwards et al. (1999), seguindo a mesma perspetiva, referem que, “compartilhar, discutir e oferecer oportunidades para que haja feedback entre as crianças e seus companheiros são maneiras importantes de construir-se ideias, bem como de construir-se o senso de coletividade em um grupo” (p.265).

Também é de enfatizar que os educadores ao promoverem o diálogo sobre as experiências das crianças e trocas de comunicação criam oportunidades para que eles entendam as suas próprias práticas. Na mesma linha, Reis (2003), refere que, “traduzir por palavras o desenho que fez, o quadro que viu, ou o acontecimento que presenciou e reciprocamente, desenhar algo que traduza um determinado facto é um bom exercício para uma criança ou adulto” (p.80).

Teresa Vasconcelos (2009), reforça esta ideia, ao retomar a perspetiva de Rinaldi (2006), que afirma que,

a criança é uma pessoa que aprende a conhecer e, portanto: é protagonista no acto da cognição, mas também no comentário, já que a aprendizagem deve ser acompanhada por reflexão. (...) os protagonistas da experiência de aprendizagem vêem os traços da sua própria acção, o que lhes permite falar sobre o que estão a aprender (p.41).

Como foi referido anteriormente, não só a exposição dos trabalhos é importante, como discutir os resultados, expressar opiniões, tecer comentários e refletir sobre o processo de execução é igualmente essencial, e por isso, também prevemos que no final de cada atividade seja disponibilizado tempo de grupo, para que as crianças possam fazer uma reunião, de modo a terem oportunidade para refletir sobre todo o projeto.

- Aceitação da visão da criança como competente e capaz, incentivando-a sempre a fazer as suas próprias escolhas e tomar decisões.

No apoio à visão apresentada anteriormente e seguindo o modelo de *Reggio Emilia, as crianças, (...)* “são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias” (Edwards et al., 1999, p.160).

Teresa Vasconcelos (2009), também realça a importância desta perspetiva de visão da criança ao referir que é importante entender que, “ao invés de considerar as crianças como seres carentes, dependentes, em devir, a nova sociologia da infância encara as crianças como actores sociais, «dotados de competências, capazes de um certo limiar de iniciativa perante as circunstâncias em que vivem»”, e ainda que, “as crianças são e devem ser vistas como seres activos face ao seu mundo próprio e face à sociedade em que vivem e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais” (p.26).

Para além disso, Post e Hohmann (2003) referem que as crianças,

à medida que se vão tornando independentes, começam a afirmar a sua vontade em fazer as coisas sozinhas, sem ajuda. Na medida em que as primeiras tentativas de cuidar do seu próprio corpo consomem muito tempo e são ineficazes segundo os padrões dos adultos, os educadores têm de apoiar pacientemente estas tentativas, do mesmo modo que são um apoio paciente quando estas aprendem a comer sozinhas, a empilhar blocos ou a andar sem ajuda (p.238).

David (1981) refere que,

a necessidade de autonomia surge com o estabelecimento da função esfinteriana, última fase do processo de maturação do sistema nervoso piramidal. Esta maturação dá com efeito à criança a possibilidade de ser

autónoma no plano motor e faz nascer dentro dela o gosto e o desejo de «controlar», de «fazer», de «experimental» (p.60).

David (1981), acrescenta que “à medida que a criança se vai desenvolvendo, já não se contenta só de ter, quer explorar e experimentar. (...) Nos fins do segundo ano, a criança começa a construir, mas durante muito tempo ainda tem maior prazer em desmontar em pedaços do que em juntá-los de novo” (p.61).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem que, “a plena consideração da criança enquanto sujeito competente e aprendente desde os primeiros meses de vida impregna a assunção de uma perspetiva projetual em creche” (p.58).

O mesmo é referido no Currículo Escocês, onde é relatada a importância de reconhecer os bebés e crianças como aprendizes competentes e capazes, de modo a evitar a criação de barreiras que limitam os benefícios do brincar, “recognising babies and children as competent, capable learners, thus avoiding the emergence of psychological ceilings which limit play benefits” (Scotland, 2010, p. 76).

Ainda no Currículo Escocês é referido que os educadores e restante comunidade educativa não devem limitar as escolhas e experiências da criança, mas sim, apoiá-la a tomar as suas próprias decisões e enfrentar os desafios de modo a alcançar resultados positivos:

Staff should avoid limiting choices and experiences for children based on past experience and preconceived ideas. They should recognise children’s abilities and potential abilities and should have high expectations, believing children to be competent individuals. Supporting and providing challenge for babies and young children appropriately is key to achieving positive outcomes now and in the future (Scotland, 2010, p. 32).

Na mesma linha, Teresa Vasconcelos (2009), citando as considerações de Rinaldi (2006), refere que, “a criança é uma pessoa que aprende a conhecer e, portanto: faz distinções, decide sobre limites e faz escolhas, sendo que todas constituem blocos construtores do conhecimento” (p.41).

Por sua vez, Stern (1974) afirma que a criança deve ter “liberdade na escolha do assunto, do formato, das formas e cores da sua obra e também no ritmo da sua execução” (p.32).

Ribeiro (2018), chama ainda a atenção para as consequências da inibição da liberdade das crianças na execução de atividades ou exploração dos materiais e espaços, ao afirmar que,

não se pode obviamente, esperar que as crianças aprendam tudo por si; mas é imperioso que os educadores se deem conta de que, quando as poupam a tarefas difíceis ou as ajudam demasiado com orientações não solicitadas, não só lhes sonegam a oportunidade de experimentar o prazer de descobrir, como estão a «ditar limites às suas capacidades, tolhendo-lhes nomeadamente a auto-confiança», e bem assim o espírito de iniciativa (p. 197).

Assim, tendo em conta o que foi referido, para este projeto, vamos sempre interpretar a criança como um ser capaz, ativo, protagonista do seu processo de aprendizagem, quer isto dizer que, a criança decide, escolhe e desenvolve o seu próprio caminho, adquire competências e conhecimentos de forma autónoma, e o educador é apenas e só aquele que acompanha, apoia e fornece as ferramentas necessárias para que essa aprendizagem se concretize.

- Ser flexível e ter capacidade de se adaptar à mudança.

As rotinas de bebés e crianças são planeadas pela equipa educativa de modo a criança e o educador saibam o que vai acontecer ao longo do dia. Para as crianças é extremamente importante, uma vez que lhes dá a noção do tempo.

Segundo Post & Hohmann (2003), estas rotinas são planeadas de modo a que as “crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (p.15).

Segundo os mesmos autores,

As equipas de educadores infantis procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança. Os educadores, à semelhança das crianças, precisam de saber o decurso do dia em termos genéricos (o que acontecerá a seguir) e de ter a capacidade de modificar a sucessão geral de

acontecimentos para se adaptar às diversas necessidades de sono, de alimentação e de higiene. Como tal, ao passo que a previsibilidade e a flexibilidade juntas poderão parecer contraditórias, de facto, num infantário, ambas andam de mãos dadas na construção de um dia calmo, centrado na criança. Seguem-se algumas estratégias para combinar previsibilidade com flexibilidade (Post & Hohmann, 2003, p. 197).

Assim sendo, este projeto foi planeado tendo em conta a rotina da criança e pode ser sempre readaptado, uma vez que não é um projeto limitativo em questões de tempo - são as próprias crianças e as circunstâncias do dia a dia que decidem a duração de cada atividade e do projeto em si.

6.3. Ação pedagógica

Uma vez apresentada a problemática deste relatório, na qual foi salientada a relevância do contacto direto com a natureza e a importância que o papel da expressão plástica desempenha no desenvolvimento da criança, aliado à observação dos interesses, curiosidades e envolvimento das crianças em determinadas atividades e em conformidade com o projeto curricular de grupo *Brincar e Descobrir com a Natureza* - nasceu o projeto *Floresta Colorida*.

Este projeto desenvolveu-se em três fases: a primeira fase consistiu numa saída exterior, que ofereceu às crianças a oportunidade de brincar e explorar o espaço exterior da instituição, e recolherem alguns elementos naturais para sua exploração; a segunda fase consistiu na exploração da pintura com elementos naturais e da composição gráfica individual de cada criança; a terceira fase, compreendeu a exploração da pintura e da respetiva composição gráfica, mas desta vez de forma coletiva e num suporte de grandes dimensões.

6.4. Projeto – 1.ª Fase

No que diz respeito à Primeira Fase¹, que consistiu num passeio exterior, tendo como objetivo a exploração livre de um espaço exterior, que fomentasse a curiosidade e interesse das crianças, de modo a serem realizadas experiências significativas e, consequentemente, possibilitasse a aquisição de conhecimentos e competências em diversas áreas de conteúdos. Para isso, foi necessário a procura de um espaço que fosse ao encontro dos objetivos propostos, que tivesse materiais naturais diversos e em abundância, como terra, árvores, água, paus, pedras, animais, etc., mas que, ao mesmo tempo, respeitasse normas de segurança que tranquilizassem a educadora e os pais, e que transmitisse confiança e conforto às crianças.

Em diálogo com a educadora, chegámos à conclusão que o espaço indicado deveria ser dentro das imediações da creche, com a possibilidade da realização de um pequeno passeio ao redor do mesmo, o que dadas as características dos espaços exteriores, não foi a melhor opção, pois o piso é composto por ladrilho, com existência de poucas árvores e elementos naturais, porém, com algumas oportunidades de exploração significativa e um local que, já sendo do conhecimento das crianças, lhes transmitiu confiança e bem-estar.

Posto isto, descolámo-nos com as crianças até ao local escolhido e permitimos que as mesmas explorassem o espaço de forma autónoma e livre. Dado que passam a maior parte do tempo no interior da creche, este contacto direto com o exterior foi um marco bastante importante para as crianças, tendo demonstrado uma enorme felicidade e envolvimento nas atividades e brincadeiras que geraram. Puderam respirar ar puro; saltar e correr, algo que são sempre, ou quase sempre impedidas de fazer; apanhar elementos naturais como folhas, flores, paus, cascas de pinheiro e pedras, tocar-lhes, atirá-los ao ar e brincar umas com as outras; observar o céu, que naquele dia estava nublado; observar também algumas pessoas e tráfego automóvel que passavam no exterior; observaram também os pássaros e ainda cantaram uma canção de outono. Estas experiências permitiram que as crianças estabelecessem laços afetivos e uma relação de proximidade com a natureza.

¹ Em Anexo 1 é disponibilizada a planificação relativa à 1.ª fase do projeto.

Estas experiências permitiram à criança fazer tudo ou quase tudo o que era proibido no interior e que era essencial para o seu desenvolvimento, para além de se divertirem e brincarem livremente, puderam explorar o ambiente que a rodeia e adquirir novas aprendizagens no que diz respeito ao conhecimento de si própria, dos outros e do mundo à sua volta.

Depois da experiência e do contacto direto com o exterior, as crianças recolheram alguns elementos naturais para trazerem para o interior da sala, folhas, paus e cascas de pinheiro. Em conversa com a educadora, considerámos necessário trazer outros elementos com os quais as crianças não tinham contacto frequentemente e, uma vez que não era permitido que deslocássemos as crianças para longe das imediações da instituição, foi necessário recolher alguns materiais fora do contexto de estágio.

De seguida, colocámos os materiais disponíveis numa caixa de papelão dentro da sala para a livre exploração das crianças. Esta caixa despertou uma enorme curiosidade nas crianças, pois era um elemento novo dentro da sala e continha materiais que lhes despertavam um enorme interesse e que representavam algo que elas numa situação de exterior não poderiam tocar ou explorar, mas que ali estavam à sua inteira disposição.

Nesta atividade foi privilegiada a autonomia e livre exploração dos elementos por parte das crianças, que puderam tocar, ver e cheirar; explorar as suas cores, texturas e formas; brincar sozinhas ou com os pares; fazer perguntas acerca dos mesmos à educadora e estagiárias. Foi também dado o tempo necessário para a exploração, ou seja, a duração da atividade era flexível consoante a motivação das crianças, mas uma vez que se tratava de materiais que elas gostavam particularmente, a atividade foi de longa duração.

6.5. Projeto – 2.ª Fase

A segunda Fase², consiste na relação entre a natureza e a expressão plástica, de forma a que fosse permitido que as crianças explorassem estas duas áreas para expressar e exteriorizar os seus sentimentos. Para isso, sugerimos que os pincéis, frequentemente

² Em Anexo 2 é disponibilizada a planificação relativa à 2.ª fase do projeto.

usados na pintura, fossem substituídos por elementos naturais, como nozes, cascas de bolota, ramos de pinheiro e giestas.

Foram disponibilizados diversos materiais, nomeadamente bibes, folhas formato A3, tintas de várias cores, previamente colocadas em pratos, para facilitar a sua utilização e escolha, e os elementos substitutos dos pincéis.

Mais uma vez foram as crianças que decidiram a duração da atividade, tendo em conta a sua motivação e implicação na mesma. A autonomia foi um fator bastante importante nesta atividade, uma vez que se considera essencial facultar à criança a oportunidade de escolha, não só de materiais como de cores, do elemento que queriam para substituir os pincéis, mas também a possibilidade opcional de realizar a atividade.

Depois de elaboradas as pinturas com os elementos naturais, foi proposto às crianças que utilizassem esses elementos naturais que exploraram e os adicionassem às pinturas de modo a formar composições gráficas.

Por sua vez, foram disponibilizados todos os elementos que as crianças exploraram na primeira fase do projeto. Foi mais uma vez permitido que fomentada a liberdade de escolha da criança, pelo que puderam escolher e utilizar autonomamente os elementos naturais que queriam utilizar, bem como, puderam colar autonomamente esses mesmos elementos. A duração desta atividade foi também ela ditada pelas crianças, tendo em conta, novamente, a sua motivação e implicação na atividade ou simplesmente pela sua vontade de dar por terminada a tarefa.

Nesta atividade as crianças puderam explorar as cores, as formas, as posições dos elementos, as sobreposições de elementos, o peso, entre outros. Também houve a oportunidade de criação de outros projetos e atividades, devido a algumas descobertas e curiosidades encontradas durante a execução, que mencionarei posteriormente.

6.6. Projeto – 3.ª Fase

Na terceira e última Fase³ foi proposto às crianças que realizassem uma atividade em grupo, onde novamente se criou a relação entre a natureza e a expressão plástica e na qual puderam utilizar novamente elementos naturais, desta vez de maior dimensão, num suporte também ele de grandes dimensões.

Para isso, foi disponibilizado um papel de cenário de grandes dimensões, e, mais uma vez tintas, desta vez previamente colocadas em tabuleiros e elementos da natureza de grandes dimensões, nomeadamente cascas de pinheiro e ramos de giesta.

O grupo de crianças é dividido em pequenos grupos de três a quatro elementos, porém foi-nos impossibilitado de o fazer com tantas crianças ao mesmo tempo, devido ao espaço limitado que nos era disponibilizado e, por isso, dividimos em vários grupos de três e de duas crianças.

Depois de constituídos os grupos, foi proposto às crianças que utilizassem os pincéis de giesta e as tintas sobre o papel de cenário. Mais uma vez foram as crianças que decidiram a duração da atividade, saindo da mesma quando esta já não lhes despertava interesse e motivação.

Mais tarde, depois de todos os grupos terem oportunidade de explorar a pintura sobre o papel de cenário, foi-lhes proposto que utilizassem os materiais naturais sobre a pintura elaborada. Para isso, foram disponibilizados todos os elementos anteriormente explorados na primeira fase e, mais uma vez, foi incentivada a liberdade de escolha da criança, pelo que puderam escolher e utilizar autonomamente os elementos naturais que queriam, e também a autonomia na realização das colagens. A duração desta atividade foi também ela ditada pelas crianças tendo em conta, novamente, a sua motivação e implicação na atividade ou, simplesmente, pela sua vontade de dar por terminada a tarefa.

Nesta atividade as crianças puderam mais uma vez, explorar as cores, as formas, as posições dos elementos, as sobreposições de elementos, o peso, entre outros. E para além disso, também puderam fortalecer os laços afetivos já estabelecidos umas com as

³ Em Anexo 3 é disponibilizada a planificação relativa à 3.ª fase do projeto.

outras, adquirir hábitos de cooperação, desenvolver o sentido de companheirismo, aprender sobre si e sobre os outros.

7. Apresentação e análise de dados

7.1. Recolha de informação

A recolha de dados foi realizada ao longo de todo o projeto, incluindo todas as fases do mesmo, apenas com as crianças que tinham sido autorizadas pelos pais, que, neste caso, foram todas as crianças do grupo. Para isso, foram utilizados diferentes suportes e recursos para recolha de dados, nomeadamente:

- Observação das crianças (direta e participante);

Observar as crianças é um procedimento fundamental no dia a dia de um educador, para poder promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, para tomar decisões e fazer escolhas, e avaliar a sua própria ação, quando propõem as suas atividades. Ao fazer observações, o educador não deve fazer julgamentos ou distorcer interpretações, e para isso, deve descrever precisamente o que vê. O registo deve refletir exatamente o comportamento das crianças e as suas respostas, e não aquilo que ele próprio acha que está a acontecer.

- Produções das crianças (gráficas e orais);

As produções das crianças são um recurso fundamental, pois traduzem as ideias e conceções de cada criança sobre a atividade, para além de que ainda auxiliarem o educador na sua análise sobre o projeto. Importa ressaltar que, o importante não é o resultado, mas sim todo o processo de realização das atividades do projeto.

- Notas de campo (organizadas numa tabela);

As notas de campo são um recurso importante, ao longo do ciclo de observação, planeamento, avaliação e implementação do projeto. Estas permitem fazer uma análise e avaliação do projeto e permitem ainda salientar a importância das atividades propostas. As produções verbais e não verbais das crianças são sempre anotadas, tal e qual como aconteceram, sem distorção da realidade. Estes registos são de acesso ao educador para

que possam ser usados para futuros planeamentos, mas também poderem ser compartilhados com os familiares das crianças.

- Fotografias e vídeos;

O educador também deve providenciar uma máquina fotográfica para registar diversos momentos ao longo da atividade, nomeadamente, expressões faciais que transmitem o que as crianças sentem num determinado momento, interações sociais que fazem, e que por vezes e com a agitação do dia, o educador acaba por apagar da sua memória.

Através dos suportes mencionados foi possível fazer uma análise conjunta a fim de chegar a resultados que mencionarei nos tópicos seguintes.

7.2. Discussão e análise de resultados

Para analisar o projeto, vamos focar-nos separadamente nas três partes que o estruturam. No que diz respeito à parte inicial⁴ de exploração do espaço exterior, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas, alegres e envolvidas no ambiente. Ao observarmos o impacto inicial das crianças com o ambiente exterior surgiu a primeira de muitas questões com que nos depararíamos ao longo do projeto. E a questão foi: será que as crianças gostam de estar neste ambiente? Ou pelo contrário, será que se sentem presas ou apreensivas na exploração do mesmo? Em resposta a esta pergunta foi necessário olharmos para todas as crianças e analisar a qualidade e implicação das crianças na atividade. Percebemos que todas percorriam o espaço, livremente, acompanhadas ou individualmente, apanhavam folhas (uma vez que nos deparávamos com um cenário típico de outono), inclusive cantaram uma canção que a educadora lhes tinha ensinado sobre o outono e as suas mudanças, cooperaram umas com as outras quando lhes foi sugerido que recolhessem o que quisessem daquele espaço, partilhavam umas com as outras as suas descobertas, quando encontravam algo novo, como folhas, paus, pedras, etc.

Com esta atividade as crianças despoletaram a sua curiosidade, num ambiente desafiador e estimulante, que ofereceu inúmeras oportunidades de exploração e

⁴ Em anexo 4 são disponibilizadas as notas de campo da 1.ª fase do projeto

brincadeiras, através das quais desenvolvem habilidades motoras, ao correr, “escalar” sobre paus ou pedras, desenvolveram a motricidade fina, ao apanhar paus, pedras e folhas pequenas, desenvolveram ainda conhecimentos de numeracia, nomeadamente sobre conceitos numéricos, como o peso dos objetos, mais precisamente o peso dos paus, folhas e a sua comparação, também aprenderam sobre a capacidade dos objetos, quando perceberam que o cesto para colocar os elementos naturais estava cheio, e tiveram que retirar alguns para que não caíssem da cesta. Aprenderam ainda algumas características sobre clima, mais precisamente sobre o outono, comentado sobre as folhas caídas no chão, sobre as pequenas poças de água, sobre o frio, etc.

Figura 3

Exploração do espaço exterior

**Figura 4**

Exploração do espaço exterior

**Figura 5**

Exploração do espaço exterior

**Figura 6**

Exploração do espaço exterior



Na exploração dos elementos naturais, já dentro da sala, as crianças fizeram várias descobertas sobre o mundo à sua volta, perguntaram o nome de vários elementos naturais, como foi o caso das pinhas, nozes, ouriços, giestas, bolotas. Alguns dos elementos as crianças já conheciam e partilharam os nomes deles umas com as outras, descobriram que as castanhas vinham dentro de ouriços, e que esses ouriços tinham espinhos pontiagudos que picavam ao toque. Algumas crianças ficaram apreensivas por lhes tocar, outras acharam graça ao facto de sentirem pequenas picadas. Esta atividade mostrou-se benéfica, pois tornou-se uma oportunidade de conhecer melhor a personalidade de cada criança, umas mostrando-se mais corajosas e aventureiras e outras mais inseguras e cautelosas.

As crianças exploraram as propriedades de todos os objetos, através do toque, do cheiro, e até do paladar, fizeram comparações entre eles, descobrindo qual era maior/menor, ou o mais pesado/leve. Algumas crianças fizeram ainda encaixes com os objetos e outras brincaram ao faz de conta. Esta atividade permitiu não só que as crianças adquirissem noções básicas ao nível da Literacia e Numeracia, mas também desenvolveram a psicomotricidade fina e grossa e a criatividade, autonomia e confiança.

Figura 7

Exploração dos elementos naturais - encaixes



Figura 8

Exploração dos elementos naturais - brincar ao faz de conta



Figura 9

Exploração dos elementos naturais - sabor da castanha

**Figura 10**

Exploração dos elementos naturais - encaixes



Na segunda fase⁵ deste projeto, as crianças exploraram a pintura e as colagens de elementos naturais, e mais uma vez, surgiram algumas questões que nos obrigam a analisar e avaliar os dados obtidos. Será que atividades que propusemos foram estimulantes, prenderam a atenção das crianças? Ou pelo contrário foram aborrecidas e não prenderam a curiosidade e atenção das crianças, fazendo com que não disponibilizassem muito tempo com elas? E ainda, será que estas experiências vividas pelas crianças neste projeto foram satisfatórias ou pelo contrário frustrantes e confusas?

Para responder a estas questões, utilizámos mais uma vez as notas de campo do projeto, e concluímos que todas as crianças se mostraram interessadas em participar na atividade, e uma vez que não podiam fazer a atividade todas em simultâneo, enquanto umas estavam ativas, as outras observavam muito atentas e curiosas.

Com a primeira parte da atividade, a exploração da pintura, as crianças potencializaram conhecimentos ao nível das texturas, uma vez que experimentaram pintar através de objetos diferentes, sem usar o tradicional pincel, descobrindo as variadas texturas que se

⁵ Em anexo 5 são disponibilizadas as notas de campo relativas à 2.ª fase do projeto

punderam obter, através da exploração, por exemplo, da carimbagem e do rolo. Descobriram cores, ao misturar tintas que estavam inicialmente separadas entre si, desenvolveram a motricidade fina, ao pegar nos objetos para pintar. Algumas das crianças tiveram dificuldade inicial em pegar e utilizar alguns elementos naturais, mas essas mesmas dificuldades foram facilmente combatidas com a persistência e motivação na execução da atividade.

Figura 11

Exploração da pintura - rolo de cascas de bolota



Figura 12

Exploração da pintura - pincel de giesta



Figura 13

Exploração da pintura - carimbo de casca de bolota



Figura 14

Exploração da pintura - rolo de casca de bolota



Na segunda parte da atividade, as crianças desenvolveram, mais uma vez, a motricidade fina e foram completamente autónomas na escolha dos elementos que queriam colar, bem como na sua colagem. Algumas crianças ainda mostraram preferência por determinados objetos, outras descobriram que podiam fazer sobreposições de objetos ou até mesmo modificá-los. A descoberta que prendeu mais a atenção de todas as crianças, foi o achado de uma lagarta no interior de uma bolota, que despertou logo a curiosidade de todos e sobre a qual surgiram imensas questões, como, “o que está a fazer?”, “onde está a sua mãe” e “ela come folhas?”. Com esta descoberta as crianças ficaram entusiasmadas, observando atentamente a lagarta, a sua maneira de se locomover, o seu corpo, onde se escondia, etc.

Figura 15

Exploração da colagem - sobreposição de objetos



Figura 16

Exploração da colagem - deformação de objetos



Figura 17

Exploração da colagem - preferência por objetos redondos



Figura 18

Exploração da colagem - descoberta da lagarta



Na terceira⁶ e última fase deste projeto, colocaram-se algumas questões, desta vez, não de forma individual, mas sobre o grupo na totalidade, uma vez que esta atividade se desenvolveu em grande grupo. A questão central desta atividade foi a seguinte: “Será que as crianças vão cooperar? Ou pelo contrário, vão competir umas com as outras?”.

Na pintura em papel de cenário as crianças mostraram grande entusiasmo e motivação na execução e exploração desta atividade, sujaram-se umas às outras e a nós (estagiárias) com as tintas, proporcionando momentos de empática criação de laços e brincadeira. Todas riram e o ambiente ficou animado e divertido, com tinta por todo o lado. Como os suportes eram grandes e pesados, as crianças ajudaram-se umas às outras, ao segurar nos ramos de giestas e colocar na tinta. Na execução da atividade as crianças iam sempre comunicando entre si, desenvolveram noções de peso e quantidade, usaram as duas mãos para conseguir pegar nos ramos e ao perceber a dimensão dos materiais fizeram comparações com os outros que usaram anteriormente. Descobriram ainda diferentes formas de pintura, umas salpicavam o papel de cenário dando origem a pintas de várias cores e outras deslizavam as giestas produzindo manchas maiores. As crianças desenvolveram com esta atividade, noções de pertença, já que todas participaram ativamente e cada uma contribuiu para o produto final. Da análise ao bem-estar e à implicação das crianças na atividade, observei que todas se sentiram bem, confortáveis e

⁶ Em anexo 6 são disponibilizadas as notas de campo da 3.ª fase do projeto

participaram de livre e espontânea vontade, mostrando curiosidade e interesse no decurso da mesma.

Figura 19

Exploração da pintura em papel de cenário



Figura 20

Exploração da pintura em papel de cenário



Figura 21

Painel pintado



No âmbito da colagem, as crianças mais uma vez foram bastante cooperativas umas com as outras, auxiliaram-se na colagem dos elementos naturais e algumas perceberam uma relação de causa-efeito, mais precisamente, que era necessário utilizar uma maior quantidade de cola para os elementos de maior dimensão. As crianças também se depararam com um pequeno obstáculo, que foi facilmente superado, ao perceberem que não conseguiam colar objetos no centro do papel de cenário. Assim, algumas crianças decidiram tirar os sapatos para pisarem o papel e, conseguiram assim, chegar às zonas de papel de cenário que antes não conseguiram atingir.

Os elementos de maior dimensão foram alvo de bastante interesse e algumas crianças brincaram ao faz de conta antes de iniciar a colagem.

Por fim, é de realçar que as crianças desenvolveram ainda algumas noções básicas de matemática, ao fazer agrupamentos de elementos de características semelhantes, como foi o caso, da criação de uma linha com objetos arredondados e um agrupamento das folhas.

Figura 22

Exploração da colagem em papel de cenário



Figura 23

Exploração da colagem em papel de cenário



Figura 24

Exploração da colagem em papel de cenário



Figura 25

Exploração da colagem em papel de cenário - brincar ao faz de conta



Figura 26

Exploração da colagem em papel de cenário - linha de objetos redondos



Figura 27

Painel - Floresta colorida



CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

8. Conclusões

O projeto que suportou este estudo pretendeu estabelecer uma relação entre a expressão plástica e a Natureza, ao criar oportunidades de exploração e aprendizagem centradas nas duas vertentes, e permitir que as crianças se expressassem livremente.

Neste projeto, é de referir que o papel do educador foi muito importante e deverá ser sempre o de auxiliar, guiar, inspirar e não o de ensinar ou treinar. No decurso do projeto, não tecemos comentários aos trabalhos de forma negativa; não impusemos atividades; não influenciámos de forma alguma as decisões das crianças; tentámos ser naturais e discretos nas observações para que as crianças não se sentissem constrangidas ou inibidas; demonstrámos sempre interesse nas produções das mesmas; retirámos algumas notas de campo à medida que observávamos, no entanto, para não perturbar as experiências das crianças fizemos as anotações nos tempos de pausa sem o olhar das crianças; não nos focámos unicamente na observação; distanciámo-nos de crenças e ideias, para nos influenciar as nossas observações.

No que diz respeito ao projeto no global, foi importante o tempo e espaço dados à criança nas suas explorações e na execução das atividades propostas, nomeadamente na primeira fase de exploração do ambiente em que se encontravam e no qual se mostraram extremamente interessadas e animadas.

Foi importante que as crianças tivessem a oportunidade de explorar o espaço exterior, sendo este um espaço estimulador de aprendizagens diversas, respirar ar puro, onde lhes foi permitido saltar, correr, apanhar elementos naturais, tocar-lhes, atirá-los ao ar, fomentando a prática de atividade física para um estilo de vida mais saudável e realizando atividades que ajudam no desenvolvimento da coordenação motora. Estas experiências permitiram à criança fazer tudo, ou quase tudo, o que era proibido no espaço interior e que é essencial para o seu desenvolvimento. Para além de se divertirem e brincarem livremente, puderam explorar o ambiente que as rodeia e adquirir novas aprendizagens no que diz respeito ao conhecimento do mundo à sua volta. Para além disso, também foi notória a mudança do comportamento das crianças no interior da sala após as idas ao exterior, voltavam mais calmas e relaxadas, os níveis de stress diminuíram, os conflitos

entre as mesmas também reduziram e no geral o ambiente dentro de sala tornou-se mais tranquilo e sereno.

No exterior as crianças estiveram bastante atentas ao que as rodeava, desenvolveram a sua capacidade de atenção e concentração, e ainda desenvolveram os seus sentidos, dos quais a visão e audição foram os que considerei que mais apuraram, pois chamavam-nos constantemente a atenção para coisas que viam e ouviam.

Este projeto, permitiu ainda desenvolver inúmeras competências e habilidades das crianças a vários domínios, mais precisamente, ao nível da numeracia e literacia. Aprenderam nova informação sobre objetos, novos conceitos, novos significados sobre a natureza e os seus recursos, estabeleceram relações de causa/efeito, adquiriram noções de peso e quantidade; ao nível das relações pessoais e sociais, aprenderam a respeitar opiniões, a cooperar umas com as outras, desenvolveram trabalho em equipa e ajudaram-se mutuamente, desenvolveram e fortaleceram laços afetivos, desenvolveram autoconfiança e autonomia; ao nível da expressão e comunicação, desenvolveram a criatividade, descobriram novas formas de explorar a expressão plástica, novas técnicas e formas de pintura; modificaram elementos naturais; entre outros.

A exploração das atividades de expressão plástica permitiram que as crianças estabelecessem laços afetivos e uma relação de proximidade com a natureza, uma vez que foram utilizados unicamente materiais naturais como instrumentos de pintura, ampliando o conhecimento das crianças sobre noções e conceitos sobre o ambiente natural em que vivem, e ainda incentivou e influenciou a maneira como as mesmas vêm a natureza e se sentem responsáveis em cuidar e tratar dela com respeito e amor. Mais precisamente no recolher dos elementos naturais, as crianças tiveram todo o cuidado, sem destruir qualquer elemento ou colher diretamente, recolhiam apenas tudo o que estava no chão, e no decorrer da atividade de pintura quando encontraram a lagarta, a sua preocupação era devolve-la à sua “casa”. Esta relação de amizade e respeito para com a natureza, que começaram a desenvolver, também as influenciou nos seus comportamentos em casa, na medida em que, incentivaram os seus familiares a passar mais tempo no exterior e despoletaram o interesse dos mesmos para atividades a realizar ao ar livre. Por sua vez, estas atividades desenvolveram igualmente a motricidade fina, pois as crianças desenharam, pintaram, transportaram objetos e realizaram vários

movimentos que necessitavam de destreza nas mãos, capacidade que vai ser necessária e benéfica na aprendizagem futura da escrita.

No final do projeto as crianças demonstraram orgulho pelo resultado final, mas igualmente marcante foi todo o processo de construção pelo qual as crianças passaram, ultrapassando vários obstáculos para chegar a um objetivo, conviveram umas com as outras, aprenderam em conjunto sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo que as rodeia.

Concluindo, consideramos que este projeto é uma mais-valia para educadores e pais perceberem a importância da expressão plástica que, como meio exploratório da natureza, contribui para o desenvolvimento das crianças, principalmente para crianças de tenra idade, uma vez que traz inúmeros benefícios para o seu desenvolvimento, tal como ficou comprovado.

9. Limitações do estudo

Durante o planeamento e concretização deste projeto deparámo-nos com algumas limitações e obstáculos que dificultaram o desenvolvimento do mesmo. Uma das limitações principais do decorrer do projeto foi a coordenação dos horários de maneira a incluir o projeto na rotina diária das crianças. Uma vez que a rotina de alimentação, higiene e descanso ocupam uma grande parte do dia e desempenham um papel extremamente importante na vida das crianças, tornou-se difícil encontrar um tempo disponível para a realização das várias etapas do projeto.

Outra das grandes dificuldades foi a falta de um espaço exterior rico, onde as crianças pudessem explorar os vários elementos da natureza de forma livre e espontânea. O espaço exterior, onde nos foi permitido levar as crianças, era o espaço envolvente da creche, que, devido às suas características, era pouco viável para este projeto. Fomos dar um pequeno passeio com as crianças, mas dada a existência de uma estrada perto, as crianças não podiam percorrer o espaço livremente, como eu tinha inicialmente planeado. Posto isto, fomos para o espaço exterior que se localizava dentro das imediações da Creche, que, apesar de seguro, também não se enquadrava no espaço que

eu havia idealizado, uma vez que, era pavimentado, tinha um pequeno parque infantil, alguns vasos com plantas e uma árvore que não nos era permitido tocar.

Outro dos fatores que dificultaram o desenvolvimento do projeto, foi o facto dos pais das crianças ainda terem algum receio e apreensão face às idas exteriores, em dias de situações atmosféricas menos favoráveis. Apesar das crianças irem preparadas para enfrentar o tempo adverso (todas as crianças têm galochas, casacos, gorros, corta ventos, parcas de chuva) os pais ainda sentem algum receio em deixar as crianças brincar no exterior em dias de chuva e vento. E ainda o receio de possíveis acidentes que pudessem ocorrer.

O tempo global para a realização do projeto também não foi o que tínhamos inicialmente planeado, pois a rotina das crianças, juntamente com as atividades planeadas pela educadora, impediram que o projeto tivesse longa duração. Nomeadamente o tempo disponível para a exploração do espaço exterior e para a realização das composições gráficas individuais e em grupo.

Quanto as atividades no interior da sala, as principais dificuldades foram a falta de espaço para a realização do painel em grande grupo. A sala das crianças tinha pequenas dimensões e como não nos era permitido retirar os móveis, o espaço tornou-se extremamente pequeno para as dimensões da tela e para o grupo poder trabalhar em conjunto.

10. Recomendações futuras

Em função dos resultados obtidos, podemos deixar algumas sugestões e recomendações. A primeira sugestão, face ao ambiente escolar exterior a ser explorado pelas crianças, é a escolha de um espaço que, como foi referido anteriormente, contenha os aspetos referidos por Post & Hohmann, nomeadamente, elementos naturais (folhas, paus, pedras, relva, árvores de frutos, animais, terra, etc.); coisas para trepar (rampas, troncos, etc.); coisas para estar lá dentro (túneis, tendas, casinhas); coisas para baloiçar (tábuas, troncos); areia e água, etc.

A segunda sugestão é o de planear sem limite de tempo, quer isto dizer, que o educador não deve planear mais atividades que se sobreponham, ou que limitem o tempo dedicado ao projeto. Este projeto foi pensado para as crianças e por isso, são elas mesmas que decidem o tempo a que se vão dedicar às várias atividades propostas.

A terceira sugestão, sobre a atividade em grupo de pintura no papel de cenário, em vez de se juntar o grupo numa sala pequena, limitativa em questões de espaço, propunhamos que a atividade fosse realizada no espaço exterior do jardim de infância - uma vez que o espaço mais amplo, dá a criança oportunidade de explorar à vontade, dando liberdade de movimento à criança e torna a experiência mais dinâmica e divertida.

A quarta e última sugestão é envolver os pais no projeto, uma vez que, para desenvolver uma relação de confiança, é necessário trabalhar com eles, valorizá-los e respeitar o seu papel. Quando os educadores ouvem atentamente os pais, mostram que respeitam e valorizam os seus conhecimentos e experiências. Por isso, é essencial envolvê-los nos projetos e atividades da Creche, mais precisamente, pode ser sugerido aos pais que façam passeios exteriores com os seus filhos e tragam também eles elementos naturais da sua zona, para partilharem com as outras crianças. Assim, não só iriam surgir elementos naturais novos, uma vez que se aumenta a zona de procura e por sua vez aumenta a hipótese de encontrar uma maior diversidade de elementos, mas também, o de contribuir para o fortalecimento de laços afetivos entre pais e crianças e ao mesmo tempo entre a comunidade educativa e as famílias.

BIBLIOGRAFIA

- Adotar passatempos pode impedir ou reduzir os sintomas de depressão em um terço.*
(2020, Junho 14). Pensar Contemporâneo:
<https://www.pensarcontemporaneo.com/adotar-passatempos-pode-impedir/>
- Barrett, M. (1979). *Educação em Arte*. Editorial Presença, LDA.
- Barros, M. I. (2018). *Desemparedamento da infância - A escola como lugar de encontro com a natureza* (2ª ed.). alana.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas* (1ª ed.). Porto Editora.
- Cardoso, C., & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil. Linguagem Plástica* (2ª ed.). Editorial Presença.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Centro de Bem-Estar Social da Sagrada Família. (2018-2021). *Projeto Educativo*.
- Costa, I. P. (2019, Dezembro 18). Há vivências substituídas por tempo passado em frente aos ecrãs. E então? *Público*.
<https://www.publico.pt/2019/12/18/impar/opiniao/ha-vivencias-substituidas-tempo-passado-frente-ecras-entao-1897754>
- Damasio, A., & Damasio, H. (2006). Brain, Art and Education. *UNESCO World Conference on Arts and Education*.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf>
- David, M. (1981). *A criança do 0 aos 6 anos - vida afectiva, problemas familiares* (7ª ed.). Moraes editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança - A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (Vol. I). Artmed.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). Penso Editora.
- Gonçalves, E. (1982). *A expressão plástica da criança*.
<https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2054>
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Raiz Editora.
- Hunter, M. C. (2019). *Stressed? Take a 20-minute "nature pill"*. Science Daily:
<https://www.sciencedaily.com/releases/2019/04/190404074915.htm>

- Matos, F., & Ferraz, H. (2006, Outubro/Dezembro). Roteiro da Educação Artística. *Noesis*(67), 25-29.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo67.pdf
- Mendonça, R. (2015). *Atividades em Áreas Naturais*. Ecofuturo.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (S. Bahia, Trad.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Curricular da Instituição - "Brincar e Descobrir com a Natureza"*. (2019/2020).
- Projeto Educativo - Centro de Bem-Estar Social da Sagrada Família*. (2018 - 2021).
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (2018). *O Mistério da Criatividade. Teorias e práticas criativas nas Ciências e nas Artes, na vida quotidiana e na Educação*. Edições Afrontamento.
- Rodrigues, D. d. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância* (1ª ed.). Edições ASA.
- Scotland, L. T. (2010). *Pre-Birth to Three - Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*.
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina* (1ª ed.). Papa-Letras.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. I). Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. II). Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. III). Instituto Piaget.
- Souza, A. M. (1974). *Artes plásticas na escola* (5ª ed.). BLOCH EDITORES.
- Stern, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras* (1ª ed.). Texto Editores.
- Zanon, S. (2018). *Educando na Natureza*. Ecofuturo.

ANEXOS

ANEXO 1	
<u>Público-Alvo:</u> Sala dos 2 anos <u>Número de crianças:</u> 16	
<u>Planificação da 1ª Fase do Projeto</u> – Contacto Direto com a Natureza	
<u>Descrição das Atividades:</u> Reunimos todas as crianças na maninha para todos juntos, iniciarmos a rotina com o preenchimento da tabela das presenças, cantar a canção do “Bom dia” e partilha do que irão fazer durante o dia. O educador dirige as crianças para o exterior da Creche, para que a criança possa explorar livremente o espaço, ver, sentir, tocar e cheirar o mundo à sua volta. Permite que a criança explore os elementos naturais que vai encontrar ao longo do percurso, e por isso, é necessário que seja dando tempo e espaço à criança, para que esta se sinta livre e confiante para uma exploração que pode potenciar inúmeras aprendizagens. A seguir, é fornecida às crianças uma cesta para que as mesmas possam recolher alguns elementos naturais, para serem posteriormente explorados por elas no ambiente interior de sala.	<u>Material:</u> - 1 Cesta para recolha de elementos naturais. <u>Objetivos:</u> 1. Desenvolver o contacto com a natureza; 2. Explorar, observar, tocar, cheirar o que a rodeia; 3. Recolher elementos naturais variados;

ANEXO 2	
<u>Público-Alvo:</u> Sala dos 2 anos <u>Número de crianças:</u> 16	
<u>Planificação da 2ª Fase do Projeto</u> – Exploração da Pintura e Colagem com Elementos da Natureza (Individual)	
<u>Descrição das Atividades:</u> As crianças são reunidas na maninha para todos juntos, iniciamos a rotina com o preenchimento da tabela das presenças, cantar a canção do “Bom dia” e partilha do que irão fazer durante o dia. Nesta conversa, em grande grupo, a educadora relembra as crianças do que aconteceu na semana anterior, em que as mesmas foram ao exterior apanhar elementos da natureza. A educadora refere que também ela apanhou alguns elementos e que os trouxe numa caixa para mostrar aos meninos. Canta a canção do saquinho das surpresas: <i>“A caixinha, das surpresas Ninguém sabe o que ela tem Tão quietinha, tão calada (shiuuuuuu!) Vamos ver o que lá vem</i> <i>Serão ovos? Serão Pintos? (Fazer o som) Ou será um Chimpanzé? Tão quietinha, tão calada (Shiuuuuuuuu) Vamos ver o que isto é...”</i>	<u>Material:</u> - Cesta com os elementos da Natureza (Cabaças, Castanhas, Ouriços, Cortiça, Cascas de Pinheiro, Folhas de diferentes formatos; Nozes; Bolotas; Marmelos; Avelãs; Etc); - Ferramentas de pintura feitas com elementos da natureza; - 16 Folhas A3 (de aguarela); - Tintas de várias cores (Vermelho, Castanho, Amarelo, Verde); - Suporte liso para pôr as tintas; - Cola branca. <u>Objetivos:</u> 1. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; 2. Explorar e utilizar diferentes instrumentos de produção artística;

Depois da canção, a educadora mostra o que vem dentro da sua caixa. As crianças vão poder explorar e mexer individualmente em cada elemento. Depois desta exploração, é proposto às crianças que construam em conjunto uma grande floresta, substituindo os pincéis (habitualmente utilizados) por elementos da natureza. Nomeadamente, pincéis de giestas e ramos de pinheiros, rolos de bolotas e carimbos de nozes e cascas de bolotas. As cores usadas são escolhidas por cada criança. Depois de secas as pinturas, as crianças escolhem alguns elementos naturais que exploraram anteriormente e colam livremente na folha, construindo uma composição gráfica.	
---	--

ANEXO 3	
<u>Público-Alvo:</u> Sala dos 2 anos <u>Número de crianças:</u> 16	
<u>Planificação da 2ª Fase do Projeto</u> – Exploração da Pintura e Colagem com Elementos da Natureza (Grande grupo)	
<u>Descrição das Atividades:</u> Reunimos todas as crianças na maninha para todos juntos, iniciarmos a rotina com o preenchimento da tabela das presenças, cantar a canção do “Bom dia” e partilhar o que irão fazer durante o dia. Nesta última Fase do projeto, as crianças pintam em grande grupo o papel de cenário, com cores escolhidas por elas, criando um painel coletivo. Os pincéis são, novamente, substituídos por elementos da natureza, de maiores dimensões. Depois de seco o papel de cenário, as crianças, novamente em grande grupo, selecionam elementos da natureza para colarem no papel de cenário, construindo uma composição gráfica de grande dimensão.	<u>Material:</u> - Papel de cenário; - Tintas de várias cores; - Elementos Naturais (Casca de pinheiro, folhas, nozes, castanhas, bolotas, paus, bolotas...); - Cola Branca. <u>Objetivos:</u> 1.Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; 2.Explorar e utilizar diferentes instrumentos de produção artística; 3.Desenvolver trabalho de equipa e cooperação;

ANEXO 4
Notas de Campo – 1ª fase
<u>Saída ao exterior:</u> - As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a ida ao exterior; - Nenhuma criança se sentiu incomodada ou inibida em explorar o espaço (todas se mexeram, nenhuma ficou quieta); - Ao depararem-se com um cenário típico de outono (presenciaram o clima, folhas caídas no chão, poças de água, frio), fizeram referência à música que lhes tinha sido ensinada pela educadora; <i>“Um, dois, três, caiu uma folhinha Quatro, cinco, seis foi cair ao chão Ela é seca e muito castanhinha Quando a aperto faz cliques na mão, faz cliques na mão, faz cliques na mão!!”</i> - Muito autónomas na recolha dos elementos naturais, sendo que elas próprias transportaram a cesta (noção do peso) e escolheram os elementos que mais lhes chamavam a atenção; quando a cesta encheu perceberam que tinham de retirar alguns elementos para não caírem (noção de capacidade); - Comentavam que alguns paus eram pesados (noção do peso); - Muito cooperativas, auxiliavam-se umas às outras; comunicavam entre si quando encontravam “algo novo” ao seu olhar (demonstraram curiosidade);

ANEXO 5
Notas de Campo
<u>Exploração da pintura:</u> - Todas as crianças mostraram curiosidade em experimentar a atividade da pintura, todas queriam participar.

- A Carlota C. escolheu as giestas, preencheu toda a folha com a sua pintura, conseguiu pegar facilmente no ramo das giestas usando os dedos como se de uma caneta se tratasse e usou-o sem dificuldade; (escolheu o rosa, verde claro, verde escuro e cor de laranja);
- A M^a Joana escolheu o ramo de giestas, concentrou a sua pintura no centro da folha, num local específico, depois rodamos a folha e ela preencheu o resto, pegou nos ramos com os dedos sem dificuldade; (escolheu verde, amarelo e rosa);
- A Sofia escolheu o rolo de casca de bolota, preencheu a folha toda, e usou o rolo e teve alguma dificuldade em fazê-lo rolar, começou por pegar nele de punho fechado sem usar os dedos, mas depois percebeu que era mais fácil se posicionasse os dedos na ponta conseguia segurar e fazê-lo rolar melhor; (escolheu verde, castanho, rosa e roxo);
- Afonso escolheu o rolo de casca de bolota, segurou logo desde início com o auxílio dos dedos na ponta do rolo para conseguir rolar mais facilmente e direcioná-lo melhor, preencheu quase a folha toda com tinta, sendo que se concentrou em algumas zonas (escolheu roxo, laranja, verde e rosa);
- Artur escolheu o carimbo de noz, pegou no carimbo facilmente com a ponta dos dedos, concentrou a sua pintura em algumas zonas específicas; (escolheu roxo/azul e vermelho);
- Beatriz, usou uma casquinha de bolota, pegou facilmente na sua ponta com os dedos, apesar da mesma ser pequenina, preencheu toda a folha; (usou laranja, verde, azul e rosa);
- Carlota A. usou o carimbo de noz, usou facilmente, pegando-o com os dedos, preencheu a folha toda; (escolheu rosa, verde, azul e amarelo);
- Dinis usou o rolo de casca de bolota, teve alguma dificuldade em usá-lo, inicialmente pegava o rolo com o punho fechado e sem o auxílio dos dedos, mas depois começou a usar os dedos para controlar melhor a direção do carimbo, posteriormente alternou entre o uso do punho e dos dedos consoante a sua necessidade, concentrou a sua pintura no centro da folha; (escolheu rosa, amarelo e verde). O Dinis estava muito concentrado, não tirou os olhos da sua atividade, nem para tirar a típica foto;

- Elis usou o rolo de cascas de bolota e usou sempre os dedos para segurar o rolo, sem qualquer dificuldade, preencheu toda a folha (escolheu amarelo, azul, rosa, verde e vermelho);
- A Francisca usou o carimbo de noz, usou sempre os dedos para segurar no carimbo, sem qualquer dificuldade, concentrou a sua pintura no centro da folha; (escolheu verde, rosa e amarelo);
- O Francisco usou o ramo das giestas, segurou o mesmo com o punho fechado sem o auxílio dos dedos, centrou a sua pintura numa zona central; (escolheu verde, rosa e vermelho);
- Leonor usou o rolo de cascas de bolota e segurou o rolo sempre com o auxílio dos dedos para conduzir o rolo, não teve nenhuma dificuldade, centrou a sua pintura em zonas centrais da folha (escolheu castanho, rosa e azul);
- Matilde usou o rolo de cascas de bolota, utilizou sempre os dedos para auxiliar na condução do rolo, preencheu toda a folha, embora uma das zonas esteja muito marcada de tinta; (escolheu rosa, azul, verde e vermelho);
- Renato usou o ramo das giestas, com o punho e os dedos, centrou a sua pintura na zona central; (escolheu verde, azul, laranja e rosa);
- Salomé usou o ramo das giestas, usou sempre os dedos no auxílio da pintura, e preencheu a folha toda; (escolheu castanho, rosa, verde, vermelho e azul).

Exploração da colagem:

- Artur colocou sempre a cola nos elementos de forma autónoma; utilizou a duas mãos sem se atrapalhar;
- Afonso não colocou a cola nos elementos, devido ao seu transtorno compulsivo (não se consegue sujar, não gosta), por isso em vez de colocar a cola nos elementos, colocava na folha com o auxílio de um pincel; usava praticamente só uma das mãos também pelo mesmo motivo, mas mostrou-se sempre entusiasmado na execução da atividade;
- Beatriz mostrou preferência pela utilização das castanhas; usava as duas mãos, rodando os objetos, observava-os durante algum tempo como se os tivesse a analisar e depois colocava-os na folha com todo o cuidado; algo que também lhe prendeu a atenção foi o facto de os dedos se colarem uns aos outros;

- Carlota A. usava quase sempre só uma das mãos, foi autónoma na colagem;
- Carlota C. fez sobreposições de elementos na folha; foi autónoma na colagem dos elementos;
- Dinis foi o único de modificou os elementos para a sua colagem (partiu um pau ao meio); foi autónomo na colagem;
- Elis mostrou preferência pelas lâminas das pinhas; foi autónoma na colagem;
- Francisca usou o punho para a colagem de umas folhas, para ter a certeza que colava; usava as duas mãos para pressionar bem os elementos na colagem;
- Francisco fez uma descoberta numa das bolotas, porque encontrou uma lagarta (Disse-lhe “Olá” e depressa surgiram questões como: o que está a fazer? Onde está a sua mãe? Ela come folhas? Ainda lhe tentou dar uma folhinha para comer); utilizou sempre uma das mãos para a colagem;
- Leonor utilizou sempre apenas uma das mãos para fazer a colagem; demonstrou preferências pelas bolotas;
- M^a Joana utilizou sempre as duas mãos em simultâneo para a colagem; foi autónoma;
- Matilde fez sobreposições; utilizou apenas uma das mãos para a colagem;
- Renato utilizou as duas mãos em simultâneo para a colagem;
- Salomé utilizou as duas mãos em simultâneo para a colagem;
- Sofia utilizou apenas uma das mãos para a colagem dos elementos.

ANEXO 6
Notas de Campo
<u>Exploração da Pintura em Grupo:</u> - Foi a atividade que as crianças demonstraram mais interesse (sujaram-se umas às outras, havia tinta por todo lado, riram imenso); - Ajudaram-se umas às outras a pegar nos materiais de grande porte, e a colocar a tinta; - Usaram diferentes formas de pintar;
<u>Exploração da Colagem:</u> - Auxiliaram-se na colagem, devido aos elementos serem de grande dimensão;

- Fizeram sobreposições das colagens umas das outras;
- Descalçaram-se e pisaram o papel de cenário para conseguir colar os objetos;
- Os elementos naturais de grande dimensão surgiram muito interesse, e as crianças antes da colagem brincavam com os mesmos;
- Fizeram linhas com os elementos menores;
- Agruparam os elementos pelas suas características.

