

## Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Ana Patrícia Alves de Freitas**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

**Elza da Conceição Mesquita**

Bragança  
junho, 2016



## **Agradecimentos**

Esta caminhada, repleta de muitos momentos de aprendizagem, só foi possível devido ao contributo de um conjunto de pessoas. Agradecemos a todos e a todas pela ajuda e colaboração.

À nossa orientadora do relatório final de Prática de Ensino Supervisionada e também supervisora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Professora Elza Mesquita, pelos conhecimentos e ensinamentos partilhados. Por todo o apoio na realização deste trabalho, pelas palavras de incentivo e profissionalismo demonstrados.

À nossa supervisora do contexto de Educação Pré-escolar, Professora Angelina Sanches, pelo saber científico que connosco partilhou, pelas opiniões e críticas que nos ajudaram a crescer.

À educadora e à professora cooperantes das instituições protocoladas com a Escola Superior de Educação, por nos terem acolhido na sua sala e, obviamente, pelo apoio, pela sua participação e colaboração, porque sem elas não seria possível a realização deste trabalho.

Ao nosso colega de estágio, por toda a amizade, partilha de experiências, preocupações e pelos momentos de boa disposição.

Às crianças por toda a colaboração e disponibilidade demonstradas.

Aos pais e irmão pelo apoio incondicional, motivação e incentivo.

A todos os amigos, por estarem sempre presentes em todos os momentos da nossa vida.

O nosso muito OBRIGADA!



## Resumo

Este documento espelha o relatório final de Prática de Ensino Supervisionada, realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e procura focalizar-se nas práticas realizadas em contexto de Educação Pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se destaca a arte como um meio pedagógico através do qual as crianças de dois níveis de ensino, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, se apropriaram de novos conhecimentos. Assim, o tema escolhido para este estudo foi *A educação pela arte: olhar, ouvir e sentir*, e prendeu-se com a necessidade de familiarizar a criança com a arte, pela importância que esta assume no seu desenvolvimento pessoal, social e cultural na medida em que a construção do conhecimento se efetiva através de recursos expressivos que preconizam criação, participação e envolvimento, dando a ver e a sentir, oferecendo ainda possibilidades interpretativas. Destaca-se ainda a importância da cooperação com outros profissionais, a interação com as crianças, a reflexão sistemática antes, durante e após a ação e pesquisa contínua, com vista à melhoria das nossas práticas e do sucesso das crianças. Desta forma, pensamos na seguinte questão problema: *Como explorar a arte com as crianças em situações de aprendizagem plurais, através de um objeto real e/ou imaginado, de uma forma concreta e lúdica, apelando a diversas formas de expressão artística?* e estipulamos como intencionalidades: (i) compreender os olhares das crianças sobre a imaginação, (ii) conhecer as conceções que as crianças têm sobre a arte e os artistas; e, (iii) compreender a importância da Educação e Expressão Plástica para o desenvolvimento da criança. Em termos metodológicos posicionamo-nos numa abordagem qualitativa e para a recolha de dados atendemos à observação, às notas de campo, aos registos em áudio e fotográficos, e ao inquérito por entrevista. Pensamos que as experiências de aprendizagem que realizámos com as crianças contribuíram, de forma positiva, para o desenvolvimento de competências em vários domínios das diferentes áreas do conhecimento, envolvendo a arte, vivenciada em espaços plurais. As atividades realizadas despertaram nas crianças participantes a imaginação, a sensibilidade, o sentimento e a criatividade. Da análise e reflexão ao trabalho realizado conclui-se que a Arte deve ser assumida no ensino e seriamente desenvolvida, pois é de extrema importância o seu contributo na formação das crianças.

**Palavras-Chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação pela Arte; Educação e Expressão Plástica



## **Abstract**

This document reflects the final report of the Supervised Teaching Practice, conducted within the Master Course in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, and it aims to focus in the practices carried out in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, which highlights the art as a teaching means through which children from two levels of education, Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, have appropriated new knowledge. Therefore, the theme chosen for this study is *The education through the art: look, listen and feel*, and it was learnt with the necessity to familiarize the child with art and with the importance that art plays in their personal, social and cultural development to the extent that the construction of knowledge. This is realized through expressive resources that recommend creation, participation and involvement, giving to see and feel while still offering interpretive possibilities. It is also noted the importance to cooperation with other professionals, the interaction with the children, the systematic reflection before, during and after the action and the continuous research aiming to improve our practices and success of children. In this manner, we think the following question problem: How to explore the art with the children in situations of plural learning, through a real object and/or imagining, in a concrete and playful manner, appealing to different forms of artistic expression?, and we stipulate as objectives: (i) understand the vision of children on the imagination, (ii) know the concepts that children have about art and artists; and (iii) understand the importance of Education and Plastic Expression for child development. In terms of methodology, we adopted a qualitative approach and, for the data collection, we choose observation, field notes, record audio, photos and interviews. We believe that the learning experiences that we achieve with the children contributed, in a positive way, to their skills development in several areas of different fields of knowledge, involving art, experienced in plural spaces. The performed activities awakened in children participating imagination, sensitivity, feeling and creativity.

With the analysis and reflection of the work accomplished, it is possible to conclude that the art must be taken in education and seriously developed, because its contribution it is extremely important to the education of children.

**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Education through Art; Education and Plastic Expression



## **Siglas**

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EPE – Ensino Pré-Escolar

CAF – Componente de Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular



## Índice Geral

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo 1. Enquadramento Teórico</b>	
Nota introdutória.....	5
1. Arte e educação.....	5
2. A trajetória da arte na educação.....	7
3. Racionalidade do sentir da criança.....	9
4. Emoções, criatividade e imaginação.....	9
5. Inexplicabilidade da criatividade.....	14
6. A importância da Expressão Plástica no desenvolvimento da criança.....	15
7. O papel do adulto em relação à Expressão Plástica e ao desenho da criança.....	16
<b>Capítulo 2. Metodologia: caracterização dos contextos e opções metodológicas</b>	
Nota introdutória.....	19
1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada.....	19
2. Organização do espaço e dos materiais.....	22
3. Descrição do funcionamento do grupo e do espaço.....	26
4. Materiais didáticos e pedagógicos.....	29
5. Organização do tempo pedagógico (rotina diária).....	32
6. Caracterização do grupo de crianças em idade Pré-Escolar.....	34
7. Características e interesses dos grupos de crianças.....	35
7.1. Relação criança-criança.....	37
7.2. Relação criança-adulto.....	37
8. Perfil das crianças grupo/turma.....	37
9. Fundamentação, objetivos e questões de investigação.....	41
10. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	42
10.1. Observação.....	42
10.2. Inquérito por entrevista.....	43
10.3. Registos em áudio e fotográficos.....	45
10.4. Análise por conteúdo.....	45
<b>Capítulo 3. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino/aprendizagem</b>	
Nota introdutória.....	47
1. Análise das entrevistas à educadora e professora cooperante.....	47
2. Análise das entrevistas às crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	50
3. Experiências de Ensino/Aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar.....	53
4. Experiências de Ensino/Aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	71

<b>Considerações finais</b> .....	87
<b>Referências bibliográficas</b> .....	91
<b>Anexos</b> .....	95
Anexo I. Guião da entrevista das crianças.....	97
Anexo II. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	99
Anexo III. Guião das entrevistas à Educadora e Professora Cooperante.....	101
Anexo IV. Análise das entrevistas à Educadora e Professora Cooperante.....	103
Anexo V. Análise das entrevistas das crianças do Pré-Escolar e 1.º Ciclo.....	105
Anexo VI. Guião da “A história da quinta”.....	107
Anexo VII. Bilhete de Identidade.....	111
Anexo VIII. Convite para a Lulu.....	113

## Índice de figuras, quadros e tabelas

### Figuras

Figura 1. A “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar High/Scope.....	24
Figura 2. Quadro de presenças.....	27
Figura 3. Quadro do tempo.....	27
Figura 4. Planta da sala de atividades (Educação Pré-Escolar) .....	27
Figura 5. Vista panorâmica da sala de aulas da turma CR2.....	30
Figura 6. Sala de arrumações de anexos e apoio individualizado.....	31
Figura 7. Quadro do comportamento.....	31
Figura 8. Distribuição do grupo de crianças por idade e sexo.....	35
Figura 9. Quadros de Joan Miró.....	54
Figura 10. Gráfico da votação dos quadros de Joan Miró.....	54
Figura 11. Exploração de tecidos e pintura.....	55
Figura 12. Pintura do Quadro de Joan Miró.....	56
Figura 13. Exploração da renda.....	56
Figura 14. Tingimento de tecidos.....	56
Figura 15. Colagem da renda.....	57
Figura 16. Identificação do Quadro.....	57
Figura 17. Quadro de Joan Miró finalizado.....	57
Figura 18. Exploração dos fantoches.....	61
Figura 19. Jogo “Puzzle” .....	64
Figura 20. Jogo “Puzzle” .....	64
Figura 21. A história <i>a Maior Flor do Mundo</i> .....	66
Figura 22. Crianças a enrolar papéis de jornal.....	68
Figura 23. Pétala desenhada em cartão.....	69
Figura 24. Colagem dos papéis nas pétalas.....	69
Figura 25. Colagem das rolhas na Flor.....	69
Figura 26. A Maior Flor do Mundo.....	70
Figura 27. Organização temporal do projeto de leitura.....	72
Figura 28. Capa e sinopse do livro <i>LULU e o Brontossauro</i> .....	72
Figura 29. Excerto da história <i>Lulu e o Brontossauro</i> .....	74
Figura 30. Excerto da história <i>Lulu e o Brontossauro</i> .....	76
Figura 31. Envelope e texto do convite da Lulu.....	77
Figura 32. Envelope e texto do convite da Lulu.....	77
Figura 33. Decorações da sala para receber a Lulu.....	81
Figura 34. Decorações da sala para receber a Lulu.....	81
Figura 35. Decorações da sala para receber a Lulu.....	81
Figura 36. Lulu.....	82
Figura 37. Lulu a receber as prendas das crianças.....	82
Figura 38. Desenho feito com colagem.....	83

Figura 39. Desenho feito com lápis de cor.....	84
Figura 40. Desenho feito com recorte e lápis de cor.....	85

## **Quadros**

Quadro 1. Material existente na sala de atividades.....	29
Quadro 2. Rotina diária da instituição (EPE) .....	32
Quadro 3. Tempo (rotina diária vivenciada pelas crianças) .....	32
Quadro 4. Tempo (rotina diária vivenciada pelas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico) .....	33
Quadro 5. Caracterização geral do grupo/turma do 2.º ano.....	38
Quadro 6. Estratégias educativas a desenvolver com o grupo/turma do 2.º ano.....	39
Quadro 7. Avaliação diagnóstica do comportamento do grupo/turma do 2.º ano (saber-estar) .....	40
Quadro 8. Medidas a tomar face aos comportamentos inadequados na sala de aula..	40
Quadro 9. Síntese das atividades implementadas na sessão 1.....	53
Quadro 10. Síntese das atividades implementadas na sessão 2.....	58
Quadro 11. Análise do jogo: antes e depois.....	65
Quadro 12. Descrição das atividades do projeto.....	73

## **Tabelas**

Tabela 1. Constituição interna do Jardim de Infância.....	20
Tabela 2. Constituição externa do Jardim de Infância.....	26
Tabela 3. Idade/Sexo do grupo de crianças de EPE.....	34

## **Introdução**

No âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o artigo 3º do documento que regulamenta os Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência prevê que esta unidade curricular se organize atendendo a duas componentes, nomeadamente: a) realização de estágio profissional em cada um dos níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação; b) realização de um Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada, apresentado para discussão pública. Mais se acrescenta no referido regulamento que o grau de mestre é conferido ao aluno que obtenha “aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à Prática de Ensino Supervisionada”, correspondendo esta a um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, que proporcione aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências atribuídas ao docente, dentro e fora da sala de aula. Entende-se, desta forma, o dever de cada formando elaborar individualmente, no âmbito da referida unidade curricular, um relatório final que reflita o percurso de formação de cada um, devendo este salientar uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciado em cada um dos contextos, assim o presente relatório descreve e reflete experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas em dois contextos educativos distintos, mas que pressupõem articulação e continuidade.

Inerentes à realização deste relatório estiveram presentes conceitos adquiridos na pesquisa bibliográfica e nas práticas implementadas em contexto.

O estágio realizado com crianças, no âmbito da Educação Pré-Escolar, decorreu num Centro Escolar de Bragança. As crianças do grupo com que trabalhamos tinham 3, 4 e 5 anos de idade. Por sua vez, o estágio desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico teve lugar numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1) da mesma cidade e foi realizado com um grupo de crianças com idades de 7 e 8 anos.

A Prática de Ensino Supervisionada surgiu para nós, enquanto alunos futuros professores, como uma etapa que nos colocou perante desafios de uma realidade, permitindo-nos vivenciar experiências em contextos *reais* e, desta forma, aplicarmos os conhecimentos que fomos construindo ao longo do curso. A intencionalidade da integração desta componente prática no curso, prende-se fundamentalmente com o desenvolvimento de

competências essenciais, nomeadamente, mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos para a conceção, implementação e avaliação de projetos e práticas pedagógicas que se pretendem eficazes.

A bibliografia de referência sobre a educação através da arte expressa as suas importantes implicações no desenvolvimento pessoal, social e cultural do indivíduo na medida em que a construção do conhecimento se efetiva através de recursos expressivos que preconizam criação, participação e envolvimento, dando a ver e a sentir, oferecendo ainda outras possibilidades e potencialidades interpretativas.

Neste sentido justifica-se a pertinência da abordagem da temática deste trabalho, isto é, a *Educação pela arte: olhar, ouvir e sentir*, uma vez que pretendíamos compreender a forma como a criança comunicava e dava a conhecer ao adulto aquilo que compreendia do mundo. Assim, a Expressão Plástica fazendo parte das expressões artísticas permite que a criança atribua significado ao mundo através das suas interpretações e representações pictóricas, as quais o educador e professor deve estimular.

Sabemos que o desenho da criança é a representação daquilo que ela sabe sobre determinado assunto e não aquilo que ela vê. Importa assim salientar que através da análise do desenho da criança é possível perceber o seu nível de desenvolvimento, uma vez que estudos efetuados estabeleceram critérios para os situar em categorias que determinam etapas de desenvolvimento, embora não tenha sido nossa intenção, no âmbito da investigação que realizamos, deter-nos neste campo.

Em qualquer uma das etapas, em que a criança se encontre, o professor deve valorizar a livre expressão e a aprendizagem pela experiência onde a criatividade, os sentimentos e as emoções integram as finalidades da educação em prol do seu desenvolvimento.

Educar as crianças em idade pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico significa dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem ativa e significativa, pois “em acção desenvolvem espírito de iniciativa, curiosidade, desembaraço e auto-confiança” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.1).

Este relatório de natureza qualitativa e interpretativa fundamenta-se no pressuposto de que a Educação pela Arte, mais concretamente a Expressão Plástica contribui para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, dando-nos ainda a possibilidade de trabalhar diferentes áreas de forma integrada. Assim, no âmbito da nossa investigação sobre as práticas, pensamos na seguinte questão problema: *Como explorar a arte com as crianças em situações de aprendizagem plurais, através de um objeto real e/ou imaginado, de uma forma concreta e lúdica, apelando a diversas formas de expressão artística?* e estipulamos

como objetivos: (i) compreender os olhares das crianças sobre a imaginação, (ii) conhecer as concepções que as crianças têm sobre a arte e os artistas; e, (iii) compreender a importância da Educação e Expressão Plástica para o desenvolvimento da criança. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a entrevista, a observação direta e participante, os registos em áudio e fotográficos e as notas de campo, através das quais analisamos os dados e retiramos algumas conclusões.

Durante o estágio salienta-se a relevância do trabalho colaborativo, com os orientadores cooperantes e com os supervisores, tornando possível a partilha de saberes, a realização de aprendizagens profícuas e, sobretudo, o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da profissão.

O relatório encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta os pressupostos teóricos e legais nos quais nos sustentamos para desenvolver as práticas. O segundo capítulo apresenta os contextos educativos onde a Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida, bem como as opções metodológicas assumidas ao longo da investigação sobre as práticas que realizamos. Procura ainda contextualizar o estudo, identificar o problema e definir os objetivos de pesquisa. O terceiro capítulo enuncia a prática desenvolvida, as aprendizagens construídas, os resultados obtidos, com suporte numa reflexão constante. Aborda as concepções das crianças sobre a arte, aprofunda a compreensão dos domínios de aprendizagem, problemática em estudo, através da pesquisa de referenciais teóricos. Assim, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos.

Nas considerações finais refletimos sobre a prática desenvolvida, sobre a elaboração do trabalho de investigação, enunciando as limitações e implicações do estudo.

A bibliografia surge como forma de constatação da pesquisa realizada em torno do trabalho que apresentamos e os anexos complementam alguma informação para um melhor entendimento de alguns dados presentes neste relatório final de Prática de Ensino Supervisionada.



## **Capítulo 1. Enquadramento Teórico**

### **Nota introdutória**

O presente capítulo tem como finalidade sustentarmos teórica e legalmente alguns dos conceitos em que nos baseamos para o desenvolvimento das nossas práticas em contexto de estágio e para dar corpo à investigação que desenvolvemos durante esse trajeto e que intitulamos de *Educação pela arte: olhar, ouvir e sentir*. Neste sentido, a teoria e a prática dão corpo ao documento que se apresenta em formato de relatório final.

No campo teórico consideramos importante realizar uma interpretação sobre alguns pressupostos ligados à arte e educação e a sua trajetória, seguida da racionalidade do sentimento, passando pelas emoções, pela criatividade, pela imaginação, bem como pela importância da expressão plástica no desenvolvimento da criança e o papel do adulto em relação à expressão plástica e ao desenho da criança. Partindo desta interpretação, analisamos algumas perspetivas da arte de diferentes autores, mais especificamente de Read (1893-1968), Vygotsky (1896-1934), Lowenfeld (1903-1960) e Sousa (...-...). Pretendemos, com isto, refletir sobre a importância da arte na vida das crianças e compreender os diferentes tipos de comportamento através das suas expressões.

### **1. Arte e educação**

Parafraseando Best (1996) a arte, desde os primórdios da humanidade, foi considerada uma linguagem globalmente ratificada. A arte espelha os múltiplos momentos da história do Homem, permitindo analisar o seu processo de evolução ao longo dos tempos até à atualidade. O Homem, desde a sua existência, concebeu variadas formas de arte explícitas nas diversas vertentes, tais como a pintura, o cinema, o desenho, a música, entre outras. A partir desta conceção, pode-se afirmar que a arte é um produto apurado da sensibilidade, da sensibilidade estética e obviamente do desenvolvimento da imaginação do ser humano. Esta dimensão da arte é reconhecida na educação, uma vez que permite a formação holística da criança, permitindo o desenvolvimento das suas competências cognitivas, sociais e afetivas.

Contudo, é do âmbito geral que existem posições contraditórias acerca das artes. Temos conhecimento que as artes são consideradas dispendiosas e periféricas, sendo muitas vezes colocadas como última prioridade no desenvolvimento da criança, em detrimento das ciências e da matemática, por exemplo. Pois, tal como refere Pereira (2005) num estudo que

evidencia a relevância que a *Expressão Plástica* tem adquirido ao longo dos anos na vida e nas práticas dos docentes do 1.º CEB, os professores apesar de aprenderam a dar valor à arte na formação, nas práticas implementadas em contexto educativo surgem “no sentido de distração e preenchimento de tempos mortos”, ou seja, “como forma de ilustração do texto escrito, ou a realizar se houver tempo” (p.164).

As propostas da arte para a educação de hoje são vistas, na prática, por muitas pessoas (se considerarmos a opinião do senso-comum), como uma futilidade, um meio de entretenimento que serve apenas para as crianças ocuparem o seu tempo, rejeitando a perspectiva de esta acarretar um desenvolvimento e uma aprendizagem significativa para a criança. Por outro, a poderosa possibilidade de aprendizagem a partir da arte é clara, ainda que de forma implícita, é já significativamente reconhecida por todos nós.

A arte na educação é um trabalho educativo que advém como essencial, pois procura, através das vocações individuais, amadurecer a formação do gosto, estimular a inteligência, a criatividade, contribuindo, assim, para a formação da identidade da criança, sem ter como única preocupação e, mais importante, a formação de artistas.

Nos seus trabalhos, as crianças desenvolvem a perceção, aprimoram processos, a imaginação, criação, a observação e o raciocínio. Caso contrário, podíamos continuar numa linha muito positivista e questionar: *Afinal qual a razão de tanta preocupação se nada de significativo se aprende através das artes?* Vejamos, sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs, nada melhor que, por esta via, se dê o contacto sistematizado com o mundo artístico e as suas díspares linguagens, nomeadamente o desenho, o cinema, a escultura, o teatro, a dança, a música, e muitas outras formas de expressão nas quais se integram outros saberes.

Aponta-se insistentemente para a importância crucial da arte, que é mostrar, de modo inquestionável, que a experiência artística é totalmente cognitiva e racional e, como tal, envolve aprendizagem e compreensão como qualquer outra componente do currículo ou área de conteúdo (Best, 1996). Essa aprendizagem e compreensão, no processo de criação permite à criança libertar-se da tensão, ajustar-se, organizar pensamentos, sentimentos, sensações e, para além disso, permite-lhe configurar na sua estrutura mental hábitos de trabalho.

Embora seja considerada importante é ainda muito complexo definir o que é a “Arte”. A polissemia em torno da palavra Arte, só por si, acarreta algumas dificuldades que segundo Barret (1982), sustentado em Read, se deve “ao facto de a arte ter sido sempre tratada como um conceito metafísico, quando afinal, e fundamentalmente, é um fenómeno orgânico

mensurável. Tal como a respiração, tem elementos rítmicos, tal como a fala, tem elementos expressivos” (Barrett, 1982, p. 17).

A educação pela arte, segundo Castelão (2011), está relacionada com “os restantes conceitos no sentido em que esta é uma educação que tem em vista (...) o enriquecimento do racional, numa interação entre o pensar, o sentir e o agir, tendo como uma das principais preocupações os problemas que afetam a criança” (p.17). A autora, sustentada em Sousa, acrescenta ainda que a educação pela arte “contempla o desenvolvimento biológico, cognitivo social e motor, mas principalmente o desenvolvimento da dimensão afetivo-emocional” (Castelão, 2011, p.18). Percebe-se assim que a educação vai além da simples transmissão de conhecimentos, tendo atenção especial a outro tipo de objetivos como aquisição e desenvolvimento de instrumentos básicos do pensamento: sentimentos, imagens, palavras, ideias. Neste sentido, corroboramos da ideia de que

a educação pela arte pode integrar uma espécie de psicoterapia das crianças perturbadas pela imposição de preconceitos educativos. Também poderíamos dizer que algumas vezes a psicoterapia é uma espécie de ‘educação através da arte’ destinada a compensar certos erros educativos (João dos Santos, cit. por Sousa, 2003, p. 82).

Por tal, o autor considera que “o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida, com a unidade orgânica do grupo social a que o individuo pertence” (Read, 1985, p. 21).

## **2. A trajetória da arte na educação**

O conceito de educação pela arte teve um grande impacto na segunda metade do século XX, dado por Herbert Read, na sua famosa obra “*Education through art*” alicerçando-se em ilustres pedagogos, como Rousseau, Montessori e Fröebel. Também Read (2013) teve um papel crucial na implementação de novos métodos de ensino atendendo à educação artística moderna, sendo o mentor da autoexpressão na educação artística (Carreira, 2013). A importância da criatividade, na perspetiva de Read (2013), encontra-se relacionada com a afetividade da criança e, desta forma, parte em defesa da liberdade de expressão e de um sistema de ensino baseado na arte capaz de alterar a sociedade moral e social.

Nos finais dos anos setenta, tal como salienta Carreira (2013), sustentada em Steers, “a arte pela educação ganha uma nova importância. A ideia da educação pela arte na infância sofre um impulso a nível mundial, facto que se deve à fundação do movimento internacional

de educação pela arte ao abrigo da UNESCO em 1954” (Carreira, 2013, p.8). Irene Wojnar defende que a educação pela arte permite um processo educativo geral, paralela a uma educação mural e intelectual, ou seja, possibilita a formação do Homem na sua totalidade (cit. por Sousa, 2003). De facto,

a arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou o sol, está em todo o lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar por que é que a arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte, ou em velhas cidades como Florença e Roma. A arte, como quer que definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar os nossos sentidos (Read, 2013, p. 28).

Nesta conceção a educação não surge com o desígnio de ensinar as artes, mas antes como um meio de promoção à educação e, tal como defende Rodrigues (2003), a educação “não tende a formar profissionais, a pôr as crianças ao serviço da arte, mas sim ao serviço das crianças” (p.80).

João dos Santos (1913-1987) refere que a educação deve ser integrante e globalizante, com o intuito de proporcionar à criança as mais amplas possibilidades de desenvolvimento, permitindo-a conhecer-se a si mesma e enquadrando-a na sociedade em que a rodeia. Como refere o autor “a educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimento e a sublimação dos instintos (...). A educação através da arte (...) permite à criança sublinhar os seus instintos e ao mesmo tempo expandir os impulsos e sentimentos elementares” (João dos Santos, cit. por Sousa, 2003, p.82).

A arte potencia na criança vivências simbólicas e emocionais, pois permite-lhe colocar em ação vários mecanismos psicológicos e, por conseguinte, espelha a sua visão e compreensão da sociedade. Cada indivíduo assimila a realidade à sua maneira e é diferente de todas as outras, sendo assim crucial integrar as emoções numa linguagem convencional (Damásio, 2003).

Na década de 90, na educação pela arte, estabeleceram-se princípios orientadores, tais como a atividade lúdica, a criação de expressividade, a espontaneidade e a criatividade.

Quanto mais a criança se familiarizar com as expressões artísticas, mais alargará o seu conhecimento sobre o mundo e sobre si. Pois os contactos com as diferentes linguagens artísticas contribuem significativamente para descobrir o seu corpo e os sentimentos. A criança conquista conhecimentos de si mesma, dos outros e do seu meio através das atividades que desenvolve, da expressividade conferida ao ato de criar, quer pelo movimento, pelas mãos, pelos gestos, pela mímica, pelos traços, cores e sons, pela voz e palavra, quer por quaisquer outros (Santos, 2000, 2008).

### **3. Racionalidade do sentir na criança**

Um facto largamente contributivo para a ameaça e a desconfiança que prevalece em relação à arte é, precisamente, a conceção subjetiva do sentimento que é assumido de maneira tão comum e proposto como central à experiência artística. Ironicamente é esta conceção que é, sobretudo, aduzida como apoio das artes na educação. No entanto, é essa mesma conceção que destrói as artes como genuinamente educacionais.

Esta posição tomada pelas sociedades ocidentais é, de longe, uma doutrina que permite estruturar o processo cognitivo da criança. Esta perspetiva é produto de um preconceito no modo de encarar as artes. (Best, 1996) Estas são “olhadas” como um vazio de conteúdos, de baixo nível académico, em que apenas as crianças menos inteligentes se interessam pelas mesmas.

Segundo Best (1996) os sentimentos da criança estão entrelaçados à compreensão, pois é necessário que a sensibilidade artística, como a sensibilidade emocional dê resposta(s) à razão uma vez que a reflexão é porta aberta para a possibilidade de mudança, ou seja, o pensamento possibilita a conceção diferente de uma determinada situação originando um sentimento diferente.

Esta abordagem permite afirmar que os sentimentos artísticos são de “caráter racional/cognitivo” (Best, 1996, p.16). Uma perceção que permite evidenciar que a arte detém uma vertente educativa, porque engloba tal como qualquer outra área curricular um caráter racional e compreensivo.

Este argumento é a convicção plena que as artes abrangem inquestionavelmente múltiplos aspetos de aprendizagem, tornando a necessidade de a tornar o centro do currículo. O mesmo autor defende que a educação pelas artes, no seu sentido mais lato, provem da natureza essencialmente racional/cognitiva da experiência emocional, por isso devem ser implementadas em todos os currículos, nos variados níveis de ensino (Best, 1996).

### **4. Emoções, criatividade e imaginação**

Alguns psicólogos e educadores de arte são tentados a localizar os sentimentos emocionais relegando a sua análise como sensações.

Somos conscientes que as emoções são um fator de grande influência no progresso de todos os sujeitos, (tanto crianças, adolescentes e adultos); e, integrando as artes a linguagem dos afetos (emoções e sentimentos), é de entender a importância pela

eventualidade do desenvolvimento completo do ser, de formação da personalidade. Importa, assim, investigarmos este campo. “*O que são as emoções e qual a sua importância?*”

As emoções foram, até relativamente pouco tempo, um assunto desconhecido, inexplorado. Porém, têm vindo a assumir um papel de relevo na nossa sociedade. Como nos diz Damásio (2003, 2008) as emoções têm importância relativamente à racionalidade, no sentido em que os sentimentos fazem parte na tomada de decisões racionais. Além disso, estas podem ter o papel de orientação cognitiva, sendo que conduzem a atenção, produzem significados, interpretações de situações e têm o seu próprio percurso de memória.

Sabemos que a nossa mente é formada por duas partes: a parte racional e a emocional. Estas constituem a fonte mais poderosa do ser humano, capaz de comunicar com tudo aquilo que possuímos. Contudo, a mente emocional, por vezes, consegue dominar a mente racional devido ao facto de atuar mais rapidamente (Best, 1996). Isto *Porquê?, Por que é que acontece?* Acontece porque as emoções são privadas da reflexão e são caracterizadas por sensações e modificações físicas, tais como o aumento da pulsação, palidez, falta de ar. (Best, 1996)

Medir as modificações físicas, não é medir as emoções. Estas não são suscetíveis de medição, não pela dificuldade, mas porque a própria noção de medição de emoções é destituída de sentido.

A mente emocional tem como vantagem ler uma realidade emocional, como por exemplo: o conseguirmos detetar se algum sujeito está furioso connosco. Através desta leitura conseguimos perceber e ao mesmo tempo precaver de situações desconfortáveis, intuir em quem confiar... As desvantagens que poderão advir da tomada de decisões a partir desta primeira leitura baseiam-se, por vezes, em impressões e sentenças intuitivas, tão rapidamente deduzidas, podendo estas ser erradas ou mal dirigidas. É a rapidez da nossa mente que concede, em situações de urgência, a nossa mobilidade de ação no instante. Resumindo, a mente emocional funciona como uma espécie de “radar” para o perigo, o que possibilita a nossa sobrevivência. No entanto consideramos que é importante aprender a gerir e a controlar as emoções, de maneira a que funcionem a nosso favor e não que se reproduzam em obstáculos.

O sermos emocionalmente equilibrados – conhecer, dominar e controlar os próprios sentimentos, reconhecê-los e aprender a lidar eficazmente com os sentimentos dos outros – permite, em todos os setores da vida seres socialmente aceites. Estas competências emocionais podem e devem ser desenvolvidas nas crianças, abrindo, assim, caminhos para

o conhecimento e aperfeiçoamento ao longo da vida. Daniel Goleman (2011) apresenta cinco níveis para lidarmos com inteligência e com as emoções:

1. Autoconhecimento emocional: conhecimento que o ser humano tem de si próprio, incluindo dos seus sentimentos e intuição; autoconsciência.
2. Controlo emocional: capacidade de gerir as emoções, canalizando-as para uma manifestação adequada a cada situação.
3. Auto-motivação: direcionar emoções para a prossecução de objetivos estabelecidos; ser capaz de colocar os sentimentos ao nosso serviço.
4. Empatia: reconhecer as emoções no outro e saber colocar-se no seu lugar; compreender o outro para uma melhor gestão das relações.
5. Relacionamentos pessoais: aptidão e facilidade de relacionamento; está associado em parte com a capacidade empática, e é um fator crítico nas organizações.

A inteligência emocional é essencial no desenvolvimento da criança, e esta pode ser conseguida através de algum treino e esforço. Para que a inteligência emocional seja desenvolvida na sala de aula é necessário e importante, que exista respeito pelos sentimentos dos outros, e, que o professor seja capaz de comunicar abertamente princípios subjacentes às liberdades que regem a humanidade. Estar preparado, conviver com os outros e conter as emoções, são competências alcançadas desde a infância e que tem bastante importância no êxito das vidas futuras, pois irá ser o espelho da capacidade de motivação própria.

Estas conclusões são partilhadas por diferentes psicólogos como Gardner (1994), Sternberg (2011), Goleman (2011), e outros, que declaram que a inteligência emocional é uma parte crucial do que faz as pessoas terem sucesso na vida.

O termo criatividade ganha hoje especial interesse por múltiplos fatores. A sociedade atual exige de todos um constante aperfeiçoamento de capacidades que permitam a resolução criativa de problemas. Nos anos 90 do século XX viveu-se numa sociedade a que Portnoff, numa entrevista dada a André-Yvez para o Diário de Notícias, 15 de abril em 1992, designa de sociedade da criação onde a expressão livre do pensamento e das emoções integrava várias formas de arte.

A génese da noção da expressão “livre” é quase, se não completamente idêntica à conceção do que é considerado realmente criativo. Mesmo assim, existem pontos a refletir sobre o conceito de criatividade. Para Gonçalves (1991) a criatividade está associada à originalidade, à imaginação, ao pensamento divergente, preocupando-se com a solução de problemas. Bruno Munari (2006) considera a criatividade, tal como a fantasia e a invenção, resultado das relações que o pensamento estabelece com o que se conhece. Mitjans Martínez

(1997) defende que a criatividade é o processo da subjetividade da condição humana que se forma a partir de interrelações estabelecidas em contextos culturais. O desenvolvimento da criatividade é importante para o sucesso educacional, em todo o currículo e mesmo nos aspectos mais importantes da nossa vida.

Ainda que a nossa principal preocupação esteja focada nas artes, devemos salientar, que a criatividade está presente nas nossas vidas e em todas as áreas podendo-se ser criativo nas ciências na matemática, na música, na poesia e no cinema, etc.

A criatividade representa um desafio em relação ao nosso relatório, na medida em que uma das principais dificuldades encontra-se subjacente à definição e delimitação deste conceito, tornando-se essencial a sua exploração em todas as vertentes uma vez que é de importância inquestionável nas artes. *Afinal pode ensinar-se a criatividade?* Consideramos que é possível. Trata-se de uma questão que pode ensinar-se nas diferentes componentes do currículo e aplicar-se a muitos aspectos na vida. No entanto, Best (1996) coloca a questão noutros termos, considera que a criatividade pode ser *educada*. O termo *educada* poderá tornar-se menos enganador, pois a noção de ensino pode comportar conotações distintas.

Segundo Best (1996) o termo “criativo” e palavras derivadas são usadas, com frequência, de modo pouco exato, de tal modo que qualquer coisa que façamos é considerado como criativo.

Desenvolver o nosso potencial criativo é algo intrínseco à vida do ser humano. A criatividade é um conceito muito complexo pois envolve diversas dimensões, situações criativas, o produto da criatividade, a pessoa e o processo; e todas elas podem ter um elo de ligação. Deste modo, torna-se difícil encontrar uma definição precisa que satisfaça todos os investigadores que se debruçaram sobre o conceito. Contudo, Torrance (1988) considera que é fundamental uma definição científica para este conceito. Assim, o autor define criatividade através dos procedimentos psicológicos abrangidos e descreve o pensamento criativo como sendo o processo de conhecer os problemas, as dificuldades sentidas, as ausências de informação, a formulação de hipóteses, a avaliação de erros e conjeturas, atendendo, necessariamente à revisão e à comparação e, posteriormente, atender aos resultados. Vernon (1989) pensa que, apesar da existência de diferentes aproximações concetuais sobre este fenómeno, é possível encontrar um consenso relativamente à seguinte definição, considerando que esta se traduz na produção de ideias, descobertas, invenções, etc., desde que sejam aceites por especialistas com produções no domínio das Ciências, da Tecnologia e da Arte.

Seguindo o pensamento de Vernon (1989) será na juventude e na idade adulta que a criatividade atingirá uma potência máxima de desenvolvimento, que é o resultado da complexificação das estruturas cognitivas e dos significados e interpretação das informações.

Vygotsky (2009) referia a influência do contexto na criatividade, realçando que a existência de um meio desafiante é necessária para impelir o indivíduo à ação e reflexão, justificando a necessidade de se ser criativo ou imaginativo. Refere, também, que qualquer sujeito criativo é fruto do seu tempo e do seu contexto e que as condições psicológicas e materiais são essenciais para qualquer descoberta.

Carreira (2013), sustentada em Teresa Amabile, defende que “a criatividade está dependente e associada à inteligência, por ser necessário ter capacidades na área que se pretende fazer algo criativo” (p.17). Ainda de acordo com esta autora, salientamos que “o pensamento divergente caracterizado pela originalidade de ideias e soluções, fluência e flexibilidade, está relacionado com a criatividade” (Carreira, 2013, p.17).

A noção do desenvolvimento das perspectivas teóricas formuladas, proporciona conclusões quanto à interrelação entre criatividade e educação. Será, através da interação social com outros indivíduos, no meio de uma experiência variada e mais vasta, no decurso das deduções e conclusões apresentadas, com maior potencial criativo, que decorrerá o processo de aprendizagem (Valqauresma, & Coimbra, 2013).

Atualmente são várias as críticas efetuadas sobre o desenvolvimento das crianças, pois proporcionamos-lhe quase tudo feito, deixando pouco espaço para que as mesmas possam descobrir, explorar, criar ou imaginar. Mas *O que é a imaginação?, Será que o que imaginamos é sempre real?*

A capacidade criadora da criança, segundo Gesteiro (2013), sustentando-se em Vygotsky, “é uma das questões mais significativas da psicologia infantil e da pedagogia” (p.45). Acrescenta ainda a autora que “a arte possibilita (...) a abertura para a expressão de sentimentos e compreensão do mundo”, permitindo ainda “a invenção de um conjunto de possibilidades presentes entre a subjetividade e a objetividade, em que a realidade pode ser transformada pela perceção singular revelando o impacto daquela sobre a formação da consciência de si e do outro” (p.45).

Em contextos educativos infantis a arte pode contribuir para o desenvolvimento afetivo emocional, mediando a perceção da criança do seu contexto com o objetivo de favorecer a sua passagem entre a realidade e a fantasia. Jardim refere que “cabará à psicologia da arte promover a imaginação como pedagogia alternativa. O pôr-se no lugar do

Outro; imaginar-se Outro e antecipar soluções constitui uma tarefa imaginativa” (cit. por Gesteiro, 2013, p.45). Recordamos, ainda, a autora que “a expressividade é uma característica essencial do ser humano” e que neste “processo existe o desenvolvimento de dois níveis de atividade: o cognitivo e o afetivo” (Jardim, cit. por Gesteiro, 2013, p.45).

Sustentada em Vygotsky, Gesteiro (2013) assume que “na base da ação criadora está sempre a inadaptação, fonte de necessidades, anseios e desejos” e que “a ação da imaginação criadora é complexa pois vai depender de diversos fatores, nomeadamente: a experiência acumulada e dos interesses” (p.45). A este propósito, e considerando ainda a perspectiva de Vygotsky, a autora acrescenta que “a psicologia chama imaginação ou fantasia a esta actividade criadora do cérebro humano baseada na combinação, dando a estas palavras, imaginação e fantasia, um sentido científico diferente” (Gesteiro, 2013, p.45).

Temos, então, a conclusão pedagógica da necessidade de ampliarmos a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases criadoras e sólidas. A criança “quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundante forem os elementos reais do que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a actividade da sua imaginação” (Vygotsky, 2009, p. 18). A educação pela arte é exequível no processo de aprendizagem para que seja proporcionado o desenvolvimento da capacidade cognitiva da criança, para a ajudar a elaborar conceitos, a compreender a sua posição no mundo, e a identificar-se com os diferentes papéis sociais que se espera que ela desempenhe ao longo da sua vida.

Diz, ainda, “o papel da fantasia no futuro não será de modo algum menor do que hoje. É muito provável que assumam um carácter peculiar, combinando elementos científicos experimentais com os voos mais vertiginosos da fantasia intelectual e figurativa” (Lunacharsky, cit. por Vygotsky, 2009, p. 50).

## **5. Inexplicabilidade da criatividade**

A palavra inexplicável fala por si só e, qualquer que seja a inexplicabilidade sobre a criatividade temos que reconhecer que há algo que nem nós conseguimos explicar ou dizer como é que as ideias nos surgiram. Best (1996) refere que, por mais criativos que possamos ser, sentimo-nos perdidos ao explicar. Picasso, por exemplo, foi confrontado com uma questão que parece simples “O que é a criatividade?” e respondeu “Não sei e se soubesse não lhe diria”. A resposta foi estranha e surpreendente, pois tudo envolve uma explicação dos atos criativos. Daí não haver algo que explique compreensivelmente a realização

criativa. “Pois o que é central em relação à significação do termo de ser criativo é, precisamente, fazer alguma coisa original que, necessariamente, não poderia ter sido conseguida por seguir, exclusivamente, regras ou normas de conformidade” (Best, 1996, p. 128).

## **6. A importância da expressão plástica no desenvolvimento da criança**

A expressão e educação plástica tem como principal propósito desenvolver na criança uma expressão espontânea, onde lhe é dada oportunidades de se revelar e comunicar através do desenho ou da pintura. Assim, é através desta área de expressão que a criança tem a possibilidade de contactar com novas formas de arte (Freitas, 2013). Segundo Lowenfeld (1977) “uma criança expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e nas suas pinturas, e mostra o conhecimento do seu meio nas suas expressões criadoras” (p.55). Neste panorama, o mesmo autor afirma que quanto mais a criança adquirir vivência de si mesma, mais desenvolverá, através da experiência artística, liberdade, independência, maturidade emocional e intelectual (Lowenfeld, 1977).

Neste seguimento, a expressão plástica transporta a criança para uma progressiva autonomia e desenvoltura, pois é através do contato com novos e diversos materiais que esta experiencia novas atividades de aprendizagem. É também a partir desta construção de expressão que a criança recolhe prazer, desenvolve noções e a motricidade fina. Deste modo, a educação e expressão plástica, como atividade implementada no jardim-de-infância, deve ser seriamente estimulada e trabalhada (Freitas, 2013).

Para Alberto Sousa (2003) “a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (p.160).

O primordial objetivo da educação e expressão plástica é possibilitar a criança a expressar as suas emoções, sentimentos e impressões a partir da aplicação de materiais plasmáveis e plásticos pretendendo-se exclusivamente que a mesma satisfaça as suas necessidades de expressão e criação, e não a conquista de obras de arte. Para isso, não importa que a produção final do desenho da criança seja boa ou má, mas sim que seja a expressão de um sentimento ou emoção e, sobretudo, que se constitua no espelho da alma (Freitas, 2013). Conforme defende Alberto Sousa (2003) “é a ação que interessa, é o acto de criar que é expressivo e não a obra criada” (p.160).

Além disso, a Expressão Plástica é um domínio educativo, pois permite à criança vivenciar situações de identificação com o seu próprio trabalho, desenvolvendo competências de autoexpressão. Assim, como afirmam Fróis et al. (2000) as instituições educativas deveriam ser um local atestado de arte, cultura, respeito mútuo, unidade e diversidade, entretanto, com grande frequência as expressões assumem: “uma área marginal dos currículos escolares, desvalorizando-se a sua importância (...) [e atribuindo-lhes] geralmente funções ilustrativas de outras áreas do saber, de estratégia de ocupação de tempos livres ou de decoração dos espaços” (Fróis, et al. 2000, p. 204).

Consideramos que se pode afirmar, com referência a Oliveira (2009) que o domínio da Expressão Plástica necessita ser revisto, deixando de ser apenas uma boa estratégia para ser valorizada enquanto área do saber que permite à criança desenvolver-se de modo absoluto.

## **7. O papel do adulto em relação à Expressão Plástica e ao desenho da criança**

Considera-se que

ensinar é uma arte. Apesar de haver muitas competências inerentes ao acto de ensinar, tal como muitas competências estão nos esforços dos artistas, as decisões que se devem tomar sobre quando e como combinar tais competências, o saber como fazer esta combinação, não é um saber técnico. Não há dúvida que pode ser aprendido, mas também vem das crenças subjacentes e paixões do [educador] sobre as crianças e o mundo (Walsh, cit. por Serra, 2004, p. 73).

Ao nível da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME/DEB, 1997) realçam algumas orientações que poderão apoiar o adulto (educador e professor) a atuar pedagogicamente nesse sentido.

Deste modo, é destacada a relevância do papel do adulto, entendendo-se da sua ação e da forma como promove e interage com as crianças o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Este atendimento certifica a importância atribuída à perspectiva do desenvolvimento da criança e à aprendizagem pela ação (saber-fazer), distanciando-se, assim, de uma perspectiva de um processo de ensino/aprendizagem alicerçado na transmissão de conhecimentos e de valores.

O adulto, em interação com as crianças, tem um papel fundamental no desenvolvimento do domínio da expressão e educação plástica e, por esta razão, deve fazer um esforço para compreender, respeitar e honrar o que a criança faz para inventar, inovar, participar, representar e comunicar imagens através do desenho, da pintura e de outra qualquer forma de expressão. Assim, é indispensável que o adulto tenha em ponderação as

verdadeiras motivações, sentimentos, opiniões e pensamentos das crianças, quando esta faz um desenho (Sousa, 2003). Para que tal se verifique, o adulto deve fazer um esforço para questionar sistematicamente sobre o que a criança está a realizar, neste caso concreto, sobre o desenvolvimento do seu trabalho gráfico (que envolve necessariamente o desenvolvimento da sua motricidade fina), nomeadamente no desenho, no recorte, no desenho, na pintura, etc., sendo que a pressão que por vezes o adulto exerce sobre a criança faz com que ela responda ao que o adulto quer e não necessariamente ao que ela programou realizar e que faz sentido para ela.

Neste enquadramento é essencial que o adulto deixe a criança fazer sozinha para que possa também comunicar livremente o que representa o seu desenho ou os seus “esboços”, pois caso seja o adulto a desempenhar esse papel, ou seja, “a tentar decifrar o que está desenhado, [pois] a criança irá sentir-se obrigada a dizer o que o adulto vê no desenho e não aquilo que a criança quer que o mesmo represente” (Freitas, 2013, p.16).

Por fim, importa mencionar que o papel do adulto para a exploração da expressão plástica é bastante importante, pois é essencial que este coloque à disposição da criança diversos materiais que lhes possibilite desenvolver e fortalecer a sua linguagem plástica e artística, sendo então indispensável que a criança tenha à sua disposição diversas cores para seleccionar, combinar e misturar, em prol da aprendizagem de mensagens, que “são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, fundamentais para a criança representar o seu mundo e o mundo que a rodeia” (Freitas, 2013, p.15).

Para Lowenfeld existem comportamentos assertivos da parte do educador em relação às criações artísticas das crianças. Salientamos o que o educador deve fazer:

- compreender que, enquanto trabalha, a criança está adquirindo experiências importantes para o seu desenvolvimento.
- apreciar o esforço da criança, quando esta consegue expressar a sua própria experiência.
- compreender que as «as proporções erradas» exprimem, frequentemente, uma experiência.
- colocar à disposição da criança um local apropriado, onde possa trabalhar.
- criar um clima de tolerância, propício à espontaneidade expressivo-criativa.
- deixar que a criança desenvolva a sua própria técnica, através da experimentação (cit. por Sousa, 2003, p.182).

De igual forma, e atendendo à perspectiva de Lowenfeld, apresentamos o que o educador não deve fazer:

- ‘corrigir’ ou ‘ajudar’ a criança no seu trabalho, procurando impor-lhe uma personalidade de adulto.

- entregar à criança cadernos para colorir ou modelos de desenhos que a tornariam insensível ao ambiente.
- corrigir as proporções dos trabalhos.
- mostrar à criança ‘como se faz’, ‘como se desenha’ ou ‘como se pinta’.
- impor às crianças os padrões dos adultos.
- fazer comparações entre os resultados dos trabalhos das crianças.
- preferir o trabalho de uma criança ao de outra (cit. por Sousa, 2003, p.182).

O papel do educador deverá ser marcado por uma intencionalidade educativa bem definida, respondendo às questões “o que se pretende fazer” e “como fazer” em conformidade com o grupo de crianças.

Existem diferentes concepções sobre o papel do Educador no âmbito da Expressão Plástica. Em geral, a maioria delas valorizam o respeito pela unicidade de cada criança e dão importância à observação, à iniciação, à participação, ao estímulo e à criação de experiências diversificadas e continuadas.

## **Capítulo 2. Metodologia: caracterização dos contextos e opções metodológicas**

### **Nota introdutória**

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico que seguimos ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada, constituindo-se este em dois grandes momentos de reflexão e análise. No primeiro momento, iniciamos com a caracterização dos dois contextos seguida do enquadramento das opções educativas e metodológicas assumidas em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta caracterização revela-se pertinente neste relatório, na medida em que facilita a compreensão do capítulo seguinte, isto é, permite compreender melhor as atividades desenvolvidas por nós.

### **1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada no âmbito da Educação Pré-escolar (EPE) teve início no dia de 9 de março de 2015 e terminou no dia 1 de junho de 2015. Decorreu às segundas e terças-feiras entre as 9:00 e as 16:00 e às quartas-feiras, das 9:00 às 12:00, com reflexão das 12:00 às 13:30. O contexto onde nos integramos tratava-se de um Jardim de Infância inserido num Centro Escolar pertencente a um Agrupamento de Escolas, num grupo de crianças com idades de 3, 4 e 5 anos.

A instituição de Jardim de Infância onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito da Educação Pré-escolar encontrava-se localizado na cidade de Bragança. A instituição integrava a rede de Escolas Públicas Portuguesas, da qual também fazia parte o 1.º Ciclo do Ensino Básico. No espaço institucional existiam boas infraestruturas, uma vez que todo o edifício era de uma construção relativamente recente e tudo foi bem pensado para cumprir com a sua função. O edifício foi construído no ano de 2009/2010, entrando apenas em funcionamento no ano seguinte (ano letivo de 2010/2011).

O edifício era constituído por blocos retangulares e corredores centrais, existindo na área em redor do Centro Escolar, espaços de lazer e de prática de atividades físicas. Existia ainda um parque infantil, um campo de futebol e de basquetebol, sendo estes dois espaços de grandes dimensões. Também existiam dois espaços pavimentados com parque infantil, o primeiro direcionado para as crianças que se encontravam a frequentar a Educação Pré-Escolar e outro para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sala do edifício destinada ao Jardim de Infância possuía aquecimento central situado em vários lugares. Tinha bastante luminosidade, pois as paredes eram constituídas por janelas amplas. As paredes da instituição estavam decoradas com trabalhos realizados pelas crianças e com avisos dirigidos aos encarregados de educação. Na tabela seguinte, encontra-se a constituição interna do Jardim de Infância:

**Tabela 1.** Constituição interna do Jardim de Infância

Salas	Pré-Escolar	1.º Ciclo	CAF <sup>1</sup>	Expressão Plástica
Total	4	10	2	4
	20			
Polivalente			1	
Refeitório			1	
Sala de Reuniões			1	
Sala de Pessoal de docentes			1	
Sala de Coordenação			1	
Sala de atendimento aos Encarregados de Educação			1	
Sala de Pessoal Não docente			1	
Sala de Recursos			3	
Sala de Cuidados Médicos			1	
Biblioteca			1	

O estágio realizado no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico ocorreu numa Escola EB1, em Bragança, pertencente a um dos três Agrupamentos de Escolas<sup>2</sup> existentes, num grupo de crianças com idades de 7 e 8 anos.

O estágio teve início no dia 9 de novembro de 2016 e terminou no dia 4 de fevereiro de 2016. Decorreu às segundas, terças-feiras entre as 9:00 e as 16:00 e quartas-feiras, das 9:00 às 17:30, incluindo-se neste horário a reflexão das 16:00 às 17:30. Este estágio permitiu-nos um contacto com o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e de apoio à família (CAF) sendo por isso um período de muita aquisição de conhecimentos práticos. Facultou, também, o desenvolvimento de competências essenciais no contexto do 1.º CEB, tal como se prevê no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, “mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas e na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares em contextos reais e numa

<sup>1</sup> CAF - Componente de Apoio à Família.

<sup>2</sup> “agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-lei N.º 137/2012, de 2 de julho, art.6º).

perspetiva de trabalho de equipa”. A instituição EB1<sup>3</sup> situava-se numa zona da cidade onde predominava a habitação unifamiliar, havendo, no entanto, próximo da escola, alguma construção em altura. Ao lado da escola viviam também algumas famílias de etnia cigana em condições bastante precárias. Inaugurada em 1986, a estrutura do edifício obedecia ao tipo de construção S1. Com uma forma mais ou menos hexagonal, dispunha de quatro salas de aula, cada uma com uma pequena sala de apoio. Dispunha ainda de um gabinete para professores, duas casas de banho para as crianças, duas casas de banho para professores e auxiliares, uma biblioteca e um pátio interior coberto onde as crianças passavam o recreio quando as condições climáticas não permitiam a sua permanência no exterior. Este espaço interior, em algumas ocasiões, funcionava também como salão multiuso para o desenvolvimento de atividades comuns a todas as crianças da escola. O logradouro da escola possuía um gradeamento e um parque infantil. A conjuntura estética era agradável, com compartimentos amplos e espaçosos e com boa exposição solar. O mobiliário existente satisfazia minimamente, bem como os recursos didático-pedagógicos.

Esta escola era constituída, no ano letivo 2015/2016, por quatro turmas a funcionar em regime normal. O horário de funcionamento da escola era das 09:00 às 12:30 e das 14:00 às 17:30. Apesar da heterogeneidade da população escolar que frequentava a escola, podemos considerar que a maioria das crianças pertencia à classe média, sendo que uma parte significativa dos pais era constituída por professores dos diferentes níveis de ensino, profissionais de saúde e trabalhadores por conta de outrem<sup>4</sup>. Esta escola funcionava em regime normal. O almoço era fornecido às crianças, cujos Encarregados de Educação o solicitassem junto dos Serviços de Ação Social da Câmara Municipal, na cantina de uma escola EB 2,3 próxima e pertencente ao mesmo Agrupamento de Escolas, para onde eram transportadas de autocarro e acompanhados por três assistentes operacionais. As aulas de Atividade Física e Desportiva estavam a ser concretizadas nas instalações de um Centro Paroquial, também próximas das instalações da escola. Todas as salas de aula da EB1 estavam equipadas com um quadro interativo, um computador e uma impressora. Na biblioteca havia um número razoável de livros de literatura infantojuvenil<sup>5</sup>, três computadores, uma impressora, uma televisão e um leitor de DVD. Na sala de professores havia uma fotocopiadora multifunções, um computador com impressora e um telefone da rede fixa.

---

<sup>3</sup> O nome EB1 surge por se tratar de uma escola do Ensino Básico do 1.º Círculo.

<sup>4</sup> Dados recolhidos através de conversas informais que fomos tendo com a professora titular da turma (professora cooperante).

<sup>5</sup> Utilizamos a nomenclatura “infantojuvenil” sustentadas em Silva (2007), Armengol (2005),

De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação, a maioria das crianças estava a frequentar as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) distribuídas ao longo da semana (Educação Musical, Inglês e Educação Física). Além dos quatro professores titulares de turma, a escola dispunha ainda de cinco professoras colocadas administrativamente (por condições específicas), quatro delas encontravam-se de apoio às turmas e a outra restringia o seu serviço a funções administrativas. De salientar ainda que estavam nesta escola duas professoras de Educação Especial e uma coordenadora da biblioteca escolar.

No que respeita à turma que nos recebeu para as nossas intervenções trata-se da turma cuja nomenclatura era CR2. Embora, nesta turma, estivessem matriculadas 22 crianças era apenas constituída por 21 crianças, sendo 14 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

As crianças da turma mostravam-se assíduas, facilitando e contribuindo para a continuidade das suas rotinas, no entanto, existiam, por vezes, casos de falta de pontualidade. O horário atribuído à turma contemplava atividades letivas das 9:00 às 16:00, com intervalo das 10:30 às 11:00 e pausa para almoço das 12:30 às 14:00.

As atividades letivas terminavam às 16:00, seguindo-se do intervalo da tarde até às 16:30. Das 16:30 às 17:30 tinham lugar as AEC (Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Inglês).

O agregado familiar da turma, em geral, era constituído por quatro elementos, pois a maioria das crianças vivia com os pais e tinha irmãos. A nível socioeconómico e cultural, a famílias enquadravam-se na classe média.

## **2. Organização do espaço e dos materiais pedagógicos**

Em contexto de Educação Pré-Escolar toda a ação teve como linha condutora o modelo High/Scope, uma vez que a criança é vista como a construtora do seu próprio conhecimento. Portanto, “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.22). Salientamos aqui o modelo High/Scope no que se refere aos seus princípios.

Aprendizagem pela ação – a criança tem uma aprendizagem ativa, ou seja, acredita-se que as vivências diretas e imediatas que vive no seu dia-a-dia, são muito importantes se essa criança retirar delas algum significado através da reflexão.

Interação adulto-criança – os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os comentários e observações que

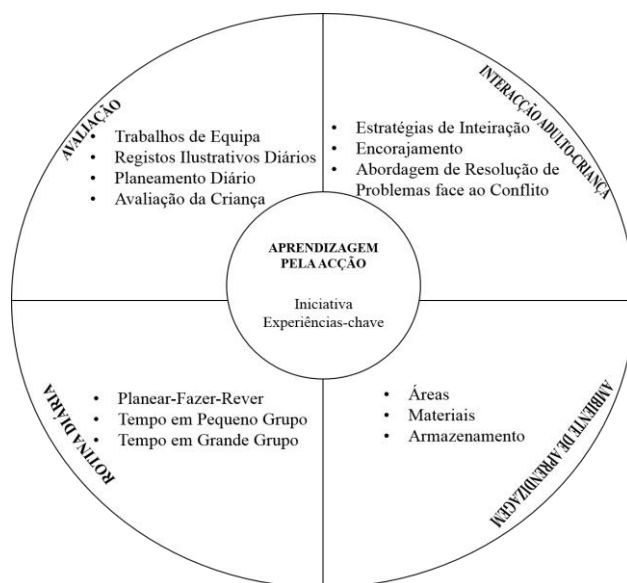
considerem pertinentes. Desta forma a criança sentir-se-á confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

Contexto de aprendizagem – o Currículo High/Scope dá uma grande importância ao planeamento da estrutura do Pré-Escolar e à seleção dos materiais adequados. As crianças integradas num contexto de aprendizagem ativa, têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões.

Rotina diária – todos os dias, os adultos fazem um plano de uma rotina que apoiará a aprendizagem ativa da cada criança. Os adultos ficam a saber o que as crianças pretendem fazer (processo planear–fazer–rever). Depois de planeado, a criança põe em prática aquilo que foi planeado, para, posteriormente, rever os momentos. A criança pode fazer uma revisão da sua experiência refletindo sobre aquilo que fez e de que forma isso a ajudou no seu desenvolvimento (o que pensa que aprendeu). Por outro lado, além dos planos individuais, podem criar-se pequenos grupos numa sala, devendo o educador encorajar as crianças a explorar e a experimentar novos materiais. Quando se trabalha em grandes grupos pode optar-se por atividades de música e de movimento e de jogo cooperativo (incentivando a coesão do grupo).

Avaliação – avaliar segundo a abordagem High/Scope implica um conjunto de tarefas. Os professores deverão fazer um registo diário de notas ilustrativas, baseando-se naquilo que veem e ouvem quando observam as crianças. Avaliar significa então trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho sustentado nos interesses e nas competências de cada criança (Oliveira-Formosinho, 1996).

Estes 5 princípios básicos formam o enquadramento da abordagem educativa High/Scope. De seguida, é possível ver na figura 1 a “Roda da aprendizagem” que inclui estes 5 princípios e que serve de orientação aos profissionais envolvidos na abordagem High/Scope.



**Figura 1.** A “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar High/Scope<sup>6</sup>

Atendendo aos 5 princípios do modelo *High/Scope*, ao longo deste percurso, desenvolvemos atividades geradoras de aprendizagens relevantes para a criança, ou seja, que fossem promotoras de aprendizagens significativas, ativas, participativas, diversificada, integradoras, socializadoras e relevantes. Na fase da planificação da aulas sustentamo-nos nos programas oficiais. Os programas dizem respeito às áreas disciplinares inscritas no plano curricular para este ciclo:

Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (ME, 2004, p. 23).

De seguida contextualizamos cada uma das aprendizagens que devem ser proporcionadas às crianças do Ensino Básico e para as quais aponta o Programa Nacional (ativas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras).

As crianças quando têm a oportunidade de se envolverem na resolução das atividades que surgem do quotidiano e lhes é proporcionado a manipulação e exploração de recursos, materiais e/ou situações problemáticas efetuam aprendizagens ativas que se traduzem em saberes (ME, 2004).

As aprendizagens significativas estão relacionadas com as vivências tidas pelas crianças e contextos formais e não formais e que contribuirão para cimentar a sua história

<sup>6</sup> (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 6)

peçoal. Neste enquadramento devemos ter em consideração a cultura da criança, os seus interesses e necessidades.

As aprendizagens diversificadas colocam a criança perante uma pluralidade de situações e enfoques para que possa adquirir conhecimentos sobre determinado conteúdo, ou seja para a exploração de um conteúdo são utilizados diferentes recursos.

As aprendizagens socializadoras compreendem situações que pretendem garantir a formação moral e crítica do aluno, na aquisição de conhecimentos bem como no desenvolvimento de cientificidade para as suas conceções. O contacto com as diversas culturas, a partilha e a interajuda requeridas nas atividades educativas que o professor proporciona, contribuem para que o aluno se torne um cidadão interventivo, autónomo e solidário (ME, 2004).

As aprendizagens integradas elencam abordagens de diferentes áreas do saber que convergem para a construção de uma visão holística do currículo. As situações vividas ou imaginadas pelo aluno e com sentido na cultura onde está inserido bem como os saberes adquiridos anteriormente integram conceções que permitem partir para novas descobertas (ME, 2004).

Relativamente ao espaço exterior e aos equipamentos fomos percebendo que eram muito bastante importantes para o desenvolvimento das crianças, pois era nestes momentos, em que elas interagiam com os outros (colegas e adultos) e tinham contacto direto com outros espaços, que se promovia a autonomia, a liberdade e a exploração. Sobre o espaço, sobretudo o exterior, nas OCEPE expressa-se que

o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo (...). Permite uma diversidade de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades (...). Este é também um local privilegiado de recreio onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997, pp.38-39).

Ainda sobre o mesmo assunto corroboramos as palavras de Mary Hohmann, Bernard Banet e David Weikart (1997) quando referem que

uma vez claramente definido todo o espaço de recreio é necessário limitar áreas no seu interior, quer para unidades de equipamento permanente, quer para atividades livres, não estruturadas, tendo em atenção os padrões, a segurança e o traçado da circulação (pp. 72-73).

Na tabela que apresentamos abaixo encontra-se a constituição externa do Jardim de Infância, de forma a percebermos qual a preferência das 21 crianças em relação aos materiais existentes.

**Tabela 2.** Constituição externa do Jardim de Infância

<b>Materiais</b>	<b>Adesão aos materiais</b>
2 Baloços	Muito Frequente (7 crianças)
1 Escorrega	Muito Frequente (8 crianças)
1 Jogo da macaca	Pouco Frequente (2 crianças)
1 Escalada	Frequente (4 crianças)

No período não letivo as atividades praticadas eram desenvolvidas no exterior (parque infantil da instituição pré-escolar, bem como no parque infantil do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e no interior no polivalente. Neste último espaço, as crianças eram convidadas a visualizar filmes, a utilizar os materiais lúdicos disponíveis no exterior, como por exemplo o escorrega, o sapo, a nuvem, etc. No interior utilizavam a casa, os blocos de construção, os legos, entre outros.

Podiam também usufruir de atividades propostas, como jogos tradicionais, tais como: “macaquinho do chinês”, “mamã dá licença”, “cabra-cega”, entre outros. Cantigas (individuais ou em grupo), danças (individuais ou em grupo), desenhos e plasticinas e futebol (polivalente).

Como vantagem, os espaços eram bastante amplos, e proporcionavam uma utilização segura. Estas áreas, tanto interiores como exteriores, na nossa opinião encontravam-se “claramente definidas e recheadas de materiais interessantes e adequados à idade das crianças” (Hohmann, *et al.*, 2011, p. 28).

### **3. Descrição do funcionamento do grupo e do espaço**

Na realização do trabalho, o grupo de crianças funcionava em grande grupo, em pequeno grupo, a pares ou individualmente, dependendo das atividades propostas, bem como do interesse manifestado pelas mesmas.

Todo o educador deve procurar melhorar e modificar o espaço sempre que necessário, de modo a ir ao encontro das necessidades das crianças. No caso do espaço onde realizamos a nossa Prática de Ensino Supervisionada não houve nenhuma alteração, por considerarmos que as áreas estavam adequadas e porque já haviam sido debatidas com as crianças anteriormente, pela educadora e por outros estagiários. Relativamente à sala de atividades consideramos que era um espaço amplo, tinha boa iluminação proporcionada também através da luz natural, devido às janelas que possuía e tinha aquecimento central.

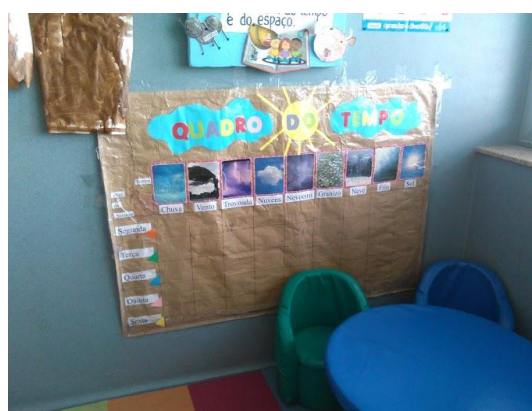
Consideramos também que devido às dimensões da sala se proporcionava a uma boa organização do espaço por áreas, sendo que o mobiliário tinha tamanho apropriado para as

crianças, sendo pedagógico e seguro para elas. Pudemos também aferir a existência de um cuidado especial com a higiene: as mesas eram sempre limpas no final de cada atividade e no final do dia procedia-se à limpeza geral da sala.

Na porta da sala de atividades encontrava-se a planificação mensal, sendo da responsabilidade da educadora o dever de a fazer cumprir. Na entrada, encontravam-se avisos e outras informações destinadas aos encarregados de educação, ou à comunidade educativa, relativas a horários, mensagens e informações gerais. Encontravam-se construídos vários instrumentos de pilotagem (regulação e organização do grupo) como por exemplo: quadro de presenças, quadro do chefe do dia, quadro de rega das plantas, quadro do tempo, o alfabeto de um jardim, representado com imagens e palavras alusivas a um jardim e, também, o quadro dos aniversários (*vide* exemplos nas figuras 2 e 3).



**Figura 2.** Quadro de presenças



**Figura 3.** Quadro do tempo

Apresentamos, na figura 4, a planta da sala de atividades, com as áreas identificadas.



**Figura 4.** Planta da sala de atividades (Educação Pré-Escolar)

É importante, na educação Pré-Escolar, atendermos à organização do espaço. *Área* é um termo que estamos habituados a evocar para designar formas de pensar e organizar a intervenção da educadora e todas as experiências proporcionadas às crianças.

As áreas de conteúdo prendem-se com a realização de atividades em que a criança tem o privilégio de aprender a partir da exploração do mundo que a rodeiam. Se a criança aprender a partir da ação, as áreas de conteúdo implicam descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos que a rodeia, o que representa pensar e compreender.

As áreas ou espaços criados na sala de atividades do Jardim de Infância podem renovar-se. Neste sentido, devem-se criar novas áreas que vão ao encontro do interesse do grupo de crianças, mediante os projetos que estas estejam a desenvolver. São importantes estas renovações do espaço para que não se torne monótono. As mudanças devem ser feitas pelo grupo e não só pela educadora, pois as crianças têm de se familiarizar com o espaço para criarem as suas ideias e partilharem os seus conhecimentos, participando, assim, no processo de organização. A sala de atividades onde nos integramos, no ano letivo de 2014/2015, encontrava-se organizada em sete (7) áreas, a saber:

Área da casa – esta área incluía a “casa das bonecas”, e era constituída por dois espaços – a cozinha e o quarto. Esta área era bastante frequentada pelas crianças do sexo feminino, sendo um local onde as crianças faziam jogo simbólico (dramatizações), explorando, assim, a criatividade e a imaginação.

Área do acolhimento – a área de acolhimento era realizada na mesa de trabalho em grande grupo. Era o momento de reunião, em que todas as crianças, educadora e estagiários partilhavam as suas vivências, contavam histórias, realizavam jogos... Na mesa de grande grupo, era onde tomávamos todas as decisões e onde se realizava o trabalho em grande grupo como por exemplo: colagens, recortes, pinturas, manuseavam tesouras, construía puzzles...

Mesas de trabalho em pequeno grupo – este espaço era apropriado para um trabalho mais individualizado e também para ser repartido por idades iguais, visto que as crianças deste grupo tinham 3, 4 e 5 anos de idade.

Cavaletes – era uma zona apropriada para a realização de pinturas. A adesão ao espaço era ótima, sendo frequentado maioria das crianças. Aqui podiam criar as suas obras de arte com tintas, pinceis e com as próprias mãos.

Kit smart – nesta área as crianças usavam o computador para jogar jogos didáticos com diversos temas para o seu desenvolvimento. O código informático podia ser

utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática.

Leitura – o canto da leitura, como lhe chamavam, era a área em que as crianças tinham diversos livros à sua disposição, podendo manuseá-los, inventar histórias, contar histórias e folhear também revistas. Se as crianças quisessem explorar o livro em casa, podiam levar os livros requisitando-os nesse espaço.

Construções – nesta área a criança experimentava construções a três dimensões; fazia atividades de iniciação à matemática que implicavam comparações e seriações, sequências, tamanhos, peso, forma, cor; experimentava materiais que ajudavam a trabalhar as noções de lateralidade; faziam atividades de experimentação de noções espaciais tais como puzzles, construções e pistas de carros.

#### 4. Materiais didático/pedagógicos

A maior parte do material didático/pedagógico da sala de atividades encontrava-se em bom estado de conservação, em quantidade e qualidade diversificadas, como se pode verificar pela análise do quadro que apresentamos.

**Quadro 1.** Material existente na sala de atividades

Áreas		Materiais	Quantidade	Qualidade
Área das Construções		Cestos com legos	Média	Boa
		Cubos	Média	Boa
		Puzzles	Muita	Boa
		Jogos de encaixe	Muita	Boa
Área da Leitura		Estantes	Razoável	Boa
		Livros	Muita	Médio
		Cadeiras	Média	Boa
		Mesa	Razoável	Boa
		Tapete	Razoável	Boa
Área da Casa	Quarto	Roupa de cama	Média	Boa
		Cama	Razoável	Boa
		Bonecos	Médio	Boa
		Roupa de bonecas	Médio	Média
		Espelho	Razoável	Boa
		Tapete	Razoável	Média
		Guarda-roupa	Razoável	Boa
		Armários	Razoável	Boa
		Fogão	Razoável	Boa
		Lava-Loiça	Razoável	Boa
	Cozinha	Cesto	Médio	Média
		Panelas	Médio	Boa
		Chávenas	Médio	Média
		Pratos	Médio	Média
		Copos	Médio	Média
		Panelas	Médio	Média
		Fruteira	Razoável	Média
		Mesa	Razoável	Boa
		Cadeiras	Médio	Boa
		Pão em forma de plástico, fruta, legumes	Muita	Boa
Ferro de engomar	Razoável	Boa		
Tábua de passar a ferro	Razoável	Boa		

Área da Informática	Computador	Médio	Boa
	Quadro interativo	Pouco	Boa
Área da Expressão Plástica	Papel (Cavalinho, crepe, manteiga, lustro)	Muitos	Boa
	Mesas	Médio	Boa
	Cadeiras	Muitas	Boa
	Lápis de cor	Muitos	Boa
	Marcadores	Muitos	Boa
	Cartolinas	Muitas	Boa
	Tesoura	Médio	Boa
	Cola	Muitas	Boa
	Fita-cola	Muitas	Boa
	Afia	Poucas	Boa
	Borracha	Médio	Boa
	Plasticina	Muitas	Boa
	Tintas de várias cores	Muitas	Média
	Pincéis	Muitos	Média
	Capas de arquivo	Muitos	Boa
	Furador	Médio	Boa
	Agrafador	Médio	Boa
Lápis de cera	Muitos	Boa	
Outros	Leitor de CD	Pouco	Boa
	Vários CD	Médio	Médio

Como se pode perceber pela leitura do quadro 1 este Jardim de Infância encontrava-se bem equipado a nível de material lúdico e de equipamento diverso, o que se constituía como fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A acessibilidade ao material era ótima, proporcionando, à criança, maior autonomia. A importância de que se reveste o equipamento e o material na aprendizagem das crianças implica que “o educador defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projecto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade” (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 1997, p.38).

A sala do segundo (2.º) ano foi o local onde se desenvolveu a nossa ação educativa no âmbito do 1.º CEB e estava organizada de forma a atender às necessidades e interesses do grupo de crianças. Ao longo da nossa permanência no contexto pudemos constatar que, de facto, “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (Arends, 2008, p. 126).



**Figura 5.** Vista panorâmica da sala de aulas da turma CR2

A sala de aula era ampla (*vide* figura 5) e possuía um pequeno anexo (*vide* figura 6) onde eram arrumados os materiais e servia também de espaço onde era prestado o apoio individualizado às crianças com Necessidades Educativas Especiais como podemos ver nas figuras abaixo.



**Figura 6.** Sala de arrumações de anexos e apoio individualizado

A sala de aula estava bem equipada com mesas para todas as crianças e tinha nas paredes quadros afixados com o alfabeto e números. Estava dividida por áreas: Português, Expressões, Matemática e Estudo do Meio. Na sala podíamos encontrar o quadro do comportamento que continha o nome das crianças e os dias da semana. Ao longo dos dias da semana era atribuído um cartão verde a quem tivesse bom comportamento e um vermelho a quem tivesse mau comportamento.



**Figura 7.** Quadro do comportamento

Durante a nossa permanência no contexto foi, também, afixado um quadro de regulação e pilotagem com as regras da sala de aula para as crianças cumprirem. Foi-lhes explicado que as regras existem para organizar e garantir que todos tivessem as mesmas oportunidades e o mesmo tratamento. Elas não existem apenas para nos beneficiar individualmente, mas também para proteger os interesses e a integridade dos outros. O quadro de regras não contemplava apenas os deveres, mas também os direitos e previa algumas compensações além dos castigos. Tudo isto foi feito de uma forma consentida pelas crianças, uma vez que tiveram uma participação muito ativa na sua elaboração.

## 5. Organização do tempo pedagógico (rotina diária)

A rotina diária tem um papel fundamental, uma vez que esta apoia a iniciativa da criança, ou seja, “oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.224). No quadro seguinte damos conta dos tempos estipulados pela instituição de ensino para informar os pais e encarregados de educação.

### Quadro 2. Rotina diária da instituição (EPE)

Horário	Tarefas
08:00-09:00	Acolhimento com a ajudante de ação cooperativa
09:00-12:00	Componente letiva
12:00-12:30	Almoço no refeitório
12:30-14:00	Acolhimento com a ajudante de ação cooperativa
14:00-16:00	Componente letiva
16:00-16:30	Lanche no refeitório
16:30-19:00	Componente não letiva

Como pudemos aferir no primeiro contacto com o contexto de EPE e ao longo do nosso período de estágio já existiam rotinas institucionais diárias implementadas no Jardim de Infância, assim sendo, no quadro abaixo, estão explícitas algumas dessas mesmas rotinas referentes à sala onde estivemos inseridas.

### Quadro 3. Tempo (rotina diária vivenciada pelas crianças)

Horas +/-	Momentos	Descrição
+/- 09:00-09:30	Entrada/Acolhimento	As crianças partilhavam com a educadora e com os colegas as suas vivências, realizavam jogos, contavam e resolviam assuntos que diziam respeito ao grupo.

+/- 09:30-10:00	Atividades orientadas	Momento em que as crianças brincavam na sala de atividades enquanto esperavam pelos colegas.
+/- 10:00-10:10	Higiene	Momento em que as crianças lavavam as mãos para lancharem.
+/- 10:10-10:30	Lanche	Neste momento, as crianças dirigiam-se aos vestiários individuais para buscar o seu lanche.
+/- 10:30-11:00	Recreio	Momentos de diversão ao ar livre sempre que estava bom tempo para as crianças brincarem nos escorregas, baloiços, etc... Quando o clima não permitia, brincavam no polivalente.
+/- 11:00-11:45	Atividades livre escolha	Momentos apropriados para as crianças brincarem na área que desejassem.
+/- 11:45-11:55	Tempo de arrumar	As crianças arrumavam os materiais e os brinquedos que haviam utilizado.
+/- 11:55-12:00	Higiene	As crianças lavavam as mãos, formavam um comboio e dirigiam-se para o refeitório para almoçarem.
+/- 12:00-12:30	Almoço	Almoço das crianças.
+/- 14:00	Entrada/Acolhimento	As crianças reuniam-se em grande grupo, cantavam uma música, jogavam jogos, conversavam e resolviam assuntos.
+/- 14:10-15:10	Atividades orientadas	Atividades orientadas pela educadora e/ou estagiários.
+/- 15:10-15:40	Atividades de livre escolha	Neste momento as crianças planeavam e escolhiam as atividades que queriam fazer.
+/- 15:40-15:50	Tempo de arrumar	As crianças arrumavam os materiais que utilizavam em grande ou pequeno grupo.
+/- 15:50-16:00	Revisão do dia	As crianças partilhavam o que desenvolviam durante os momentos anteriores.
+/- 16:00	Saída	As crianças dirigiam-se aos vestiários individuais para pegarem nas suas coisas, lanchavam, esperavam pelos encarregados de educação para irem embora.

Como é possível constatar no quadro a rotina diária orientava-se segundo três momentos cruciais: tempo de grande grupo, o tempo de pequeno grupo e o tempo de planejar/fazer/rever. Estes momentos permitem “aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann, & Weikart, 2011, p.224).

**Quadro 4.** Tempo (rotina diária vivenciada pelas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico)

<b>Tempo</b>	<b>Segunda</b>	<b>Terça</b>	<b>Quarta</b>	<b>Quinta</b>	<b>Sexta</b>
09:00-10:15	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30-10:45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00-12:15	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:30-13:45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00-15:45	Est. do Meio	Português	Apoio Estudo	Est. do Meio	Matemática
16:00-16:15	Te-V. INT	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:30-17:15	At. Física	Inglês	At. Física	Música	Plástica
17:30-17:45			Moral Rel.		
Te- V. INT: - Tempo Vigilância do Intervalo					

No âmbito do 1.º CEB a gestão do tempo “é uma tarefa difícil e complexa para professores” (Arends, 2008, p.124), pois o tempo que têm para abordar os conteúdos é reduzido, daí apresentarem dificuldades na gestão do tempo.

Uma das nossas maiores dificuldades foi a gestão do tempo relativamente ao 1.º Ciclo, de forma a querermos cumprir o que estava planificado. Por esse motivo, nem sempre foi possível realizarmos as tarefas planificadas nos tempos previstos, pois existiam crianças que demonstravam dificuldades na organização e gestão do tempo, quando se solicitava, por exemplo, para realizarem uma determinada tarefa. É de salientar a importância das diferenças de idades entre as crianças dos dois contextos, por apresentarem níveis cognitivos e de aprendizagens distintos. Por esse motivo foi fundamental atender às diferenças de cada criança integrando-as no processo educativo.

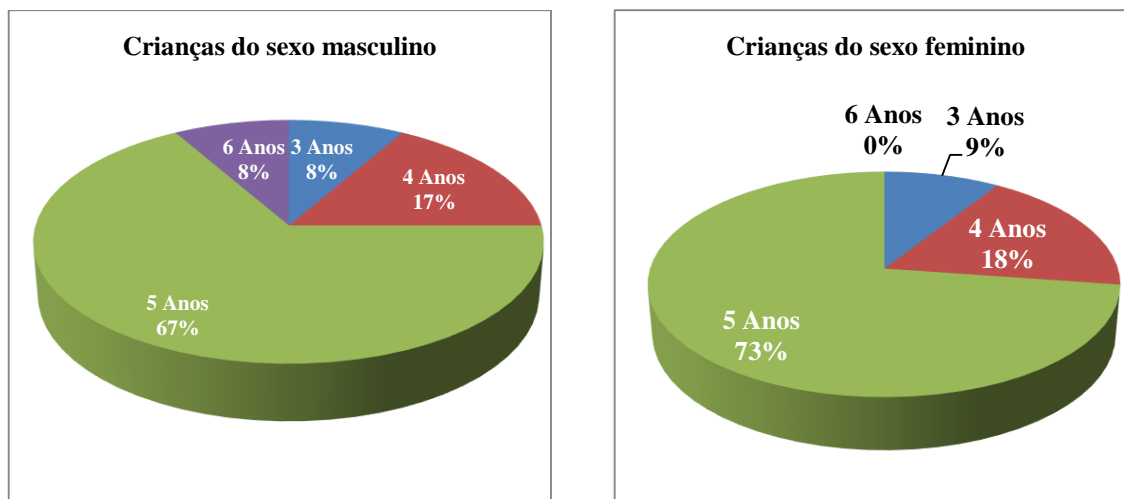
## 6. Caracterização do grupo de crianças em idade pré-escolar

O grupo da sala JISE2 era constituído por crianças com idades de 3, 4 e 5 anos e totalizava 25 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Na tabela e na figura seguintes serão apresentados alguns resultados atendendo ao género e às idades do grupo de crianças com as quais trabalhamos.

De forma a termos uma ideia mais alargada do grupo, em diferentes parâmetros, solicitou-se, à educadora, a tabela existente na instituição, relativamente à caracterização das crianças (*vide* tabela 3 e figura 7).

**Tabela 3.** Idade/Sexo do grupo de crianças de EPE

Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
3 Anos	1	1	2
4 Anos	5	2	7
5 Anos	7	8	15
6 Anos	1	0	1
<b>Subtotal</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>25</b>



**Figura 8.** Distribuição do grupo de crianças por idade e sexo

Pelo que podemos observar, a maioria das crianças era do sexo masculino e a faixa etária com mais crianças rondava os 5 anos e, seguidamente, eram as que tinham os 4 anos de idade. Havia ainda duas crianças com 3 anos de idade e uma com 6 anos que tinha completado há pouco tempo. Era um grupo em que as diferenças de idades eram uma mais-valia, na medida em que partilhavam mais experiências entre elas e as crianças mais velhas podiam, de alguma forma, ajudar as mais novas.

## 7. Características e interesses dos grupos de crianças

Decorrida uma primeira fase, traduzida num breve período de observação, e sendo um pouco precoce traçar um diagnóstico de um grupo muito heterogéneo no que diz respeito à faixa etária, procedemos à caracterização do grupo de acordo com a nossa observação.

Neste grupo existia uma criança, que tinha completado 6 anos de idade e estava sinalizada com Necessidades Educativas Especiais, tendo, assim, apoio psicológico de profissionais. A maioria das crianças que fazia parte do grupo, já frequentava a mesma instituição e a mesma sala, apenas uma criança veio de outra instituição. Em função desta situação, pensamos poder proceder às seguintes verificações tendo em conta a faixa etária em que se as crianças deste grupo se encontravam. Foi comum presenciar momentos com alguma dificuldade de partilha e aceitação o que, conseqüentemente, conduzia ao não respeito pelo outro.

Verificávamos também alguma dificuldade quando era solicitado a algumas crianças que esperassem pela sua vez, bem como escutar o outro. No entanto, com a intervenção do adulto, as crianças iam acatando as ordens no sentido de colaborarem entre elas. Notava-se que o grupo interagia positivamente entre si, revelando alguns laços de amizade, partilhando

momentos de cuidados, mais visível se, eventualmente, percebessem que um amigo precisava de auxílio.

No que dizia respeito ao momento das refeições, eram crianças com uma certa autonomia, sendo que algumas das crianças ainda necessitavam de ajuda para terminarem as refeições.

Relativamente às idas à casa de banho, as crianças não necessitavam de qualquer ajuda, sendo, por isso, muito autónomas.

A nível da linguagem, o grupo mantinha diálogo entre si e com os adultos, bem como se expressava com facilidade e fluência, mas era necessário trabalhar alguns casos de uma forma mais específica e individual.

A nível da motricidade grossa notava-se uma grande facilidade de movimentação quer no interior quer no exterior, revelando-se neste último espaço audácia na utilização dos materiais do exterior. Em relação à motricidade fina, era necessária alguma atenção relativamente à utilização do lápis, do pincel, das tesouras, entre outros utensílios. Já no acompanhamento diário ao Jardim de Infância, a maioria das crianças era acompanhada até à entrada da sala, por um dos pais e, outras, por avós. Do mesmo modo, no momento de saída, algumas crianças eram acompanhadas pelos pais ou outros familiares. Pudemos aferir que era um grupo assíduo, porém, pouco pontual.

Como já foi referido anteriormente, este grupo de crianças caracteriza-se por ser um grupo bastante heterogéneo no que se refere às idades (3, 4 e 5 anos), tendo, por isso, níveis cognitivos bastante distintos, nomeadamente nos interesses e nas necessidades. Por esse mesmo motivo, pudemos observar, no contexto da sala de atividades que as crianças mais novas necessitavam de outro tipo de carinho e atenção por parte do adulto. Também os seus interesses não passavam de "brincar", principalmente nas áreas pertencentes à sala de atividades. Mas, de um modo geral, era um grupo interessado, pois as crianças mostravam curiosidade e participavam em todas as atividades propostas pelos educadores estagiários e educadora, até mesmo quando brincavam com os colegas da sala. Eram crianças bastante agitadas e ajudavam-se umas às outras. Aderiam bem a novas atividades e experiências e interessavam-se, sobretudo, pelos trabalhos de expressão plástica que requeriam manuseamento, pelas técnicas de pintura, pela exploração de jogos, pela expressão musical, pela expressão dramática e por assuntos do dia-a-dia. Gostavam de manipular objetos da sala, onde predominava o jogo simbólico. Percebemos também que as crianças estavam muito ligadas à brincadeira do "faz de conta", facto que despoleta a imaginação simbólica e a criatividade.

### **7.1. Relação criança/criança**

Constatamos que eram crianças que gostavam de brincar com as outras crianças. Por vezes, existiam muitos "grupos de amizade" que entravam em conflito com outras crianças.

Muitas das vezes ouvíamos dizer: "Já não és meu amigo...", mas, decorridos alguns minutos, já estavam amigos novamente. Percebemos que era raro que isto acontecesse com crianças de sexo diferente, pois normalmente as interações que se estabeleciam eram quase sempre com crianças do mesmo sexo. Posto isto, consideramos importante que houvesse outro tipo de interações (por exemplo entre sexos opostos) para que as crianças vivenciassem e tivessem outro tipo de experiências, pois as relações entre colegas fornecem às crianças apoio a vários níveis, nomeadamente a nível emocional, cognitivo e afetivo, proporcionam-se companheiros de brincadeira e exploração, bem como momentos de liderar e ser liderado.

### **7.2. Relação criança/adulto**

A relação estabelecida entre o adulto e a criança é uma relação que está sempre em construção e deve, por isso, ser estabelecida de uma forma sólida e firme.

A relação entre a criança e o adulto deve ser complementada com grande afeto, sendo que será preponderante para desenvolver na criança uma personalidade calma, serena e de grande produtividade. Sendo assim é importante referir que se se proporcionar um ambiente sem conflitos e com muita harmonia, a criança irá desenvolver-se melhor atendendo-se ao seu ritmo de aprendizagem.

## **8. Perfil das crianças do grupo/turma do 2.º ano**

A turma do 2.º ano do 1.º CEB era uma turma heterogénea, constituída por crianças de estratos sociais, económicos e culturais diversificados, refletindo-se esta situação a nível das aprendizagens. As crianças desta turma apresentavam interesses, motivações e ritmos de trabalho diferenciados nas diferentes áreas. Eram, na sua maioria, crianças muito inquietas (mas nada conflituosas), todavia muito interessadas e participativas. Havia crianças que apresentavam algumas dificuldades na aprendizagem, especialmente na área de português.

Existia também um grupo de crianças com dificuldade na articulação de algumas palavras, sendo que estas tinham um apoio mais individualizado. Duas crianças estavam integradas no grupo alvo da educação especial, tendo uma delas uma retenção no segundo ano. De uma forma geral, eram crianças com bastante interesse pela vida escolar e com boas expectativas académicas. Nos quadros que apresentamos de seguida (*vide* quadros 5, 6, 7 e 8)

damos conta do perfil da turma e a da sua caracterização geral, tanto a nível de comportamento, como de possíveis estratégias a desenvolver com a turma e uma avaliação diagnóstica do seu saber estar<sup>7</sup>.

**Quadro 5.** Caracterização geral do grupo/turma do 2.º ano

N.º total de crianças	22	Média de idade da turma	7
N.º de crianças do 1º ano	0	N.º de crianças do 1º ano com retenção	0
N.º de crianças do 2º ano	22	N.º de crianças do 2º ano com retenção	1
N.º de crianças do 3º ano	0	N.º de crianças do 3º ano com retenção	0
N.º de crianças do 4º ano	0	N.º de crianças do 4º ano com retenção	0
N.º de crianças do sexo feminino	14	N.º total de crianças com 1 retenção	0
N.º de crianças do sexo masculino	8	N.º total de crianças com 2 retenções	0
N.º de crianças para Apoio Educativo	3	N.º de crianças com mais de duas retenções	0
N.º de alunos com Língua Portuguesa Não Materna (Matriculado ano anterior ou presente ano letivo)			0
N.º de crianças com Apoio Psicológico			0

Crianças com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.)	
N.º de crianças com NEE de carácter permanente com currículo específico individual.	2
N.º de crianças com NEE que não se enquadram no ponto anterior.	0
Problemática, apoio e intervenção:	

N.º de crianças do 2º ano	22	Frequentaram JI no ano anterior	0
N.º de crianças com problemas de saúde			5
N.º de crianças que necessitam de reforço alimentar.			3

N.º de crianças que fazem parte de famílias monoparentais.	8
N.º de crianças que residem com os avós.	0
N.º de crianças que residem com famílias de acolhimento.	0
N.º de crianças com computador em casa.	18
N.º de crianças com Internet em casa.	18

<sup>7</sup> Dados fornecidos pela professora cooperante do contexto educativo do 1.º CEB.

	Sim	Não
1. A turma tem mais de 20 (vinte) crianças.	x	
2. Predominam as crianças do sexo masculino.		x
3. A turma tem um número elevado de crianças em situação de retenção (+ de 3).		x
4. A turma tem crianças com N.E.E.	x	
5. A turma tem crianças com Apoio Educativo.	x	
6. Existência de crianças com mais de uma retenção.		x
7. A turma apresenta níveis e ritmos de aprendizagem claramente diferentes.	x	

**Quadro 6.** Estratégias educativas a desenvolver com o grupo/turma do 2.º ano

Prioridade de intervenção	Estratégias educativas a desenvolver	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões	Apoio ao Estudo	Sistematização de Conhecimentos
1- Hábitos de estudo e métodos de trabalho.	Organização do estudo e desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo.	x	x	x			x
	Aumentar a informação aos encarregados de educação.	x	x	x			
2- Reduzida responsabilidade no cumprimento de prazos e realização das tarefas (TPC, trabalhos de pesquisa,...).	Rigor no registo dos prazos e penalização pelo seu não cumprimento.	x	x	x			
3- Reduzida autonomia na realização de tarefas.	Monitorização regular na concretização de propostas de trabalho e pequenas pesquisas.	x	x	x			x
4- Dificuldades ao nível da comunicação, expressão escrita, leitura, interpretação e compreensão de enunciados.	Leitura em voz alta.	x		x			
	Apresentação oral de trabalhos/ideias.	x	x	x	x		x
	Produção de diferentes tipos de textos (Relatórios, resumos,...)	x		x		x	x
	Leitura e interpretação de diferentes tipos de textos (enunciados, notícias, artigos científicos,...)	x				x	x
5- Dificuldades no raciocínio lógico e memorização.	Aumento da frequência de questionários orais e de exercícios adequados à memorização e raciocínio.	x	x			x	x
6- Dificuldades em mobilizar e aplicar os conhecimentos em novas situações.	Aumentar o número de atividades formativas.	x	x	x			
	Monitorização frequente dos conhecimentos através da participação oral.	x	x	x			

**Quadro 7.** Avaliação diagnóstica do comportamento do grupo/turma do 2.º ano (saber-estar)

<b>Comportamentos adequados na sala de aula</b>	<b>Comportamentos inadequados na sala de aula</b>
Meigos	Posicionados de joelhos e pernas à chinês em cima da cadeira
Educados	Constantemente em pé
	Faladores

**Quadro 8.** Medidas a tomar face aos comportamentos inadequados na sala de aula

<b>Medidas a aplicar</b>	<b>Assinalar com x</b>
Valorizar o cumprimento das regras de funcionamento da Escola.	X
Promover tarefas que promovam a educação para a cidadania.	X
Promover a reflexão dos comportamentos em assembleia de turma.	X
Valorizar ainda mais a pontualidade e assiduidade.	X
Solicitar maior envolvimento dos Encarregados de Educação.	X
Utilizar grelhas de informação de comportamento.	X
*Outras	

Para além de todos os aspetos assinalados nos quadros e que nos permitiram caracterizar o grupo/turma, salientamos ainda os interesses e as necessidades de desenvolvimento de cada uma das crianças e que nos foi possível observar. Consideramos, pois, que dar resposta(s) a esses interesses tornará as aprendizagens mais profícuas e mais significativas. Relativamente às necessidades fomos percebendo que uma criança apresentava bastantes dificuldades, se comparada com o restante grupo e, por tal, nos momentos em que nos era possível tivemos em consideração a diferenciação pedagógica na sala de aula e atender às dificuldades da criança. Isto por considerarmos que as crianças com “dificuldades de aprendizagem (...) têm necessidades especiais que devem ser atendidas, para que estes possam ter um desempenho eficaz tanto dentro como fora da escola” (Arends, 2008, p. 51).

Quando a dificuldades observadas, em geral o grupo não apresentava dificuldades no trabalho em equipa, apesar de se distraírem facilmente. Estas distrações, por vezes, originavam discórdias na relação criança-criança, sendo, por isso, necessário colmatar esta necessidade o quando antes. A orientadora cooperante e estagiários, no sentido de impedir as complicações e necessidades apresentadas, dialogavam com a turma sobre a importância de existirem regras na sala de aula e que, posteriormente, seriam negociadas.

A turma, maioritariamente, apresentava autonomia, o que tornava o papel da professora mais fácil, pois o grupo tinha interesse em aprender. Os seus interesses prendiam-

se com a vontade de conseguirem ser capazes de ler fluentemente (sem silabar) e de escrever sem a ajuda de outra pessoa, pois queriam mostrar não só aos professores, mas também aos restantes colegas, que já conseguiam dominar a leitura e que tinham ultrapassado as suas dificuldades.

## **9. Fundamentação, objetivos e questões de investigação**

Ao longo da nossa investigação surgiram várias questões que nos levaram a refletir sobre como ajudar as crianças, e a nós próprias, a construir saberes na ação. Portanto, foi importante entender que a pedagogia articula “as conceções teóricas (teóricas e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios) (...). A pedagogia sustenta-se, assim, numa práxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p.13).

O início desta investigação teve, como ponto de partida, a realização de uma observação participada, de carácter contínuo, sistemático e intencional. Tivemos sempre em conta a observação, por forma a recolher informação sobre os contextos, incidindo também esta recolha em conversas informais que íamos mantendo com as educadora e professora cooperantes para perceber algumas das características pessoais e socioculturais do grupo de crianças/turma, sendo estas observações e a recolha de dados muito significativas, na medida em que se revelou importante para a definição de estratégias que fossem pertinentes e ajustadas para o desenvolvimento de aprendizagens. Baseando-nos em Trindade (2007) defendemos que as observações podem e devem ter uma intencionalidade específica e pré-determinada. Isto, pelo facto de considerarmos também a perspetiva de Reis (2011) quando refere que se as observações forem realizadas de uma forma livre e espontânea, num meio natural “conduzem a análises pouco claras” (p.26).

Após o período de observação inicial, no nosso caso em específico, destacamos como maiores dificuldades o saber estar em sala de aula, o saber trabalhar em grupo, pouco desenvolvido com algumas crianças, nomeadamente as do 1.º CEB. Por outro lado, observaram-se interesses relacionados com a expressão plástica e as diversas formas de a explorarmos.

Posto isto, a observação consistiu na visualização e registo sistemático de padrões de comportamento das crianças ou outros objetos, de forma a obter informações sobre o objeto da pesquisa. Deste modo, as planificações realizadas respeitavam os interesses e as necessidades das crianças que iam sendo observadas ao longo da Prática de Ensino

Supervisionada (PES). As planificações mensais dos agrupamentos eram, também, tidas como orientação. De salientar que as planificações apenas nos serviram de orientação sobre a prática e, nesse sentido, consideramo-la como um documento flexível, possível de ser adaptado às adversidades do momento, aos imprevistos, às intervenções das crianças.

Ao observarmos e convivermos com as crianças em sala de aula fomos familiarizando com os seus interesses e comportamentos: as expressões faciais, entoação de voz, gestos, olhares, risos, etc. Consideramos, para tal, que “a observação é um processo orientado por um objectivo final ou organizador do próprio processo de observação. Até a observação dita livre comporta um objectivo: familiarizar-se com uma situação, observar um fenómeno sob o máximo de aspectos possíveis” (De Ketele, & Roegiers, 1993, pp. 23-24).

Planeámos uma investigação que teve como principais objetivos: (i) compreender os olhares das crianças sobre a imaginação, (ii) conhecer as concepções que as crianças têm sobre a arte e os artistas; e, (iii) compreender a importância da Educação e Expressão Plástica para o desenvolvimento da criança. Como já foi dito anteriormente, pretendíamos conhecer as concepções que as crianças tinham sobre a arte. Para levar as crianças a desenvolver competências, a participar nas suas próprias aprendizagens e a responsabilizar-se por elas, o professor tem de ser detentor de um conhecimento teórico e pedagógico, ou seja, “o saber específico [da sua profissão], sem o domínio do qual a actividade não pode ser exercida” (Roldão, 2009, p. 47). Devemos considerar a capacidade do professor em conseguir transferir os conhecimentos científicos possui, relativos aos conteúdos escolares, considerando a implementação de estratégias adequadas e capazes de motivar as crianças para a aprendizagem. Na transferibilidade dos saberes teóricos para a sua prática, os professores “procuram constantemente formas mais eficazes de comunicar com as crianças, de dominar o conteúdo e os métodos do seu ofício” (Zehm, & Kottler, cits. por Day, 2004, p.23).

## **10. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

Para a recolha de dados, numa fase inicial do estudo que funcionou como diagnóstico da situação, atendemos à observação pois é considerada como uma das técnicas mais vantajosas quando falamos em investigação. A observação participante centra-se, segundo Bodgan e Biklen (1994) no estudo específico de uma realidade, estudo que pode acontecer em vários níveis, seja num lugar específico dentro da organização, sobre um grupo específico de pessoas, ou sobre uma qualquer atividade específica da organização em questão.

Seguidamente pensamos aplicar entrevistas às crianças do EPE e do 1.º CEB no próprio contexto educativo, para aferir sobre as opiniões que têm relativamente à arte.

Apesar de considerarmos os instrumentos uma ferramenta que permite recolher informação, é essencial que se selecione a mais apropriada (Bell, 2004) pelo que importa prestar particular cuidado às técnicas a que se recorre. Segundo Sousa (2005) “sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (p.84). Para tal, aplicamos como técnicas de recolha de dados a observação, as notas de campo e registos escritos e gráficos das crianças e o inquérito por entrevista, como descrevemos nos pontos seguintes.

### **10.1. Observação**

Para o nosso estudo, uma das técnicas de recolha de dados que utilizamos foi a observação participante e observação não participante onde o foco do estudo se centrou nas salas de atividades/aula.

A nossa integração num grupo de 3 a 5 anos de idade e, posteriormente, num grupo/turma 2.º ano de escolaridade foi uma mais-valia para a nossa investigação.

Na observação participante o principal objetivo de pesquisa é o investigador, sendo este o principal instrumento de observação, poder ter acesso às perspetivas de outros seres humanos e vivenciar as mesmas situações que eles. Neste sentido, a observação tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões e perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. Na observação não-participante, o investigador não interage de forma alguma com o objeto do estudo no momento em que realiza a observação. Esta técnica reduz a interferência do observador com a criança visto que aqui apenas se pretende uma recolha de imagens onde não existe um envolvimento do investigador na realidade observada, permitindo, assim, o uso de instrumentos de registo sem atingir o objeto em estudo.

### **10.2. Inquérito por entrevista**

Nesta investigação utilizamos, também, o inquérito por entrevista para aferir sobre as representações dos sujeitos participantes.

Os métodos de entrevista, pelo facto de apresentarem características que colocam o entrevistado e investigador numa relação de proximidade, permitem a obtenção de

informações relevantes e elementos de reflexão muito mais ricos do que com a utilização do método de inquérito por questionário (Hill, & Hill, 2008).

Foi assim construído previamente um guião de entrevista (*vide* anexo I) para ser aplicado às crianças. Através destas entrevistas pretendeu-se reunir um conjunto de dados possíveis de serem comparados entre si, uma vez que o mesmo guião serviu para o contexto de educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo. Pensamos que, desta forma, nos possibilitaria fazermos uma comparação dos dados relativamente às diferenças de idades que ambos os grupos apresentavam.

A entrevista para a recolha de dados apresenta-se ao investigador como um instrumento que possibilita refletir e analisar perceções e interesses revelados pelo sujeito entrevistado. Do seu discurso emergem ocorrências que se constituem como o sustentáculo para a análise e interpretação dos fenómenos descritos (Bogdan, & Biklen, 1994).

No estudo que apresentamos, optámos por um tipo de entrevista semiestruturada, uma vez que planificamos o tema sobre o qual foram feitas as perguntas, tendo esta uma ordem específica. Porém, como as perguntas eram abertas, e dependendo das respostas obtidas, poderíamos “quebrar” o guião, optando por fazer outras questões que não estavam inseridas.

O guião, previamente elaborado, foi sujeito a um processo de validação pelos encarregados de educação de cada criança e pela nossa orientadora do relatório final (*vide* anexo II). Para a elaboração do guião da entrevista tivemos o cuidado de colocar questões abertas para dar a oportunidade à criança de se expressar de forma livre e espontânea. Pretendíamos que nos revelasse o seu pensar utilizando o seu próprio vocabulário e, ao mesmo tempo, fazê-la sentir que estava a ser ouvida e que o seu contributo era importante para a realização deste relatório.

A entrevista foi realizada num grupo de 4 crianças, pois consideramos que seria melhor elas estarem na presença dos outros colegas para se sentirem mais à vontade. Porém, as respostas dadas, muitas vezes eram influenciadas por outras ditas anteriormente.

A educadora e a professora dos contextos também foram submetidas à entrevista, também com um guião previamente elaborado (*vide* anexo III), para uma melhor compreensão e análise dos dados de investigação.

Contudo, foi difícil prever o que iria acontecer na entrevista (sobretudo com as crianças), e uma das características fundamentais deste estudo, foi, precisamente, a capacidade de adaptação e a flexibilidade da investigadora em se adaptar a cada momento e às circunstâncias, em função das alterações que forem surgindo ao longo da entrevista.

### **10.3. Registos em áudio e fotográficos**

As entrevistas foram realizadas em gravação áudio, portanto, os registos de áudio foram essenciais enquanto técnicas de recolha de dados. Em ambos os contextos recorreremos a um gravador que captava os diálogos das crianças. Pensamos ter sido importante recorrer a este método, por se tratar de crianças um pouco irrequietas, pensando elas que não estavam a ser gravadas, possibilitou-nos um diálogo mais duradouro e real, embora tivesse sido consentido pelos encarregados de educação, pelos pais e pelas educadora e professora cooperantes, obtido através de um registo escrito.

O registo fotográfico foi a recolha de dados mais utilizada nesta investigação, o que nos permitiu captar imagens, que serviram também como auxiliar dos conteúdos a explorar e de aprendizagem.

Na investigação, a fotografia está estreitamente ligada à investigação qualitativa e, como referem Bogdan e Biklen (1994), fornecem-nos dados descritivos que “são muitas vezes utilizados para compreender o subjectivo e são frequentemente analisados indutivamente” (p.183).

Através do registo fotográfico, recolhemos informações que nos possibilitam recordar e estudar os fenómenos tal como aconteceram em determinados momentos.

Ao longo da nossa prática, foram tiradas inúmeras fotografias. Utilizamos este procedimento pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), as fotografias expressam “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações” (p.141). Este processo de reflexão sobre o registo fotográfico remete-nos de antemão para uma posterior avaliação do que aconteceu, sendo questionadas: *O que as imagens nos mostram?* e *O que as imagens nos escondem?*, aspetos que consideramos importantes no âmbito da nossa pesquisa.

Posteriormente estes dados foram analisados e refletidos, como vamos poder constatar ao longo deste relatório.

### **10.4. Análise de conteúdo**

Como o tema da nossa investigação se contextualiza na arte, a recolha de dados suportou-se nas técnicas e nos instrumentos referidos. De salientar que uma vez que algumas crianças tinham dificuldades em se expressarem oralmente (mostrando os seus sentimentos), o uso do desenho foi bastante importante para uma posterior análise. Não sabendo, elas, que a forma como desenhavam, as cores que utilizam, pode demonstrar os seus sentimentos e emoções tanto pessoais como psicológicas. O nosso objetivo foi tentar compreender e

analisar todos os registos de forma a obtermos as informações realizadas pelas crianças, obedecendo a objetivos específicos. Pretendemos, neste sentido, selecionar o conteúdo dos registos que consideramos relevantes para dar resposta à nossa questão de partida. Por tal, concordamos com Lakatos e Marconi, quando alertam que a interpretação de perceções e de conceções nos poderá transportar para níveis mais profundos de compreensão, permitindo-nos detetar e separar a informação relevante da secundária, facilitando o processo de identificação das ideias principais e as que se relacionam e, posteriormente, retirar as conclusões e as bases que as suportam (cits. por Sousa, 2005).

### **Capítulo 3. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino/aprendizagem**

#### **Nota introdutória**

Neste capítulo procede-se à apresentação, descrição, análise e interpretação de algumas das experiências de ensino e aprendizagem que desenvolvemos em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Atendendo ao regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) dos Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico e considerando que um dos objetivos da PES é desenvolver capacidades de análise reflexiva, crítica e investigativa das práticas em contexto procedemos também à apresentação e análise dos dados que recolhemos através de inquérito por questionário à educadora cooperante, à professora cooperante e às crianças, sendo que os resultados dessa análise nos permitirão dar corpo ao tema que escolhemos para desenvolver e que designamos por *Educação pela arte: olhar, ouvir e sentir*.

#### **1. Análise das entrevistas à educadora e professora cooperantes**

Como já foi referido no capítulo anterior e na nota introdutória do presente capítulo, procedeu-se à recolha de informação através de inquérito por entrevista para percebermos as conceções que a educadora e a professora cooperantes tinham sobre a importância da arte na educação e, em específico, o domínio da Educação e Expressão Plástica. As entrevistas foram transcritas e o texto daí resultante foi analisado considerando o seu conteúdo. Em função das questões presentes no guião criámos a priori as seguintes categorias de análise: (A) Conceções sobre arte na educação; (B) Importância dada à expressão plástica na preparação de atividades; (C) Dimensões artísticas trabalhadas; (D) Frequência na exploração de conteúdos; (E) Conceções sobre a motivação das crianças; (F) A arte como domínio integrador; e, (G) Necessidades de formação na área (*vide* anexo IV). Procedemos de seguida à análise dos dados considerando, para o efeito, os discursos das entrevistadas.

A interpretação dos dados recolhidos, através da análise das respostas do *corpus* das entrevistas à educadora de infância e à professora do 1.º CEB, leva-nos a inferir que ambas dão muita importância ao domínio da Educação e Expressão Plástica, integrando nas suas práticas atividades que fazem diariamente. Não se percebe nos seus discursos a ideia de que a arte é frequentemente tratada como secundária na formação da criança ou que se exploram

alguns dos seus aspetos apenas como momento de diversão e ocupação de tempos livres. A comprovar esta asserção, sobre a importância da arte na educação, anotamos o discurso da Educadora: “É muito importante, pois ela é fundamental e contribui para estimular a inteligência, encaminha para a formação do gosto e contribui para a formação da personalidade da criança”. Acrescenta ainda que “contribui e desenvolve o máximo de aptidões possíveis na criança” (Educadora). A opinião da professora, por outro lado, converge para o lúdico e para o belo: “uma forma lúdica e enriquecedora de ensinar e aprender o que é verdadeiramente belo, para quem é realmente belo, ou sejam, as crianças”.

A educadora salvaguarda a importância do bem-estar e do gosto que as crianças evidenciam no desenvolvimento das ações e da necessidade de o educador não limitar e estereotipar as propostas e oportunidades que proporciona às crianças, evidenciando que a criança deve de estar ligada a todas as áreas (música, dança, pintura e teatro), tal como se pode comprovar no seguinte testemunho: “está sempre implícita em todas as programações pois ela está ligada à própria criança”, sendo intrínseca a “todas as áreas (música, dança, pintura e teatro)” (Educadora). A professora parece também estar atenta à “voz” das crianças, manifestando ter em consideração o conhecimento que tem destas e das suas necessidades e dificuldades como ponto de partida para a sua ação educativa, realçando a importância da expressão plástica para na preparação de atividades, tendo estas “a importância que [merecem] face às aprendizagens dos alunos e ao seu desenvolvimento cognitivo” (Professora).

Nas nossas observações realizadas atestou-se a preocupação da educadora e da professora na diversificação de estratégias no domínio da Expressão Plástica, nomeadamente através da proposta de pintura com diferentes técnicas e materiais como a utilização das mãos, ilustração de histórias com materiais e suportes diversos, construção em diferentes dimensões de objetos, entre outras, tal como se pode comprovar nos seguintes testemunhos, expressos na entrevista: “trabalho à base da pintura, corte e desenho, utilizando vários materiais” (Professora); “música, dança, pintura, teatro e cinema. Expressão musical: diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas (música está sempre presente, faz parte da rotina)” (Educadora).

No entanto, promover a expressão livre não significa que a educadora e professora não possa intervir. Esse é um dos aspetos mais debatidos ao longo do tempo: *Os professores devem ou não intervir nas expressões livres das crianças?*

Consideramos que as suas funções consistem na orientação e regulação do processo de aprendizagens das crianças e, para tal, devem ser claramente definidos e intencionalmente

desenvolvidos. No entanto, a partir dos seus discursos podemos verificar que a necessidade manifestada parece objetivar-se na procura de aprendizagem de novas técnicas, para que possam transmitir os conhecimentos às crianças. Estas inferências relativas à valorização de novas técnicas e exploração de novos materiais emerge também da análise e interpretação dos episódios observados, e da análise e interpretação dos dados das observações realizadas diariamente.

Contudo, verificam-se também situações em que foi dada “total liberdade” à criança, o que, no nosso entender, demonstra uma postura necessária, no sentido de ampliar as experiências e referências das crianças. Ambas afirmam que as crianças têm total liberdade para a arte e que a sua exploração é bastante importante para o seu desenvolvimento e motivação, “não condicionando a imaginação das crianças“ (Professora), sendo que a observação, por parte de ambas é um registo da perceção e um diagnóstico (se estão motivadas ou não), tal como afirma a educadora “[observo as crianças] muito motivadas porque sentem gosto e alegria em participar nas atividades propostas e fazem de livre e espontânea vontade e são felizes na sua execução” (Educadora).

Os discursos também deixam antever que nem a educadora nem a professora condicionam a imaginação das crianças e utilizam diversos materiais para que a criatividade das crianças se amplie.

A educadora e a professora manifestam também necessidades de desenvolvimento dos saberes no domínio em análise e veem-no numa perspetiva integradora, pois a arte está presente em tudo aquilo que fazem e, deste modo, a aprendizagem nesta área acontece constantemente e de uma forma integrada com as outras áreas, conforme atestam os testemunhos seguintes: “a música está implícita logo no acolhimento, a dança está intrínseca na criança pois a arte desenvolve uma função pedagógica e lúdica e a pintura ajuda a olhar o mundo com olhos diferentes” (Educadora); “integrar a arte é integrar todos os outros conteúdos, a arte não é trabalhada isoladamente, ela é um incentivador de rotina da disciplina” (Educadora).

A educadora salientou também algumas necessidades de formação: “realização de ações de formação, *workshops*, integração de grupos de teatro, visita a museus, assistir ou participar em eventos tais como: exposições de pintura, concertos, espetáculos de dança...” (Educadora).

Manifestou-se, também, a qualidade da organização do tempo, do espaço, dos materiais e do grupo. Por um lado, identificaram-se situações que contribuiriam para uma

preparação prévia dos espaços e dos materiais que se traduziu em desenvolvimento de estratégias comunicativas e motivadoras.

De acordo com os resultados deste estudo, embora a educadora e a professora evidenciem uma valorização do domínio da arte, nomeadamente a Educação e Expressão Plástica, manifestaram alguma sensibilidade e conhecimento das características pessoais, familiares e sociais das crianças, de forma a irem ao encontro das necessidades de cada uma. No entanto, dado que a interação pedagógica não se resume apenas à afetividade e nesse aspeto consideramos que, embora de forma aparentemente inconsciente, as educadoras revelam nas suas ações menor consistência ao nível do favorecimento da autonomia e, sobretudo, do grau de estimulação que proporcionam à criança.

## **2. Análise das entrevistas às crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Como já foi referido no capítulo anterior e na nota introdutória do presente capítulo, procedeu-se à recolha de informação através de inquérito por entrevista para percebermos as conceções que as crianças tinham sobre a arte. As entrevistas realizadas às crianças, passaram pelo mesmo processo de análise que as realizadas à educadora e à professora cooperante, ou seja, foram transcritas e o texto daí resultante foi analisado considerando o seu conteúdo (*vide* Anexo V) Em função das questões presentes no guião criámos a priori as seguintes categorias de análise: (A) Conceções sobre a imaginação; (B) Relação Imaginação/Realidade; (C) Importância da imaginação para a vida; (D) Conceções sobre a arte; (E) Realização de obras artísticas/Preferências das crianças; (F) Conceções sobre os artistas.

Procedemos de seguida à análise dos dados considerando, para o efeito, os discursos das crianças entrevistadas. Realçamos que utilizamos, para mantermos o anonimato das crianças, um código alfanumérico. No caso das crianças da Educação Pré-escolar utilizamos a letra A seguida de um número (exemplo: A1, A2,... etc.) e para as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico a letra B, também seguida de um número (exemplo B1, B2,... etc.)

Através dos relatos obtidos percebemos que a arte está presente na vida das crianças, porém, as da Educação Pré-escolar, na sua maioria, relacionam-na mais especificamente com a área de Expressão e Comunicação no domínio da Plástica, nomeadamente desenhar e pintar, tal como se comprova nos testemunhos: “a arte é pintura. É pintar com tabuleiros como os pintores” (A4); “A arte é fazer coisas bonitas. Fazer esculturas” (A1).

As crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm outra visão afirmando, por exemplo, que a arte “é um talento de fazer coisas e ver as possibilidades que eu consigo fazer” (B1). Entende-se que estas conceções sejam provavelmente o resultado do que ouvem e do que trabalham em sala de aula.

Na Educação Pré-escolar consideramos que é mais aprofundado o trabalho que se realiza através da arte, do que no 1.º Ciclo do Ensino Básico, isto pelo facto das crianças passarem, a maior parte do tempo, a pintar e a representar experiências que vivenciaram, bem como a elaborar registos gráficos num suporte bidimensional, com material riscador ou com tintas, sobre histórias ouvidas.

Fazem também outros trabalhos manuais (no âmbito da Expressão Plástica), mas não têm a perceção que se enquadram no conceito de arte. A relação com a imaginação/realidade é baseada em sonhos que têm e que pretendem realizar. Normalmente estão associados a filmes e histórias que lhes são contadas e que as transportam para o mundo do imaginário simbólico. Salientamos os testemunhos de duas crianças quando confrontadas com a questão *tudo o que imaginas é real?*: “não, porque já ouvi barulhos no meu quarto e depois não estava lá nada” (A2); “o que imagino não é real porque o que imagino são sonhos e esses podem tornar-se realidade ou não” (B2).

Analisando o ponto de vista das crianças inferimos que a imaginação pode ser um sonho e este só é real se se tornar “realidade”. Mas estas formas de pensar e de olhar a imaginação são interessantes na medida em que colocam a criança perante situações e conceitos percebidos, embora abstratos e complexos. A sua capacidade de dar resposta a estas situações permite-lhe criar, recriar, inventar sonhos que se poderão, ou não, traduzir em realidade(s).

Basta prestarmos atenção aos discursos das crianças para percebermos a importância que atribuem à imaginação no seu quotidiano. Nos seus discursos ressalva-se que não é possível viver sem imaginação. Uma criança do 1.º Ciclo do Ensino Básico relatou-nos que “precisamos da imaginação para imaginarmos o que queremos” (B3), e outra criança também acrescentou não ser possível viver sem imaginação “porque a imaginação é saber escrever e cantar, imaginar as coisas para as dizer” (B4). Nesta última afirmação descobrimos que esta criança revela um certo grau de conhecimentos relacionados com a arte por ter enquadrado a escrita e o canto como formas de expressão artística, reforçando a ideia de que o imaginário não é só sonhar e tornar os sonhos realidade, mas também pensar no que se pretende alcançar.

Uma criança do pré-escolar, que associa a imaginação ao sonho, testemunhou-nos que se não dormir não tem sonhos, logo não tem imaginação. Este registo remete-nos para a importância do jogo simbólico no desenvolvimento de capacidades criadoras nas crianças.

Como já referimos algumas crianças englobam a arte como sendo “a arte plástica”. Quando questionadas sobre o facto de já terem realizado alguma obra de arte e qual, A2 disse que não, pois nunca pintou “com tabuleiros”. Outras entenderam que já realizaram obras artísticas, mas quando se referem a elas situam-nas mais no âmbito das preferências de cada uma em termos de técnicas e gostos pessoais, tal como sugerem os seguintes registos:

Sim, desenhar animais. (A3)

Sim, ilustrar. Normalmente desenho o que está na televisão. Copio as coisas. (B1)

Fazer casas e tratores é o que gosto mais de fazer (B2)

Gosto de misturar as tintas e depois desenhar. (A4)

Desenhos com lápis de cor e o maior tempo que tenho passo a desenhar (B2)

Gosto de desenhar para depois pintar (B3)

Terminamos a entrevista com a questão *somos todos artistas?*. A2 diz-nos que “Somos. Mas uns não sabem pintar e outras pessoas não querem pintar”, e A3 sem soluções ideais ou receitas de adultos refere que “se todos fizerem as coisas bem, somos todos artistas. A arte é fazer todas as coisas bem” (A3). Neste sentido o artista pode ser qualquer um desde que se consiga exprimir numa ação de expressão livre em que os fatores emotivos e afetivos ativem a construção de conhecimentos e permitam a criação de algo que seja belo, quer seja na escrita, na matemática, nas ciências, etc.

Depois de obtermos as respostas e de sabermos as concepções das crianças sobre a arte, foram realizadas atividades em que demos ênfase à criatividade individual e coletiva, envolvendo a arte e, ao longo das práticas implementadas, fomos conversando com elas no sentido de as ajudarmos a desconstruir algumas ideias prévias. Foi um processo em que tivemos de recorrer muito à nossa intuição (uma vez que não somos peritas nesta matéria), embora as nossas opções e decisões se tivessem pautado por um trabalho consciente e informado.

No término da nossa Prática de Ensino Supervisionada não realizamos outra sessão de inquérito por entrevista para tentarmos perceber se as concepções das crianças sobre a arte tinham sido alteradas, mas nos diálogos que fomos mantendo em todas as sessões fomos percebendo que houve mudanças significativas desde as suas concepções iniciais. Estas

alterações situaram-se na forma de pensar e de ver/observar a arte com mais atenção. No nosso caso específico, depois do trabalho desenvolvido, ficamos a perceber melhor qual é o verdadeiro sentido da educação pela arte, no desenvolvimento da ação, no holismo e na integração dos diferentes saberes.

### 3. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar

Ao longo da prática de ensino supervisionada, desenvolvida no contexto da educação pré-escolar foram realizadas diversas experiências de ensino/aprendizagem baseadas em conteúdos de acordo com a temática do projeto intitulado *Educação pela Arte: olhar, ouvir e sentir*. No entanto, neste trabalho apresentamos apenas três experiências de ensino/aprendizagem sendo elas: Exploração de quadros de Joan Miró; Arte, expressão e comunicação; Manipulação de materiais reutilizáveis. Implementamos estas experiências que nos permitiram explorar aspetos relacionados com a arte, dando relevância a todas as áreas de conteúdo.

#### Quadro 9. Síntese das atividades implementadas na sessão 1

<b>Título</b>	Das obras nascem obras	
<b>Participantes</b>	Todo o grupo (25 crianças)	
<b>Palavras-chave</b>	Criatividade, imaginação, manipulação de diferentes materiais	
<b>Material</b>	Tecidos, tintas, marcadores, papel	
<b>Descrição da atividade</b>	<b>Proposta de dinamização e objetivos</b>	Realização de uma pintura tendo como referência a obra de Joan Miró. O objetivo da sessão era manipular e tirar partido de diferentes materiais, estimulando a imaginação e a criatividade e desenvolver o sentido estético através da exploração de obras de Joan Miró.
	<b>Parte 1</b>	Observação de três obras de Joan Miró. Seleção de uma das obras através de uma votação. Análise da obra selecionada “ <i>O que vêem?</i> ”, “ <i>O que vos transmite?</i> ”
	<b>Parte 2</b>	Depois de selecionada e analisada a obra, desenvolvemos um pequeno diálogo de reflexão sobre os materiais utilizados pelo autor na sua obra. Partilha de ideias sobre materiais que poderíamos utilizar para a elaboração de uma obra. Explicação da tarefa a realizar.
	<b>Parte 3</b>	Organização do grupo ou seja dividimos o grupo em 2, para que o trabalho fosse da responsabilidade de ambas as formandas em situação de estágio e desta forma podermos orientar e apoiar eficazmente qualquer necessidade da criança.
	<b>Parte 4</b>	Execução de uma obra tendo como referência <i>Números e constelações em amor com uma mulher</i> , de Miró.

## Exploração de quadros de Joan Miró

Com esta sessão pretendíamos explorar aspetos relacionados com a “Arte” nomeadamente como a conseguiríamos conceber e o que poderíamos fazer com ela. Iniciamos a sessão com a apresentação e visualização de obras de arte de Joan Miró. As crianças tiveram a oportunidade de observar obras distintas e aprender conceitos sobre a arte plástica. Partilharam-se conhecimentos e justificaram-se as razões que nos levaram até ao artista escolhido, ou seja, Miró.

Para partirmos para a grande aventura, e como já foi referido anteriormente no quadro síntese das atividades implementadas na sessão 1, o grupo elegeu, através de uma votação, um quadro desse mesmo artista. Nas figuras seguintes podemos observar os quadros de Joan Miró que propusemos para serem votados pelas crianças.



1.º Quadro



2.º Quadro



3.º Quadro

Figura 9. Quadros de Joan Miró

As votações foram apontadas no quadro interativo, de modo a que fizéssemos a cotação dos votos e elegêssemos o mais votado.

### Quadros de Joan Miró

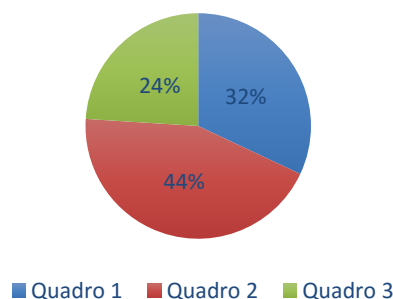
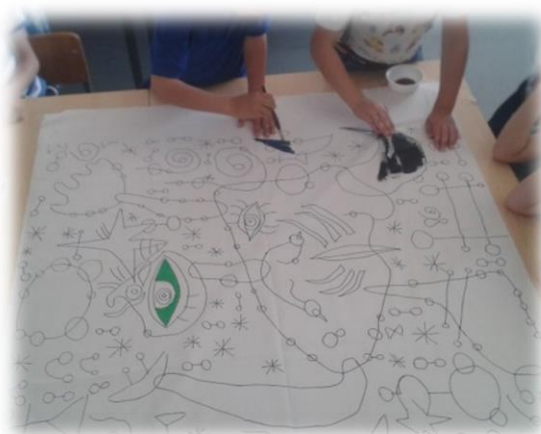


Figura 10. Gráfico da votação dos quadros de Joan Miró

De acordo com a figura 10 a obra mais votada foi a 2.<sup>a</sup> tendo obtido 11 votos, seguidamente surge a 1.<sup>a</sup> com 8 votos e, por fim, a obra n.º 3 que foi escolhida por apenas 6 crianças.

As crianças ao longo da atividade tiveram a oportunidade de manifestar opiniões e sentires bem como o acesso e a exploração de diversos materiais. Pretendíamos que desenvolvessem e exibissem a sua criatividade. Somos da opinião de que se as crianças tiverem ao seu dispor vários materiais têm oportunidade de contactar com outras formas de exploração (ME/DEB, 1997). Consideramos importante termos realizado a seleção através da votação porque para além de darmos a conhecer à criança atos cívicos que regem a sociedade valorizamos as suas opiniões para a tomada de decisões. Além disso, o facto de fazermos votações permitiu que trabalhássemos a Matemática. Somos conscientes que quanto mais atividades forem proporcionadas à criança mais esta se desenvolverá e, conseqüentemente, ficará mais competente. Se implementarmos nos contextos da Educação Pré-Escolar atividades que privilegiem o contacto com a contagem e o cálculo estamos a contribuir para que crianças obtenham conhecimentos que servirão de apoio para a execução de outras aprendizagens mais complexas a nível da matemática. Segundo Castro e Rodrigues (2008) “à medida que o universo numérico aumenta e as suas competências de contagem se desenvolvem, as crianças vão-se tornando progressivamente mais competentes, realizando cálculos mais complexos, utilizando estratégias de contagem flexíveis e inteligentes” (p. 30).

Decidimos, então, explorar como suporte de trabalhos os tecidos, uma vez que o “papel já era bastante utilizado para fazerem pinturas”. Podemos observar parte do processo nas figuras seguintes.



**Figura 11.** Exploração de tecidos e pintura

As crianças sentiram-se bastante motivadas por estarem a explorar algo “novo”, o que consideramos primordial, uma vez que sentiram prazer e demonstraram empenho e concentração na tarefa que realizaram.



**Figura 12.** Pintura do Quadro de Joan Miró



**Figura 13.** Exploração da renda

Para além de terem manuseado tecido liso, neste caso o algodão, tiveram, também, a oportunidade de trabalharem com outro tipo de tecido: a renda (como se observa na figura 13).

Os dois tecidos apresentavam texturas diferentes, o liso foi utilizado como suporte da pintura e o texturado (renda) serviu para a emoldurar. A renda como era branca, tal como o tecido de algodão, quisemos mudar-lhe a cor. Pretendíamos transformar a renda branca em preta. Resolvemos colocar a questão às crianças “Como vamos transformar a renda branca em preta?” à qual responderam com outras questões?

- “Como vamos fazer isso?” (R, 4 anos)

- “Vamos pintá-la com marcadores ou tintas?” (J, 5 anos)

É de realçar que as crianças ainda não tinham experienciado o tingimento de tecidos. Entre as técnicas que conhecíamos e pesquisamos selecionamos uma por ser a mais rápida e eficaz no tingimento, ou seja, de tornar um tecido de uma determinada cor em outra totalmente diferente.



**Figura 14.** Tingimento de tecidos

Optamos por utilizar uma garrafa de plástico como recipiente onde se iria efetuar o processo de tingimento. Cortamos a garrafa ao meio, adicionamos tinta preta e, de seguida colocámos os tecidos de renda. As crianças reagiram imediatamente ao observado através de comentários: L “Assim é mais rápido e fácil!” (L, 5 anos).

Pensamos que com esta atividade estimulamos a criatividade da criança, desenvolvemos o sentido estético e proporcionamos experiências e conhecimentos com materiais diversos.



**Figura 15.** Colagem da renda



**Figura 16.** Identificação do Quadro

A renda, como podemos observar na figura foi colada. Pretendíamos que a renda preta servisse de “moldura” do quadro.

Terminada a elaboração do quadro, deixamos a nossa marca pendurada numa das paredes da instituição, com um título, os autores, a turma, o mês e o ano.



**Figura 17.** Quadro de Joan Miró finalizado

As crianças ficaram orgulhosas do trabalho final e por terem contactado com realidades. Os seus comentários são testemunhos dessa satisfação sentida e partilhada connosco:

“Ficou muito bonito.” (M, 4 anos)  
 “Está igual ao outro quadro.” (J, 5 anos)  
 “Gostei muito de fazer esta atividade.” (L, 5 anos)

Vygotsky (2003) diz-nos que uma obra de arte, quando observada e vivenciada, pode acrescentar à nossa opinião conhecimentos sobre uma determinada temática. Acrescenta o autor que uma obra tem o poder de nos obrigar “a observá-la com novos olhos, generalizar e reunir factos por vezes totalmente dispersos. Como toda a vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas no nosso comportamento posterior” (Vygotsky, 2003, p. 234).

### Arte, expressão e comunicação

Com a experiência ensino/aprendizagem que se segue, pretendíamos proporcionar às crianças diferentes tipos de interações com a arte, para isso, deliberamos incluir as várias áreas de conteúdo. Relativamente a esta sessão descrevemos e refletimos sobre cada uma das atividades expressas no quadro seguinte.

**Quadro 10.** Síntese das atividades implementadas na sessão 2

<b>Título</b>	Arte, expressão e comunicação	
<b>Participantes</b>	Todo o grupo (25 crianças)	
<b>Palavras Chave</b>	Criatividade, imaginação, emoções, sentimentos	
<b>Material</b>	Fantoques, biombo, padrões	
<b>Descrição da atividade</b>	<b>Proposta de dinamização e objetivos</b>	O objetivo da sessão foi manipular e tirar partido de diferentes tipos de arte, despertando a imaginação, criatividade, emoções e sentimentos
	<b>Atividade 1</b>	Organização da visita ao teatro Municipal de Bragança, para assistirmos à peça de teatro da Companhia de Dança de Almada "Re.Ligações".
	<b>Atividade 2</b>	Manuseamento e criação de diálogos a partir de fantoches. Foi apresentado ao grupo de crianças uma peça de teatro. No final as crianças tiveram a oportunidade de explorarem as potencialidades dos fantoches e de criarem diálogos.
	<b>Atividade 3</b>	Realização do jogo “Cubo puzzle”, com o intuito de estimularem a lógica e o pensamento.

Relativamente a esta sessão descrevemos e refletimos sobre cada uma das atividades expressas no quadro anterior.

### Atividade 1. Organização da visita ao Teatro Municipal de Bragança

A direção da escola tinha recebido um convite para que os professores acompanhassem as crianças ao Teatro Municipal a fim de assistirem à peça de teatro da

Companhia de Dança de Almada "Re.Ligações". Uma vez que gostaríamos de organizar uma visita ao teatro, aproveitamos a oportunidade pois, consideramos que poderia ser uma mais-valia para a nossa investigação. Uma ida ao teatro é sempre motivadora para desenvolvermos na criança o interesse pelas atividades artísticas.

Começamos por reunir com a educadora cooperante para discutir e definir as questões a serem resolvidas para a ida ao teatro. A questão da data e do horário foi um ponto fácil de se resolver, pois a apresentação da peça já tinha o regulamento previamente feito. Seguidamente começamos a tratar da questão do deslocamento, o que também foi fácil de resolver pois a distância era curta e dava perfeitamente para irmos e virmos a pé. Não foi necessário formalizar e enviar um pedido aos encarregados de educação para que autorizassem os seus educandos a deslocarem-se ao teatro, uma vez que a escola possuía desde o início do ano consentimento para as saídas que se considerassem importantes, assumindo a total responsabilidade das crianças no horário em que ali permaneciam. Contudo, tivemos bastantes cuidados nos percursos de ida e volta realizados, ou seja, escola-teatro e teatro-escola, por se tratar de crianças um pouco irrequietas e as ruas por onde tínhamos de passar serem bastante movimentadas.

Antes de sairmos da escola definiram-se regras de comportamento a serem respeitadas durante o percurso e na sala de teatro organizamos o grupo de forma a podermos caminhar segura e ordeiramente.

Como já não era a primeira vez que algumas crianças assistiam a uma peça no teatro cumpriram as regras estabelecidas inicialmente. Porém, as crianças com 3 anos de idade, durante a peça de teatro tiveram comportamentos um pouco incorretos, mas foram corrigidos logo de imediato. Outras crianças, como nunca tinham frequentado um teatro, ficaram um pouco surpreendidas e entusiasmadas com aquele novo espaço que estavam a conhecer.

Com esta visita ao teatro pretendíamos realçar a importância que o teatro tem na formação e no desenvolvimento da criança (tanto assistido como realizado por a própria) pois, como um ser que pensa, sente e faz permite-lhe exercitar as suas capacidades cognitivas, afetivas e imaginativas. No aspeto pedagógico o teatro auxilia a criança na sua formação cultural e como indivíduo.

Consideramos que é importante a criança aprender significativamente conteúdos e o contacto com o lúdico pode proporcionar esse tipo de aprendizagem. O teatro enquanto experiência lúdica oferece momentos mágicos que ajudam a construir conhecimentos. Durante a peça houve gargalhadas, momentos de suspense, dança, música e a curiosidade sempre presente: *O que será que vai acontecer?*

As crianças sabem que a escola é um espaço de conhecimento e aprendizagem, mas também sabem que fora do contexto escolar é possível aprender. Por isso, as artes, a música, a literatura, a pintura, a escultura, o teatro, são elementos fundamentais para o desenvolvimento perceptivo da criança.

No final da peça de teatro, as crianças tiveram a oportunidade de entrar no mundo artístico (pisaram o palco, representaram pequenos momentos da história, envolverem-se com os cenários presentes nela). O teatro estimula o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico, mas apesar disso, o teatro é a arte que precisa estar mais presente e estudada em contexto pedagógico. Reverbel (1989) refere que o teatro para além da função de divertir, instrói. Considera o autor que esta é uma verdade que ninguém pode contestar, pois, em caso contrário, seria negar-lhe a própria história.

## **Atividade 2. Exploração de fantoches**

Depois de terem assistido à peça de teatro no Teatro Municipal de Bragança, tiveram a oportunidade de assistirem a outra peça de teatro, na escola, interpretada pelos professores estagiários. A peça foi realizada no polivalente (espaço mais amplo) para as crianças se sentirem à vontade “*Como criar, então, para crianças?*”

Numa primeira fase, tentamos compreender os interesses da criança, a sua sensibilidade, a forma como veem o mundo, como partilham opiniões e ideias sobre as coisas.

Consideramos que qualquer adulto que convive diariamente com a criança necessitará de possuir sensibilidade para saber lidar com as suas idiossincrasias, que significa “sentir”, ou seja, tem de ter a competência de se colocar no lugar da criança, à imagem do que Stanislavski (2006) expressa: “[q]uando queremos comunicar-nos com alguém, buscamos primeiro a sua alma, o seu modo interior” (p. 241).

A peça, da nossa autoria, intitulada “A história da quinta” (*vide* anexo VI), teve como objetivo, transmitir à criança vivências distintas, retratava aspetos do dia a dia através de diálogos estabelecidos entre avô e neto. Além de partilha de conhecimentos e experiências de vida, permitiu que as crianças alargassem os seus saberes em relação a alguns animais, nomeadamente sobre quem são, como são, que sons reproduzem, o que comem...

Para a apresentação da peça recorremos a fantoches. Por tal, foi dada a possibilidade à criança de imaginar como é que eles se movimentavam, articulavam palavras e frases, como interagiam e quem é que poderia estar do outro lado dando-lhe vida.

Foi notório o entusiasmo das crianças. Dentro do fantocheiro, aquando da apresentação das personagens, ouvíamos os seus comentários: “Tantos fantoches...” (A, 3 anos); “Quantas pessoas estão lá dentro?” (M, 4 anos).

Um dos desafios mais pertinentes e centrais sobre o ato de criar algo para as crianças é dar resposta aos seus interesses, às suas fantasias e fazer com que estas realizem aprendizagens. O pensamento da criança está voltado para o mágico, o maravilhoso e o fantástico, ela constrói o seu conhecimento baseada nesses mundos, tornando-se importante que o adulto propicie momentos para trabalhar a construção da realidade a partir do que lhe dá prazer, da sua perceção ao nível do imaginário.

Seguindo esta ordem de pensamento, optamos pela utilização de fantoches por ser um recurso rico para o desenvolvimento de aptidões, para além disso, concordamos com Leenhardt (1974), quando refere que a atividade com fantoches “é uma fonte de enriquecimento: da linguagem da criança, através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua atividade manual” (p. 57-58).

Após a visualização da peça de teatro, as crianças tiveram a oportunidade de refletir acerca do que viram. Relembramos o comentário realizado por M (5 anos), referindo que a bruxa foi muito maldosa por ter enfeitiçado os animais para eles ficarem doentes. Outra criança mencionou que gostou muito da personagem do Rafael e que gostava de ser amigo dele.

Após o diálogo reflexivo e crítico sobre o conteúdo da história apresentada, as crianças manusearam os fantoches, deram asas à sua imaginação e criaram diálogos entre elas. Acreditamos que à medida que o fantoche é manuseado, este ganha vida, assim sendo a criança vai-se “afirmando como um outro Eu distinto do Eu que o manipula, esse afastamento do Eu e da afirmação do Outro faz com que o fantoche pareça viver” (Rodrigues, 2012, p. 19).



**Figura 18.** Exploração dos fantoches

Na figura 18 observa-se as crianças a manusear os fantoches. Foi-lhes permitido que dramatizarem a história a que assistiram ou que criassem outra a partir das personagens de que dispunham. O recorrer a fantoches é mais “um ícone da expressão dramática que devemos pôr em prática no pré-escolar, pois eles facilitam a expressão e a comunicação através de ‘um outro’, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.” (Silva, 1997, p.60). Apresentamos, de seguida, um dos diálogos que surgiu aquando da oportunidade criada para que as crianças manuseassem os fantoches e que através deles falassem:

Transcrição	Análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olá amiguinhos da quinta. Eu sou o sapo, o senhor sapo. (T, 5 anos)</li> <li>- Não podes entrar aqui. (N, 5 anos)</li> <li>- Não posso porquê? (T, 5 anos)</li> <li>- Porque o senhor João é que manda. (N, 5 anos)</li> <li>- Mas quem é ele? (T, 5 anos)</li> <li>- Sou eu! (J, 5 anos)</li> <li>- Eu sou o dono desta quinta e só entra aqui quem eu quero. (J, 5 anos)</li> <li>- Eu só quero ser amigo deles. (T, 5 anos)</li> <li>- Hmm, pronto, está bem. Podes entrar! (J, 5 anos)</li> </ul>	<p>Inicialmente as crianças começaram por inventar outra história completamente diferente da que apresentamos. Consideramos que este facto se verificou devido à sua capacidade de improviso e de invenção bem como à de transpor para as suas representações as inquietudes do quotidiano. Verificamos que as expressões utilizadas foram aquelas que normalmente são pronunciadas em vários momentos do dia e que representam preocupações. Prendem-se com as questões de relacionamento e amizade, pois frequentemente ouvimos nas suas brincadeiras “Eu só quero ser teu amigo”. A criança traz para o mundo lúdico situações da realidade: a importância de se ter um amigo.</p> <p>Constatamos ainda a perceção das relações de poder, de liderança, um nível de superioridade que elas conseguem distinguir muito bem (quem manda, quem é o dono) ...</p> <p>Ao longo deste diálogo, a interação entre criança-criança esteve presente.</p>
(nota de campo: 27 de maio de 2015)	

De referir que todo o grupo teve a oportunidade de manusear os fantoches, porém a escolha das “personagens” não foi tarefa fácil, pois em determinadas situações não se verificou consenso, originando alguns conflitos entre as crianças. No entender de Leme (2004), os conflitos interpessoais podem ser descritos como “situações de interação social de confronto, desacordo, frustração” (p. 367), sendo que estas discórdias têm uma maior ocorrência quando as crianças trabalham ou brincam juntas.

Para a situação da discórdia ser amenizada, encorajamos as crianças a resolverem a situação entrando num diálogo umas com as outras para chegarem a um acordo. Para além disso, e de modo a que a atividade ocorresse e terminasse sem grandes perturbações, acordamos com as crianças que todas poderiam manusear os fantoches nos intervalos.

### **Atividade 3. Jogo: cubos puzzle**

Tendo conhecimento que os jogos cativam e despertam o interesse das crianças, decidimos levar para a sala de atividades um jogo bastante lúdico e educativo, que fosse ao encontro da nossa investigação. Corroboramos das palavras de Kishimoto (2005) quando refere “a educação lúdica esteve em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos no campo da educação, da psicologia, de fisiologia, como as demais áreas do conhecimento” (Kishimoto, 2005, p.31).

Iniciamos a atividade com a apresentação de vários cubos com partes de uma imagem. Prosseguimos com um diálogo em grande grupo e com uma abordagem à parte da imagem de cada cubo. De seguida colocamos a questão: “*Qual será a imagem que conseguimos formar com estes cubos todos?*”

“- Formamos uma casa grande, com o sol e jardim.” (G, 5 anos)

“- Sim, mas também vai estar a chover e vai haver trovões.” (J, 5 anos)

“- Eu acho que vai aparecer um circo, porque tem muitas cores e muitas máscaras.” (F, 5 anos).

Após termos explorado os cubos, em grande grupo, e de termos registado as perceções das crianças demos início ao jogo. Para a sua realização dividimos a turma em pequenos grupos de 5 elementos cada. Enquanto que um grupo estava a jogar, os restantes estavam a observar.

Os grupos foram formados por nós. Na sua constituição tivemos em conta a idade de modo a que houvesse um equilíbrio, por se tratar de um grupo bastante heterogéneo. Tomamos esta decisão devido ao grupo ser bastante numeroso e consideramos que esta opção poderia trazer vantagens uma vez que permitia realizar uma exploração com mais pormenor às imagens presentes.

Ainda pudemos constatar que o trabalho em grupo permitiu às crianças desenvolver competências sociais, afetivas e cognitivas. Para Vygotsky (1989) “as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade” (p.84).

O jogo apresentado era um “Puzzle” constituído por uma imagem “base” e as crianças tinham que, através das peças do jogo, reproduzir exatamente a mesma imagem.



**Figura 19.** Jogo “Puzzle”

Como podemos observar na figura 19, cada cubo tinha seis partes de seis imagens, e as crianças tinham de encontrar as partes correspondentes à imagem “base” de modo a conseguirem construí-la na totalidade.

O prazer proporcionado foi evidente na execução da atividade através do envolvimento e do entusiasmo. Todos os grupos, conseguiram reproduzir as imagens “base”.

Durante o processo da sua construção fomos registando os seguintes comentários que testemunham a receptividade e a alegria à atividade:

“- Isto é divertido!” (A, 5 anos)

“- É a primeira vez que estou a ver um jogo destes.” (M, 5 anos)



**Figura 20.** Jogo “Puzzle”

Na figura 20 apresentamos o jogo finalizado por um dos grupos. *Por que razão utilizamos imagens?* As razões foram várias, entre elas destacamos o seu poder comunicativo. Consideramos que abordar a imagem para realizarmos “leituras” seria importante para a criança, uma vez que transmite mensagens que é necessário descodificar. A imagem como “texto imagético” permite desenvolver a oralidade e também a observação

a vários níveis, pois como afirmam Analice Pillar et al. (2006) “ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura” (p.15).

Com este jogo, as crianças fizeram várias leituras em torno de cada um dos cubos e da imagem formada por todos. Corroboramos as palavras de Analice Pillar et al. (2006) quando afirma que:

o observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenações do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados. Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isto porque, o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registo, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento (p. 13).

Neste jogo, para além da arte esteve presente a *matemática* através das formas geométricas. Com este jogo as crianças adquirem “noções” sobre formas geométricas e puderam trabalhar a cor e a sua simbologia. Finalizando a nossa atividade, apresentamos um quadro onde se destacam as conceções prévias e as conceções finais das crianças.

**Quadro 11.** Análise do jogo: antes e depois

Análise	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E
<b>Antes</b>	Pensavam que ia aparecer uma casa.	Vai ser um jogo diferente e bastante divertido.	Não sabiam o que ia aparecer, mas pelas imagens era algo que não iam perceber.	Que ia aparecer um sol e cores que representava o verão.	Como tem letras, vai aparecer o nome de alguém
<b>Depois</b>	A imagem que pensavam que ia aparecer não apareceu.	Manteve-se o que foi dito: “Gostamos muito de jogar este jogo.”	“Tem muitas cores, água e tem montanhas.”	Apareceu o “tempo”: chuva, sol, trovões, nuvens.	Não apareceu o nome como estavam à espera.

Nota de campo: 26 de maio de 2015

De uma forma geral, quisemos saber o que cada grupo pensava sobre o que ia acontecer antes de iniciarmos o jogo para, posteriormente, vermos se houve alguma alteração relativamente às conceções iniciais.

Neste caso, o grupo A pensava que, com os cubos, poderiam formar uma casa. Mas com o decorrer do jogo foram-se apercebendo que não apareceu.

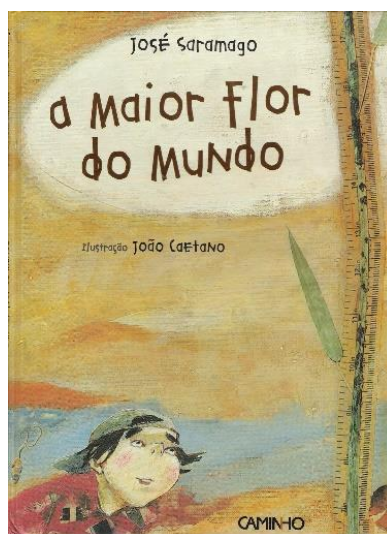
O grupo B, não teve nenhuma perspectiva em relação à imagem, revelando apenas que ia ser um jogo diferente e divertido. Quando no final, questionamos as crianças sobre o que pensaram do jogo, referiram “Gostamos muito de jogar este jogo.”

Relativamente ao grupo D, estavam à espera que a imagem final tivesse o sol e cores que poderiam representar o verão (visto que em alguns cubos estavam explícitas essas imagens). O grupo evidenciou que não se tinham engando, no entanto referiram que também apareceram os vários estados do tempo: chuva, sol, trovões, nuvens.

O grupo E afirmou haver um nome. Apesar destas crianças não saberem ler nem escrever, referiram que para elas seria fácil construírem a “palavra”, pois tinham uma imagem base. No final comprovaram que não houve palavra, ou seja, o que estavam à espera não foi ao encontro das suas expectativas.

### **Manipulação de materiais reutilizáveis**

Partindo para a última atividade de ensino/aprendizagem, quisemos explorar, com as crianças, uma história, sendo ela *a Maior Flor do Mundo*, de José Saramago.



**Figura 21.** A história *a Maior Flor do Mundo*<sup>8</sup>

As crianças começaram por observar a imagem da capa, analisando todos os elementos. Após lhe termos revelado o título do livro colocamos-lhe a questão: “*O que pensam que vai acontecer nesta história?*” A maioria das respostas foram idênticas às que se apresentam de seguida:

“- Esse menino vai encontrar a maior flor do mundo.” (N, 5 anos)

---

<sup>8</sup> <http://www.fabulasecontos.com/wp-content/uploads/2013/10/a-maior-flor-do-mundo.jpg>

“- Esse menino vai regar a flor até ela crescer.” (G, 5 anos)

Algumas crianças já sabiam o que ia acontecer pois já tinham ouvido a história. Mesmo assim a história foi lida para o grupo todo. A leitura foi acompanhada da visualização das ilustrações presentes no livro.

Consideramos que ouvir histórias é bastante importante para a criança, principalmente nesta fase uma vez que ela assume “o papel de participante/actor confiante num mundo de fantasia que simbolicamente recria a realidade” ajudando-a a ultrapassar e a controlar os medos e os desejos por ela sentidos (Bastos, 1999, p. 34)

Após a leitura da história não foi feita a sua exploração como tínhamos planificado, pois as crianças imploraram que a lêssemos novamente. Decidimos, então, apresentar um filme sobre o livro por conter imagens e sons, possibilitando à criança adquirir outros conhecimentos e observar pormenores que pudessem ter passado despercebidos aquando da leitura. *O que esta história proporcionou às crianças?*

A história, além de ter sido apresentada de duas maneiras completamente diferentes, proporcionou conhecimentos e emoções distintas nas crianças, pois é uma história muito rica em termos educativos. Em primeiro lugar, mostrou-nos como é a natureza. Em segundo, mostrou-nos os prós e os contras do menino ter saído da beira dos pais, (os perigos que atravessou), o que fez com que as crianças refletissem sobre o assunto. Em terceiro lugar, mostrou-nos que com força de vontade conseguimos o que pretendemos.

Esta história possibilitou-nos realizar uma abordagem interdisciplinaridade entre o português e as artes plásticas, mais uma vez (incluindo a atividade com o objetivo de recolhermos dados para a nossa investigação).

Num diálogo com as crianças, debatemos o que poderíamos fazer em termos de Expressão Plástica, que fosse ao encontro da história *a Maior Flor do Mundo*.

Excluiu-se logo a hipótese de fazermos desenhos. As crianças tinham de criar algo novo e não se basear, somente, aos desenhos que eram realizados após terem ouvido histórias.

Queríamos que as crianças produzissem algo diferente. Depois de partilharmos muitas sugestões que não eram do agrado de todas, uma delas disse:

“-Já sei! Podíamos criar a maior flor do mundo.” (J, 5 anos)

Foi uma ideia que agradou a todos nós e decidimos, então, planear, em grande grupo, a nossa atividade: o que era preciso, que materiais precisávamos, etc.

A ideia seria aproveitar objetos, materiais que já não usássemos de modo a dar-lhe “outra utilidade”. Começamos então por fazer um esboço daquilo que pretendíamos para nos seguintes pudéssemos levar para a sala.

### A maior flor do Mundo

Material	Jornais, rolhas, cartões, garrafas de plástico, terra, areia, cola, fita-cola, pedras, tintas, lápis, tesoura, pincel.
Procedimento	1.º - Fazer tiras com papel de jornal; 2.º - Fazer o molde das pétalas com cartão; 3.º - Colar as tiras nas pétalas; 4.º - Fazer o caule com cartão de rolos de papel, revesti-lo com o plástico das garrafas e pintá-lo de verde; 5.º - Fazer as folhas com plástico; 6.º - Construir um suporte para a flor com a base de um garrafão juntamente com terra e pedras).

Após termos decidido o material a usar, demos início à nossa atividade. Como já tínhamos delineado um plano sobre o que íamos elaborar, foi mais fácil para as crianças desenvolverem o trabalho.



**Figura 22.** Crianças a enrolar papéis de jornal

A primeira fase do trabalho consistia em “enrolar” papéis de jornal, como observamos na figura 22.

Este tipo de atividade foi bastante importante para a evolução da criança pois permitiu-lhe desenvolver a motricidade fina. Estas atividades de expressão plástica assumem um papel importantíssimo nas crianças do pré-escolar, sendo estas promotoras de competências escolares, pois a motricidade fina, sustenta-se na perceção, organização e representação do espaço e do tempo, possibilitando o aumento progressivo do domínio da

lateralidade, bem como do controlo dos movimentos manipulativos (Condessa, Fialho, Andrade, Fortuna, & Castanho, 2009).

As pétalas da flor foram desenhadas em cartão e posteriormente recortadas. Seguidamente as crianças colaram nas pétalas os papéis de jornal enrolados.



**Figura 23.** Pétala desenhada em cartão

**Figura 24.** Colagem dos papéis nas pétalas

Conforme se pode observar nas figuras 23 e 24, as crianças espalharam a cola e colaram as tiras de papel. O manuseamento do pincel foi uma aprendizagem que as crianças realizaram, pois tinham que controlar os movimentos, a pressão que deveriam exercer sobre o pincel para que ficasse bem espalhada, a quantidade de cola necessária e perceber onde era necessário colocá-la.



**Figura 25.** Colagem das rolhas na Flor

Como podemos observar pela figura 25, as crianças colaram as rolhas para preencherem o centro da flor.



**Figura 26.** A Maior Flor do Mundo

O resultado final da nossa atividade foi o que se observa na figura 26. Nós, adultos, auxiliamos as crianças no sentido de realizarem o trabalho com segurança. Nesta atividade consideramos perigoso a utilização do plástico para revestir o papel, no entanto arriscamos redobrando a nossa atenção e cuidado, enfatizando a importância dos cuidados a ter com o seu manuseamento para ninguém se cortar.

O produto final foi, também, ao encontro das nossas expectativas pois já tínhamos planeado fazê-la desta forma. No entanto, através dos discursos das crianças, percebemos que elas admitiram que o resultado final foi ainda mais satisfatório do que alguma vez imaginaram.

“- Não pensava que ia ficar assim tão bonita.” (L, 5 anos)

“- Está tão bonita!” (M, 4 anos)

“- As rolhas ficaram bem.” (G, 5 anos)

“- Temos de fazer agora outras coisas assim.” (N, 5 anos)

“- Gostei muito!” (R, 5 anos)

As crianças sentiram-se entusiasmadas com a atividade e satisfeitas com o resultado final. Intitulamo-la como *A maior flor do mundo*, com o nome do grupo e sala. A flor foi exposta à entrada da sala.

#### **4. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

À semelhança do que fizemos com as experiências de ensino/aprendizagem apresentadas anteriormente, decidimos no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico seguir os mesmos princípios estruturadores, trazendo para reflexão, neste relatório, atividades diversificadas que abrangessem todas as componentes do currículo. Para trabalharmos com as crianças 2.º ano de escolaridade realizámos um projeto em torno de um livro intitulado *LULU e o Brontossauro* de Judith Viorst (2010), ilustrado por Lane Smith.

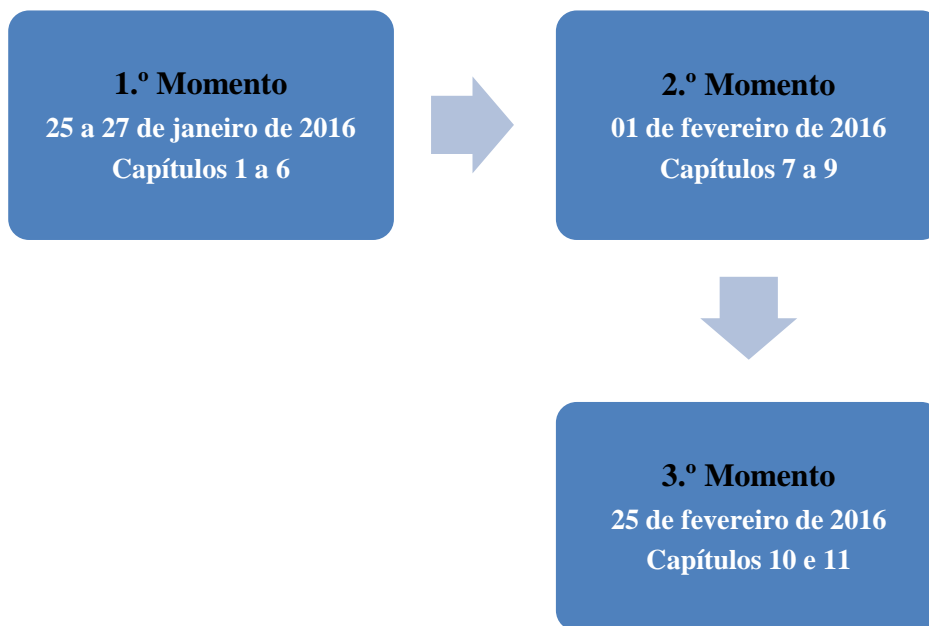
Tal como na Educação Pré-Escolar (EPE) descrevemos e analisámos as ações desenvolvidas durante o nosso percurso formativo no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Implementamos um projeto ao longo de um período de tempo e foram necessárias algumas aulas extras no contexto para ser finalizado. Através deste projeto explorámos uma obra de literatura para a infância que nos deu a possibilidade de trabalharmos as diferentes componentes do currículo.

Como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente, mais concretamente quando caracterizámos os contextos, a turma com a qual trabalhámos era de 2.º ano e, por tal, considerámos que era possível desenvolver um trabalho diferente do que foi realizado com as crianças da EPE, pois a maturidade e o conhecimento que tinham adquirido até aquele momento, através das vivências na escola, no meio e com a família, davam-nos essa garantia.

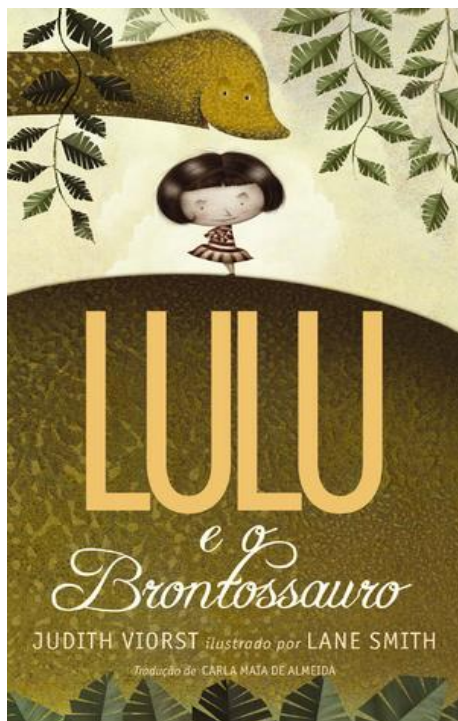
O livro selecionado para integrar este projeto tinha 128 páginas de texto com algumas ilustrações, encontrava-se organizado por 11 capítulos, por essa razão decidimos explorá-lo de uma forma completamente diferente daquela que estávamos habituadas.

Optámos por abordar 3 capítulos por aula, e 2 na última. Antes de ser revelado o final da história as crianças criaram também um do seu agrado. O facto de não lermos o livro todo de uma só vez fez com que as crianças ficassem curiosas e expectantes sobre o que iria acontecer no capítulo seguinte. A leitura foi realizada para a turma toda, em voz alta, mostrando-se as imagens ao mesmo tempo. Na figura seguinte apresentamos a organização temporal das sessões e no quadro 13 fazemos a descrição da atividade.



**Figura 27.** Organização temporal do projeto de leitura

Na figura<sup>9</sup> seguinte encontra-se a capa e a sinopse do livro trabalhado.



"Era uma vez uma menina chamada Lulu, e a Lulu era uma seca. Não era uma seca para comer. Não era uma seca para vestir. Era uma seca - uma grande seca - para tudo. Lulu era filha única e os pais davam-lhe tudo o que ela queria. E agora, adivinhem. Lulu queria TUDO. Toneladas de guloseimas. Toneladas de brinquedos. Toneladas de horas de desenhos animados. E se o pai e a mãe lhe dissessem (e raramente diziam), «Desculpa, querida, mas agora já chega», Lulu guinchava até que as lâmpadas explodissem, atirava-se para o chão e esbracejava e dava pontapés. E logo o pai e a mãe concordavam: «Está bem, só por esta vez», e lá lhe davam o que ela queria."

**Figura 28.** Capa e sinopse do livro *LULU e o Brontossauro*

<sup>9</sup> Imagem disponível em <http://www.leyaonline.com/pt/livros/infantil-e-juvenil/7-9-anos/literatura-infantil/lulu-e-o-brontossauro/>

## Quadro 12. Descrição das atividades do projeto

<b>Título</b>	Exploração do livro <i>LULU e o Brontossauro</i>	
<b>Participantes</b>	Toda a turma	
<b>Palavras-Chave</b>	Imaginação, pensamentos, emoções, criatividade	
<b>Material</b>	Livro, documentário, bilhete de identidade do animal de estimação, convite, prendas.	
<b>Descrição do projeto</b>	<b>Proposta de dinamização e objetivos</b>	Através da exploração do livro <i>LULU e o Brontossauro</i> , criaram-se estratégias de ensino/aprendizagem para as crianças de acordo com o conteúdo do livro.
	<b>Atividade 1</b>	Abordagem aos animais de estimação. Preenchimento do Bilhete de Identidade do animal de estimação de cada criança, mesmo este sendo imaginário. Relativamente aos animais, fez-se uma abordagem aos Dinossauros através de documentários.
	<b>Atividade 2</b>	Interpretações da multiplicação: tabuada do 3. O facto de se lerem 3 capítulos de cada vez, fez com que se introduzisse a tabuada do 3.
	<b>Atividade 3</b>	Planificação de textos: convite. Como o livro fazia referência ao aniversário da Lulu, personagem principal da história, simulámos uma situação de entrega de um convite à turma para que todas as crianças que a integravam, comparecessem no seu aniversário.
	<b>Atividade 4</b>	Festa de aniversário da LULU na escola. As crianças criaram prendas (desenhos), para oferecerem à LULU.

*Como realizámos o projeto? Como abrangemos as diferentes componentes do currículo? Que aprendizagens realizaram as crianças?* Estas são algumas questões que vamos responder ao longo da descrição das atividades que apresentamos de seguida. As atividades incidiram nas seguintes componentes do currículo:

**Atividade 1.** Estudo do Meio

**Atividade 2.** Matemática

**Atividade 3.** Português

**Atividade 4.** Expressões Artísticas e Físico-Motoras (domínio da Educação e Expressão Plástica)

Partindo da imagem apresentada na figura 30 e da narrativa que nos deu a conhecer que a Lulu gostava de ter um Brontossauro como animal de estimação e que os seus pais não se mostravam recetivos à vontade da filha “visto ser um animal demasiado grande e selvagem para dar um bom animal de estimação” (Viorst, 2010, p.8), considerámos pertinente introduzirmos a área de Estudo do Meio e abordar os animais de estimação.

(Seria mesmo aí que viveria um brontossauro? Na floresta? Receio bem não ter a certeza. Mas, uma vez que sou a pessoa que escreve esta história, vou pôr este brontossauro numa floresta, junto com uma data de outras criaturas selvagens que nunca habitaram a Terra ao mesmo tempo que os dinossauros, quanto a isso tenho a certeza.)

O pai e a mãe de Lulu continuaram a explicar que, embora um brontossauro seja dado a comer plantas e não animais (incluindo animais humanos como a Lulu), e embora até seja engraçado, dentro do género alongado e cabeça-de-alfinete, é demasiado grande e selvagem para dar um bom animal de estimação.



Um cão,  
um gato,  
um peixe-dourado,  
um pássaro,  
um esquilo-da-Mongólia,  
um porquinho-da-Índia, sim.

Um brontossauro?

Definitivamente, não.



**Figura 29.** Excerto da história *Lulu e o Brontossauro*

Começámos por realizar um diálogo com a turma com o intuito de percebermos se as crianças tinham animais de estimação e caso tivessem qual o nome deles. Algumas crianças informaram-nos que não tinham animais de estimação em casa, no entanto pedimos-lhes que nos dissessem quais os animais que gostariam de ter e qual o nome que gostariam de lhes dar. Após o diálogo estabelecido sobre as espécies e características dos animais que possuíam ou que gostariam de ter, percebemos a importância que cada um deles representava. O facto das crianças atribuírem características próprias a cada um dos seus animais levou-nos a considerar a hipótese de criarmos um documento (Bilhete de Identidade) para os seus animais de estimação.

Mostrámos e explicámos o que é um Bilhete de Identidade (algumas crianças já sabiam), referindo que se trata de um documento que, até há bem pouco tempo, andava sempre connosco e que nos identificava, tendo sido substituído, muito recentemente, pelo Cartão de Cidadão. Solicitámos, então, às crianças, que preenchessem o “Bilhete de Identidade do animal de estimação” (*vide* anexo VII).

O bilhete de identidade continha as seguintes informações: nome, data de nascimento, aspeto físico, características da voz, a que cheira e sabe, atividades preferidas, amigos preferidos, coisas que o chateiam e principais inimigos. No final, as crianças

desenhavam o animal de estimação como sendo a “foto” dele. Esta atividade permitiu que as crianças adquirissem mais conhecimentos sobre o mundo atual, o que era um bilhete de identidade e para que serve, aludindo, também, ao entendimento que tinham sobre o que eram, na realidade, animais de estimação.

O desenvolvimento desta atividade contribuiu para conhecermos melhor o grupo de crianças com quem estávamos a trabalhar, tanto a nível afetivo como emocional.

No final, cada criança leu para a turma o bilhete de identidade do seu animal.

Apesar de termos consciência de que o diálogo e o preenchimento do Bilhete de Identidade sobre as características dos animais de estimação de cada um, foram atividades do agrado das crianças, também percebemos que ficaram muito entusiasmadas com a leitura da história. O Brontossauro, animal desejado pela Lulu, despertou a curiosidade de todas as crianças, pois manifestaram que queriam saber mais sobre a família dos Dinossauros e tudo aquilo que era relacionado com eles.

Convém referir que as aulas destinadas ao desenvolvimento do projeto apresentado, foram previamente pensadas e planificadas, no entanto algumas, tiveram de seguir um rumo diferente do previsto. As alterações ocorridas tiveram em conta interesses e curiosidades exteriorizadas pelas crianças e também pelos inúmeros livros relacionados com os Dinossauros que traziam para a escola. Esta partilha permitiu-nos visualizar imagens de outros livros e procurar respostas para as dúvidas que iam surgindo. A pedido das crianças apresentámos vídeos sobre os Dinossauros, nomeadamente um documentário em que nos elucidou sobre a sua origem, o seu modo de vida, os vários tipos de dinossauros que existiram e o que originou a sua extinção. *O que aprendemos?* Aprendemos muitas mais coisas para além das que assinalamos:

- O que é um animal de estimação;
- Quais os animais de estimação que existem;
- Características de animais;
- O que é e para que serve um bilhete de identidade;
- A origem dos Dinossauros e a sua extinção.

Pensámos que o facto de o livro estar organizado por capítulos poderia servir para explorarmos a multiplicação. Sem dúvida que a leitura de 3 capítulos por aula nos conduziu a situações que permitiram introduzir a tabuada do 3.

Iniciámos com um diálogo em torno de questões problema que levavam as crianças a recorrer a estratégias de cálculo para conseguirem uma resposta. A adição de parcelas iguais utilizando o modelo de conjuntos foi o mais utilizado pelas crianças. Partindo do que

as crianças já sabiam explorá-las situações mais complexas, recorrendo a várias estratégias para que as crianças compreendessem e interiorizassem a tabuada do 3.

Depois de terem percebido mecanismos e formas de chegar rápido ao resultado da multiplicação de um determinado número (até 10) por 3, resolvemos realizar um jogo para que a tabuada fosse memorizada. Explicámos as regras e demos início ao jogo. Este consistia em responder a questões colocadas dentro de um tempo estipulado. O tempo atribuído para as crianças responderem às questões ia sendo alterado à medida que este decorria, às primeiras questões colocadas concedemos um limite maior de tempo para pensar na resposta do que para as que se seguiram. As questões colocadas cingiram-se à tabuada estudada, ou seja, perguntávamos a uma criança “3x6?”, seguidamente a outra “3x2?” e, assim, sucessivamente e quem respondesse na vez de outra pessoa, saía automaticamente do jogo.

Deste modo, as crianças tinham que respeitar a sua vez e a vez dos outros colegas.

Este jogo fez com que as crianças estivessem em contacto com os números de uma forma mais espontânea e lúdica.

Para a concretização da atividade 3 do projeto detivemo-nos no seguinte excerto da história.

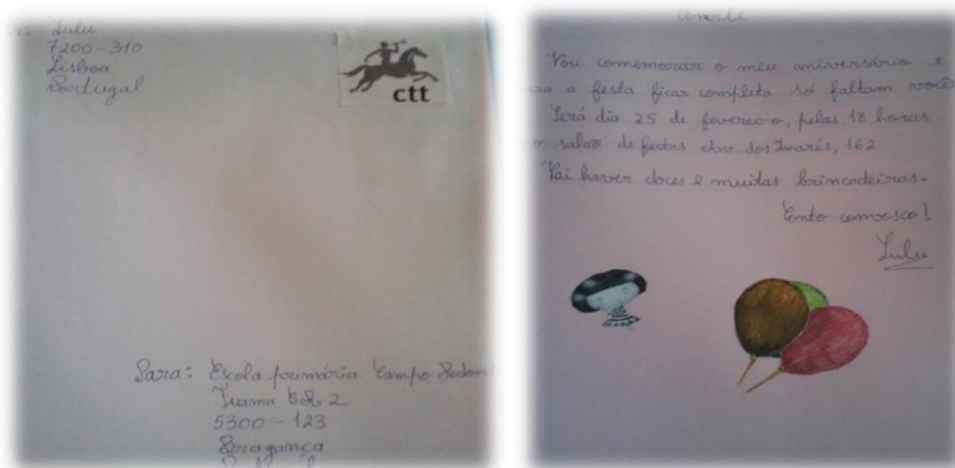
*Não?* A mãe e o pai diziam  
à Lulu que não? Ela não estava  
habituada a ouvir isso. E odiava –  
odiava, realmente – ouvir dizer que não.  
Para demonstrar o quanto odiava,  
guinchou e guinchou e guinchou até  
que todas as lâmpadas da sala  
explodiram. “QUERO UM  
BRONTOSSAURO NOS MEUS ANOS”,

“QUERO UM BRONTOSSAURO  
DE ESTIMAÇÃO!”

**Figura 30.** Excerto da história *Lulu e o Brontossauro*

Como podemos perceber pela leitura do excerto apresentado, LULU ia fazer anos. No momento em que estávamos a realizar a leitura da frase “Quero um Brontossauro nos meus anos”, a funcionária da escola bateu à porta para nos entregar um envelope. A informação contida no envelope foi lida e analisada. Este tinha como remetente a Lulu e

estava endereçado à turma. A curiosidade era visível nos rostos das crianças. Quando o abrimos e lemos a curiosidade deu lugar à surpresa e as perguntas iam surgindo umas atrás das outras. *A LULU está a convidar a turma para o aniversário dela?* (vide figuras seguintes).



**Figuras 31 e 32.** Envelope e texto do convite da Lulu

Esta situação foi arquitetada por nós para explorarmos a planificação de textos, neste caso o convite. O facto de termos recebido o convite dentro de um envelope fechado e selado fez com que surgissem muitas questões por parte das crianças, tal como se revela nos seguintes testemunhos:

- “- Mas ela existe mesmo?” (M, 7 anos)
- “- Em que dia calha dia 25 de fevereiro?” (M, 8 anos)
- “- A Lulu vem cá à escola?” (A, 8 anos)
- “- Quando é que ela vem à nossa escola?” (C, 7 anos)
- “- Onde fica esse salão?” (E, 8 anos)

As crianças não estavam à espera que fosse possível acontecer. Conseguiram demonstrar através das suas expressões faciais: surpresa, felicidade, euforia... em todas elas. O facto de termos levado um convite para esta atividade, foi, realmente, para abordarmos os vários tipos de convite e quais os pontos essenciais que deve conter.

As crianças estavam a vivenciar o conteúdo do livro de uma forma muito intensa e não souberam distinguir a realidade da fantasia, pois a questão colocada *Ela existe mesmo?* evidencia uma dúvida que se deseja real. Apesar de estarmos a contar com esta questão, ficamos apreensivas no momento que lhe demos resposta, uma vez que dissemos: *Sim, ela existe mesmo!* Na realidade ela existe na imaginação de cada um de nós, porque a descobrimos nas nossas leituras. As birras, o querer muito aquilo que não podemos ter, o dar

mais aos filhos do que é possível são aspetos reais da sociedade atual, tão bem retratados nesta história através da Lulu. No entanto, a Lulu através da sua determinação conquistou os nossos pequenos leitores e, por isso, o seu convite foi muito bem aceite por todos.

Evidenciava-se agora a ansiedade pela chegada do dia do aniversário da Lulu. Para compensar essa ansiedade decidimos lançar o desafio *Para retribuir o gesto que a LULU fez, vamos convidá-la para vir aqui à escola?*

Foi uma forma que encontramos para começarmos, a abordar as características do convite: mostrando, com suporte no programa *PowerPoint*, as informações que deve conter: “De:”, “Para:”, “finalidade do convite, data, hora, local e descrição das atividades ou acontecimentos”. As crianças perceberam como é que se escrevia um convite. Entregámos, a cada uma delas, um modelo de convite com os espaços em branco para elas preencherem (*vide* anexo VIII). O convite destinava-se a convidar a LULU para ir à escola. Obviamente que quem quisesse convidar outras pessoas poderia fazê-lo, mas a maioria optou por convidar a LULU para ir à escola ou à festa do seu aniversário. Após esta atividade, tivemos de encontrar uma solução para o nosso problema: *Tínhamos de levar uma Lulu à escola, mas quem iria fazer de Lulu?* Antes de terminarmos o livro, questionamos as crianças de como seria o final desta história. Apresentamos algumas das suas conceções sobre o final da história:

- A Lulu ficou com o Brontossauro;
- A Lulu escolheu outro animal para ser o seu animal de estimação;
- A Lulu saiu novamente de casa dos pais;
- A Lulu ficou só amiga do Brontossauro;
- A Lulu e o Brontossauro ficaram os melhores amigos;

Nota de campo: 1 de fevereiro de 2016

Chegado o final do livro, as crianças tiveram a oportunidade de escolher o final da história e verificar se as opções dadas anteriormente, coincidiam ou não com as opções que o livro proporcionava. No livro constavam três opções, a saber:

<b>Primeiro final</b>	<b>Segundo final</b>	<b>Terceiro final</b>
Lulu e o Brontossauro fizeram as pazes, mas jamais se voltariam a ver.	Lulu e o Brontossauro compreenderam que não podiam ser animais de estimação, um do outro, e ficaram amigos.	A Lulu tinha mudado, deixando a guincharia e dizendo mais vezes “obrigada” e ficando amiga de todos os animais da floresta inclusive do Brontossauro.

O primeiro final foi logo excluído, porque as crianças gostavam muito de os ver juntos, por isso estava fora de questão o “jamais se voltariam a ver.”. O segundo final foi o mais votado pelas crianças, pelo facto de elas terem compreendido que não podiam ser o animal de estimação um do outro mas que poderiam ficar amigos. As crianças disseram: *Pelo menos que sejam amigos*. O terceiro final, apesar de ter alguns votos, não foi o mais escolhido. As crianças que não seleccionaram esta opção justificaram com base na opinião de que a personalidade da Lulu não deveria ser alterada, pois quando as confrontamos com a questão: *Por que razão é que não querem que a Lulu volte a ser bem comportada, deixando a guincharia?* A maioria das crianças respondeu que a Lulu se não “guinchasse” deixava de ser a mesma pessoa e perdia a piada. Por tudo o que as crianças referiram, concluímos que elas queriam ver a Lulu e o Brontossauro juntos, mantendo a personalidade da Lulu, pois, a “guincharia” dela tornava-a um ser diferente e especial.

As expressões que apresentamos de seguida correspondem às opiniões das crianças antes da leitura do final da história:

- A Lulu ficou com o Brontossauro; **X**
- A Lulu escolheu outro animal para ser o seu animal de estimação; **X**
- A Lulu saiu novamente de casa dos pais; **X**
- A Lulu ficou só amiga do Brontossauro; **✓**
- A Lulu e o Brontossauro ficaram os melhores amigos; **X**

Comparando as opiniões das crianças antes e após a leitura do final da história verificamos que apenas uma foi confirmada, nomeadamente a que assinalamos a verde. No dizer das crianças a Lulu ficou amiga do Brontossauro. Podiam ter ficado os melhores amigos, mas esse aspeto não nos foi revelado, deixando a história esse espaço em branco para o leitor decidir.

A história trabalhada procurou a participação ativa da criança uma vez que está repleta de espaços em branco, de não-ditos, que deveriam ser preenchidos. Umberto Eco (1979) considera que a língua não se restringe a um código, é também “um complexo sistema de regras” (p. 56). O leitor terá que ter capacidade para decodificar a mensagem, ou seja,

atribuir-lhe sentido, interpretá-la. Esta interpretação poderá ser realizada a partir de inferências baseadas em pistas deixadas, pelo autor, na competência enciclopédica desenvolvida pelo contacto com o meio onde o leitor está inserido e pelos quadros de referência intertextual em que as hipóteses surgem fundamentadas em leituras. As hipóteses interpretativas da criança foram fundamentadas nessas pistas apreendidas no texto e no conhecimento adquirido até ao momento. A criança, no final da história, viu-se confrontada com probabilidades díspares, isto é, surgiram situações que a colocaram perante diferentes "finais". A ela também lhe foi dada a oportunidade de antecipar, fazer previsões e sair do texto. Eco (1979) designa essas saídas do texto de passeios inferenciais, mas alerta para o facto de que eles devem ser norteados pelo texto.

Na história a Lulu não saiu da casa dos pais nem escolheu outro animal de estimação. Esta ideia não foi prevista pelas crianças. A autora deixando em aberto alguns espaços permitiu que pudéssemos orientar a criança para a construção de uma determinada hipótese interpretativa, no entanto ao assumir posições que contrariaram e confirmaram determinada(s) direção(ões) contribuiu para a partilha e argumentação de pontos de vista.

Umberto Eco (1979) considera que um texto que atende exatamente às expectativas criadas pelo seu leitor, mecaniza em demasiado a leitura. A história trabalhada revelou-se toda ela cheia de surpresas com as quais a criança não estava à espera.

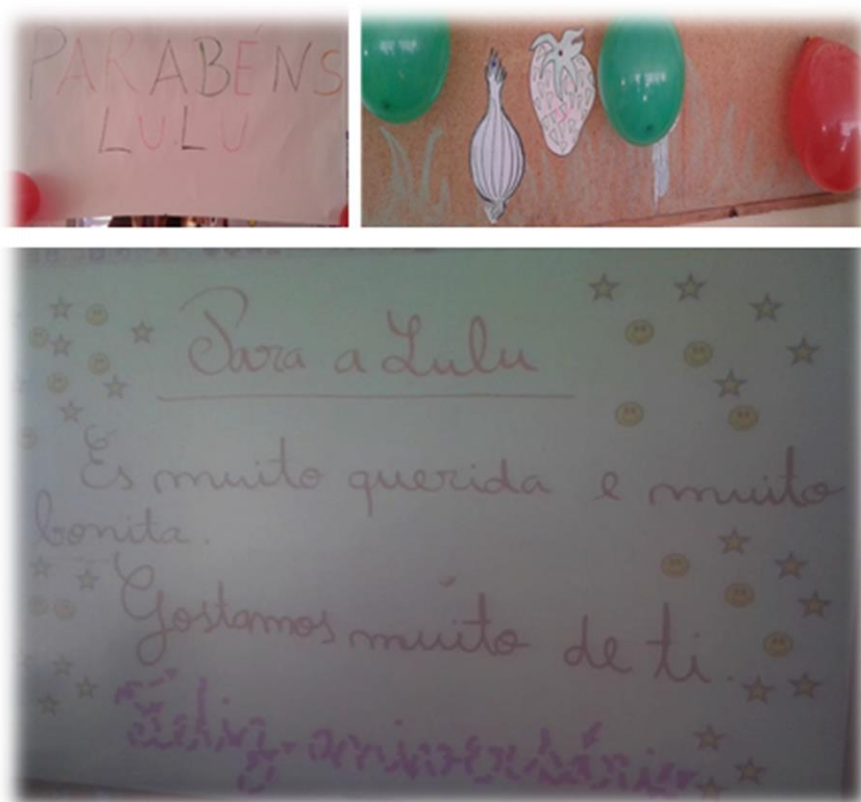
A festa de aniversário da Lulu foi prevista numa atividade que teria de coincidir com o dia que vinha no convite: 25 de fevereiro de 2016. Dias antes do aniversário da Lulu, foi mostrado às crianças um vídeo em que dissemos ter sido a “Lulu” (pessoa escolhida pelos professores) a enviá-lo para a nossa escola. Referimos que os convites já tinham sido enviados há muito tempo e que estes demoraram algum tempo a chegar ao destinatário.

Dissemos, também, que, entretanto, a Lulu cresceu e que a história foi escrita quando ela era ainda muito pequena. Foi constatado no vídeo que ela tinha recebido os convites das crianças. Informou-as que os convites estavam muito bonitos, que tinha gostado muito e que no dia do aniversário dela ia tentar visitá-las para comerem juntos uma fatia de bolo.

Para realizarmos a filmagem tivemos que escolher uma pessoa para assumir o papel da Lulu. A tarefa não foi fácil uma vez que tínhamos que obedecer a determinadas características físicas e temperamentais da Lulu, expressas no livro. Optámos por uma pessoa que conhecíamos bem e que nos pareceu ter algumas semelhanças com a personagem da história.

Quando chegou o dia 25 de fevereiro as crianças estavam eufóricas porque iam conhecer pessoalmente a Lulu. Para elas as horas pareciam não passar, pois estavam

constantemente a perguntar *Quando é que a Lulu chega?*. Estávamos prontos para a receber. A sala estava decorada com balões. Na sala estavam escritas mensagens carinhosas que as crianças fizeram questão de registar para que pudessem ser lidas pela Lulu (*vide* figuras 33, 34 e 35).



**Figuras 33, 34 e 35.** Decorações da sala para receber a Lulu

Como podemos observar através das figuras 33, 34 e 35 as mensagens *Parabéns Lulu e Para a Lulu. És muito querida e muito bonita. Gostamos muito de ti. Feliz aniversário* manifestam satisfação, carinho e admiração pela personagem da história. Os balões que decoravam a sala foram enchidos pelas crianças e colados por elas.

Entretanto a Lulu chegou. As luzes estavam apagadas, tudo escuro. Mal a Lulu entrou as crianças começaram a cantar os Parabéns. Ficaram muito contentes por estarem a partilhar este dia com a Lulu. Os pequenos leitores desde que souberam da sua existência, sentiram logo um carinho muito especial por ela. Foi uma atividade diferente, digamos um dia de festa, mas ao mesmo tempo bastante educativo, pois as crianças tiveram a oportunidade de saber mais sobre a Lulu e a sua vida. Colocaram-lhe muitas perguntas e puderam esclarecer ao pormenor situações que se passaram na história.

A Lulu como andou muito tempo pela floresta, levava sempre consigo um saco cama para dormir quando o sono vinha. Neste dia que apareceu na nossa escola a Lulu trouxe

consigo essa mala com todos os objetos que não dispensava, inclusive o seu saco cama. As crianças puderam vivenciar a história “fictícia” em tempo real.



**Figura 36.** Lulu

Depois de muito tempo de conversa entre a Lulu e as crianças e de comermos o bolo, chegou a hora mais triste: a despedida. Lulu despediu-se das crianças dizendo que gostou muito do tempo que lá esteve, que foi muito bem recebida e que foi um prazer ter conhecido aquela turma fantástica, prometendo que voltaria. Cada criança preparou uma “lembrança” para oferecer à Lulu, para que ela recordasse este dia muito especial.



**Figura 37.** Lulu a receber as prendas das crianças

De seguida apresentamos e analisamos alguns dos desenhos realizados pelas crianças.



**Figura 38.** Desenho feito com colagem

Este desenho revela a criatividade da criança. Para a sua execução recorreu aos contornos da sua mão, recorte e colagem e usou cores variadas. As flores foram feitas através do recorte e depois coladas no desenho.

O facto de ter utilizado muitas cores pode estar relacionado com o momento vivido, simbolizando a alegria. Se observarmos com atenção o desenho da criança apresentado na figura, vemos também o arco-íris e inúmeros balões muito pequenos. As crianças registaram numa folha de papel, através das cores e das formas, um dia de festa. Para que esse dia inesquecível permanecesse na memória da Lulu ofereceram-lhe esses desenhos que expressavam todo esse sentir.

O trabalho efetuado pela criança mostra-nos que a criatividade não tem limites pois recorreu ao uso de outros materiais para elaborar um desenho. No final a criança desejou um Feliz aniversário à Lulu, dizendo: “*Parabéns Lulu*”.



**Figura 39.** Desenho feito com lápis de cor

Neste trabalho está bem presente a importância que a história teve para esta criança, uma vez que nele encontramos o título “A LULU e o Brontossauro” e uma ilustração que nos remete para o conteúdo da história. Outro aspeto que consideramos curioso neste desenho é o traço bem definido e o pormenor da mala da Lulu, que a acompanhava para todo o lado. Esta criança imaginou a Lulu e o Brontossauro, a percorrerem a floresta, muito contentes.

As cores presentes baseiam-se na realidade: o brontossauro é verde, o tronco da árvore é castanho, as folhas são verdes e o sol é amarelo... Percebemos, através do desenho que esta criança tem uma perceção do espaço e do tamanho. Se repararmos, o Brontossauro está representado com a mesma altura da árvore. As árvores são, normalmente, altas, grandes.... O Brontossauro comparado com a Lulu é um animal muito alto. No final da página encontra-se ainda uma mensagem especial para a Lulu: “*És muito querida e muito bonita. Gosto muito de ti. Feliz aniversário.*”



**Figura 40.** Desenho feito com recorte e lápis de cor

Este desenho está bastante divertido e diferente. Notamos que esta criança para além de gostar da Lulu, identificou as personagens mais marcantes da história: a Lulu, o brantossauro, o pai da Lulu e a mãe da Lulu. Verifica-se ainda, que esta criança representou o brantossauro como o idealizou tendo como referência o desenhado pela ilustradora da história. Recorreu à dobragem e recorte para tornar o seu desenho visualmente mais atrativo e destacar as personagens.



## Considerações finais

O relatório que apresentamos reflete o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em dois contextos educativos. Ao longo deste relatório estabelecemos correlações entre o quadro teórico e as dinâmicas criadas em contexto, sustentando assim as nossas opções.

Através da investigação que retratamos neste relatório tivemos a oportunidade de revelar os contributos que a Educação pela Arte assume para a construção do conhecimento. Enfatizando a capacidade criadora das crianças, exploramos algumas possibilidades de diálogo entre a educação e a arte que nos permitiram trabalhar uma pluralidade de saberes.

A arte foi reconhecida por nós como um meio pedagógico, através do qual as crianças se apropriaram de novos conhecimentos. O processo de pesquisa teórica que realizámos foi uma mais-valia, pois contribuiu para fundamentar as opções tomadas em relação à metodologia e às práticas que implementámos em torno do tema a *Educação pela Arte: olhar, ouvir e sentir*. Considerámos que o conhecimento através da arte emerge de forma espontânea uma vez que está ligado ao prazer, à fruição estética e criadora e permite, como nos foi possível observar, trabalhar os conteúdos de uma forma transversal e integradora.

Todo o trabalho desenvolvido e apresentado neste relatório proporcionou-nos um conhecimento mais amplo e aprofundado sobre a temática estudada, contribuindo para assumirmos um discurso claro e confiante durante as propostas de atividades realizadas com os grupos de crianças da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta jornada, tanto teórica como prática, compreendemos que foram bastantes e diferentes os fatores que influenciaram e puderam determinar o sucesso das aprendizagens das crianças.

A componente prática, retratada no capítulo destinado à descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem, inserta neste trabalho, permitiu-se perceber a importância de planificar, observar, agir e refletir. Este processo permitiu-nos ainda um aperfeiçoamento gradual da nossa prática e conseqüentemente apresentava com claros benefícios para as crianças, pois foi notório o empenho, a participação, o interesse e a motivação da parte delas, visto que foram envolvidas em atividades que lhes possibilitou uma relação estreita com a arte de uma forma lúdica e ativa.

Verificamos uma maior satisfação por parte das crianças, aquando da realização das atividades que englobavam técnicas e materiais de pintura e colagem. Pensamos que ao longo da Prática de Ensino Supervisionada proporcionamos atividades e ambientes que despertaram o interesse, a imaginação, a expressão, a criatividade, os sentimentos e as

emoções da criança. O facto de termos colocado à sua disposição vários materiais e jogos didáticos, fez com que as atividades fossem desenvolvidas com maior entusiasmo. Consideramos que foi de grande importância valorizar o espaço, criar um ambiente agradável, promover oportunidades de explorar objetos e materiais, para se poderem promover aprendizagens significativas e enriquecedoras. Criar só um ambiente positivo não chega, se não envolvermos as crianças com intencionalidade nas atividades educativas.

Neste percurso formativo foram de extrema importância as planificações que elaboramos para que as práticas implementadas em cada um dos contextos fossem pensadas em função das necessidades e interesses das crianças. No entanto assumimos também uma atitude flexível relativamente à planificação uma vez que surgiram alguns imprevistos durante a ação que considerámos incontornáveis pelo facto de se tratarem de curiosidades e preocupações que as crianças pretendiam esclarecer e resolver no momento. A procura de novas estratégias, diversificação de materiais e recursos esteve sempre presente, em cada contexto educativo, de forma a podermos atender ao interesse de todas.

O facto de termos vivenciado experiências de prática em dois contextos muito diferentes foi um aspeto que julgamos positivo para a nossa formação, pois permitiu-nos verificar a importância que cada um deles representa para a formação integral da criança e percebermos a articulação que é possível fazer entre ambos os níveis de ensino.

Pensamos que as experiências de aprendizagem que realizamos com as crianças contribuíram, de forma positiva, para o desenvolvimento de competências em vários domínios das diferentes áreas do conhecimento, envolvendo a arte.

Salientamos que as conceções das crianças sobre as matérias que pretendíamos trabalhar, se constituíram, em muitos momentos, como ponto de partida para se explorarem conhecimentos mais complexos, permitindo, desta forma, confrontar opiniões e pensamentos com os saberes que se iam construindo. Percebemos com esta nossa forma de abordar temas e conteúdos que as crianças se envolviam com mais interesse e empenho do que se nos limitássemos a partir para a exploração do tema, sem que elas fossem ouvidas e esclarecessem o que já sabiam. As formas de arte observadas e realizadas pelas crianças, ao longo do período que efetivamente estivemos com elas em situação de estágio, permitiu-lhes contactar e experienciar linguagens que também revelam conhecimentos e transmitem sentimentos que cada uma possuía.

Neste sentido acreditamos que a arte é verdadeiramente importante no sistema educativo para o desenvolvimento global da criança.

Em suma, a Prática de Ensino Supervisionada permitiu-nos aplicar conhecimentos que fomos adquirindo ao longo do curso de formação inicial e desenvolver competências essenciais ao exercício da profissão docente no futuro.

Ao longo deste percurso tornou-se clara a importância da cooperação com outros profissionais, a interação com as crianças, a reflexão sistemática antes, durante e após a ação e a pesquisa contínua com vista à melhoria das nossas práticas e do sucesso das crianças.

Deste modo, concluímos que a identidade profissional de um docente se vai construindo ao longo da vida e depende das interações com os outros e com os contextos.



## Referências bibliográficas

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nova York: Springer Verlag Incorporated.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Armengol, T. D. (2005). Literatura infantil e xuvenil catalá: dende os inicios até a súa consolidación. In B-A. R. Rechou (coord.), *Para entenderte mellor as literaturas infantís e xuvenís do marco ibérico* (pp.33-50). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Barret, M. (1982). *Educação em arte*. Lisboa: Presença.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (5.ª ed.). Lisboa: Gravida.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carreira, J. F. F. (2013). *A arte: uma viagem mágica com Miró* (Tese de Mestrado policopiada). Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Castelão, M. L. L. (2011). *A mediação cultural e o trabalho com equipas criativas* (Relatório de estágio conducente ao grau de mestre em ciências da educação). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Condessa, I., Fialho, A., Andrade, R., Fortuna, M., & Castanho, G. (2009). O projecto P.I.R.A.T.A.- C.B. In I. C. Condessa (org.), *(Re)aprender a brincar: da especificidade à diversidade* (pp.173-202). Ponta Delgada: Universidade dos Açores e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Damáσιο, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir* (5.ª Edição). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damáσιο, A. (2008). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (16.ª Edição). Mem Martins: Publicações Europa-América.

- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade - Instituto Piaget.
- Eco, H. (1979). *Leitura do texto literário: lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freitas, C. J. M. (2013). *Relatório de estágio Pré-escolar*. Fafe: Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Lda., Escola Superior de Educação de Fafe (documento policopiado).
- Fróis, J., et al. (2000). *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gesteiro, M. R. F. (2013). *A valorização da Expressão Plástica no desenvolvimento da criança em idade Pré-Escolar em situações de risco, atraso de desenvolvimento ou com NEE* (Tese de Mestrado policopiada). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Goleman, D. (2011). *Inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Hill, A., & Hill, M. M. (2008). *Investigação por questionário* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1997). *A criança em acção* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2005). *Jogo e educação infantil*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leme, M. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: interação entre cognições e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-380.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Mestre Jou Editores.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica [ME/DEB] (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar.
- Mitjáns Martínez, A. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papyrus.
- Munari, B. (2006). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do projeto de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), B. Spodek, P. C. Brown, D. Lima, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. I. G. (2009). O Lugar e o não Lugar da expressão plástica / Artes plásticas nos projectos curriculares e nas acções dos educadores de infância (Tese de Mestrado policopiada). Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2005). *A área da expressão plástica no 1.º ciclo do ensino básico: um olhar através de histórias de vida de duas professoras do nordeste português*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pillar, A. D. (org.) et al. (2006). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Read, H. (2013). *A educação pela arte* (reimpressão). Lisboa: Edições 70.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Coleção Cadernos do CCAP - 2*. Lisboa: Ministério da Educação- Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Reverbel, O. (1989). *Um caminho do teatro na escola*. Minas Gerais: Scipione.
- Rodrigues, L. F. (2012). *Os Fantoches na Educação Pré-escolar e o desenvolvimento de competências sociais*. Tese de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco- Escola Superior de Educação.

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (2.<sup>a</sup> ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, A. (2000). *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (2008). *Mediações artedacionais*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saramago, J. (2001). *A maior flor do mundo*. Lisboa: Caminho.
- Serra, M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, G. (2007). O imaginário na literatura infanto-juvenil: leituras entre mãos. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores, das teorias às práticas* (pp.105-129). Lisboa/Porto: LIDEL.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*, 1.º Volume, Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stanislavski, C. (2006). *A preparação do ator* (22.<sup>a</sup> ed.). Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sternberg, R. J. (2011). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E. (1998). *The Torrance tests of creative thinking norms: technical manual figural (streamlined) forms A & B*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Valqueresma, A. & Coimbra, J. (2013). Criatividade e educação. A educação artística como caminho futuro? In [http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40\\_A\\_Valqueresma\\_J\\_Coimbra.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_A_Valqueresma_J_Coimbra.pdf), acedido em 2 de maio de 2016.
- Vernon, P.E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. *Handbook of creativity*. New York: Plenum Publishing Corp, 93-110.
- Viorst, J. (2010). *Lulu e o Brontossauro*. Alfragide: Gailivro.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Vygotsky, L. (2003). *A formação social da mente* (6.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## **ANEXOS**

- Anexo I.** Guião da entrevista às crianças 97
- Anexo II.** Pedido de autorização aos Encarregados de Educação 99
- Anexo III.** Guião das entrevistas da Educadora e Professora Cooperante 101
- Anexo IV.** Análise das entrevistas da Educadora e Professora Cooperante 103
- Anexo V.** Análise das entrevistas das crianças 105
- Anexo VI.** A história da quinta 107
- Anexo VII.** Bilhete de Identidade 111
- Anexo VIII.** Convite para a Lulu 113



## Anexo I. Guião da entrevista às crianças

### Guião da Entrevista

**I-Tema:** *Educação pela arte: olhar, ouvir e sentir*

**II- Objetivos:**

- Compreender os olhares das crianças sobre a imaginação;
- Conhecer as conceções que as crianças têm sobre a arte e os artistas;
- Compreender a importância da Expressão Plástica para o desenvolvimento da criança.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação	a) Legitimar a entrevista; b) Motivar a criança para participar na entrevista.	1. Informar, em termos gerais, sobre o que se pretende com a realização da entrevista. 2. Solicitar a colaboração da criança e reforçar que o seu contributo é imprescindível para o êxito da recolha de dados no âmbito do nosso trabalho; 3. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. 4. Agradecer às crianças a sua participação e solicitar colaboração nas próximas atividades.	Tempo médio da entrevista: 15 Minutos
B. Perceções das crianças	a) Aferir sobre a opinião das crianças acerca da arte; b) Saber se já foi apresentada à criança alguma obra de arte no domínio da Expressão Plástica; c) Saber se o grupo dá importância à arte;	1. Para que serve a imaginação? 2. Tudo o que imaginas é real? 3. É possível viver sem imaginação? 3.1. Se sim, como? 4. O que significa a arte para ti? 5. Já fizeste obras de arte? 5.1. Se sim, quais? 6. O que gostas mais de fazer em termos de arte: pintura, desenho...? 7. Somos todos artistas?	



## **Anexo II.** Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Somos estudantes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação em Bragança e encontramos-nos a realizar a Prática de Ensino Supervisionada, na sala de atividades do seu educando.

No âmbito da tese de mestrado, pretendemos realizar uma investigação que tem como temática *Educação pela arte: aprender com a expressão plástica*. Este tema tem como objetivos saber quais as conceções que as crianças têm pela arte e compreender a importância da Expressão Plástica para o seu desenvolvimento.

A recolha de dados, no âmbito da nossa investigação, será desenvolvida durante os meses de janeiro e fevereiro e, para tal, será necessário procedermos a entrevistas com gravação, em suporte áudio, para conhecermos a opinião das crianças relativamente ao assunto em estudo.

Para o efeito, solicitamos a sua autorização para entrevistar e gravar o seu educando.

Salientamos, ainda, que todos os dados recolhidos serão usados única e exclusivamente como suporte de trabalho, estando garantida a privacidade e o anonimato dos participantes.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevemo-nos com os melhores cumprimentos.

Educadora Estagiária,  
Patrícia Freitas

✂-----

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do/a \_\_\_\_\_, autorizo/não autorizo que a Educadora Estagiária Patrícia Freitas entreviste e grave em áudio o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

(Assinatura do Encarregado de Educação)

\_\_\_\_\_



### Anexo III. Guião das entrevistas à Educadora e Professora Cooperante

#### Formulário de questões

**Tema:** Educação pela arte: olhar, ouvir e sentir

BLOCO	OBJETIVOS	TÓPICOS DAS PERGUNTAS
1. Dados pessoais	1.1- Obter dados biográficos sobre professora	Idade; Nacionalidade; Naturalidade; Ocupação de tempos livres;
2. Dados profissionais	2.1- Fazer a caracterização profissional da professora	Formação; Atividades profissionais passadas e/ou presentes; Início da atividade profissional como professora do ensino básico;
4. Dados sobre a educação pela arte	4.1. Conhecer as representações que a professora tem relativamente à expressão plástica e outras formas de expressão artísticas. 4.2. Recolher informação relevante que contribua para caracterizar a forma como a professora entende e explora os conceitos artísticos. 4.3. Obter uma visão geral das artes plásticas, em termos de tradições e influências, sob a perspetiva da professora.	Como professora, o que pensa sobre a arte na educação?  Qual a importância que dá à expressão plástica na programação que faz das suas atividades?  Quais são as dimensões que trabalha em termos artísticos com as crianças e quais os conteúdos que explora?  Pensa que as crianças se sentem motivadas através da exploração das dimensões que utiliza? Em função da sua resposta, justifique-me, por favor, o porquê?  Qual a frequência com que explora a arte com as crianças?
5. Dados complementares	5.1- Recolher informações complementares que a professora considere importante referir	Esclarecimentos complementares que apoiem a realização deste trabalho.



#### Anexo IV. Análise das entrevistas à Educadora e Professora Cooperante

Categories	Unidades de Registo	Σ Frequência
A. Conceções sobre arte na educação	É muito importante, pois ela é fundamental e contribui para estimular a inteligência, encaminha para a formação do gosto e contribui para a formação da personalidade da criança. (Educadora)	3
	Contribui e desenvolve o máximo de aptidões possíveis na criança. (Educadora)	
	Uma forma lúdica e enriquecedora de ensinar e aprender o que é verdadeiramente belo, para quem é realmente belo, ou sejam, as crianças. (Professora)	
B. Importância dada à expressão plástica na preparação de atividades	Está sempre implícita em todas as programações pois ela está ligada à própria criança e intrínseca em todas as áreas (música, dança, pintura e teatro). (Educadora)	2
	A importância que merece face às aprendizagens dos alunos e ao seu desenvolvimento cognitivo. (Professora)	
C. Dimensões artísticas e conteúdos trabalhados	Música, dança, pintura, teatro e cinema. Expressão musical: diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas (música está sempre presente, faz parte da rotina). (Educadora)	2
	Trabalho à base da pintura, corte e desenho, utilizando vários materiais. (Professora)	
D. Frequência na exploração de conteúdos	Sempre possível, ou seja, quase todos os dias. (Educadora)	3
	É impossível separar a arte da criança no seu dia-a-dia. (Educadora)	
	Diariamente. A arte está presente em tudo o que nós fazemos. (Professora)	
E. Conceções sobre a motivação das crianças	[observo as crianças] muito motivadas porque sentem gosto e alegria em participar nas atividades propostas e fazem de livre e espontânea vontade e são felizes na sua execução. (Educadora)	3
	Não condicionando a imaginação das crianças. (Professora)	
	[Percebe-se a motivação] porque realizam as tarefas com alegria e muita imaginação. Produzindo excelentes trabalhos. (Professora)	
F. A arte como domínio integrador	A música está logo implícita logo no acolhimento, a dança está intrínseca na criança pois a arte desenvolve uma função pedagógica e lúdica e a pintura ajuda a olhar o mundo com olhos diferentes. (Educadora)	2
	Integrar a arte é integrar todos os outros conteúdos, a arte não é trabalhada isoladamente, ela é um incentivador de rotina da disciplina. (Educadora)	
G. Necessidades de formação na área	Realização de ações de formação, <i>workshops</i> , integração de grupos de teatro, visita a museus, assistir ou participar em eventos tais como: exposições de pintura, concertos, espetáculos de dança... (Educadora)	1



## Anexo V. Análise das entrevistas das crianças do Pré-Escolar e 1.º Ciclo

Categorias	Unidades de Registo	Σ Frequência
A. Concepções sobre a imaginação	Para sonhar e tornar os sonhos realidade (A1)	2
	É para pintar, para imaginar e para sonhar (B3)	
B. Relação Imaginação/Realidade	Não, porque já ouvi barulhos no meu quarto e depois não estava lá nada (A2)	2
	Tudo o que imagino não é real porque o que imagino são sonhos e esses podem tornar-se realidade ou não. (B2)	
C. Importância da imaginação para a vida	Não. Porque uma vez a minha mãe deu-me uma história que era de um Mocho e eles dormiam de dia. E o mocho disse para o menino: “Se não dormires, não tens sonhos” (A3)	3
	Não. Precisamos da imaginação para imaginarmos o que queremos. (B3)	
	Não, porque a imaginação é saber escrever e cantar imaginar as coisas para as dizer. (B4)	
D. Concepções sobre a arte	É pintura. É pintar com tabuleiros como os pintores. (A4)	3
	A arte é fazer coisas bonitas. Fazer esculturas (A1) *	
	Um talento de fazer coisas e ver as possibilidades que eu consigo fazer. (B1)	
E. Realização de obras artísticas/Preferências das crianças	Não, pois nunca pinte com tabuleiros (A2)	7
	Sim, desenhar animais. (A3)	
	Sim, ilustrar. Normalmente desenho o que está na televisão. Copio as coisas. (B1)	
	Fazer casas e tratores é o que gosto mais de fazer (B2)	
	Gosto de misturar as tintas e depois desenhar. (A4)	
	Desenhos com lápis de cor e o maior tempo que tenho passo a desenhar (B2)	
F. Concepções sobre os artistas	Gosto de desenhar para depois pintar (B3)	4
	Somos. Mas uns não sabem pintar e outras pessoas não querem pintar. (A2)	
	Sim. Se todos fizerem as coisas bem, somos todos artistas. A arte é fazer todas as coisas bem. (A3)	
	Não. Alguns não conseguem fazer assim coisas bonitas. Mas o que é bonito para uns, pode não ser para outros (B1) *	
	A arte somos nós. É o nosso talento. O que sabemos fazer é arte. (B3)	

D)\* O que são esculturas? R: Esculturas são trabalhos que se fazem com madeira. (A1)

F)\* O que entendes por “coisas bonitas”? R: É tudo o que fazemos que nos faz sentir bem. Se gostarmos, é porque está bonito. (B1)



## **Anexo VI.** Guião da “A história da quinta”

Avó: Olá meninos,

viram por aí o meu neto?

crianças (não)

Avó: Onde será que ele se meteu? Já devia de ter chegado.

Ó Rafeeeeeel, Rafael, ó Rafael....

Ai ai ai...

Vamos todos chamar por ele: Ó Rafeeeeeel...

(Entra o Rafael cansado)

Rafael: Diz avó!

Avó: Então meu querido, já te esquecias que hoje ia contar-te a história que aconteceu comigo e com o teu avô há muitos e muitos anos atrás?

Rafael: Oh, eu não me esqueci. Só me atrasei um pouco lá na escola.

Mas vamos lá. Estou pronto para ouvir.

Avó: Mas primeiro vais ter de cumprimentar os meninos.

Rafael: Olá meninos.

(meninos: olá)

Avó: Pronto. Cá vai então:

Certo dia, o teu avô Manuel, estava lá fora no quintal a dar o milho às galinhas, como é costume. Quando reparou numa coisa muito estranha. As galinhas já não faziam COROCOCO

Rafael: então como faziam?

Avó: elas ladravam.

(E aparece a galinha a ladrar)

Rafael: Que estranho avó. E os porcos, continuavam igual?

Os porcos já não roncavam róró

Rafael: Então vó, como faziam?

Avó: Eles miavam... miauuuu..

Rafael: Que estranho avó. E o que aconteceu à ovelha Gaby?

Avó: Olha, essa... coitada. Foi a que ficou pior.

Os animais da quinta ficaram todos com medo dela.

Rafael: Então porquê avó?

Avó: Ela deixou de berrar e começou a rosnir:

Rafael: A sério? E os outros animais? Que aconteceu?

Avó: Ao Sapo Pires, e a Rata Guida?

Rafael: Sim , sim..

O sapo ficou grande, enorme, e trocou o lago pela vacaria.

E passava o dia a mugir

Aparece o sapo: Muuuu, Muuu.

Mas a Rata Guida, que costumava andar à beira do celeiro, trocou o celeiro, pelo lago dos patos.. e passava o dia a nadar e a grasnar:

Rato faz qua qua qua

Rafael: Acho isto muito estranho. Porquê que os animais mudaram os sons?

Avó: Isso foi numa certa noite, enquanto eu e o teu avô dormíamos, uma bruxa entrou na nossa quinta e enfeitiçou todos os nossos animais.

eu e o teu avó estávamos desesperados. Chorávamos, rezávamos, e nada! Tudo igual.

Até que um dia, apareceu uma menina lá na quinta e perguntou porquê que estávamos a chorar.

(menina entra)

E nós explicamos, que tinha sido uma bruxa má que fez isto aos nossos animais.

Rafael: E o que foi que ela fez?

Avó: Olha, lembro-me perfeitamente como se fosse hoje. A menina, que se chamava de Joana, fez uma magia e os animais voltaram ao normal.

Rafael: Magia?

Avó: Sim. Magia. Ela ensinou-nos um truque muito fácil. Foi assim:

"Sai daqui espirito do mal

Galinha, Porco, ovelha, sapo e rata

Volta tudo ao normal"

E foi aí que tudo aconteceu:

As galinhas voltavam a cacarejar: cocorococo

O Porco voltou a roncar

Ovelha a berrar

Sapo coaxar

Rata a chiar

Só houve uma coisa que não mudou e que continua igual na nossa quinta.

Rafael: Então avó, o que foi?

Avó: ó meu filho... é o teu avô. Esse continua a ser o chato de sempre!

Rafael:ahaha... ao menos acabou tudo bem.

Só espero que não aconteça o mesmo outra vez.

Avó: Pois é meu querido. Espero bem que não. Olha, vamos lá então, que tenho de fazer o jantar para vocês. Depois conto-te outra história, se te portares bem.



**Anexo VII.** Bilhete de Identidade



**BILHETE DE IDENTIDADE**

nome

data de nascimento

aspecto físico

características da voz



a que cheira e sabe

actividades preferidas

amigos preferidos


coisas que o chateiam

principais inimigos



Anexo VIII. Convite para a Lulu

De: \_\_\_\_\_



Para: \_\_\_\_\_

# CONVITE

Eu \_\_\_\_\_ (finalidade do convite) convido-te  
para \_\_\_\_\_ a realizar no dia (data)  
\_\_\_\_\_ pelas (hora) \_\_\_\_\_ (local)  
\_\_\_\_\_

Programa do dia (descrição das atividades ou acontecimentos)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(assinatura) \_\_\_\_\_