



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

Mariana da Silva Brás

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

Professora Doutora Elza da Conceição Mesquita

Bragança
2017

Agradecimentos

Ao longo desta caminhada fomos guardando no coração um aglomerado de emoções, palavras, momentos e sentimentos, bem como instituições e pessoas que nos fizeram crescer como pessoas e profissionais e que contribuíram para o término desta grande etapa da nossa vida. Por tal, queremos agradecer em particular:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança por nos ter acolhido e dado a oportunidade de concluir, num primeiro momento, a licenciatura em Educação Básica e, posteriormente, o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a todos os docentes implicados na nossa formação inicial.

À Professora Doutora Elza Mesquita, orientadora e supervisora ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por todo o tempo que disponibilizou para a orientação do presente relatório. Resta-nos agradecer pelo apoio, amizade, bons momentos partilhados, pela força, ajuda, orientação, bem como pela partilha de saberes que nos foram auxiliando no decorrer da nossa ação educativa.

À Professora Angelina Sanches, nossa supervisora no âmbito da creche e educação pré-escolar, pelo seu apoio e pelo saber científico que conosco partilhou.

A todas as educadoras e professoras cooperantes do 1.º ciclo do ensino básico que nos acompanharam, pela partilha de saberes, boa disposição, amizade, apoio e profissionalismo ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

Ao nosso par pedagógico e grande amigo Ivão Morais, pelo excelente ser humano que é, pelo companheirismo, pelos abraços nos momentos certos, por ser um dos nossos grandes pilares e por ser alguém que queremos levar para além desta etapa.

Aos nossos “amigos para sempre”, realçando a Diana Rolo, a Márcia Oliveira e a Sara Querido, e aos nossos afilhados e padrinhos de praxe, um enorme obrigada por serem as melhores pessoas que conhecemos e pela amizade incansável ao longo destes anos.

À nossa irmã Filipa, cunhado Paulo e sobrinhos Rodrigo e Guilherme, por serem o nosso orgulho, por acreditarem em nós e nunca nos deixarem desistir. Obrigada maninha, pelo amor incondicional, não podíamos pedir melhor irmã, és um exemplo a seguir.

Aos nossos avós, por acreditarem em nós, pelas palavras de carinho e incentivo, por nos acompanharem em todos os momentos da nossa vida, e que seja assim por muitos anos.

Por último e os mais importantes, aos nossos pais Manuel Brás e Maria das Dores Silva, por serem presentes, pelo amor incondicional, apoio incansável, paciência, dedicação, confiança e sacrifício para a realização deste sonho. Obrigada por estarem sempre do nosso lado e por serem o nosso maior orgulho. Esta concretização é dedicada essencialmente a vós.
OBRIGADA!

Resumo

O presente documento é o reflexo da ação educativa realizada no decorrer da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e cujo desígnio se enquadra em descrições, reflexões e análise de experiências de ensino-aprendizagem realizadas em contexto de creche, educação pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico. Salientamos que nas experiências de ensino-aprendizagem demos relevância às artes como um meio promotor de aprendizagens significativas, ativas, integradoras e socializadoras, evidenciando ainda a articulação de conteúdos entre ciclos de ensino. Assim, o tema de investigação, que também se integra neste relatório, foi *A criança e a arte - Uma relação de aprendizagem*. Apostamos neste tema pela necessidade que sentimos em sensibilizar as crianças para sentirem gosto pela arte e sensibilizá-las para a importância de fazerem arte, uma vez que as expressões artísticas se constituem em ferramentas muito importantes no desenvolvimento pessoal, social e cultural. Enquadrada no tema em análise, pensamos que demos resposta à seguinte questão-problema: *quais são os benefícios de um trabalho sustentado em estratégias de ensino-aprendizagem que promovam diferentes formas de expressão artística para o desenvolvimento da autonomia, espontaneidade, criatividade e integração das crianças?* Para dar resposta(s) a esta questão o nosso trabalho, quer a ação educativa nos contextos, quer a investigação que realizamos, norteou-se pelos seguintes objetivos: (i) *trabalhar com diferentes formas expressivas (dança, pintura, dramatização e música) enquanto geradoras de criatividade, motivação e bem-estar das crianças;* (ii) *criar formas de agir, entender e comunicar com a realidade vivida e experienciada através da arte;* (iii) *perceber se as expressões artísticas melhoram a autonomia e a comunicação da criança consigo mesma e com o outro;* e, (iv) *compreender se o trabalho com as expressões artísticas permite o desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e integração das crianças.* Em relação à metodologia posicionamo-nos numa abordagem qualitativa, recorrendo, em algumas etapas, à análise de dados estatísticos. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados recorreremos à observação direta e participante, às notas de campo, aos registos em áudio e fotográficos, bem como às grelhas de observação (pensadas em função dos objetivos da nossa investigação). Os resultados da investigação, em termos gerais, deixam antever que o desenvolvimento de competências artísticas são um aspeto importante para o ato educativo. Tornam possível, à criança, a utilização da imaginação e auxiliam-na na identificação de padrões que se enquadram numa perspetiva holística de aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Expressões Artísticas e Físico-Motoras; Aprendizagens Significativas; Arte na Educação.

Abstract

This document is a reflection of the educational action carried out during the Supervised Teaching Practice Course, which is part of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, and whose design fits into descriptions, reflections and analysis of teaching-learning experiences carried out in the context of day care, pre-school and primary education. We emphasize that in the teaching-learning experiences we have given relevance to the arts as a means of promoting meaningful, active, integrating and socializing learning, also evidencing the articulation of content between teaching cycles. Thus, the research theme, which is also part of this report, was *The child and art - A learning relationship*. We bet on this theme because of the need to sensitize children to feel a taste for art and to sensitize them to the importance of making art, since artistic expressions are very important tools in personal, social and cultural development. Within the theme under analysis, we think that we answer the following problem question: *what are the benefits of a work based on teaching-learning strategies that promote different forms of artistic expression for the development of autonomy, spontaneity, creativity and integration of children?* In order to answer this question, our work, both the educational action in the contexts and the research we carry out, was guided by the following objectives: (i) *to work with different expressive forms (dance, painting, dramatization and music) as generators of creativity, motivation and well-being of children;* (ii) *create ways to act, understand and communicate with the reality lived and experienced through art;* (iii) *to see if the artistic expressions improve the autonomy and the communication of the child with itself and with the other;* and (iv) *to understand if the work with the artistic expressions allows the spontaneity, creativity and integration of the children to develop.* Regarding the methodology, we place ourselves in a qualitative approach, using, in some stages, the analysis of statistical data. As data collection techniques and instruments we use direct and participant observation, field notes, audio and photographic records, as well as observation grids (designed according to the objectives of our research). The results of the research, in general terms, suggest that the development of artistic skills are an important aspect of the educational act. They make it possible for the child to use the imagination and help in the identification of patterns that fit into a holistic perspective of learning.

Keywords: Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Artistic and Physical-Motor Expressions; Significant Learning; Art in Education.

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EPE- Educação Pré-Escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPB- Instituto Politécnico de Bragança

ME – Ministério da Educação

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF - Componente de Apoio à Família

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract.....	v
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas.....	vii
Índice de quadros e figuras.....	xi
Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico	
Nota introdutória.....	7
1. Arte na Educação: perspetivas e dilemas.....	7
1.1. A criatividade e a imaginação.....	10
2. Estratégias de aprendizagem.....	12
3. Aprendizagens significativas.....	14
4. Documentos oficiais orientadores da ação: a articulação das expressões artísticas.....	16
Capítulo II. Opções metodológicas e caracterização dos contextos	
Nota introdutória.....	19
1. Abordagem metodológica.....	19
1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	20
1.1.1. Observação participante.....	21
1.1.2. Notas de campo.....	21
1.1.3. Registos fotográficos.....	22
1.1.4. Produções das crianças	22
2. Caracterização dos contextos institucionais.....	22
2.1. Contexto de creche.....	23
2.1.1. Caracterização do grupo de crianças.....	25
2.2. Contexto de jardim de infância.....	25
2.2.1. Caracterização e organização do grupo de crianças e do espaço.....	27
2.3. Contexto do 1.º ciclo do ensino básico.....	31
2.3.1. Caracterização do grupo/turma e organização do espaço.....	31

Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio

Nota introdutória	37
1. Experiências de ensino-aprendizagem relacionadas com o domínio/área das artes como instrumento e objeto de investigação.....	37
1.1. Contexto de creche.....	37
1.2. Contexto do jardim de infância.....	40
1.3. Contexto do 1.º ciclo do ensino básico.....	72
Considerações finais	91
Referências bibliográficas	97
Anexos	101
Anexo I- Grelha de observação	
Anexo II- Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade “Tapete das Sensações” em contexto de creche	
Anexo III- História criada pelas crianças	
Anexo IV- Resultado final da história criada pelas crianças	
Anexo V- Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade “Pintura da biblioteca” em contexto de EPE	
Anexo VI- Música para a inauguração da “Biblioteca Arco Íris”	
Anexo VII- Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade “Construção dos livros” em contexto de EPE	
Anexo VIII- Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade “Inauguração da biblioteca” em contexto de EPE	
Anexo IX- Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade “Instrumentos” em contexto de 1.º CEB	
Anexo X- Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade “Ateliês” em contexto de 1.º CEB	

Índice de quadros e figuras

Quadros

Quadro 1. Distribuição das crianças pelas salas (creche).....	23
Quadro 2. Horário de funcionamento da instituição.....	24
Quadro 3. Rotina da Sala Rosa 1 – berçário/ crianças de 1 ano.....	24
Quadro 4. Rotina da sala C (jardim de infância).....	28
Quadro 5. Horário da turma do 1.º ano de escolaridade (1.º CEB).....	33

Figuras

Figura 1. Ana a tocar no algodão.....	38
Figura 2. Ana a afastar-se do tapete.....	38
Figura 3. Ana a explorar novamente o tapete.....	38
Figura 4. Gráfico 1 referente à atividade em contexto de Creche – Tapete das Sensações.....	39
Figura 5. Capa da história original.....	43
Figura 6. Capa da história criada pelas crianças.....	43
Figura 7. Árvore construída com o corpo.....	43
Figura 8. Chuva de ideias.....	43
Figura 9. Rasgagem do jornal e folhas de papel.....	45
Figura 10. Mergulhar o papel rasgado em água morna e misturar.....	45
Figura 11. Fator surpresa com todo o material necessário para fazer papel reciclado...	45
Figura 12. Explicação de todo o processo e materiais.....	47
Figura 13. Decoração das folhas de papel.....	47
Figura 14. Postais de Natal com papel reciclado.....	48
Figura 15. Capas dos livros com papel reciclado.....	48
Figura 16. Alguns projetos de uma casa de madeira.....	49
Figura 17. Maqueta em legos realizada pelas crianças.....	50
Figura 18. Explicação das normas de segurança e ferramentas usadas pelo carpinteiro.....	51

Figura 19. Ferramentas utilizadas para a construção da casa de madeira.....	51
Figura 20. Registo das perceções das crianças.....	52
Figura 21. Passagem do cotonete nas mãos de cada criança.....	52
Figura 22. Contaminação dos meios de cultura.....	53
Figura 23. Observação dos meios de cultura.....	53
Figura 24. Observação dos meios de cultura através do microscópio e da lupa.....	53
Figura 25. Pintura das partes interiores das paredes e do teto.....	56
Figura 26. Resultado final da técnica de gotejamento de Jackson Pollock.....	56
Figura 27. Observação das placas concluídas com a técnica de Jackson Pollock.....	57
Figura 28. Pintura da parte exterior da frente.....	57
Figura 29. Pintura da parte exterior do lado e entrada.....	58
Figura 30. Pintura concluída do exterior da placa da frente.....	58
Figura 31. Pintura concluída do exterior da placa do lado e entrada.....	58
Figura 32. Cada criança pinta a sua peça puzzle.....	59
Figura 33. Pintura da peça ao seu gosto.....	59
Figura 34. Telhado com todas as peças encaixadas, formando um puzzle.....	59
Figura 35. Gráfico 2 referente à atividade em contexto de EPE – Pintura da biblioteca.....	60
Figura 36. Construção da casa de madeira.....	61
Figura 37. Casa de madeira quase pronta.....	61
Figura 38. Letra da Música da “Biblioteca Arco Íris”.....	63
Figura 39. Ilustração da capa do livro.....	65
Figura 40. Ilustração da capa “Adivinhas”.....	65
Figura 41. Trabalho em grande grupo na elaboração dos livros.....	65
Figura 42. Gráfico 3 referente à atividade em contexto de EPE – Construção dos livros.....	65
Figura 43. Toda a Comunidade Educativa da EPE.....	68
Figura 44. Inauguração da biblioteca.....	68
Figura 45. Gráfico 4 referente à atividade em contexto de EPE – Inauguração da Biblioteca.....	68
Figura 46. Organizar as fases do projeto.....	70
Figura 47. Afixação das fases do projeto para toda a comunidade educativa.....	70
Figura 48. Desenhos das crianças referentes à inauguração.....	71

Figura 49. Exploração da “Biblioteca Arco Íris”.....	72
Figura 50. Carochinha.....	73
Figura 51. Crianças a dramatizar a História da Carochinha.....	75
Figura 52. Exploração de instrumentos musicais.....	76
Figura 53. Realização do projeto.....	77
Figura 54. Exemplo de um projeto.....	77
Figura 55. Construção de instrumentos musicais.....	78
Figura 56. Construção de instrumentos musicais utilizando tecidos.....	78
Figura 57. Instrumentos musicais concluídos.....	79
Figura 58. Uma das apresentações da orquestra com a música “Kokoleoko”.....	80
Figura 59. Danças de roda no exterior.....	80
Figura 60. Gráfico 5 referente à atividade em contexto de 1.º CEB – Instrumentos.....	81
Figura 61. Encenação do menino terrível.....	83
Figura 62. Momento da ilustração da menina pássaro.....	83
Figura 63. Exploração da história “A incrível história da menina pássaro e do menino terrível”.....	84
Figura 64. Ilustração das quatro estações do ano.....	85
Figura 65. Quatro livros das estações do ano.....	86
Figura 66. Desenhos “a minha estação do ano preferida é”.....	86
Figura 67. Jogo dos grupos consonânticos.....	88
Figura 68. Reflexão sobre o jogo dos grupos consonânticos.....	88
Figura 69. Jogo das expressões numéricas.....	88
Figura 70. Gráfico 6 referente à atividade em contexto de 1.º CEB – Ateliês.....	89

Introdução

O presente relatório, em cumprimento dos termos das Normas Regulamentares dos Mestrados do IPB, integra-se na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O documento escrito, após as intervenções realizadas em contexto de estágio, pretende descrever, analisar e refletir sobre a importância das artes numa vertente educativa. Assim, foi nossa pretensão entender de que forma(s) as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas, ajudaram a clarificar a relação de aprendizagem das crianças com as expressões artísticas e físico-motoras e como se articulam com as restantes áreas de conteúdo/curriculares, em três contextos distintos (creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico). Decidimos como objeto de estudo da investigação, que acompanha a redação deste relatório de práticas, situarmo-nos, no âmbito da educação pré-escolar (EPE) na área de conteúdo de expressão e comunicação e, no 1.º ciclo do ensino básico, na área curricular designada por expressões artísticas e físico-motoras, visto serem áreas do saber que sempre nos suscitaram alguma curiosidade e, também pelo facto de termos percebido que eram pouco exploradas, sobretudo quando a criança entra na fase das aprendizagens formais, isto é, quando inicia o 1.º ciclo do ensino básico. Contrariamente, na EPE, a partir das observações que fomos realizando percebemos que os/as educadores/as desenvolvem, de facto, atividades que promovem a exploração da área em questão. Por tal, consideramos pertinente aprofundar aspetos que nos situassem face à arte no mundo educativo.

A escola tem um papel fundamental na vida das crianças, principalmente no proporcionar experiências que potenciem o seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Como defende Dewey (2002) a escola é “a segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência direta, em vez de ser um local onde decora lições (...), a escola tem oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (p.26). Também a família estabelece um papel essencial no desenvolvimento da criança, sendo esta vista como um espaço educativo de excelência. Posto isto, é necessário que a escola e a família trabalhem em conjunto, em prol do desenvolvimento integral da criança, visto serem dois ambientes com os quais tem contacto mais direto, e pelo facto de serem os principais responsáveis pela cedência de estímulos que lhe servem de referência e têm um papel primordial no seu crescimento e desenvolvimento.

Sabemos que o Homem, desde sempre, criou as mais variadas formas de fazer arte, nas mais diversificadas vertentes, nomeadamente a pintura, a arquitetura, o cinema, a

escultura, o desenho, a música, etc. A arte é resultado da sensibilidade estética e do desenvolvimento da imaginação e da criatividade do ser humano. É uma estratégia fundamental na educação da criança, visto promover o desenvolvimento das suas competências cognitivas, sociais e afetivas. Através da área de conteúdo de expressão e comunicação e da área disciplinar de expressões artísticas e físico-motoras podemos ajudar as crianças a construir conhecimentos, mas de forma sustentada, divertida e principalmente criativa.

As artes e a educação complementam-se, permitindo que a criança adquira novas experiências, proporcionando a descoberta do meio, do mundo que a rodeia e também de si própria. Promove-se, assim, um enriquecimento dos conhecimentos prévios e uma maior sensibilidade estética em relação ao conhecimento do mundo. Na verdade, a arte, e tudo o que a envolve, permite-nos ajudar a criança a crescer e a aprender de uma forma holística. A arte que a criança realiza permite-nos olhar para ela e perceber como vê e interpreta a realidade, uma vez que “a arte não é o espelho da realidade, ela é a realidade percebida de um ponto de vista diferente, ela é comunicação” (Almeida, Previato, & Sarto, 2009, p.2). Sabemos assim que a criança comunica através da arte, podendo revelar-nos receios, anseios, vivências, pensamentos, emoções e sentimentos. Assim, “o trabalho com a arte torna-se uma possibilidade de auxiliar a criança [no] seu processo de aprendizagem facilitando e motivando a construção do conhecimento de forma produtiva, criativa e prazerosa” (Santos, & Fratari, 2011, p.7).

A criança, desde cedo, vai criando consciência de si e do outro, vai construindo uma identidade própria na forma como se movimenta, como explora o corpo, como desenvolve a sua motricidade global (larga e fina).

No âmbito da EPE, situamo-nos na área de conteúdo de expressão e comunicação, sendo uma área que abrange diversas formas de linguagem que são fundamentais para que as crianças interajam com os outros, e ainda para que representem e deem sentido ao que as envolve (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Dentro desta área deparamo-nos com vários domínios, a saber: domínio da educação motora; domínio da educação artística (subdomínio das artes visuais; subdomínio da dramatização; subdomínio da música; e subdomínio da dança); domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; e domínio da matemática. Destes domínios, embora todos tivessem tido força de expressão no decorrer das nossas práticas, de uma forma mais ou menos explícita, ressaltamos que nas experiências de ensino-aprendizagem relatadas nos posicionamos mais no domínio da educação física e no domínio da educação artística e respetivos subdomínios. O domínio da educação física porque aborda

essencialmente o desenvolvimento das capacidades motoras, promovendo nas crianças a consciência do seu corpo, o contacto com diversos espaços e materiais e a convivência com outras pessoas/crianças, e o domínio da educação artística porque possibilita à criança o contacto com as mais variadas manifestações artísticas, para com elas poderem compreender o mundo, através da expressão, comunicação e representação. Este último domínio inclui, como já dissemos, alguns subdomínios: as artes visuais, o jogo dramático/teatro, a música e a dança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

No 1.º CEB, no domínio da educação e expressão físico-motora devemos ter em conta as competências motoras que a criança já possui para podermos influir em “condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente pelas situações de interacção com os companheiros, inerentes às actividades (matérias) próprias da E. F. e aos respectivos processos de aprendizagem” (ME, 2004, p.35). Outro domínio do currículo que tem em conta a expressão corporal da criança, o jogo simbólico e a expressão não-verbal é a educação e expressão dramática, sendo uma área do saber em que é dada a possibilidade da criança criar, imaginar, fantasiar e dar vida a personagens que ela própria inventa, através da exploração do espaço, do ambiente e dos objetos que estão ao seu alcance. A educação e expressão dramática dá resposta “à grande necessidade de pôr a criança à prova na imaginação, na identificação com os outros e com aquilo que a rodeia” (Andrea, 2011, p.29). Para dar continuidade aos domínios integrados na área das expressões artísticas e físico-motoras, temos a educação e expressão musical que abrange múltiplas sensações, sentimentos e pensamentos, a exploração de sons e ritmos, a capacidade de inventar, reconhecer e produzir, e a aptidão de comunicar. A música “favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora” (Willems, 1970, p.11). Por fim, temos o domínio da educação e expressão plástica que diz respeito à exploração de motricidades, de objetos, de técnicas, do imaginário, da criatividade, da comunicação, da partilha... para além de permitir o desenvolvimento de capacidades como a expressão de emoções, sentimentos e pensamentos. É, claramente, consensual que “através da pintura, desenho, escultura e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se necessidades e se afirma o Eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma” (Chagas, 2009, p.27).

Quando falamos em educação destacamos essencialmente a criança como o foco central da aprendizagem, e o educador/professor como agente promotor de espaços de experimentação, de exploração, de envolvimento, de mediação de aprendizagens que se requerem significativas, ativas, integradas e socializadoras, com abertura necessária para o

desenvolvimento da criatividade e da imaginação, para que a criança se sinta confortável, segura e aprenda em ação. Não pretendemos apenas que as crianças se sintam felizes pelo produto final das suas aprendizagens, mas sim, durante todo o processo, o que supõe encará-las como sujeitos e não como objetos do processo educativo (Lopes, 2011).

Considerando os aspetos focados, no âmbito da investigação que realizamos às nossas práticas, atentamos no desenvolvimento do tema *A criança e a arte - Uma relação de aprendizagem*. Assim, ao longo do nosso trabalho de investigação, nos contextos onde nos foi dada a possibilidade de desenvolvermos a nossa Prática de Ensino Supervisionada (creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico), tentamos desenvolver experiências de ensino-aprendizagem que dessem resposta(s) à seguinte questão-problema: *quais são os benefícios de um trabalho sustentado em estratégias de ensino-aprendizagem que promovam diferentes formas de expressão artística para o desenvolvimento da autonomia, espontaneidade, criatividade e integração das crianças?* Para dar resposta(s) a esta questão-problema o nosso trabalho norteou-se pelos seguintes objetivos: (i) *Trabalhar com diferentes formas expressivas (dança, pintura, dramatização e música) enquanto geradoras de criatividade, motivação e bem-estar das crianças;* (ii) *Criar formas de agir, entender e comunicar com a realidade vivida e experienciada através da arte;* (iii) *Perceber se as expressões artísticas melhoram a autonomia e a comunicação da criança consigo mesma e com o outro;* e, (iv) *Compreender se o trabalho com as expressões artísticas permite o desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e integração das crianças.* De salientar ainda que durante a Prática de Ensino Supervisionada tivemos sempre como finalidade desenvolver atividades com base nos conhecimentos já adquiridos pelas crianças e nos seus interesses, com a intenção de que se tornassem agentes participativos, ativos, críticos, criativos, com iniciativa e com espírito de partilha, não só pela ajuda que nos podiam dar, colaborando na nossa ação, mas também por que lhes foi dada a possibilidade de partilharem os seus saberes com outros colegas e com toda a comunidade educativa.

Em relação à estrutura do presente documento, este encontra-se organizado em três capítulos distintos que designamos por Capítulo I. Enquadramento teórico, Capítulo II. Contextualização da pesquisa e opções metodológicas e Capítulo III. Apresentação e análise das experiências de ensino-aprendizagem em contexto de estágio. Para além dos três capítulos encontram-se ainda plasmados no *corpus* deste relatório final a introdução, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

No Capítulo I damos conta do enquadramento teórico que pretende justificar a importância da arte na educação. Assim, e no sentido de nos revermos no tema de

investigação que desenvolvemos, exploramos o conceito de arte na educação; a criatividade e a imaginação; as estratégias de aprendizagem, nomeadamente a sua relevância no mundo das artes e como são utilizadas pelos professores; as aprendizagens significativas, e a importância de serem aplicadas em contexto escolar; e, por último, apresentamos uma resenha dos documentos oficiais orientadores da ação [Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e OCEPE; Metas Curriculares do 1.º CEB (Português e Matemática), Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo e Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico - 1.º Ciclo], tentando perceber como se articulam as expressões artísticas.

No Capítulo II procedemos à caracterização dos três contextos onde realizamos a Prática do Ensino Supervisionada (PES), fazendo uma breve descrição das instituições e dos grupos/turma de crianças, bem como a organização do espaço, dos materiais pedagógicos e do tempo. Ainda neste capítulo são colocados em evidência os procedimentos metodológicos e as técnicas de investigação e de recolha de dados.

No Capítulo III faz-se a descrição e a análise dos dados obtidos através dos registos de observação [grelhas de observação; notas de campo] e registos fotográficos. Para além dos que mencionamos pensamos ainda nos registos gráficos das crianças que pudessem contextualizar as evidências das aprendizagens realizadas ao longo das práticas, sendo estes apresentados ao longo do corpo do texto como forma de complementar o nosso discurso. Desta forma, descrevemos e refletimos, apresentando, em simultâneo, alguns dos resultados da nossa investigação, sobre algumas das experiências de ensino-aprendizagem que foram concretizadas em contexto de creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico, justificando todo o processo, tecendo considerações e reflexões sobre as vivências e as aprendizagens construídas pelas crianças. De salientar que para a seleção das experiências de ensino-aprendizagem vertidas neste documento nos pautamos por encontrar referências aos domínios/área das artes como instrumento e objeto de investigação, embora se apresentem com um carácter integrador com as restantes áreas do saber, como aliás deixa antever um dos objetivos da PES¹: o formando seja capaz de “aplicar, de forma integrada e interdisciplinar, os conhecimentos adquiridos nas diferentes componentes de formação” (p.1).

¹ In Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) - Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico. [Disponível em [file:///C:/Users/user/Downloads/PES%20regulamento%202012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/PES%20regulamento%202012%20(1).pdf)].

O presente trabalho termina com as considerações finais, onde pretendemos dar resposta à questão-problema e aos objetivos prescritos para este estudo, bem como focar os aspetos mais significativos da ação desenvolvida nos três contextos educativos, apontando as limitações e os contributos do mesmo, para o nosso crescimento profissional e pessoal.

Capítulo I. Enquadramento teórico

Nota introdutória

No presente capítulo apresentamos uma análise sobre o tema em estudo com base no pensamento pedagógico de alguns autores que estudaram a importância das artes na educação e outros que deram significado ao termo estratégia de aprendizagem. Desta forma, pretendemos definir o tema, salientando a importância de promover o desenvolvimento da criatividade e da imaginação e, sobretudo, como dar corpo a experiências de ensino-aprendizagem que valorizem as expressões artísticas no trabalho com crianças. Para além do que referimos, neste capítulo, relevam-se ainda os seguintes tópicos de reflexão: as estratégias de aprendizagem, para que servem e como são utilizadas pelos professores; as aprendizagens significativas, e a importância de serem aplicadas em contexto escolar; e, por último, os documentos oficiais orientadores da ação na tentativa de percebermos como se articulam as expressões artísticas. Evidenciamos que os documentos oficiais foram, de facto, muito pertinentes para o trabalho desenvolvido em contexto de estágio, quer no âmbito da educação pré-escolar (EPE), quer no do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB).

1. Arte na Educação: perspetivas e dilemas

No campo teórico é importante dar significado a aspetos ligados à arte na educação e refletir sobre a sua relevância na vida das crianças, uma vez que esta acompanha a evolução do Homem. Poderíamos analisar a sua evolução, ao longo dos tempos, até à atualidade, mas não foi essa a nossa intenção. A criação artística surgiu da necessidade do Homem comunicar e de procurar o “belo” e o sublime. Como Fischer refere a “arte é quase tão antiga quanto o homem, é uma actividade característica do homem” (cit. por Cardoso, Silva, & Bastos, 2002, p.15).

Herbert Read (2003) defende que a arte deve ser a base da educação, considerando-a como o método “mais eficaz para se efectuar a educação, propondo o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objectivos imediatos de uma intervenção lúdico-expressivo-criativa que envolve o drama, a dança, a música, a plástica, a verbalização e a escrita” (p.27). Pensamos, por tal, poder afirmar que é através da educação artística que podemos despertar na criança a intelectualidade, a sensibilidade e a afetividade. Não devemos condicionar a criança, devemos sim, estimulá-la para a expressão livre e espontânea, para a expressão dos sentimentos, das emoções, das sensações, da criatividade,

da imaginação e do sonho. A educação artística deve contribuir para a formação da sua própria identidade, do seu “eu” na íntegra, proporcionando a relação da criança com o mundo envolvente, de modo a que este se torne um indivíduo ativo, capaz, integrado, autónomo, crítico e criativo. Como Alberto Sousa (2003) refere, a educação consiste na,

preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no seu aspecto vocacional mas também espiritual e mental, então não é de informação que ela necessita: é de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentimentos para a actividade de viver (p.25).

Quando trabalhamos a arte na educação pretendemos que as crianças se tornem sujeitos mais completos, críticos, criativos e que adquiram uma sensibilidade perante a realidade que os envolve, tornando-os capazes de renovar o seu mundo. Devemos reconhecer a arte como algo muito valioso, que nos ajuda a crescer num meio onde a nossa expressão é livre e é nossa, pois é criada pelo nosso imaginário, pela nossa criatividade, pelo nosso olhar. Desta forma, adquirimos conhecimentos e desenvolvemos as mais variadas capacidades criativas. Compreende-se assim que a educação pela arte vai muito para além da transmissão de conhecimentos, pois a criança é o que nos motiva, é o nosso principal foco na educação e, por isso mesmo, ela tem de se sentir útil, autónoma, capaz e integrada na sociedade em que se inclui. Como refere Read (2003) “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 indivíduo pertence” (p.21).

É através da arte que o educador/professor tem todas as “ferramentas” essenciais para poder motivar a criança para o conhecimento do mundo, sendo que o fantástico e o maravilhoso encontram-se na criatividade e na imaginação, capaz de transmitir os seus sentimentos, sensações e ideias através das mais diversas formas e meios de fazer arte. Tal como Barret (1979) também sustenta, a educação e a arte estão intimamente ligadas com o desenvolvimento dos sentidos para levar à perceção do mundo e, conseqüentemente, ao exprimir-se através dessa perceção. Assim, cabe-nos a nós incentivar, motivar, estimular a criança, para que tenha curiosidade e vontade de explorar o que a rodeia. Para isto é necessário oferecer-lhe recursos e processos para que possa desenvolver melhor as suas competências a nível afetivo, cognitivo e social. No entanto, continuamos a constatar a desvalorização da componente artística nas escolas, impondo-se a necessária mudança. Mudança essa que deverá ser adequada e bem refletida, de forma a minorar o vazio que

existe entre a educação e a arte. Para que se operem mudanças na vertente artística é premente ter em atenção a opinião dos educadores/professores em relação às tomadas de decisões, pois estes têm uma grande responsabilidade, uma vez que são eles que lidam diariamente com o ensino e percebem melhor a articulação que devem estabelecer entre a arte e as diferentes componentes do currículo. Tal como defende André (2010),

esta componente educativa tem de ser desenvolvida de forma tão aprofundada como as restantes - porque são as artes que possibilitam a aquisição das competências específicas e favorecem o relacionamento entre as componentes educativas e entre as artes e as culturas - e a escola moderna tem de ter consciência de que o ser humano que não conhecer as artes tem uma experiência de aprendizagem limitada (p.55).

Porém, há profissionais que, ao longo da sua ação educativa, ainda olham para as artes e para todos os domínios artísticos como um meio de entretenimento que serve apenas, e tão somente, para ocupar o tempo livre das crianças. Como refere Pereira (2005) apesar de os professores aprenderem 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). Como podemos observar, estes profissionais são incapazes de olhar para as artes como algo que promovem um desenvolvimento integral e uma aprendizagem significativa para a criança. Corroboramos, por tal, das palavras de Sousa (2003) uma vez que defende “o valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem” (p.30).

O educador/professor do século XXI deve ser um profissional completo, consciente, informado e formado para lecionar todas as áreas do saber sem nenhuma dificuldade, e deve ter consciência de que a componente curricular das expressões artísticas e físico-motoras é tão importante como as outras áreas do saber. De acordo com André (2010), o educador/professor ao trabalhar a arte “tem de encontrar novas formas de aprender e de dar a conhecer o processo criativo e centrar-se na ideia de que a educação artística hoje é uma educação para a vida” (p.55).

A sala de atividades/aula é um espaço muito importante para o desenvolvimento das crianças. Deve ser um espaço que crie oportunidades para se promover aprendizagens diversificadas, isto é, deve “ser um espelho do atelier do pintor, do estúdio do bailarino, do trabalho no teatro ou na orquestra ou do laboratório do cientista, onde são desenvolvidas investigações e onde, de uma forma ativa, o processo criativo é visível” (André, 2010, p.58). Necessita, por tal, de ser um ambiente de construção de conhecimento, um local em que o educador/professor e a criança se sintam bem, capazes de trabalhar com gosto, que

adquiriram competências com sucesso e onde possam conviver, partilhar e ajudar os restantes colegas, bem como proporcionador de aprendizagens iguais para todos. Se sustentados num trabalho que valorize as expressões artísticas, os educadores/professores podem ainda desenvolver um ensino cooperativo que, segundo Couvaneiro (2004), coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem. Dá importância aos pares, enquanto origem deste processo. Compete-lhe participar ativamente na construção dos saberes, como processo e não como finalidade. O ato pedagógico torna-se desta forma um ato solidário entre aquele que aprende e aquele que ensina (p.15).

Apesar dos constrangimentos que assinalamos, a arte na educação terá sempre um papel primordial, desde que o educador/professor saiba e queira fazer uso dela nas suas intervenções. Atrevemo-nos a refletir e a referir, como futuros educadores/professores, que se recorrermos a estratégias que promovam diferentes formas de expressão artística estaremos, claramente, a estimular as crianças a serem seres participantes e a envolverem-se no processo dinâmico que consiste no sentir, no pensar e no agir, tendo por base as diversas experiências vivenciadas.

1.1. A criatividade e a imaginação

As crianças são indivíduos com muita capacidade de exploração e sentem uma predisposição inata para a descoberta, para a transformação das suas opiniões e ideias e para a imaginação livre e simbólica, para a qual contribui tudo o que a rodeia, fazendo uso da díade imaginário/real.

Assim, a criatividade e a imaginação são “características do pensamento que se manifestam na maior parte das pessoas desde uma idade precoce, de várias formas e em diversos contextos” (Santos, & André, 2012, p.43). Qualquer criança tem o dom de apreciar o que a envolve, através da experimentação, da observação, da exploração, sendo um agente ativo, capaz e autónomo nas suas aprendizagens. A criança deve assim ser livre para se expressar.

É importante referir que a orientação e a criação de estímulos por parte do educador/professor é essencial para que as competências sejam adquiridas com sucesso. Através da Educação Artística promove-se, necessariamente, o desenvolvimento das mais diversas capacidades e, por isso, é relevante que exista um ambiente facilitador para a estimulação da criatividade e da imaginação. Para isto, é ainda importante que os educadores/professores deem importância a estas duas vertentes, pensando no

desenvolvimento de estratégias que estimulem as crianças para as aprendizagens que têm de realizar. Sobre este assunto Nunes (2007) refere que,

a educação num domínio artístico proporciona ao educando um ambiente favorável à participação em experiências, processos e desenvolvimentos criativos. São vários os estudos que têm vindo a demonstrar que as aprendizagens conduzidas num contexto de Educação Artística permitem cultivar em cada indivíduo a criatividade, a imaginação e a capacidade de reflexão crítica (p.2).

Neste sentido, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação é essencial para o sucesso educacional, em todo o currículo e mesmo nos aspetos mais importantes da nossa vida. A criação de “alguma coisa” desenvolve várias capacidades cognitivas, afetivas e sociais e desperta, também, emoções e sentimentos nas crianças, pois enquanto criam, elas brincam, exploram e aprendem. Como bem sustenta Cavalcanti (2006)

criar é uma actividade complexa na medida em que envolve várias capacidades, nomeadamente das áreas: cognitiva (simbolização, representação, associação, analogia, comparação, memória, evocação, registo, abstracção, imaginação, fantasia, raciocínio, retenção da informação, previsão, “motricidade”); afectiva (emoção, sentimento, afecto desenvolvidos a partir das relações intra e inter-pessoal – intersubjectividade); social (contextos familiar, escolar, comunitário, grupal...) (p.91).

Vygotsky (2009) refere que “é precisamente a actividade criadora do homem que faz dele um ser projectado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente” (p.11). Acrescenta ainda o autor que a atividade criadora da criança “é uma das questões mais significativas da psicologia infantil e da pedagogia” (p.13). Compreende-se, assim, como menciona Gesteiro (2013), que a arte possibilite “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 percepção singular revelando o impacto daquela sobre a formação da consciência de si e do outro” (p.45).

É através de uma estimulação criativa e criadora que a criança tem mais capacidade em adquirir autoconfiança e segurança relativamente a si própria perante o meio envolvente, tornando-se num ser humano que acredita mais nas suas capacidades, competências e potencialidades.

Vygotsky (2009) assume ainda 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.33).

Neste enquadramento, se conseguirmos estimular a criatividade e a imaginação, da criança, esta estará mais disposta a expressar-se livremente em todas as linguagens criativas (por exemplo, expressão plástica, expressão dramática, expressão musical, expressão físico-motora, etc.), de criar algo inovador, sendo ainda capaz de desenvolver o espírito crítico e democrático, a autonomia, a sua própria personalidade e a expressar melhor o seu ponto de vista. Por fim, é capaz de se sentir mais realizada, com um nível satisfatório de sucesso e de qualidade.

2. Estratégias de aprendizagem

Para falarmos de estratégias de aprendizagem é necessário definirmos primeiro o que é uma *estratégia*. Como referem Pocinho e Canavarro (2009) “estratégia corresponde a um conjunto de sequências de procedimentos ou planos orientados para a consecução de metas, enquanto que os procedimentos são mais específicos que recaem no âmbito dessas sequências e são considerados como táticas ou técnicas” (p.13).

É pertinente que os profissionais de educação, a partir das suas estratégias de ensino, sejam capazes de sensibilizar, de motivar, de estimular e de envolver as crianças no seu processo de ensino-aprendizagem, para que possam alcançar o sucesso, como é seu dever enquanto sujeitos em aprendizagem.

Para Lens, Ellis e Scanlon, citados por Lerner (1997), *estratégia de aprendizagem* é o “modo como o aluno aborda uma tarefa: inclui o modo como uma pessoa actua quando planifica, executa e avalia a realização de uma tarefa e os seus resultados” (p.14). Assim, o termo *estratégia de aprendizagem* transporta-nos para um conjunto de ações do educador/professor ou da criança orientadas para promover o desenvolvimento de competências de aprendizagem. Estas estratégias abrangem elementos cognitivos (processos de pensamento) e comportamentais (ações/procedimentos) que orientam a planificação e o desempenho das crianças e avaliam o seu envolvimento na aprendizagem.

Reforçamos ainda, considerando Pocinho e Canavarro (2009), que *estratégia de aprendizagem* pode ser entendida como

um processo de pensamento assumido pelo sujeito como forma de facilitar o processamento de informação; um comportamento ou procedimento ou ação a que o sujeito recorre no sentido de concretizar os objetivos que estão subjacentes à aprendizagem; uma planificação que, para além de contemplar um conjunto de

procedimentos, pressupõe a organização de meios com vista à consecução de determinados objetivos (pp.14-15).

Neste sentido, percebemos a necessidade de adequar as nossas estratégias consoante o público que se encontra à nossa frente, tendo em conta as suas limitações e as suas individualidades, pois é esta a essência do ensino do educador/professor e da arte de ensinar. Desta forma, as estratégias têm de ser as mais adequadas possível ao grupo de crianças, pois assim conseguiremos motivá-las para a aquisição dos conteúdos.

Segundo Costa, citado por Pocinho e Canavarro (2009), *as estratégias de ensino centradas no professor*, podem categorizar-se em quatro tipos:

1. Estratégias directivas - ajudam o aluno a adquirir e a reter factos, ideias, acontecimentos;
2. Estratégias mediativas - ajudam o aluno a desenvolver o raciocínio, a definir conceitos e a resolver problemas;
3. Estratégias elaborativas - ajudam o aluno a desenvolver novas soluções, *insights* e criatividade;
4. Estratégias colaborativas - ajudam o aluno a relacionar-se com os outros e a trabalhar cooperativamente (p.16).

Ao pensar numa determinada estratégia, o educador/professor deve ter bem presente que ele será o elo de ligação entre as crianças e o conhecimento que deve ajudar a construir. Neste sentido, deve recorrer a estratégias que consigam trabalhar essa proximidade, proporcionada no contacto diário com as crianças e conseguir o melhor proveito e produtividade que todo o grupo tem para lhe oferecer.

Entendemos, assim, que as *estratégias de aprendizagem* são muito importantes no quotidiano profissional de um educador/professor, sobretudo quando este pretende proporcionar a participação ativa das crianças, mostrando a realidade tal como ela é, permitindo um maior interesse pessoal e possibilitando um maior e melhor envolvimento em todas as atividades. Portanto, é importante que as estratégias pensadas pelo educador/professor vão ao encontro das concepções da criança enquanto pensador ativo, que constrói um protótipo do mundo que a rodeia. Portanto é necessário ter em conta estratégias para resolver problemas que possam surgir com a ajuda das crianças e criar estratégias que as ajudem a atingir o conhecimento que o educador/professor pretende explorar. Através das estratégias de aprendizagem podemos auxiliar as crianças a aumentarem progressivamente uma percepção mais complexa e completa acerca do mundo.

Para Petrucci e Batiston (2006) a palavra *estratégia* possui uma ligação direta com o ensino e, por isso, ensinar exige arte por parte do educador/professor, e a arte é necessária para envolver a criança e fazer com que ela se maravilhe com o saber. Para tal, precisamos de diligenciar nas nossas crianças a curiosidade, a segurança e a criatividade para que a aprendizagem seja melhor alcançada. Por exemplo se constatarmos que uma criança tem dificuldades de memória visual ou de (in)temporalidade ou ainda de equilíbrio podemos recorrer à dança, tão apreciada pelas crianças e, como forma de colmatar essas dificuldades, podemos organizar uma sessão de dança educativa recorrendo a danças de memória, danças de equilíbrio e ainda danças com marcação de cadências distintas que a vão ajudar a superá-las, mas de uma forma lúdica e, ao mesmo tempo, extraordinariamente eficazes. Mas não só através da dança, pois podemos colocar no mesmo patamar a música, o drama e a plástica, para além de outros tipos de expressão que se prendem com outras áreas do conhecimento.

3. Aprendizagens significativas

A *aprendizagem significativa*, com base em Ausubel e nos seus colaboradores (1976), ocorre quando uma nova informação se aporta a conceitos/ideias relevantes já existentes na estrutura cognitiva. O que mais influencia a aprendizagem é aquilo que a criança já conhece (conhecimentos integradores/prévios). Só há verdadeira aprendizagem se esta for significativa, a aprendizagem mecânica não é verdadeira aprendizagem, porque não é duradoura. Assim, deve-se estabelecer ligações entre o novo conhecimento e aquilo que as crianças já conhecem (utilizar os conhecimentos prévios como ponto de partida para as novas aprendizagens). Posto isto, devemos promover a compreensão, para além da memorização (por exemplo, sugerir explicações por palavras próprias, interpretações do que está a analisar, explicitação das semelhanças/diferenças, sínteses, etc.).

Ausubel (2001) refere que “a interação entre novos significados e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos” (p.1). É importante sabermos em que fase cognitiva a criança está, assim como a diversidade de aprendizagens realizadas pelo grupo/turma, uma vez que todas as crianças são diferentes e, por isso, têm necessidades de aprendizagem diferentes e capacidades também elas diferentes. Conforme esclarecem Bock, Furtado e Teixeira (2006), a *aprendizagem significativa* ocorre quando

um novo conteúdo (ideias ou informações) relaciona-se com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilado por ela. Estes

conceitos disponíveis são os pontos de ancoragem para a aprendizagem (...). E esta nova noção de aprendizagem significativa, sendo assimilada, servirá de ponto de ancoragem para o conteúdo que se seguirá (p.118).

Desta forma, a criança não aprende só através do que é ensinado pelo educador/professor, mas sim, através de um processo individual que ajuda na construção de significados, como resultado da compreensão de novas ideias com as já adquiridas na sua estrutura cognitiva. Posto isto, o educador/professor tem de ter em conta os conhecimentos prévios das crianças. Pelizzari et al. (2002) sustentam que “a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio” (p.38).

Para Santos (2008) “a aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos” (p.33). É importante que educadores/professores desenvolvam atividades potenciadoras de aprendizagens relevantes para a criança, ou seja, aprendizagens significativas, ativas, participativas, diversificadas, integradoras e socializadoras. Neste sentido, é pertinente valorizar também o espaço, no sentido de criar um ambiente agradável, promover oportunidades de exploração de objetos e de materiais. Segundo Antunes (2001) as crianças devem

participar activamente no processo de educação-aprendizagem para serem capazes de compreender os conhecimentos que vão adquirindo. Neste sentido, devem ter a oportunidade de experimentar, de verificar, de ter opinião crítica, de discutir, de ter conhecimento de perspectivas alternativas (...) relativamente aos assuntos em estudo (p.159).

Para que as aprendizagens significativas ocorram, podemos proceder à realização de atividades experimentais/práticas, à pesquisa através do desenvolvimento de um trabalho cooperativo (grupos heterogéneos) e ao diálogo/discussão por descoberta. Estaremos, desta forma, a promover a interação social entre as crianças com diferentes interesses, experiências e conhecimentos e a envolvê-las ativamente no processo de aprendizagem. Sabe-se que, no “processo de descoberta por parte da criança, ou seja, diante de um determinado objeto, a criança ao manipulá-lo, estabelece relações de comparação, descrição, classificação e generalização e descobre atributos essenciais desses objetos” (Mendes et al, 2002, p.103).

Percebemos, assim, que é necessário oferecer às crianças a oportunidade de aquisição de novos/as conhecimentos/aprendizagens, de preferência do seu interesse para poderem ser

consolidados/as com as aprendizagens já adquiridas (conhecimentos prévios). Queremos dizer com isto que devemos ver as crianças como um ser em desenvolvimento e não como um produto acabado. As crianças devem ter a oportunidade de explorar, de se envolverem e de investigarem, com a orientação/mediação do educador/professor, para que sintam que fazem parte da construção do seu conhecimento.

4. Documentos oficiais orientadores da ação: a articulação das expressões artísticas

As Expressões Artísticas são promotoras de aquisição de novos saberes quando trabalhamos em articulação com as diferentes áreas do saber, no sentido de atender e beneficiar o interesse e a motivação na abordagem de novos conhecimentos e na consolidação de conhecimentos já alcançados pelas crianças.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), mencionam que a área de expressão e comunicação é

a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.43).

Estas particularidades fazem com que a área de expressão e comunicação seja uma área essencial, uma vez que inclui aspetos fundamentais de desenvolvimento e aprendizagem da criança e influencia positivamente a aquisição de competências fundamentais para a aprendizagem de outras áreas do saber, numa perspetiva holística.

No âmbito da Educação Pré-Escolar as Metas de aprendizagem contemplam as seguintes áreas de conteúdo: Conhecimento do Mundo; Expressões; Formação Pessoal e Social; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática; e Tecnologias de Informação e Comunicação. No que diz respeito à área das Expressões salienta-se que os seus pressupostos se sustentam nas OCEPE e integra as expressões motora, plástica, musical e dramática, sendo que este último domínio surge com a designação de expressão dramática/teatro. Acrescenta-se ainda o domínio da dança que surge nas OCEPE, na interseção das expressões musical e motora, mas que deve ser integrada, tal como as restantes formas de expressão, nas diferentes áreas do saber.

Como se refere nas OCEPE o domínio da educação física “constitui uma abordagem específica de desenvolvimento de capacidades motoras, em que as crianças terão oportunidade de tomar consciência do seu corpo na relação com os outros e com diversos

espaços e materiais” e o domínio da educação artística “engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo. A especificidade de diferentes linguagens artísticas corresponde à introdução de subdomínios que incluem artes visuais, jogo dramático/teatro, música, dança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.6).

Desta forma, é importante dar continuidade educativa e fazer transições suaves entre anos e entre ciclos, uma vez que as crianças ao entrarem para a educação pré-escolar ou para o 1.º ciclo do ensino básico, já tiveram um trajeto fundamental de desenvolvimento e de aquisição de competências e experimentação de aprendizagens, pois também tudo isto se realiza em contexto familiar, para além do contexto institucional. Reiteramos o facto do educador/professor ter em linha de conta a importância dos conhecimentos prévios de cada criança e trabalhe em função disso. Como se expressa nas OCEPE “o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo, numa perspetiva de continuidade das aprendizagens que já realizou” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.6).

Na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico a área das expressões artísticas e físico-motoras integra quatro domínios de expressão e educação, nomeadamente a físico-motora, a musical, a dramática e a plástica. Constatamos que todos os domínios têm como fundamento o desenvolvimento integral da criança. Sustentadas no programa podemos comprovar que este pretende assegurar condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança, principalmente nas situações de interação com os companheiros, intrínsecas às atividades e aos respetivos processos de aprendizagem. À criança deve-se dar a possibilidade de desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas, experimentar utilizando diferentes meios, bem como expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário. O documento também nos assegura a importância da criança manipular e experimentar diferentes materiais, formas e cores, que faça descobertas sensoriais, que desenvolva formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade e que, através da exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica, desperte a sua imaginação e criatividade e desenvolva a destreza manual (Ministério da Educação [ME], 2004).

Como também se refere no documento Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a expressão e educação físico-motora, musical, dramática e plástica

na vida escolar muitas possibilidades surgem a exigir a natural e desejável articulação entre as diversas áreas. Nas expressões, a relação é imediata quando se desenvolvem projectos que incluem máscaras, fantoches, sombras, adereços, cenários. Em variadíssimos momentos a relação da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, das Expressões — Plástica, Dramática e Musical, neste caso como exploração do mundo sonoro — é indissociável (ME, 2004, p.97).

Tendo em conta o que refere nas OCEPE e também na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico podemos constatar que está bem presente a continuidade entre ciclos, mas também a articulação entre as diferentes áreas do saber.

Evidenciamos ainda que para além dos autores referidos neste enquadramento teórico, sustentamos as nossas reflexões, aquando da apresentação das experiências de ensino-aprendizagem, recorrendo a vários autores. Por tal, foram muito importantes os contributos de Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), Azevedo (2007), Diamiani (2008), Dias e Neves (2012), Edwards, Gandini e Forman (1999), Hohmann e Weikart (2011), Likert (2011), Magalhães e Gomes (1964), Mata (2008), Morgado e Tomaz (2009), Novo (2009), Oliveira (2009), Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Silva e Tavares (2010), Smith (2011), Viana, Coquet e Martins (2005), e Weikart (2011).

Capítulo II. Opções metodológicas e caracterização dos contextos

Nota introdutória

Neste capítulo são colocados em evidência os procedimentos metodológicos e as técnicas de investigação e instrumentos de recolha de dados. Expomos ainda uma caracterização dos contextos institucionais onde realizamos a Prática do Ensino Supervisionada (PES), fazendo uma abordagem às três instituições e à caracterização dos grupos de crianças, bem como da organização dos espaços, dos materiais pedagógicos e da organização do tempo.

1. Abordagem metodológica

O suporte teórico-conceitual, fundamentalmente qualitativo, que pensámos para a parte metodológica do nosso estudo comporta alguns dos princípios orientadores da investigação-ação defendidos por Gómez, Flores e Jiménez (1999). Questionar o que é a investigação-ação pode tornar-se uma tarefa difícil uma vez que, vista numa perspetiva mais teórica ou mais experimental, é impossível chegar-se a uma conceitualização unívoca. A dimensão que melhor a caracteriza é o papel ativo e comprometido que os sujeitos, incluindo o/a investigador/a, assumem na resolução dos problemas, normalmente emergentes da prática educativa e, ao coexistirem num processo reflexivo, quebram os *muros* que possam existir entre a teoria e prática. Foi neste sentido que orientamos o nosso trabalho uma vez que, enquanto método de investigação qualitativa, a investigação-ação implica

un talante democrático en el modo de hacer investigación, una perspectiva comunitaria. No se puede realizar de forma aislada; es necesaria la implicación grupal. Se considera fundamental llevar a cabo de forma conjunta, orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social (Gómez, Flores, & Jiménez, 1999, p.52).

Esta opção configurou-se pertinente uma vez que as potencialidades da investigação-ação, anotadas pelos autores citados, ao fundamentarem a sua tese em Elliot, Kemmis, Reason, entre outros, confirmam a possibilidade da participação de todos os intervenientes no processo investigativo, permitindo uma interação saudável entre crianças e adultos e crianças-crianças e, também, a obtenção de resultados mais consistentes. Aventamos, desde já, baseadas em Kemmis e McTaggart (1988), alguns pontos-chave que se consideram relevantes e que se tiveram em linha de conta no transcorrer do trabalho de campo: melhoria

da educação através da mudança e construção de conhecimento através das consequências dessa mudança; participado por parte de todos os intervenientes; seguir uma corrente introspetiva, de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão; ser uma investigação colaborativa, realizada em grupo; um processo sistemático de aprendizagem, orientado para a ação crítica e comprometida; as práticas, ideias e suposições serem colocadas à prova; registar, compilar, analisar os nossos próprios juízos, reações e impressões em torno daquilo que ocorreu.

Contudo, tendo presente que a investigação-ação deve ser pensada com o objetivo de solucionar algumas preocupações ou promover mudanças na sociedade foi sempre nossa intenção atuar no processo de uma forma ativa (Bogdan, & Biklen, 1994), tornando-nos uma pessoa com *agência* que, numa liberdade coletiva, vai ajudando a traçar caminhos de diferenciação praxiológica no sentido da integração curricular (Oliveira-Formosinho, 2007a, 2007b).

1.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na investigação que realizamos às nossas práticas em três contextos de estágio (creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico) recorremos a técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o registo sistemático das ações desenvolvidas ao longo de todo o processo, em registos diários, conforme o tipo de informação necessária e a natureza da análise que pretendíamos realizar. Os dados relativos à evolução da nossa atuação docente foram obtidos também através de registos de observação [grelhas de observação; notas de campo] e fotográficos. Para além dos que mencionamos pensamos ainda nos registos gráficos das crianças e outros registos que, no decorrer do processo, pudessem vir a ser considerados.

Como referimos as técnicas e os instrumentos mais utilizados na recolha de dados, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, foram: a observação participante, as grelhas de observação, as notas de campo, o registo fotográfico e em áudio e as produções das crianças. Enquadramos a investigação numa abordagem de carácter mais qualitativo, embora nos tivéssemos socorrido de dados quantitativos, sobretudo pelo facto de termos analisado os itens das grelhas de observação considerando uma análise estatística. Sobre a abordagem qualitativa Bogdan e Biklen (1994) referem-se a ela como sendo

um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e

conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (p.16).

Ao longo da PES recolhemos então informações sobre as ações, os comportamentos e as atitudes das crianças.

Fazemos agora uma breve incursão sobre as técnicas e os instrumentos aos quais recorreremos.

1.1.1. Observação participante

A observação participante consiste “no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2009, p.113). Deste modo, “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). O educador/professor deve ser investigador e observador participante ao mesmo tempo, situação esta que se torna muito exigente, uma vez que é fundamental que este consiga conciliar os dois papéis. Segundo Estrela (1994) “na observação participante o observador poderá participar na atividade, mas sem deixar de representar o seu papel de observador” (p.35). Recorrermos a esta técnica possibilitou-nos observar e registar os dados num instrumento previamente construído (grelha de observação) na qual colocamos os aspetos que pretendíamos estudar. Cada um dos itens em análise foi avaliado em pontos fortes e fracos (numa escala de 1 a 4), inclusive o não observado (NO), tendo sido preenchida em todas as atividades que as crianças realizaram ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (*vide* anexo I). De salientar que os itens de análise presentes na grelha de observação foram construídos com base nas OCEPE, metas de aprendizagem, metas curriculares e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além destes documentos recorreremos ainda a Diane Heacox (2006), uma vez que se sustentou nos trabalhos de Howard Gardner,

1.1.2. Notas de campo

As notas de campo constituíram-se em registos muito importante para nós enquanto investigadores, pois pudemos registar tudo o que observamos e ouvimos em vários momentos da rotina diária, quer na educação pré-escolar quer no 1.º ciclo do ensino básico. Como referem Bodgan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que

o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p.150). De salientar que as notas de campo, na parte empírica da nossa investigação, complementam a análise das experiências de ensino-aprendizagem apresentadas e que, por questões éticas, os nomes que aparecem são fictícios.

1.1.3. Registos fotográficos

O registo fotográfico, na recolha de dados, torna-se igualmente importante, pois permite-nos observar pormenores levando-nos à reflexão sobre eles, numa fase posterior. Tal como referem Bogdan e Bicklen (1994) o registo fotográfico permite “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p.189) e acrescentam que “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos” e são muitas vezes “utilizadas para compreender o subjectivo” e “frequentemente analisadas indutivamente” (p.183). Também se deve ter em consideração que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas” (Máximo-Esteves, 2008, p.91). Desta forma, o registo fotográfico permitiu-nos obter detalhes sobre as interações e os comportamentos das crianças, de forma a poderem ser vistos e revistos sempre que necessário.

1.1.4. Produções das crianças

A análise das produções das crianças, tanto escritas como orais é, muitas vezes, essencial para a avaliação dos processos educativos, bem como para a recolha de dados pertinentes na análise do desenvolvimento da criança (da espontaneidade, criatividade e integração). Citando Máximo-Esteves (2008), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem” (p.92). Desta forma, as produções realizadas pelas crianças são muito importantes, pois são ricas em pormenores e informações, o que nos ajuda a conhecer como cada criança se expressa, se envolve, como vê o mundo que a rodeia e também permite conhecer as competências já adquiridas e as que estão em processo de aprendizagem.

2. Caracterização dos contextos institucionais

A investigação incidiu sobre o trabalho desenvolvido em três contextos (creche, jardim de infância e uma turma do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico) situados no Distrito de Bragança. Por um lado, trata-se de uma investigação que traz à análise aspetos sobre as

nossas práticas em contexto de estágio e, por outro, porque se sustentou na reflexão, na planificação e na execução de práticas pedagógicas que permitiram a participação ativa das crianças, bem como a intervenção de outros atores, inclusivamente nós como investigadoras.

2.1. Contexto de creche

A instituição onde foi realizada Prática de Ensino Supervisionada (PES) no contexto de creche localizava-se na cidade de Bragança. Todo o edifício estava em bom estado de conservação, devido ao facto de ser uma construção recente. Era constituído por três andares e a sua construção aparentava uma estrutura retangular: no rés do chão funcionava o centro de dia e de convívio, um salão de cabeleireiro, um gabinete de psicologia e um posto médico, um bar, uma lavandaria, uma garagem, a receção e dois WC. No primeiro andar funcionava o jardim de infância. Nesse mesmo andar existia um *hall* de entrada, a secretaria, a cozinha e um refeitório, três salas de atividades destinadas a crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, e três WC. No segundo andar funcionava a creche, com seis salas na totalidade (duas para crianças de dois anos, duas para as de um ano e dois berçários). Existiam ainda uma copa de leites, um refeitório, a sala da direção, duas arrecadações, três WC e um salão polivalente (para festas, para a prática de atividades físico-motoras e outras atividades em grande grupo). A instituição oferecia quatro tipos de respostas sociais, nomeadamente: centro de dia, com 25 clientes; centro de convívio, com 40 clientes; creche, com 69 crianças; e o jardim de infância, com um total de 75 crianças. Na creche, as 69 crianças distribuíam-se pelas salas conforme se pode ver no quadro seguinte.

Quadro 1. Distribuição das crianças pelas salas (creche)

Divisão da creche		
Resposta social	Salas	Número de crianças
Berçário	Branca 1	8 crianças
	Branca 2	8 crianças
1 ano	Rosa 1	12 crianças
	Rosa 2	12 crianças
2 anos	Azul 1	18 crianças
	Azul 2	11 crianças

Como se observa no quadro, cada sala tinha uma designação diferente. Em cada uma das salas estava ao cargo de uma educadora de infância e de uma auxiliar de ação educativa. A organização das salas variava segundo o tema a ser desenvolvido, sendo considerada a opinião das crianças e a da educadora.

Em relação aos horários e rotinas da instituição, podemos verificar no quadro 2 que a instituição se encontrava aberta cerca de 11 horas e 30 minutos.

Quadro 2. Horário de funcionamento da instituição

Horas	Funcionamento
07:45	Abertura
18:00	Encerramento
07:45 – 09:30	Entrada das crianças
19:15	Saída (Prolongamento)

A rotina da sala deve ser flexível considerando as necessidades das crianças e, neste sentido deve ser reorganizada, podendo, inclusive, sofrer alterações em qualquer momento do dia, desde que sejam benéficas para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. Apresentamos no quadro seguinte a rotina da sala onde realizamos a PES.

Quadro 3. Rotina da Sala Rosa 1 – berçário/ crianças de 1 ano

Horas	Rotina
07:45 – 09:30	Acolhimento
09:30 – 11:00	Atividades orientadas/livres
11:00 – 11:15	Higiene
11:15 – 12:00	Almoço
12:00 – 14:30	Descanso
14:30 – 15:00	Higiene
15:00 – 16:00	Lanche
16:00 – 17:00	Atividades livres e higiene
18:00	Encerramento
19:15	Prolongamento

Salientamos que se encontrava em desenvolvimento na instituição o projeto intitulado “Brincar com as estações do ano”, pelo que apresentamos neste relatório algumas das competências gerais que se pretendiam desenvolver com as crianças, a saber:

- Participem ativamente no processo de investigação, expondo hipóteses resultantes da observação;
- Observem o mundo que as rodeia, desenvolvendo a curiosidade, pensamento crítico, a imaginação e a autonomia;
- Participem em projetos que surgem de interesses do quotidiano e da cultura envolvente;
- Trabalhem em grande e pequeno grupo, permitindo uma aprendizagem mais significativa e uma maior troca de ideias;
- Investiguem com os pares, contribuindo com as suas melhores capacidades e experiências;
- explorem espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica;

- Interajam socialmente com os indivíduos que os rodeiam de modo a construir o seu próprio desenvolvimento e a sua aprendizagem (Informação cedida pela educadora cooperante).

Para além do projeto, assinalamos também que a grande missão da instituição era combater a pobreza e fomentar a inclusão social através de respostas sociais próximas que respondessem às necessidades da comunidade e que promovessem o seu bem-estar e desenvolvimento num clima de segurança. Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades e no despiste de qualquer inadaptação assegurando o seu encaminhamento adequado, também se constituía uma prioridade, bem como promover o desenvolvimento integral na esfera bio-psico-social. Neste sentido, eram tidos em consideração valores sociais e democráticos, nomeadamente o saber ouvir, a solidariedade, a compreensão, a afetividade, a aceitação do próximo, a ética e o respeito pelo *eu* e pelo *outro*. Considerando todos estes aspetos, entre outros que não surgem assinalados, a instituição pretendia responder de forma eficaz às carências e expectativas de todos os clientes garantindo uma prestação de serviços de excelência, desenvolvendo a comunidade, em geral, e promovendo a inclusão de grupos sociais mais vulneráveis, em particular.

2.1.1. Caracterização do grupo de crianças

A sala Rosa 1 ou sala de crianças com 1 ano era constituída, na sua totalidade, por 12 crianças, sendo que 6 eram do sexo feminino e as restantes 6 do sexo masculino. As idades variavam e pudemos contactar com crianças dos 12 aos 20 meses. O facto de estas crianças terem estas idades era evidente a diferença de desenvolvimento das mais novas para as mais velhas, pois tinham uma diferença de pelo menos 8 meses, o que acabava por ser muito significativa no que se refere ao desenvolvimento de cada criança. A maioria das crianças do grupo ainda não tinha desenvolvido a capacidade de marcha, sendo que no início só 3 crianças andavam sozinhas, mas no final da nossa Prática de Ensino Supervisionada constatamos que cinquenta por cento das crianças já andavam sozinhas. Podemos considerar que, na globalidade, o grupo de crianças se manifestava interessado, curioso, comunicativo, expressivo e cooperativo, participando ativamente em todas as atividades.

2.2. Contexto de jardim de infância

A instituição onde realizamos a PES no contexto de jardim de infância, localizava-se perto da zona histórica da cidade de Bragança. A referida instituição foi criada pela Portaria n.º 394/79 de 3 de agosto. Era um estabelecimento público que agregava a educação

pré-escolar (resposta social de jardim de infância) e o 1.º ciclo do ensino básico. O espaço destinado ao jardim de infância estava dimensionado para cerca de cem crianças, sendo que no presente ano letivo (2016/2017) apenas o frequentavam setenta e seis crianças.

Em relação à organização do espaço educativo encontrava-se dividido em quatro salas de educação pré-escolar, estando apenas três salas em funcionamento (visto que só existiam três grupos) e a outra servia para o acolhimento e receção das crianças, no período da manhã. No que respeita ao espaço interior, quando entramos no centro escolar, percebemos a existência de um amplo *hall* de entrada ao nível do rés do chão, local onde os encarregados de educação esperavam pelos seus educandos quando os iam buscar. Este *hall* fazia ligação direta aos corredores que, por sua vez, permitiam um fácil acesso a todos os espaços, incluindo o corredor onde funcionavam as salas do jardim de infância. As quatro salas de atividade tinham boa luminosidade natural, devido ao facto de terem janelas enormes. No corredor de acesso às salas encontravam-se cabides destinados a cada criança, com o seu nome e a sua fotografia, com a finalidade de guardarem os seus bens pessoais. Ainda nesse corredor podíamos observar uma diversificação de trabalhos expostos, realizados pelas crianças de todas as salas, o que revelava, na nossa opinião, um espírito de cooperação e participação de todos e permitia, também, mostrar a toda a comunidade educativa os seus trabalhos. Neste espaço existiam ainda duas instalações sanitárias para as crianças (uma destinada para os meninos e outra destinada para as meninas); uma despensa onde se encontravam alguns materiais necessários às atividades nas salas (tintas, papel cenário, cartolinas, etc.), assim como materiais de arquivo e mantas para a hora de relaxamento; e um posto médico de primeiros socorros. O *hall* de entrada dava ainda acesso às salas de 1.º CEB e à biblioteca (com uma vasta variedade de livros que podiam ser consultados pelas crianças e levados para as bibliotecas das salas). No andar de baixo, com acesso por escadas ou elevador (usado em casos especiais), encontrávamos o refeitório que era utilizado, para além dos pequenos-almoços, dos almoços e dos lanches, para a realização de atividades, de carácter cultural e recreativo. Era também um local onde as crianças assistiam a eventos quando era necessário solicitar a presença mais alargada de crianças e de adultos. Existiam ainda duas instalações sanitárias e um espaço polivalente. Este andar incluía um pequeno ginásio que servia para atividades de expressão dramática, de educação e expressão físico-motora e para atividades de animação e apoio à família (AAAF), funcionando, por vezes, como um recreio interior quando as condições meteorológicas não eram favoráveis, podendo-se recorrer a vários materiais, nomeadamente uma televisão, cassetes de vídeo, CD, DVD, escorrega, colchões, mesas, cadeiras, entre outros.

Na parte exterior, a instituição usufruía de um espaço considerável, sendo que toda ela era vedada por grades, de forma a proporcionar uma maior segurança para todas as crianças, pois era um local muito frequentado. A área exterior estava preparada de forma a possibilitar uma diversidade de atividades, possuindo espaços amplos que incluíam, por exemplo, um parque, onde se encontravam fixas ao chão algumas estruturas/equipamentos de recreio, nomeadamente dois cavalinhos de mola, uma multiestrutura com escorregas, baloiços, cordas para trepar, um pequeno túnel, escalada, jogo do galo e jogo da macaca. Consideramos que eram equipamentos adequados no que se refere às idades das crianças, bem como relativamente aos seus diferentes níveis de desenvolvimento. É relevante referir que o parque tinha ainda um piso antiderrapante, com o propósito de evitar quedas mais graves. As restantes zonas do espaço exterior estavam revestidas de relva. Ambos os espaços (exterior e interior) potencializavam trocas de experiências, no qual as interações entre os diferentes elementos dos grupos era primordial, contribuindo assim para aprendizagens socializadoras. Assim, o jardim de infância constituía-se num ambiente de aprendizagens que proporcionava à criança a descoberta do seu *eu* e a exploração do mundo que a rodeava. Consideramos que eram espaços que contribuía, de igual forma, para uma melhor socialização das crianças, facilitando a partilha de saberes, conhecimentos e valores culturais.

Em relação ao horário de funcionamento do centro escolar, este encontrava-se organizado por duas componentes: a componente letiva (09:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00) e a componente de apoio à família (07:45 às 09:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00).

2.2.1. Caracterização e organização do grupo de crianças e do espaço

É fundamental conhecer o grupo de crianças com o qual trabalhamos, bem como as suas características e necessidades individuais. Sendo assim, é importante ter em conta diferente aspetos, para se conseguir dar resposta aos interesses de todas as crianças.

A turma 2 da sala C era constituída por vinte e seis (26) crianças com 3, 4, 5 e 6 anos de idade, sendo que quatro tinham 3 anos, quatro tinham 4 anos, dezasseis tinham 5 anos e duas tinham 6 anos. O grupo era constituído por treze (13) crianças do sexo feminino e treze (13) do sexo masculino. A maioria das crianças habitava em contexto urbano, com a exceção de três que residiam no meio rural, deslocando-se para o jardim de infância com os encarregados de educação. No que se refere à nacionalidade das crianças, a maioria era de nacionalidade portuguesa, havendo uma que era natural da Ucrânia e outra do Brasil. O grupo de crianças, como se percebe, era um grupo vertical, logo muito heterogéneo. Para a

realização das atividades propostas era necessário organizar as crianças em diferentes grupos de trabalho, de forma a fomentar a intercomunicação, a partilha de saberes e a troca de conhecimentos. As atividades desenvolvidas integravam um carácter lúdico, tendo como finalidade despertar o interesse pela aprendizagem, podendo as crianças trabalhar individualmente, em pequeno ou em grande grupo. A constituição dos pequenos grupos permitia-nos um acompanhamento mais individualizado de cada criança e facilitava o apoio quando as dificuldades iam surgindo. As atividades, em pequenos grupos, eram realizadas de forma rotativa, de maneira a que todas as crianças tivessem as mesmas oportunidades, ou seja, enquanto um grupo realizava as atividades propostas, as crianças dos outros grupos iam para a área que desejassem, tendo em conta o limite de crianças que podia permanecer em cada uma, aspeto este que já tinha sido definido em grande grupo no início do ano letivo.

É pertinente salientar que através das atividades realizadas em pequeno grupo se pretendia dar resposta(s) a cada criança, atendendo às suas necessidades e interesses. O adulto adotava um papel de suporte, mediação e apoio à concretização de todas as atividades, sempre com a intencionalidade de proporcionar um ambiente estimulador para as crianças. Considerando estes pressupostos todas as áreas eram exploradas, bem como os seus domínios, garantindo o desenvolvimento de atividades integradoras.

Sabe-se também que é pertinente realizar, em colaboração com as crianças, uma rotina diária, para uma melhor compreensão da organização do tempo, nomeadamente pelo facto de existirem momentos que devem ser repetidos diariamente (como por exemplo a higiene pessoal), e que é imprescindível para que as crianças adquiram a noção de tempo e se sintam mais seguras em relação ao que potencialmente vão experienciar. Uma rotina diária permite à criança uma tomada de consciência daquilo que pode ou não fazer nos vários momentos do dia e prever a sucessão dos acontecimentos, bem como a construção da noção de tempo, no sentido de a tornar mais capacitada e autónoma, assegurando-se, desta forma, a cada vez menor intervenção do adulto. A rotina deve ser flexível, ao ponto de, por exemplo, se alguém sugerir a alteração de um momento por outro, e se se considerar que essa troca beneficia a aprendizagem da criança, seja possível fazer acontecer essa modificação, sempre com a participação da criança. No quadro seguinte apresentamos a rotina pensada pela instituição para a sala C turma 2:

Quadro 4. Rotina da sala C (jardim de infância)

Manhã	Horas	Rotina
	09:00	Acolhimento;
09:40	Atividade em grande grupo;	

	10:20	Higiene pessoal;
	10:30	Lanche – leite escolar/pão/fruta;
	11:00	Atividade em pequeno grupo/em grande grupo ou nas áreas;
	11:50	Higiene pessoal;
	12:00	Almoço.
Tarde	14:00	Acolhimento;
	14:30	Atividade em grande grupo;
	15:00	Atividades nas áreas;
	15:50	Higiene pessoal;
	16:00	Lanche para as crianças que tinham prolongamento de horário/início da componente de apoio à família da parte da tarde.

Relativamente ao espaço da sala de atividades salientamos que este se encontrava organizado para que as crianças desenvolvessem atividades que fossem ao encontro dos seus interesses, seguindo uma orientação socioconstrutivista. Na nossa primeira intervenção foram identificadas as áreas da sala e alterada a sua disposição com a aceitação das crianças, uma vez que este processo foi negociado, inicialmente, com as crianças e, posteriormente, foram concretizadas as propostas com a sua colaboração. De acordo com as necessidades, os interesses e o progresso do grupo de crianças, a organização da sala foi sendo alterada sempre que necessário, de modo a criar um espaço dinâmico e flexível, bem como para criarmos diversas oportunidades educativas, no que respeita à aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A sala de atividades, enquanto espaço físico, encontrava-se bem iluminada uma vez que tinha janelas amplas, o que permite às crianças o visionamento do exterior. O pavimento estava em bom estado de conservação, era lavável, antiderrapante e proporcionava uma boa acústica. Possuía um placard onde eram afixados os trabalhos das crianças e os registos das atividades que se iam concretizando, facto que consideramos bastante positivo uma vez que era importante dar a conhecer as suas produções, no sentido de ajudarmos a construir a sua autoestima.

A sala estava organizada em diferentes áreas, sendo estas: a área dos jogos, a área da biblioteca, que estava integrada na área da casa das bonecas; a área das construções; a área da expressão plástica (pintura, recorte e colagem, modelagem, desenho e plasticina), existindo também um computador. É importante salientar que, para uma boa organização da sala, em cada área foi estipulado, de uma forma democrática, um número limite de crianças que poderiam trabalhar em cada uma.

Quanto à área da casa das bonecas, consideramos que era uma área bastante apelativa para a promoção do jogo simbólico (faz-de-conta), o que permitia às crianças fazerem associações à realidade que vivenciavam no seu espaço familiar. Era, por tal, nesta área que

as crianças representavam e partilhavam tudo aquilo que vivenciavam em casa, o que as levava a libertarem-se de conflitos, dando-lhes satisfação e segurança ao transportarem para o faz-de-conta, situações do seu dia a dia. A biblioteca estava localizada no quarto da área da casa das bonecas. A área dos jogos localizava-se ao lado da biblioteca – partilhando a mesma estante. Além desta estante, a biblioteca contava com dois sofás. Quanto à área das construções estava subdividida em duas, a saber: um espaço com construções grandes e outro com construções pequenas. Cada um desses espaços tinha diferentes materiais para que as crianças, livremente, criassem construções recorrendo à sua imaginação, e possuía ainda dois tapetes adequados aos trabalhos que aí se realizassem, para tornar o espaço mais confortável. Existia a área da garagem com diversos carros de diferentes tamanhos, uma garagem com vários estacionamentos e alguns materiais para que, as crianças tivessem a oportunidade de construir também estradas. Em relação à área da expressão plástica, e no que se refere mais especificamente à pintura, existia na sala um cavalete com os respetivos suportes para colocar os recipientes das tintas. Quanto ao recorte/colagem, à modelagem, ao desenho e à plasticina, estas atividades eram realizadas em mesas, estando todo o material disponível e necessário à disposição das crianças e em local de fácil acesso. A área das expressões permitia às crianças criarem e inventarem as suas próprias formas, desenvolvendo a imaginação, a criatividade e a motricidade fina.

Desde logo foi nossa intenção enriquecer as áreas da sala ao longo do ano e implementar novas áreas, de acordo com os interesses e necessidades do grupo. A sala dispunha de boas características, tanto ao nível do material como da sua organização, aspetos que, em nosso entender, favoreciam o desenvolvimento das capacidades das crianças, a diversos níveis, nomeadamente, cognitivo, psicomotor, afetivo e social, privilegiando a sua criatividade espontânea e lúdica e estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar. Desde o início do ano letivo que foram colocados novos materiais mais estruturados e outros de desperdício à disposição das crianças. Os trabalhos elaborados eram colocados no placard existente na sala, em algumas paredes e no corredor envolvente, junto aos cabides das crianças. A exposição dos trabalhos constituiu-se como um meio de motivação, estímulo e de orgulho para as crianças, pois ao observarem os seus trabalhos sentiam-se mais valorizadas, sendo que também funcionava como incentivo para a realização de novas propostas de atividades. Permitia ainda que as famílias conhecessem o trabalho que se ia realizando e colaborassem ativamente no trabalho realizado pelas crianças.

2.3. Contexto do 1.º ciclo do ensino básico

A instituição onde realizamos a PES no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) localizava-se numa zona residencial. Estava integrada na rede de escolas públicas portuguesas, e dava resposta social à Educação Pré-Escolar e ao 1.º CEB. O edifício era novo, tendo entrado em funcionamento no ano letivo de 2010/2011.

A instituição tinha vinte salas que asseguravam o funcionamento da componente letiva, das quais, dez eram destinadas para o 1.º CEB, quatro para a EPE e duas para a Componente de Apoio à Família (CAF). As restantes quatro salas encontravam-se destinadas à expressão e educação plástica (uma para as atividades da EPE e três para o 1.º CEB). Contudo, havia ainda um espaço polivalente que era utilizado para o prolongamento das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) da EPE.

Para além dos espaços acima referidos existia ainda um refeitório, uma sala de reuniões, uma sala para o pessoal docente e outra para o pessoal não docente, uma sala de coordenação e uma de atendimento aos encarregados de educação/pais, três salas de recursos e uma de cuidados médicos para as crianças. A instituição incorporava ainda uma biblioteca, pertencente à rede de bibliotecas escolares e agregava o projeto Aler⁺.

No que dizia respeito à tipologia do edifício, salientamos que era formado por blocos retangulares, com corredores centrais. No espaço exterior encontrava-se um campo de futebol e basquetebol, dois espaços de dimensão significativa, relvados, dois espaços pavimentados com parque infantil, um para a EPE e outro para o 1.º CEB. Existia ainda um parque de estacionamento com trinta e dois lugares destinados, exclusivamente, aos professores, funcionários e demais recursos humanos afetos à escola.

Da comunidade escolar constavam 255 crianças com idades dos três aos onze anos, sendo que 98 crianças frequentam o jardim de infância.

O regimento interno da instituição estabelecia regras fundamentais de funcionamento do Centro Escolar.

2.3.1. Caracterização do grupo/turma e organização do espaço

A turma SÉ1 era constituída por vinte e seis (26) crianças com 6 e 7 anos de idade e todas frequentavam o 1.º ano de escolaridade pela primeira vez. Do grupo/turma faziam parte doze (12) crianças do sexo feminino e catorze (14) do sexo masculino. No que se refere à nacionalidade das crianças, todas eram de nacionalidade portuguesa.

Era um grupo de crianças autónomo e curioso, demonstrando iniciativa, autonomia, auto-expressão e capacidade de resolução de problemas, sendo que o respeito pelo outro era

comum a todas e também possuíam capacidades bem cimentadas sobre como trabalhar individualmente e em grupo.

A dinâmica da sala era bastante diferente do habitual, pois encontrava-se organizada de forma a proporcionar o trabalho de grupo (cooperativo). Era uma turma que trabalhava de forma articulada com o Conservatório de Música de Bragança. Notamos que foi promovido pela professora titular da turma, desde o início, o estímulo por atividades que envolvessem as mais variadas áreas de uma forma integrada.

Todas as crianças apresentavam o domínio dos conceitos básicos/pré-requisitos necessários (conhecimentos e habilidades), para novas aprendizagens a nível de todas as componentes do currículo. Revelaram ser crianças ativas e empenhadas quando solicitadas a participar na realização das atividades propostas. Relativamente ao comportamento, poucas foram as crianças que apresentaram ausência de determinadas regras fundamentais ao bom funcionamento das atividades letivas e também notamos que mantinham uma boa relação com toda a comunidade escolar. Era um grupo bastante assíduo e que já possuía hábitos e rotinas. Reiteramos que eram crianças bastante ativas, curiosas, trabalhadoras e mostraram-se sempre muito recetivas a atividades diferentes, denotando-se um grande envolvimento e participação.

O professor de 1.º ciclo do ensino básico deve respeitar o horário da turma de forma a permitir que a criança desenvolva aprendizagens e competências. É essencial que a organização das atividades educativas tenha como suporte a Organização Curricular e os Programas de 1.º Ciclo de Ensino Básico e como finalidade os projetos educativos, sendo que estes devem ser pensados, organizados e apoiados nas individualidades e necessidades de cada criança, com base no meio onde estas estão inseridas, tal como refere o artigo 10.º do Despacho n.º 7/2013, de 11 de junho de 2013: “o horário tem por finalidade permitir às escolas adequar a implementação do respetivo projeto educativo à sua realidade local, com autonomia pedagógica e organizativa” (p.18891). Seguidamente, apresentamos o horário que nos foi proposto pela professora cooperante da sala em que estivemos inseridas. É importante referir que este horário foi sofrendo alterações durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), ajustando-se às necessidades do grupo e à gestão do tempo. Ao longo da nossa PES pudemos verificar que era um horário flexível e que tinha como ponto fulcral a criança e o desenvolvimento de conhecimentos e competências.

Quadro 5. Horário da turma do 1.º ano de escolaridade (1.º CEB)

Tempo/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00	Português	Português	Est. do Meio	Matemática	Português
09:15	Português	Português	Est. do Meio	Matemática	Português
09:30	Português	Português	Est. do Meio	Matemática	Português
09:45	Português	Português	Est. do Meio	Matemática	Português
10:00	Português	Português	Est. do Meio	Matemática	Português
10:15	Português	Português	Est. do Meio	Matemática	Português
10:30	TE- V.INT				
10:45	TE- V.INT				
11:00	Matemática	Expressões (a)	Matemática	Português	Matemática
11:15	Matemática	Expressões (a)	Matemática	Português	Matemática
11:30	Matemática	Expressões (a)	Matemática	Português	Matemática
11:45	Matemática	Expressões (a)	Matemática	Português	Matemática
12:00	Matemática	Expressões	Matemática	Português	Matemática
12:15	Matemática	Expressões	Matemática	Português	Matemática
12:30	ALMOÇO				
14:00	Est. do Meio	Matemática	Português	Expressões	Matemática
14:15	Est. do Meio	Matemática	Português	Expressões	Matemática
14:30	Est. do Meio	Matemática	Português	Expressões	Matemática
14:45	Est. do Meio	Matemática	Português	Expressões	Matemática
15:00	Est. do Meio	Cidadania (OC)	Português	Apoio ao Estudo	Expressões
15:15	Est. do Meio	Cidadania	Português	Apoio ao Estudo	Expressões
15:30	Apoio ao Estudo	Cidadania	Português	Apoio ao Estudo	Expressões
15:45	Apoio ao Estudo	Cidadania	Português	Apoio ao Estudo	Expressões
16:00	TE- V.INT				
16:15	TE- V.INT				
16:30	At. Física	Plástica	Música	At. Física	Inglês
16:45	At. Física	Plástica	Música	At. Física	Inglês
17:00	At. Física	Plástica	Música	At. Física	Inglês
17:15	At. Física	Plástica	Música	At. Física	Inglês
17:30			Moral e Rel.		
Entrada em vigor: 17/ 09 / 2015					
Atendimento aos Encarregados de Educação: 1.ª quartas-feiras de cada mês, das 16:00 às 17:00					
(a) Horas da responsabilidade do docente do Conservatório de Música de Bragança					
TE - V. INT (vigilância do intervalo) mensalmente					

A sala de aula, onde foi desenvolvida a PES, em contexto de 1.º CEB era espaçosa, com boa luminosidade natural (uma vez que tinha janelas que ocupavam quase todo o espaço de um dos lados da parede e com vista para o jardim). Constatamos que os equipamentos estavam em bom estado de conservação, existindo mobiliário suficiente para guardar os materiais e os trabalhos realizados pelas crianças e, no seu todo, consideramos que era apropriada para as vinte e seis crianças que nela trabalhavam. Na sala de aula também encontramos um quadro pintado pelas crianças, outro com as regras de bom funcionamento da sala (criadas e acordadas pelas crianças da turma) e ainda um quadro de aniversários, tendo sido todos elaborados com a intervenção das crianças. Num dos placares que se

encontrava numa parede podíamos encontrar também as letras (vogais e consoantes) que as crianças iam aprendendo semana após semana. Sempre que terminavam uma atividade, e se esta fosse de carácter individual, o resultado era arquivado no dossiê de cada uma. De um lado da sala podíamos então encontrar um armário de metal que tinha os dossiês das crianças bem como diversos materiais para as atividades de índole artística. No fundo da sala estavam mais dois armários, um de metal (fechado) para armazenamento de diversos materiais, tais como: tesouras, cola, folhas, materiais multibásicos, materiais educativos, cadernos diários, entre outros. E outro armário de metal (aberto) que servia para guardar os manuais escolares e os livros de fichas de cada criança e, ainda, para tintas e para uma mini biblioteca. Os manuais escolares estavam organizados pelas diferentes áreas do saber (Português, Matemática, Estudo do Meio, e Expressões Artísticas e Físico-Motoras).

É pertinente referir que a sala de aula se encontrava bem equipada no que diz respeito às novas tecnologias de informação e comunicação (um computador, um Data Show, um quadro interativo e 7 computadores portáteis) e ao equipamento fixo de escrita, nomeadamente um quadro branco com marcadores (preto, vermelho, azul e verde). A sala possuía ainda espaços dedicados à leitura (mantas), aos jogos (baú com jogos educativos) e à pintura (cavelete, pincéis e telas). Dispunha ainda de um cabide de pé onde as crianças colocavam casacos e outros pertences e de três aquecedores que proporcionavam conforto no que respeita às condições meteorológicas sentidas nos meses mais frios.

As crianças encontravam-se organizadas por grupos, sendo que havia seis grupos de quatro elementos e um par, pelo facto de serem vinte e seis (26) crianças. É importante referir que as atividades realizadas não eram apenas dedicadas à realização de trabalhos de grupo, mas também ao trabalho autónomo e individual.

No que diz respeito ao bom funcionamento das aulas, para além de existir um delegado e um subdelegado de turma, existia ainda um elemento do grupo que era o líder, cabendo-lhe a responsabilidade de cumprir determinadas funções, nomeadamente a de organizar o seu grupo, bem como a distribuição dos cadernos diários e de alertar a professora titular de possíveis problemas dentro do grupo.

Para que as crianças tivessem a noção do comportamento ao longo da semana, era realizada, todas as sextas-feiras, da parte da tarde, uma reunião de conselho, sendo que o líder de cada grupo era o porta-voz e partilhava com os restantes grupos os comportamentos dos seus colegas de grupo, bem como os aspetos positivos ou negativos percebidos durante aquela semana. Depois distribuía pelos seus colegas um símbolo *Emoji* referente ao seu comportamento (dourado – excelente no comportamento; verde – bom no comportamento;

amarelo – algumas coisas a melhorar no comportamento; e vermelho – caso houvesse algum incumprimento mais “grave” das regras estabelecidas). Depois do líder expor as suas razões sobre a atribuição dos diferentes símbolos, era dado algum tempo de reflexão, para o caso de algum elemento querer partilhar a sua opinião, considerando o que o líder anotou. Ser líder de um grupo era um cargo rotativo, de semana para semana, assim como era rotativo o posicionamento dos grupos na sala de aula, havendo, de igual forma, alguns reajustes dentro dos grupos, também de semana para semana, sempre com a intencionalidade de poderem cooperar com todos os elementos do grupo/turma e também com o intuito de proporcionar aprendizagens mais significativas e socializadoras. O líder era eleito consoante os *Emojis* obtidos, ou seja, quem tivesse mais símbolos equivalentes ao melhor comportamento ocupava o lugar na semana seguinte, mas não podia ser a mesma criança de uma semana para a outra. Quando ocorria uma situação dessas procediam a uma votação democrática para elegerem o líder da semana. Assim, estamos a desenvolver crianças mais conscientes, responsáveis e autónomas.

Como já referimos anteriormente a posição das crianças na sala de aula não era estanque, uma vez que os grupos mudavam de mesa de uma semana para a outra, sofrendo algumas vezes reajustes dentro do grupo de trabalho. Esta mudança de mesa e de grupo de semana para semana, proporcionava a cada elemento do grupo o acesso às diferentes perspetivas relativamente à visibilidade para qualquer ponto da sala de aula, permitindo que todas as crianças tivessem as mesmas oportunidades educativas. Esta era, sem dúvida, uma boa estratégia de ensino que já se encontrava implementada pela professora cooperante e à qual demos continuidade. Constatamos que esta forma de saber-fazer promovia um ambiente de aprendizagem positivo, despertava o interesse das crianças para aprender e querer saber sempre mais, era promotor da partilha de aprendizagens entre todas as crianças e, obviamente, facilitava a comunicação e interajuda de todos os elementos do mesmo grupo e inter-grupos. Salientamos também os momentos de partilha de leituras que faziam todos os dias, pois ajudava as crianças a terem um à-vontade enorme em falar/comunicar, ler e dar a sua opinião em público.

A disposição da sala e dos grupos era muito útil para a discussão dos assuntos inerentes à matéria a ser dada, tanto dentro do grupo como com os restantes grupos, promovendo a aprendizagem cooperativa. Em relação à mesa que tinha sempre um par, normalmente era destinada às crianças que não soubessem respeitar e estar em grupo, ou seja, enquanto continuassem a destabilizar e a perturbar os restantes elementos. No entanto, quando se realizavam trabalhos em grupo, cada elemento do par era inserido num dos grupos

de quatro elementos, com o intuito de promover a interajuda e o saber trabalhar em grupo, respeitando e valorizando a opinião do outro.

A professora cooperante conseguiu que a instituição lhe fornecesse, para cada grupo, um computador portátil com acesso à internet, o que nos permitiu trabalhar com as crianças utilizando diferentes suportes e programas informáticos *online*, como por exemplo: *TeamUp*, *Padlet*, *Popplet*, *Kahoot* e *Mindmeister*. Pudemos verificar que foram uma mais-valia para as nossas atividades em sala de aula, isto porque as crianças se sentiam mais motivadas para a aprendizagem de novos conteúdos e para a partilha dos conhecimentos que iam sendo construídos.

Capítulo III. Apresentação e análise das práticas em contexto de estágio

Nota introdutória

Neste capítulo destacamos as experiências de ensino-aprendizagem que consideramos mais profícuas para dar corpo à investigação que realizamos sobre as nossas próprias práticas nos três contextos de Prática de Ensino Supervisionada, já mencionados no capítulo II. Em cada uma das experiências de ensino-aprendizagem procedemos à descrição, reflexão e a análise dos dados obtidos através dos registos de observação [grelhas de observação; notas de campo] e fotográficos. Para além dos que mencionamos pensamos ainda nos registos gráficos das crianças e outros registos que, na nossa perspetiva, justificam algumas das vivências mais significativas e dão conta de parte do processo de ensino-aprendizagem, bem como das aprendizagens contruídas pelas crianças.

1. Experiências de ensino-aprendizagem relacionadas com o domínio/área das artes como instrumento e objeto de investigação

1.1. Contexto de creche

Relativamente à experiência de ensino-aprendizagem concretizada em contexto de creche, e que vamos descrever e analisar, gostaríamos de reiterar que as idades das crianças variavam dos 12 aos 20 meses. Apesar de podermos entender, numa primeira impressão do grupo que, estas crianças, tinham idades muito próximas, foi evidente para nós a diferença de desenvolvimento das mais novas para as mais velhas, quer em termos cognitivos, quer em termos do seu desenvolvimento psicomotor. A maioria das crianças do grupo ainda não tinha adquirido a marcha, sendo que no início da nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) só 3 crianças andavam, mas, no final, já tínhamos cinquenta por cento das crianças com esta competência adquirida.

A experiência que agora apresentamos iniciou-se antes das crianças entrarem na sala de atividades, com a colocação no centro da sala de um tapete das “sensações” [com diferentes formas (redondo, retangular, triangular e oval), texturas (lixa, esfregão, algodão, botões, rolhas de cortiça, fita de cassetes, esponjas e rolhas de plástico), cores (amarelo, castanho, cor de rosa, preto, verde, roxo, cinzento, branco e laranja) e figuras (coelho, ouriço e esquilo)]. A Ana, de longe, observava e mostrava-se curiosa. Passados alguns segundos, gatinhou até ao tapete, mas teve receio de tocar, ficando estática e extasiada a olhar. Ao

observar que algumas crianças exploravam os elementos do tapete, ela colocou a mão direita tocando no algodão (*vide* figura 1). De seguida, com a outra mão, debruçou-se para cima do tapete, mas de imediato se afastou (*vide* figura 2) pelo facto de ter tocado numa textura mais áspera (esfregão).



Figura 1. Ana a tocar no algodão



Figura 2. Ana a afastar-se do tapete

No dia seguinte, o tapete encontrava-se afixado na parede da sala de atividades ao nível das crianças. A Ana, sem que ninguém se apercebesse, aproximou-se do tapete, colocou-se de pé (*vide* figura 3), agarrando-se a uma das texturas (rolhas de plástico), e com a boca tentou arrancar um botão. Quando se apercebeu que não o conseguia arrancar, tentou fazer o mesmo com os restantes elementos representativos de texturas, explorando deste modo todo o tapete (dados recolhidos a partir do registo em nota de campo, 14 de novembro, 2016).



Figura 3. Ana a explorar novamente o tapete

O grupo de crianças, no global, mostrou-se interessado, curioso, comunicativo, expressivo e cooperativo na realização da atividade. Com esta exploração, foi possível desenvolver as sensações, sobretudo, o sentido do tato e o da visão. O tapete tinha representado formas de animais, o que suscitou de imediato a curiosidade das crianças para

a sua exploração. Verificaram-se as mais variadas reações, desde terem receio de tocar em algumas texturas, como de ficarem surpreendidas com as sensações que um simples toque lhes oferecia. Algumas crianças, à medida que se aproximavam do tapete, expressavam-se oralmente e corporalmente e outras iam com a boca ao tapete para poderem arrancar algumas das peças. Segundo o que se expressa nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) desde que nascem as crianças “são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.9). Na figura seguinte apresentamos um gráfico representativo do nosso registo, após a análise realizada à grelha de observação (*vide* anexo II), que utilizamos na recolha de dados.

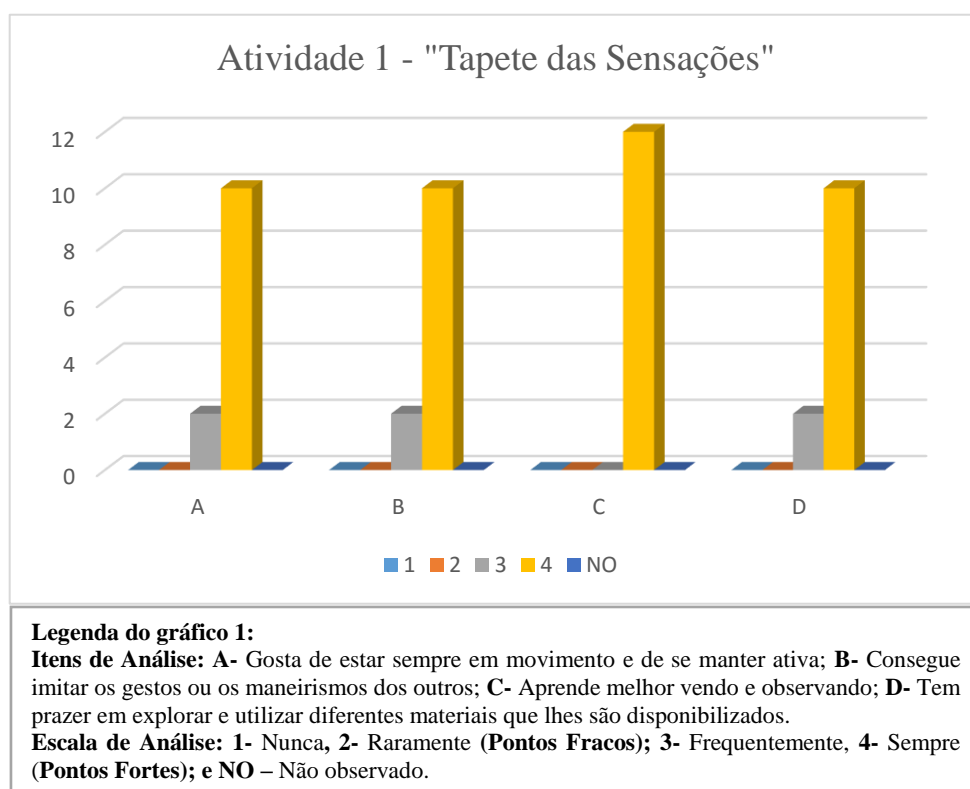


Figura 4. Gráfico 1 referente à atividade em contexto de creche – Tapete das Sensações

Como podemos observar no gráfico, nesta atividade e em atividades desta natureza, as crianças encontram-se, em maior número, na escala de análise 4 (Sempre) e as restantes na 3 (Frequentemente), visto que foi possível constatar que se mostraram bastante ativas, participativas, interessadas em explorar, sempre muito atentas às situações que as rodeavam e às mudanças que ocorriam na sala de atividades (por exemplo: quando afixamos o tapete na parede). Pudemos verificar que as crianças têm, de facto, “prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de

aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea (...) e garantem o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.47).

Foi também possível observar que o facto de as formas do tapete serem animais, sugeriu às crianças a reprodução dos sons por eles produzidos, suscitando ainda mais curiosidade para a sua exploração. Posto isto, fomos percebendo que o educador deve proporcionar momentos, em que “encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças, das experiências-chave e dos acontecimentos locais” (Weikart, 2011, p.8).

O “tapete das sensações” foi previamente construído, uma vez que as crianças eram muito pequenas e tornava-se impossível construí-lo com a sua ajuda. A nossa intenção, com esta atividade, foi a de criarmos um espaço de aprendizagens significativas, de descoberta e de prazer. Como refere Oliveira (2009) o ambiente que criamos dentro da sala, para que as crianças se possam expressar, “deve potenciar as oportunidades de experienciar materiais, objectos, sensações e interacções com o outro e, conseqüentemente, favorecer na criança o processo de criação e a vivência de aprendizagens de forma mais enriquecedora” (p.105).

1.2. Contexto de jardim de infância

No relato das experiências de ensino-aprendizagem que trouxemos à reflexão no âmbito deste relatório iremos salientar todo o processo de concretização de um projeto que intitulamos “o que a árvore nos poderá dar?”. Salientamos que foram abordadas as áreas de conteúdo que fazem parte das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), nomeadamente as áreas de formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo. Neste sentido as intencionalidades pedagógicas deste projeto foram as seguintes:

- Favorecer o gosto pelo ambiente;
- Estimular o contacto com realidades diferentes da sua;
- Ampliar o conhecimento relativamente ao meio social e ao meio físico;
- Envolver as famílias no processo de aprendizagem das crianças;
- Proporcionar momentos de um clima democrático baseados no diálogo, na partilha, na cooperação e na interajuda;
- Responder e apoiar os interesses, as questões e as dúvidas suscitadas pelos diálogos entre crianças e adultos;

- Desenvolver relações de confiança com os adultos da sala e com os pares, a partir de interações positivas;
- Incentivar o uso de materiais de expressão artística para representar as suas ideias;
- Estimular atividades que envolvam as diversas sensações (cinco sentidos).

Para darmos resposta a estas intencionalidades optamos pelo desenvolvimento de um projeto, uma vez que pensamos que nos poderia proporcionar (também a nós) novas experiências educativas, pelo facto de exigir o levantamento de problemas, o questionamento, a pesquisa, a resolução de problemas e muitas descobertas. Pretendíamos também desenvolver a autonomia, a participação, a consciência, a responsabilidade, o espírito de grupo, a reflexividade, a comunicação, a expressão, entre outras aprendizagens. Pensamos assim que os projetos permitem ainda fazer uma melhor articulação entre os diferentes saberes, se atendermos com a devida atenção aos interesses e aos conhecimentos prévios das crianças, para que possamos dar significado às aprendizagens realizadas. Como realçam Silva e Tavares (2010)

a construção de projetos (...) permite [à criança] viver os factos reais estando abert[a] a múltiplas relações, permitindo-lhe trabalhar com suas próprias ideias sem depender das escolhas dos adultos, além de decidir e de se comprometer com as escolhas através de suas ações e de seus aprendizados o que favorecerá maior responsabilidades nas decisões que couber a cada indivíduo (p.243).

Para darmos início ao projeto procedemos à apresentação de algumas imagens previamente selecionadas, a partir da história *A árvore generosa* de Shel Silverstein, para discussão em grande grupo. As crianças observaram as imagens no quadro interativo e, a partir delas, foram convidadas a criar uma história. As crianças mostraram-se entusiasmadas e, conforme íamos passando as imagens, era visível nas suas expressões a curiosidade de verem a imagem que se seguia para poderem narrar a história consoante o que iam visualizando (*vide* anexo III). É importante referir que as crianças não tiveram qualquer tipo de contacto prévio com a história original, o que foi favorável para podermos trabalhar as imagens sem qualquer tipo de interferências de uma leitura ou visualização das ilustrações.

Posteriormente, fizemos alguns reajustes na história criada pelas crianças, tais como correções da coerência de texto, demos mais sentido às frases considerando outros conectores de discurso e colocamos pontuação. Depois destes reajustes no texto produzido, foi lida a história, ligeiramente modificada, e questionamos as crianças no sentido de percebermos se concordavam com as modificações e se era necessário mudar mais alguma coisa. O grupo de crianças concordou e ficou maravilhado com o resultado final. Foi possível

constatar que as crianças tinham informação e conhecimentos muito relevantes sobre o discurso oral e, por isso, a história criada ficou preexcelente. Em função do resultado que obtivemos com o desenvolvimento desta atividade pensamos poder concordar que

a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a sua vida (Dias, & Neves, *cits.* por Silva, Martins, & Cavalcanti, 2012, p.37).

A criatividade e a imaginação foram pontos fortes nesta atividade, como podemos ver na história criada (*vide* anexo IV). As crianças estavam envolvidas na construção do enredo, e sobretudo na parte em que surge o “Malvado” que corta o tronco da árvore, pois o grupo ficou surpreendido com a atitude da personagem. Foi realmente fascinante ver nas crianças as suas expressões, o entusiasmo e os sentimentos que iam criando sobre as personagens conforme íamos narrando a história. Todas as crianças se mostraram motivadas para construir um livro com a história criada. O Duarte chegou mesmo a afirmar que “construímos, todos, uma história e fomos os autores”. Por fim, chegaram à conclusão que podíamos passar todo o enredo a computador e imprimir as imagens para também serem elas as ilustradoras. Posto isto, concordamos que devemos valorizar a criança como sujeito ativo, a sua opinião e a sua participação. É neste processo de aprendizagem que a criança se afirma como atora e interventora e “se vai apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades”, permitindo-lhe “ir tomando consciência de si enquanto aprendente”. Somos concordantes, de facto, da opinião de que “esta consciência promove a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, ‘aprenda a aprender’” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.37).

Nas figuras 5 e 6 apresentamos, respetivamente, a capa da versão original da história e a capa do livro que foi elaborada após o resultado final da história criada pelas crianças.

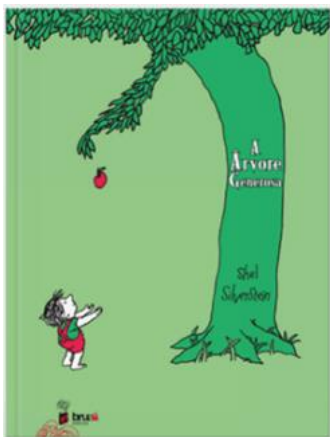


Figura 5. Capa da história original



Figura 6. Capa da história criada pelas crianças

Depois da elaboração da história que as crianças, democraticamente, intitularam de *O João Pedro e a Árvore Feliz* e que se centrava então numa árvore e num menino, decidimos construir uma árvore, recorrendo ao contorno, em papel de cenário, do corpo de uma das crianças (*vide* figura 7) e, nos seus ramos, colocamos elementos indiciadores de produtos alimentares e materiais naturais que as árvores nos podem oferecer. Desta forma, construímos uma chuva de ideias com a questão “O que a árvore nos poderá dar?” (*vide* figura 8).

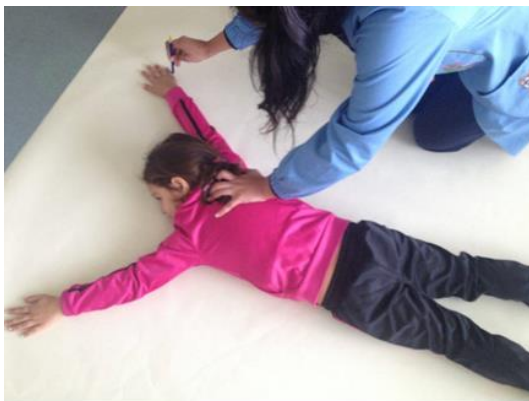


Figura 7. Árvore construída com o corpo



Figura 8. Chuva de ideias

A pintura da árvore foi realizada pelas crianças de três e quatro anos e a chuva de ideias e os desenhos do que a árvore nos poderia dar foram realizados pelas crianças de cinco e seis anos. Da questão *O que a árvore nos poderá dar?* surgiram as mais diversas respostas das crianças, como por exemplo: “Pera”; “Folhas”; “Maçã”; “Limão”; “Paus”; “Flores”; “Cadeira”; “Casa de Madeira”; “Porta”; “Ar”; “Papel”; “Troncos”; “Ananás”; “Árvore”; “Banana” e “Armário”.

A partir desta atividade, pudemos constatar que as crianças possuíam alguns conhecimentos prévios sobre o que podíamos criar/construir e, considerando as suas respostas, avançamos com atividades que tiveram como ponto de partida a árvore e a sua utilidade, pois somos de opinião de que não devemos ignorar “as experiências e os conhecimentos prévios que as crianças já possuem” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p.29).

Neste sentido, consideramos essencial fazer com as crianças papel reciclado. Visto que o papel era utilizado diariamente pelas crianças, nomeadamente no desenho e na pintura, criamos um diálogo sobre a importância do papel e sobre a importância de o reciclarmos. Para tal, solicitamos às crianças que trouxessem de casa jornais e folhas de papel que seriam colocadas no papelão para procedermos à sua reciclagem. Apresentamos a nota de campo que corporiza esta intervenção.

Transcrição (Nota de Campo, 29 de novembro de 2016)	Observação
<p>Criamos uma discussão sobre a questão colocada pela Educadora Estagiária: <i>O que podemos fazer com os jornais e as folhas de papel que estão aqui?</i> Duarte: <i>Fazer alguma coisa colorida.</i> Miguel: <i>Fazer aviões.</i> Guilherme: <i>Fazer barcos.</i> Duarte: <i>Fazer chapéus.</i> Maria João: <i>Reciclar.</i> De seguida, foi colocada outra questão pela Educadora Estagiária: <i>De que é feito o papel?</i> Maria João: <i>Das árvores.</i> Simão: <i>Se colocarmos muitas folhas juntas e pintarmos de branco fica uma folha.</i></p>	<p>Usamos o questionamento como ponto de partida para as atividades, com o intuito de serem as crianças a chegarem a uma solução. Existiu assim uma interação equilibrada entre as crianças e a Educadora Estagiária, o que permitiu chegarmos a uma resposta comum para cada uma das questões levantadas.</p>

É importante referir que no diálogo que estabelecemos o Duarte estava ansioso para falar e afirmou: “Mas se nós cortamos uma árvore, temos que plantar outra, porque é importante que as pessoas não cortem só as árvores, pois não nos podemos esquecer de plantar mais”. A consciência e o respeito pelo que os rodeia, a preservação do meio ambiente, estão bem explícitos nesta afirmação e como sugerem as OCEPE,

é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode

fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.33).

Foi sem dúvida uma afirmação muito pertinente e que se refletiu, posteriormente, no trabalho realizado com todo o grupo de crianças no decorrer da execução do projeto.

Depois do diálogo, e visto que ficou claro que as crianças não sabiam como se processava a reciclagem do papel, decidimos conjuntamente realizar uma atividade em que todas pudessem participar. A primeira etapa foi rasgar o papel em pedaços pequenos (*vide* figura 9).

Depois de rasgarmos as folhas de papel de jornal e outras folhas de papel que as crianças tinham trazido de casa, colocamos tudo num recipiente de plástico com água morna e misturamos, e todas as crianças tiveram a oportunidade de o fazer (*vide* figura 10).



Figura 9. *Rasgagem do jornal e folhas de papel*



Figura 10. *Mergulhar o papel rasgado em água morna e misturar*

No dia seguinte, antes das crianças chegarem à sala, colocamos nas mesas o material necessário para a realização das folhas de papel reciclado. Mas tapamos tudo com um lençol de modo a suscitar uma maior curiosidade nas crianças (*vide* figura 11).



Figura 11. *Fator surpresa com todo o material necessário para fazer papel reciclado*

Quando as crianças já estavam sentadas à volta da mesa, surgiu o seguinte diálogo, com o objetivo de descobrirem o que se encontrava debaixo do lençol:

Transcrição (Nota de Campo, 30 de novembro de 2016)	Observação
<p>Lia: <i>O que é aquilo?</i> Mariana: <i>Deve ser jornal.</i> Stanislav: <i>Uma surpresa.</i> Samuel: <i>Deve ser um carro!</i> Mariana: <i>Não são carros nem brinquedos. Tem lá uma coisa laranja e verde.</i> Lia: <i>Carros de papel.</i> Alexandra: <i>Papel molhado.</i> Duarte: <i>Um presente.</i> Zé Pedro: <i>Acho que é um castelo.</i> Sara: <i>Deve ser mesmo um castelo.</i> Mariana: <i>Um jornal dentro da água.</i> Guilherme: <i>Uma bacia com água.</i> Lara Santos: <i>Os jornais que fizemos ontem.</i> Martin: <i>Um castelo.</i> Duarte: <i>Se o castelo veio para aqui, é porque inventaram uma máquina de encolher. Por isso não pode ser.</i> Maria João: <i>Alguma coisa engraçada, que podemos mexer.</i></p>	<p>Decidimos iniciar com o fator surpresa, para que cada criança tivesse a oportunidade de expressar a sua opinião sobre o que poderia estar debaixo do lençol. Foi importante que todas partilhassem com o restante grupo a sua ideia sobre o cenário que visualizavam.</p>

Quando foi desvendado o que tínhamos debaixo do lençol, as crianças ficaram entusiasmadas e começaram logo a questionar:

Transcrição (Nota de Campo, 30 de novembro de 2016)	Observação
<p>Miguel: <i>Vamos fazer com o jornal de ontem novas folhas?</i> Lia: <i>Nós também podemos fazer folhas de papel?</i> Duarte: <i>Tem muita coisa, podemos usar tudo? Eu também posso mexer na água?</i> Maria João: <i>Como podemos fazer as folhas de papel?</i></p>	<p>Este, e outros diálogos resultaram, desde o início, numa interação muito partilhada, sendo que as crianças se mostraram interessadas e envolveram-se ativamente, sendo, como se revela, muito inquiridoras nas atividades.</p>

Foram dadas as repostas às questões colocadas pelas crianças e esclarecemos que íamos realmente fazer novas folhas de papel, folhas de papel reciclado e explicamos todo o processo e os materiais que íamos usar (*vide* figura 12). As crianças logo se mostraram disponíveis para fazer mais folhas de papel para darem às restantes crianças que faltaram nesse dia e assim todas teriam a sua folha de papel reciclado (*vide* figura 13).



Figura 12. *Explicação de todo o processo e materiais*



Figura 13. *Decoração das folhas de papel*

Sentimos que as crianças se mostraram motivadas, devido ao entusiasmo que iam manifestando, desde o início até ao fim da atividade. Pensamos também que a motivação pode ter sido consequência das crianças poderem manipular todos os materiais que tinham à sua disposição. Consideramos ainda que em todo o processo de execução foram criativas, sobretudo na decoração das folhas, e trabalharam nas folhas de papel reciclado com cuidado. O entusiasmo e a criatividade, imprimidos na execução, transportou-nos, no momento, para a importância de proporcionarmos uma aprendizagem ativa e significativa. Constatamos, de facto, as palavras de Hohmann e Weikart (2011) quando defendem que as crianças “em acção desenvolvem espírito de iniciativa, curiosidade, desembaraço e auto-confiança” (p.1). Depois de colocarmos as folhas a secar prosseguimos com um diálogo em grande grupo, cujo tema se centrou na utilidade que poderíamos dar às folhas que as crianças fizeram. Chegamos a um consenso: como estava próxima a época do natal podiam servir para fazer postais. E assim fizemos... (*vide* figura 14). Como ainda sobraram algumas folhas, estas foram, posteriormente, utilizadas para realizarmos as capas e as contracapas de dois livros

produzidos pelas crianças, nomeadamente *O João Pedro e a Árvore Feliz* e outro que intitularam de *Adivinhas* (vide figura 15).



Figura 14. Postais de Natal com papel reciclado



Figura 15. Capas dos livros com papel reciclado

E foi assim que terminamos a atividade de reciclar as folhas de jornais e outro tipo de papel sem utilidade. Quer da nossa parte, quer da parte das crianças todas as atividades propostas foram realizadas com a máxima satisfação e somos conscientes que nos diálogos criados em grande grupo conseguimos responder às questões que iam surgindo, arranjar soluções para possíveis problemas e, todos juntos, quer em trabalho de grande grupo, quer em pequenos grupos, chegamos a muitos acordos. Como se refere nas OCEPE devemos trabalhar de forma cooperativa, pois assim estamos a

favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. Trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma

oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.25).

Para passarmos de uma atividade para outra recorriamos à chuva de ideias e, conforme os interesses das crianças, decidíamos o que poderíamos fazer a seguir. Como a casa de madeira foi um elemento que suscitou imensa curiosidade nas crianças, pensamos arriscar na sua construção, cuja intencionalidade foi a de criarmos mais uma área de trabalho. Começamos então por mostrar uma coletânea de imagens de casas de madeira para vermos as reações das crianças. Verificamos que se mostravam muito interessadas em saber mais sobre o processo de construção e tudo o que o envolvia. Entretanto uma criança questiona: “Será que podemos construir uma casa de madeira?” (Ana Filipa), e gerou-se um diálogo em torno desta questão:

Transcrição (Nota de campo, 7 de dezembro de 2016)	Observação
<p>Duarte: <i>Se trabalharmos em conjunto, talvez consigamos construir.</i></p> <p>Alexandra: <i>O meu pai tem ferramentas e eu acho que me deixa trazer.</i></p> <p>Guilherme: <i>Era mais fácil fazermos equipas.</i></p> <p>Miguel: <i>Pois é Guilherme, podemos construir equipas.</i></p> <p>Samuel: <i>O meu pai é carpinteiro e pode-nos ajudar na construção.</i></p>	<p>Para iniciarmos qualquer atividade demos sempre importância às conceções das crianças.</p> <p>Percebe-se através do diálogo que as crianças demonstraram interesse na construção de uma casa e manifestaram-se preocupadas com a forma como se poderiam organizar como grupo.</p>

Passámos a explicar que para construirmos uma casa de madeira era necessário primeiro fazermos um projeto, então cada criança teria de fazer o seu, idealizar uma casa de madeira e desenhá-la na folha de papel (*vide* figura 16).

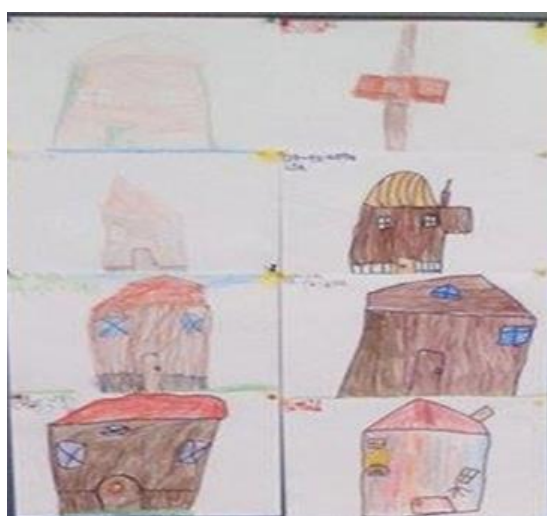


Figura 16. Alguns projetos de uma casa de madeira

Depois de todas terminarem o seu projeto em desenho realizamos uma maquete todos em conjunto e com os legos que se encontravam na área das grandes construções. Desta forma, construímos em 3D um projeto/maquete de uma casa de madeira, mas com a intervenção e a opinião de todas as crianças (*vide* figura 17).



Figura 17. Maquete em legos realizada pelas crianças

Antes de procedermos à construção da casa de madeira, foi necessário deixar bem claro que teríamos de ter certos cuidados para podermos proceder à construção, uma vez que exigia a utilização de algumas ferramentas. Então foram colocadas algumas questões às crianças em relação ao espaço, à utilidade, ao modo de construção e aos cuidados a ter para se manterem limpas e seguras. Foi imprescindível não deixar passar esta responsabilidade e alerta, uma vez que se tornou fundamental para estas crianças serem conscientes do mundo que as rodeia, ajudando-as na construção da sua autonomia. As OCEPE são bem claras nesta matéria:

envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.36).

De seguida apresentamos uma nota de campo que contextualiza o processo inicial, revelando as sugestões e propostas das crianças para a construção de uma casa de madeira.

Transcrição (Nota de Campo, 4 de janeiro de 2017)	Observação
Educadora Estagiária: <i>O que é necessário para a construção de uma casa de madeira?</i> Mariana: <i>Fazer um chão.</i>	Dar voz às crianças é um processo fundamental nestas idades, a promoção

Duarte: *Depois temos de fazer as paredes.*
 Guilherme: *Podemos fazer uma cerca.*
 Maria: *É preciso também pilares para segurar a casa.*
 Samuel: *E não fazemos janelas?*
 Miguel: *Podemos fazer as janelas abertas.*
 Lara: *Só falta o telhado e temos a casa pronta.*
 Educadora Estagiária: *Onde a podemos colocar?*
 Ana: *Lá ao fundo da sala cabe uma casa enorme, temos muito espaço.*
 Guilherme: *Também a podemos fazer lá fora!*
 Educadora Estagiária: *Antes da construção da “Casa de Madeira”, o que é necessário ter em atenção?*
 Duarte: *Que materiais precisamos para a construir a casa.*
 Mariana: *E que máquinas são precisas.*
 Maria: *E de quanta madeira precisamos.*
 Martim: *Temos ainda de formar as equipas.*

de diálogos, da partilha de ideias e das suas opiniões críticas, é importante para que, muitas vezes, cheguem mais rapidamente à resolução de problemas. Os conhecimentos já adquiridos pelas crianças estavam na base das nossas intervenções e dos diálogos que iam surgindo, como podemos verificar, o que nos facilitou na consciencialização dos materiais a utilizar.

Procedemos à apresentação e exemplificação de algumas questões sobre a segurança no trabalho, neste caso se tivéssemos a profissão de carpinteiro. Mostramos todos os materiais, ferramentas, máquinas e equipamentos que seriam necessários para a construção da tão esperada casa de madeira, bem como os utensílios de segurança para quem trabalha com madeira (*vide* figuras 18 e 19). Foram sempre aplicados por nós os termos/nomes corretos de cada ferramenta ou utensílio mostrados na apresentação.



Figura 18. Explicação das normas de segurança e ferramentas usadas pelo carpinteiro



Figura 19. Ferramentas utilizadas para a construção da casa de madeira

As crianças tiveram ainda a oportunidade de explorar o material, sempre sob a orientação e vigilância dos adultos presentes na sala de atividades. Desta forma, as crianças tiveram também a oportunidade de conhecer mais sobre a profissão de carpinteiro.

Noutro momento procedemos a uma atividade experimental que consistia na contaminação de um meio de cultura, em placas de Petri. Desta forma, depois de terem estado nas áreas da sala de atividades, e depois de tudo arrumado, solicitamos às crianças que observassem as suas mãos e que nos dissessem se consideravam que estavam limpas ou sujas. Fomos registando as suas respostas, cujo resultado pode ser observado no gráfico da figura seguinte:

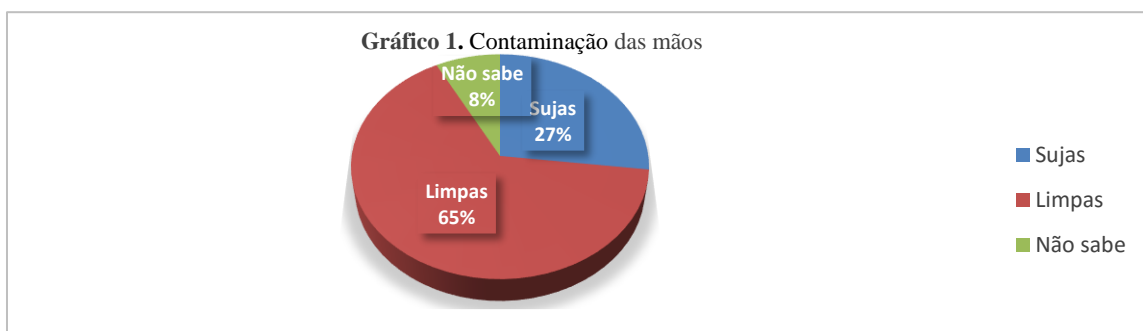


Figura 20. *Registo das percepções das crianças*

Como podemos verificar cerca de 65% das crianças disseram ter as mãos limpas, porque a “olho nu” não viam nada sujo nas suas mãos, e justificaram que era este o motivo. Já 27% das crianças disseram ter as mãos sujas, e justificaram esta afirmação pelo facto de verem riscos de tinta ou marcadores. E 8% das crianças não sabia se tinha ou não as mãos sujas.

Procedemos, desta forma, à utilização das placas Petri, passando um cotonete na mão de cada criança e contaminando assim a placa num espaço destinado a cada uma (*vide* figuras 21 e 22).



Figura 21. *Passagem do cotonete nas mãos de cada criança*



Figura 22. Contaminação dos meios de cultura

No final, levamos as placas para a estufa, onde ficaram pelo menos uma semana, para depois podermos ver os resultados com as crianças e termos a possibilidade de lhes mostrar se as mãos estavam, ou não, limpas. Na semana seguinte à contaminação dos meios de cultura, chegou o momento de verificação do que aconteceu nas placas Petri. As crianças tiveram a oportunidade de observar a sua placa a olho nu, através de lupas e de um microscópio binocular (*vide* figuras 23 e 24).



Figura 23. Observação dos meios de cultura



Figura 24. Observação dos meios de cultura através do microscópio e da lupa

Para terminarmos esta atividade promovemos uma reflexão sobre as normas de higiene, o que ajudou a ficar bem claro que as nossas mãos não estavam assim tão limpas quanto pensávamos e que era importante lavarmos sempre as mãos antes e depois de cada tarefa. Consideramos, assim, importante que a criança tenha curiosidade em querer saber mais, em poder explorar, experimentar e que “vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.86).

Depois das férias de natal colocamos todo o material necessário para a construção da casa de madeira ao fundo da sala. Conforme as crianças iam entrando na sala ia surgindo um sussurrar sobre todo aquele cenário. Mostraram-se, desde logo, curiosas acerca dos novos materiais presentes na sala, visto que criámos um ambiente propício para que isso acontecesse, reorganizando o espaço. Torna-se imprescindível criar espaços dinamizadores de aprendizagens, tal como Novo (2009) refere, sustentando-se em Dewey, devemos desenvolver a necessidade de “instigar a curiosidade das crianças através de métodos de averiguação das coisas, de forma a torná-las sujeitas do seu próprio conhecimento” (p.151), situação esta que torna as aprendizagens mais significativas.

No momento de entrada na sala de atividade registamos um diálogo espontâneo que surgiu então entre duas crianças, antes do acolhimento, sem a participação do grande grupo e dos educadores estagiários, mas que consideramos pertinente fazer o registo em nota de campo:

Transcrição (Nota de campo, 4 de janeiro de 2017)	Observação
<p>Maria João: <i>Está ali madeira, não sei para que servirá!</i> Duarte: <i>É para fazer uma casa de madeira, aquela que temos vindo a falar.</i> Maria João: <i>Afinal quanta madeira é precisa para uma casa de madeira? É que eu não sei.</i> Duarte: <i>Eu também não sei.</i> Maria João: <i>Mas também não temos nenhuma carpintaria, aqui na sala, para trabalhar a madeira!</i> Duarte: <i>Sim Maria, e também para podermos fazer a casa de madeira, temos de formar uma equipa. Assim uns constroem e outros ajudam!</i> Maria João: <i>Pois... quando a casa é grande, tem que se ter muita ajuda de todos.</i> Duarte: <i>Mas como é que fazemos a casa se não temos telhado? Eu só vejo ali as paredes!</i> Maria João: <i>Com os bocados de madeira que ali estão, com uma serra e pregos fazemos a estrutura da casa. Depois fazemos o telhado.</i></p>	<p>Ao longo do diálogo destas duas crianças, é evidente a curiosidade, pelo que observaram e recorreram a uma conversa informal, para darem resposta às suas questões. Desta forma, tentaram compreender melhor o que as envolvia, expondo as suas dúvidas e refletindo mutuamente nas respostas que poderiam dar uma à outra. Tendo em vista que o objetivo era comum, tornou-se mais fácil de</p>

<p>Duarte: <i>Mas os meninos pequenos não podem usar ferramentas que sejam perigosas!</i> Maria João: <i>Usam os professores!</i> Duarte: <i>Eu sei que não podemos usar as ferramentas de um carpinteiro, porque são perigosas e cortam, mas... podemos dar as madeiras aos adultos e eles trabalham.</i></p>	<p>se relacionarem entre elas.</p>
--	------------------------------------

Posteriormente, em grande grupo, foram discutidas as questões levantadas pelas duas crianças e alguns aspetos em torno da casa de madeira, com a intervenção dos educadores estagiários. Surgiu o diálogo que se expressa na seguinte nota de campo:

Transcrição (Nota de campo, 4 de janeiro de 2017)	Observação
<p>Educadora Estagiária: <i>O que há de diferente na sala?</i> Ana Isabel: <i>Aquela caixa.</i> Stalishnav: <i>Madeira.</i> Guilherme: <i>Tem paus de madeira.</i> Alexandra: <i>Vamos fazer uma casa de madeira?</i> Maria João: <i>Nós não temos uma carpintaria para trabalhar a madeira.</i> Duarte: <i>Como é que fazemos a casa se não temos telhado?</i> Miguel: <i>Fazemos o telhado com bocados de madeira.</i> Maria João: <i>Sim, depois com uma serra e pregos fazemos a estrutura da casa. No final é que fazemos o telhado.</i> Duarte: <i>Se usarmos a placa grande para o telhado ficamos sem madeira para o resto.</i> Maria João: <i>Temos muito material para trabalhar.</i> Guilherme: <i>Mas nós só podemos olhar.</i> Duarte: <i>Para construir a casa de madeira é preciso formar um conjunto, para uns construírem e outros ajudarem. Eu sei que não podemos trabalhar com as ferramentas, mas podemos dar as madeiras aos adultos</i> (voltou a repetir).</p>	<p>As crianças demonstraram curiosidade e competência, visto que ao longo da conversa levantaram problemas e procuraram soluções. Esta interação promoveu relações de participação social em grande grupo, pois cada criança participou de forma ativa na procura da resolução de problemas.</p>

Depois da discussão em grande grupo, houve ainda um momento de reflexão e de resolução de problemas, ainda com a participação de todas as crianças, finalizando o diálogo com a tomada de decisões, de todos os intervenientes, sobre a melhor forma de procedermos à construção da casa de madeira. Neste sentido, concordamos com Likert (2011) quando defende que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130).

Ficou decidido começarmos pela pintura das placas (paredes e teto) para as paredes interiores e, para tal, a escolha recaiu na técnica de pintura “dripping, gotejamento”, utilizada pelo movimento expressionista abstrato de Jackson Pollock (*vide* figuras 25 e 26). Dividimos o grupo de crianças em 5 subgrupos, heterogéneos em termos etários, para a realização da pintura da parte interior das placas de madeira.



Figura 25. Pintura das partes interiores das paredes e do teto



Figura 26. Resultado final da técnica de gotejamento de Jackson Pollock

Depois de todas as placas das partes interiores estarem secas as crianças tiveram a oportunidade de as observar e imaginar coisas que podiam encontrar considerando as teias de tinta criadas. Como se refere nas OCEPE é importante que a expressão artística “para além de experimentar, executar e criar” seja algo em que as crianças “tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.49).

Algumas crianças circulavam à volta das placas e iam proferindo comentários em voz alta sobre o que viam, apontando para a pintura (*vide* figura 27), tal como se observa na seguinte nota de campo:

Transcrição (Nota de campo, 10 de janeiro de 2017)	Observação
Ana: <i>Vejo muitos planetas aqui.</i> Nuno: <i>Vejo um espantalho.</i> Lara: <i>Eu vejo um morango esmagado.</i> Duarte: <i>Tem aqui muitas estrelas e cometas.</i> Matilde: <i>Uma cara.</i> Maria: <i>Não vos parece uma flor?</i>	Ao escutarmos as crianças, estamos a desenvolver as suas competências comunicativas, a estimularmos a sua imaginação e a despertamos a sua curiosidade.

Samuel: <i>Olha aqui um avião.</i> Guilherme: <i>Tem aqui uma serpente.</i>	
--	--



Figura 27. *Observação das placas concluídas com a técnica de Jackson Pollock*

Posteriormente, procedemos à decoração das partes exteriores com recurso ao desenho e à pintura, mas incentivamos as crianças a pensarem em soluções que nos remetessem para a natureza. Mais uma vez distribuámos o grupo de crianças por 5 subgrupos, heterogêneos em termos etários. Foi possível observar que as crianças adoravam este tipo de atividades e, mais uma vez, demonstraram ser criativas e dinâmicas e realizaram ambas as atividades com uma expressão facial de satisfação e de motivação. Andrea (2011) sustenta que quanto “melhor a criança se articula com as diferentes Expressões Artísticas, mais ela aumenta o seu mundo perceptível e engrandece a possibilidade de sentir e experimentar facilitando todas as suas capacidades” (p.49). Consideramos que se constituiu, sem dúvida, numa atividade cheia de criatividade e imaginação, na qual as crianças tiveram a oportunidade de brincar com as tintas e as cores e pintar com pincéis, dedos, mãos, esponjas, papel e balões. Estávamos todos empolgados para ver o resultado final e, como podemos verificar nas figuras 28, 29, 30 e 31, as paredes da casa ficaram fantásticas.



Figura 28. *Pintura da parte exterior da frente*

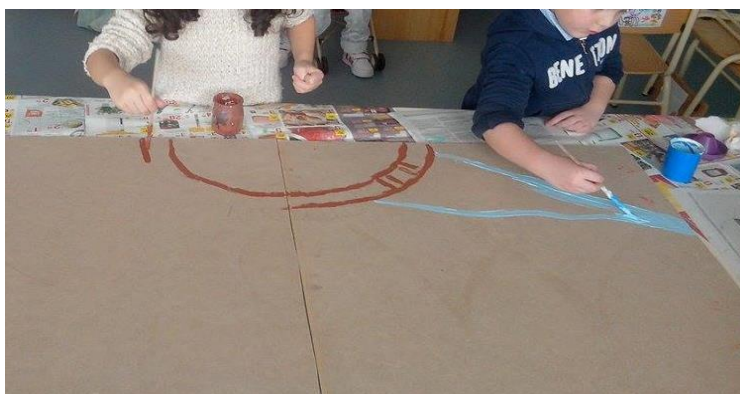


Figura 29. *Pintura da parte exterior do lado e entrada*



Figura 30. *Pintura concluída do exterior da placa da frente*



Figura 31. *Pintura concluída do exterior da placa do lado e entrada*

Para o telhado tínhamos de pintar peças de puzzle e resolvemos envolver as restantes salas de atividades da educação pré-escolar, promovendo, desta forma, a participação, a cooperação e a colaboração de todas as crianças. Para darmos início à pintura do telhado, a primeira coisa que fizemos foi colocar todas as peças de puzzle em cima da mesa, depois marcamos cada peça com um número, conforme a ordem de montagem e, por fim, procedemos à pintura das peças de puzzle para depois serem colocadas numa moldura, que era a base do telhado para a casa de madeira. Foram ainda distribuídas alternadamente algumas peças pelas restantes salas de educação pré-escolar. Sugerimos que as peças fossem

pintadas com tintas (*vide* figuras 32 e 33), para criar impacto ao longe e para que a pintura e os desenhos ficassem bem visíveis. Foi interessante observar a curiosidade das crianças em verem o puzzle completo, mas só foi desvendado o resultado final, ou seja o puzzle totalmente completo, no dia da inauguração da nova área de trabalho (casa de madeira), com o intuito de todas as crianças terem a mesma oportunidade, isto é, verem a casa de madeira totalmente completa ao mesmo tempo.

Foi uma atividade muito gratificante e, como foi realizada em colaboração com as restantes salas da educação pré-escolar, o resultado final, não podia ficar melhor (*vide* figura 34). Neste enquadramento recorremos a Vygotsky para comprovarmos que “as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (cit. por Diamiani, 2008, p.215).



Figura 32. Cada criança pinta a sua peça puzzle



Figura 33. Pintura da peça ao seu gosto



Figura 34. Telhado com todas as peças encaixadas, formando um puzzle

Seguidamente apresentamos a análise dos dados recolhidos nas grelhas de observação, cujos dados contextualizam os registos feitos às 26 crianças com quem trabalhamos na Prática de Ensino Supervisionada. A análise dos resultados (expressa em

gráfico – *vide* Figura 35) refere-se, precisamente, à atividade que acabamos de apresentar. Esta análise tem como finalidade apresentar e organizar os dados de forma a podermos retirar algumas reflexões no âmbito da nossa temática. Vejamos o gráfico que faz a leitura dos itens de análise (*vide* anexo V) sobre os quais foi nossa intenção refletir.

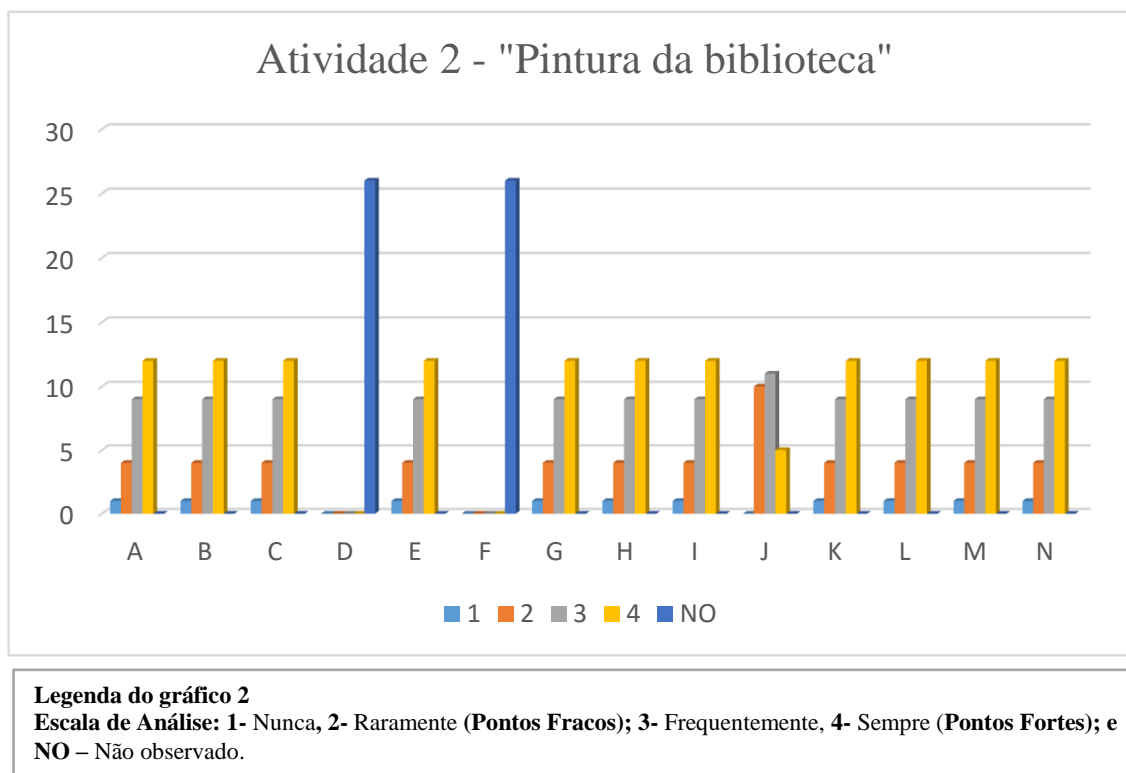


Figura 35. Gráfico 2 referente à atividade em contexto de EPE – Pintura da biblioteca

Relativamente à apresentação global do gráfico, podemos verificar que as crianças se encontram situadas essencialmente nos pontos fortes, entre o nível 3 (frequentemente) e o nível 4 (sempre). Podemos constatar que encontramos 2 itens de análise que não tiveram nenhum registo de ocorrência, por considerarmos não terem força de expressão nesta atividade, nomeadamente os itens **D**- Gosta de exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos, de representar peças de teatro, conferindo dramatismo aos seus comportamentos e **F**- Tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físicas.

Podemos ainda verificar que a maior parte das crianças demonstra grande aptidão para determinadas tarefas que implicam algum envolvimento motor; são bastante organizadas e responsáveis; gostam de estar em movimento e de se manterem ativas; conseguem imitar os gestos ou os maneirismos dos outros; introduzem, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas e ilustrar histórias; desenharam e fazem esboços com grande precisão e pormenor; gostam de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma

visual; relembram a informação por meio de imagens e desenhos; têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar; emitem opiniões sobre o que fazem e viram (as suas produções e as das outras crianças); e dialogam sobre as diferentes imagens e/ou objetos em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, etc.). No item **J**- Aprende melhor vendo e observando, podemos observar que as percentagens se alteraram, uma vez que as centramos mais no nível 2 (raramente) da escala de avaliação, bem como no nível 3 (frequentemente), visto ser um grupo de crianças muito autónomo, criativo, participativo e com o qual tivemos facilidade em trabalhar.

Depois de tudo concluído (paredes, teto e telhado) iniciamos a montagem da casa de madeira, processo que foi realizado pelos adultos, enquanto as crianças observavam, em segurança e sob a orientação dos educadores (*vide* figura 36).



Figura 36. *Construção da casa de madeira*



Figura 37. *Casa de madeira quase pronta*

Foi muito importante neste processo dar voz às crianças e ouvi-las, por isso fomos-lhes solicitando sugestões sobre como devíamos começar e os passos que deveríamos seguir para a sua construção, como podemos verificar no diálogo que descrevemos na seguinte nota de campo:

Transcrição (Nota de campo, 16 de janeiro de 2017)	Observação
<p>Educadora Estagiária: <i>Por onde devemos começar a construção da casa?</i> Mariana: <i>Pelo chão.</i> Guilherme: <i>Depois pelas paredes.</i> Samuel: <i>Não nos podemos esquecer dos pilares!</i> Pedro: <i>Pois, senão não temos como segurar o telhado.</i> Matilde: <i>Professora, não te esqueças de colocar muitos pregos para ficar bem seguro.</i> Decorrido algum tempo... Alexandra: <i>Já podemos colocar o telhado.</i> Duarte: <i>A nossa casa ficou magnífica.</i> Martin: <i>Falta colocar a fechadura na porta, para podermos abrir e fechar!</i></p>	<p>Podemos aferir que a valorização dos conhecimentos prévios e as opiniões críticas das crianças são importantes e muitas vezes facilitam a continuidade das atividades.</p>

Depois de termos a casa de madeira quase pronta (*vide* figura 37), gerou-se uma discussão sobre a utilidade da mesma, partindo da seguinte questão: *Para que pode servir a nossa casa?*

Transcrição (Nota de campo, 17 de janeiro de 2017)	Observação
<p>Guilherme: <i>Para colocar livros.</i> Matilde: <i>Nancis ou uma casa de bonecas.</i> Alexandra: <i>Podemos fazer uma cozinha e colocar lá uma mesa.</i> Maria João: <i>Falta-nos a biblioteca... podemos fazer lá uma biblioteca.</i> Ana Filipa: <i>Podemos utilizá-la para fazer teatros.</i> Duarte: <i>Assim podemos ler histórias e dramatizar. Pode ser a área da biblioteca e a área dos fantoches. Afinal não temos nenhuma na sala.</i></p>	<p>Ao respeitarmos as ideias e as opiniões das crianças, tornou-se mais fácil chegarmos a um consenso sobre a utilidade da casa.</p>

O espaço já tinha sido escolhido pelas crianças, bem como o que poderíamos colocar dentro da casa de madeira. O grande grupo concordou em colocar lá dentro livros e fantoches. Faltava-nos saber o número de crianças que poderiam usufruir daquele espaço e, em grande grupo, procedemos à realização de votações e, democraticamente, ficou limitado a três crianças. Para a eleição do nome a dar à nova área de trabalho, fizemos novamente votações e o título mais votado foi a *Biblioteca Arco Íris*. Neste momento deixámos que fossem as crianças a tomar as decisões, que partilhassem opiniões e que discutissem sobre as situações com que se deparavam, procurando resolver os problemas e arranjando soluções. Neste sentido, partilhamos da ideia de Sousa (2003) pelo facto de defender que o

“grupo deverá ser completamente autónomo e responsável pelas suas decisões, criador único das suas formas de acção, devendo o educador saber apagar-se quando não solicitado e actuando breve e modestamente, quando solicitado” (p.227).

Foi-nos possível observar todo o entusiasmo e interesse que as crianças demonstravam ao longo das atividades. Tivemos a oportunidade de estagiar com crianças muito curiosas e com vontade de experimentar tudo e saber mais sobre o que as rodeava. Por isso, tentamos sempre atender aos interesses e vontades do grupo de crianças, para que todas tivessem as mesmas oportunidades de construir aprendizagens significativas. Com base nas OCEPE consideramos que o educador deve promover o

envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.11).

Em grande grupo surgiu a ideia de criarmos a letra de uma música para cantarmos na inauguração da *Biblioteca Arco Íris*. Juntámo-nos todos na manta e demos sugestões de frases para fazermos o texto. À medida que o texto surgia íamos criando a música e cantando para que o texto fizesse sentido e tivesse a ver com a nossa biblioteca (*vide* anexo VI e figura 38).

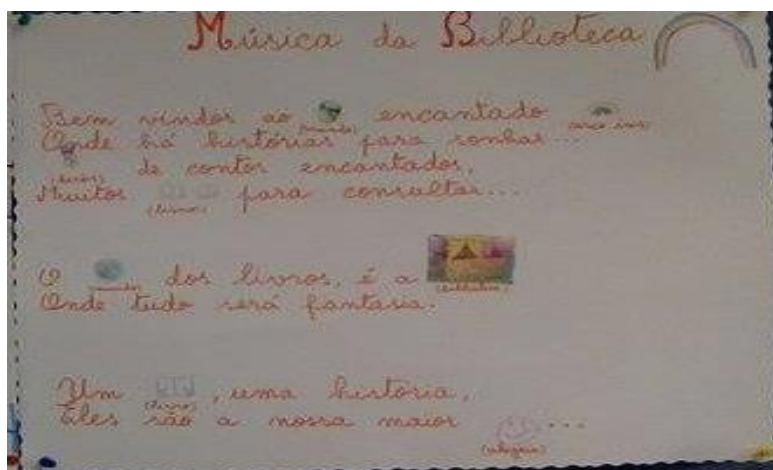


Figura 38. Letra da Música da “Biblioteca Arco Íris”

No início do estágio foi sugerido por uma criança que levássemos adivinhas, e então decidimos fazer um momento do dia dedicado às adivinhas. As adivinhas tinham sempre a ver com a temática tratada no dia. Nas últimas semanas sugerimos-lhe que, também elas trouxessem algumas para poderem partilhar com o restante grupo. Foi sem dúvida uma ideia

interessante, pois as crianças adoravam e ficavam entusiasmadas por conseguirem ser as primeiras a chegar à solução. Sousa (2003) menciona que é “nas actividades de grupo que a criança descobre que os outros pensam de maneira diferente da sua, que aprendem a procurar compreender as ideias dos outros, a expressar as suas ideias de modo a fazer-se compreender pelos outros” (p.78).

Como tínhamos ainda de concluir o nosso livro *O João Pedro e a Árvore Feliz*, decidimos fazer uma coletânea de todas as adivinhas partilhadas e criar o livro das adivinhas da sala “fixe”. Todas as crianças tiveram a oportunidade de fazer a ilustração da história *O João Pedro e a Árvore Feliz* e o das *Adivinhas* (vide figuras 39, 40 e 41). Em concordância com Mata (2008) é importante que o educador tenha a oportunidade de “construir com as crianças livros com funções diversas, a integrar na biblioteca da sala, levando-as a aperceberem-se das características do texto contido em cada um deles e das suas particularidades, consoante a sua função” (p.26).

Pensamos que estas atividades foram muito enriquecedoras para a aprendizagem das crianças. Foi visível, em todas, o entusiasmo e a alegria, na concretização de dois livros, uma vez que permitiu desenvolver nas crianças várias capacidades cognitivas, afetivas e sociais e despertar emoções e sentimentos, pois enquanto criavam, também brincavam, exploravam e, obviamente, aprendiam. Comprovam-se assim as palavras de Andrea (2011) e Cavalcanti (2006).

Depois de termos os dois livros concluídos, surgiram algumas apreciações por parte das crianças, que evidenciamos na seguinte nota de campo:

Transcrição (Nota de campo, 23 de janeiro de 2017)	Observação
<p>Ana: <i>Uau, ficaram mesmo fantásticos.</i> Duarte: <i>Temos de colocar na “Biblioteca Arco Íris”, para que todos os meninos possam ver e ler.</i> Maria: <i>Eu gostei mesmo muito de fazer estes livros.</i> Guilherme: <i>Quando trabalhamos todos juntos, conseguimos fazer tudo bem e bonito.</i> Alexandra: <i>Gostei muito de desenhar a capa do livro das adivinhas!</i></p>	<p>Ao proporcionarmos às crianças a elaboração de dois livros para colocarmos na nova área da biblioteca, pensamos ter promovido o gosto pela leitura, pela escrita e pela ilustração. Serem autores e ilustradores, foi, para elas, um enorme deleite.</p>



Figura 39. Ilustração da capa do livro



Figura 40. Ilustração da capa "Adivinhas"



Figura 41. Trabalho em grande grupo na elaboração dos livros

Seguidamente, na figura 42 apresentamos a análise dos dados recolhidos nas grelhas de observação (*vide* anexo VII), relativamente a esta experiência de ensino-aprendizagem.

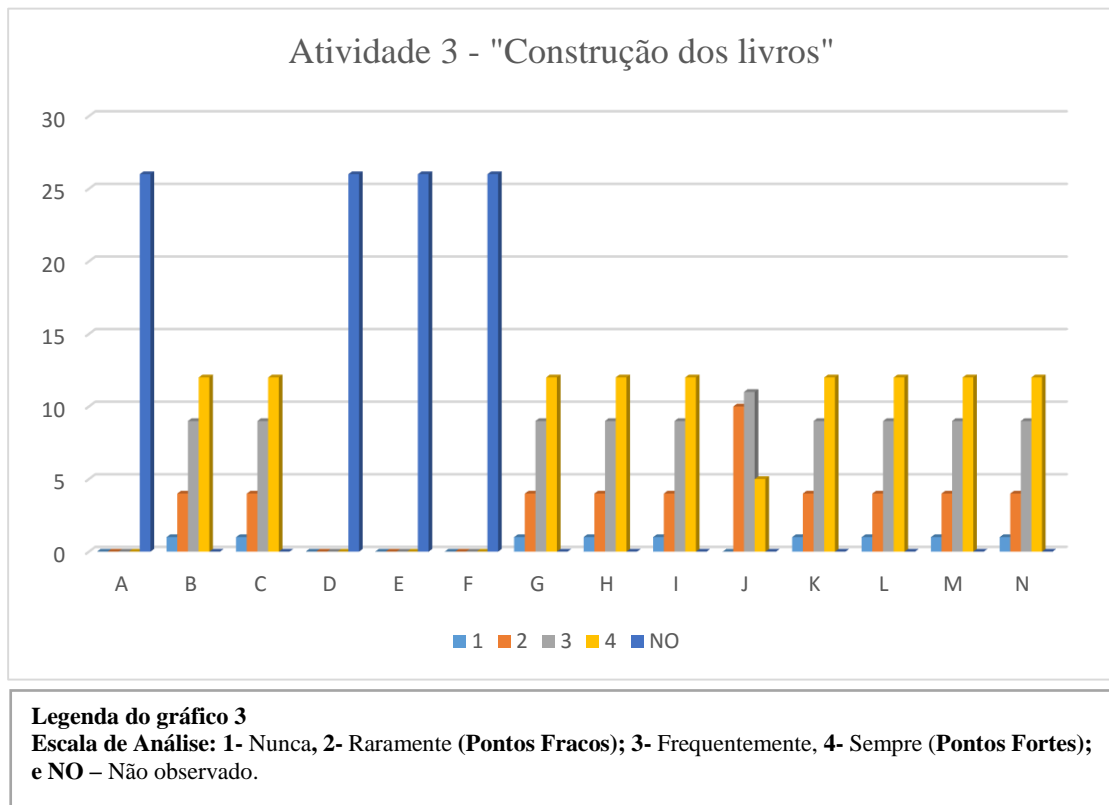


Figura 42. Gráfico 3 referente à atividade em contexto de EPE – Construção dos livros

Relativamente à apresentação global do gráfico, podemos verificar que as crianças se encontravam essencialmente nos pontos fortes, entre o nível 3 (frequentemente) e o nível 4 (sempre). Podemos ainda verificar que encontramos 4 itens de análise que não foram possíveis de observar, visto que não se adequava o seu registo à atividade realizada, sendo estes os itens **A** - Demonstra equilíbrio, habilidades motoras globais e finas e precisão nas tarefas que implicam exercício físico, **D**- Gosta de exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos, de representar peças de teatro, conferindo dramatismo aos seus comportamentos, **E**- Consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros e **F**- Tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físicas.

Podemos observar que a maior parte das crianças é bastante organizada e responsável. Registamos também o facto de as crianças gostarem de estar em movimento e de se manterem ativas. Pudemos perceber que introduzem, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas e ilustrar histórias; desenham e fazem esboços com grande precisão e pormenor; gostam de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; relembram a informação por meio de imagens e desenhos; têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar; emitem opiniões sobre o que fizeram e sobre o que viram fazer (as suas produções e as das outras crianças); e dialogam sobre as diferentes imagens e/ou objetos em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, etc.).

No item **J**- Aprende melhor vendo e observando, podemos observar que as percentagens também se alteraram, uma vez que se centram mais no nível 2 (raramente) e no nível 3 (frequentemente), ou seja, as crianças que normalmente se mantinham no nível 4 (sempre) e 3 (frequentemente) passaram agora para o nível 2 (raramente) e as que se mantinham no nível 2 (raramente) passaram para o nível 3 (frequentemente), visto que as crianças que neste item se encontravam no nível 2 (raramente). Pensamos que estas ocorrências se deveram ao facto das crianças visarem alcançar um trabalho mais autónomo e fomos também percebendo que ativavam a própria criatividade e imaginação, mostrando o que sabiam através da sua própria experiência e não se guiavam pelo que os outros estavam a fazer. Desta forma, mostraram-se mais confiantes no seu trabalho e no desenvolvimento de competências. A justificação deste item mantém-se análoga, perante as situações analisadas posteriormente, sendo uma delas apresentada no âmbito deste relatório (*vide* figura 45).

Antes da inauguração da casa de madeira, fizemos a plantação de duas árvores (oliveiras), visto que, desde o início, as crianças referiram que sempre que cortamos uma árvore devemos plantar outra. Como construimos a casa de madeira e foi necessário cortar árvores, decidimos plantar, com a ajuda das crianças, duas oliveiras.

Pensamos que foi uma iniciativa muito interessante, pois foi bom saber que estas crianças se importavam com o ambiente e já tinham noção do quanto as árvores são importantes para a nossa sobrevivência, uma vez que todas colaboraram com grande entusiasmo e ainda batizaram as árvores com o nome de “Oliveiras Brigantinas”. Desta forma, devemos incidir em atividades que promovam a formação pessoal e social para conseguirmos o “desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.6).

Na fase final do projeto decidimos divulgá-lo. Em colaboração com o grupo e com as educadoras assentamos fazer a inauguração da *Biblioteca Arco Íris* e mostrar a toda a comunidade educativa o trabalho realizado. Foi muito importante para nós ter o apoio de todos, nomeadamente educadoras, crianças, pais, auxiliares, etc. Começamos por preparar o espaço da sala, tiramos todas as mesas e cadeiras, para podermos ter espaço suficiente para acolher todas as crianças que frequentavam a educação pré-escolar na instituição, tendo sido previamente convidadas. Depois colocámos a seguinte mensagem “Inauguração da Biblioteca Arco Íris, 25-01-2017”, na porta de entrada da sala de atividades. Fizemos ainda um breve ensaio das apresentações que iriam decorrer ao longo da inauguração. Na data e hora divulgadas chegaram as educadoras e as crianças das restantes salas com algumas lembranças, como bolos e um livro de receitas. Quando todas as crianças estavam sentadas (*vide* figura 43) começamos a festa. A Ana era a apresentadora e, por isso, fez a exposição aos colegas salientando o que cada um ia comunicar e mostrar (todas as fases do projeto e as atividades desenvolvidas). Cada criança tinha um papel a desempenhar e sobre o qual ficou encarregue de explicar o processo. É importante referir que não foi imposto nenhum discurso, ou seja, cada criança dizia e apresentava conforme o que sabia e o que queria dizer, uma vez que todas participaram e foram ativas no seu processo de aprendizagem (Antunes, 2001). Depois de todas as apresentações feitas, passámos à construção do puzzle, com a colaboração de todas as crianças presentes. Terminamos com a inauguração da biblioteca, cortamos a fita (*vide* figura 44) e, depois, todas as crianças puderam entrar e explorar a *Biblioteca Arco Íris*.



Figura 43. *Toda a Comunidade Educativa da EPE*



Figura 44. *Inauguração da biblioteca*

Posto isto, a inauguração da *Biblioteca Arco Íris* foi, sem dúvida, um momento marcante na nossa passagem por este contexto, pois houve muita alegria, partilha e emoção.

Seguidamente, na figura 45, apresentamos a análise dos dados recolhidos nas grelhas de observação (*vide* anexo VIII), relativamente a esta atividade.

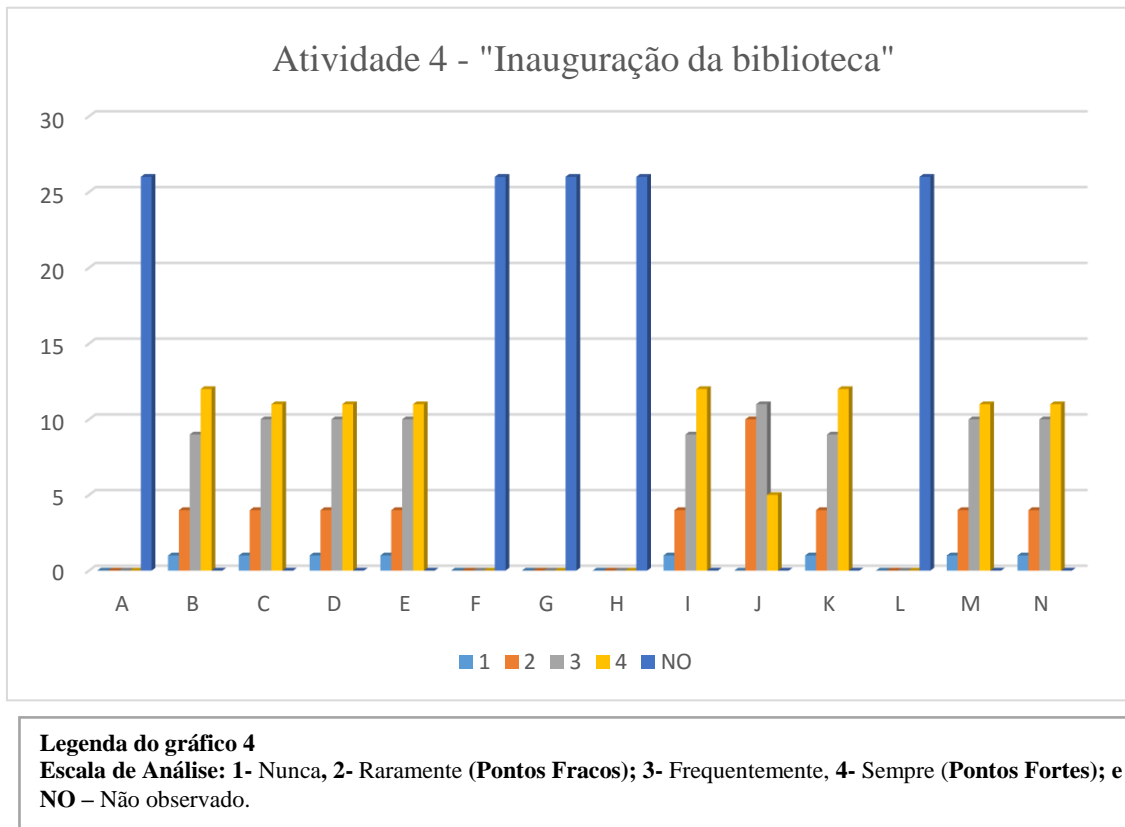


Figura 45. *Gráfico 4 referente à atividade em contexto de EPE – Inauguração da Biblioteca*

Relativamente à apresentação global do gráfico, podemos verificar que as crianças se encontravam essencialmente nos pontos fortes, entre o nível 3 (frequentemente) e o nível 4 (sempre). Podemos ainda verificar que encontramos 5 itens de análise que não foram possíveis observar, visto que não se enquadravam nas dinâmicas proporcionadas por esta atividade, sendo estes os itens **A**- Demonstra equilíbrio, habilidades motoras globais e finas

e precisão nas tarefas que implicam exercício físico, **F-** Tem elevado desempenho em esportes ou noutras atividades físicas, **G-** Introduce, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas, ilustrar histórias, **H-** Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor e **L-** Tem prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar.

Os resultados evidenciam ocorrências positivas, sendo que podemos observar que as crianças são bastante organizadas e responsáveis; gostam de estar em movimento e de se manterem ativas; conseguem imitar os gestos ou os maneirismos dos outros; introduzem, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas e ilustrar histórias; desenham e fazem esboços com grande precisão e pormenor; gostam de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; relembram a informação por meio de imagens e desenhos; têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar; emitem opiniões sobre o que fizeram e sobre o que viram fazer (as suas produções e as das outras crianças); e dialogam sobre as diferentes imagens e/ou objetos em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, etc.).

É importante focar o item **K-** Relembra a informação por meio de imagens e desenhos, uma vez que no decorrer da inauguração as crianças foram sempre falando de tudo o que tinham realizado ao longo do projeto, recorrendo a desenhos, maquetas, objetos e produções finais, com o intuito de explicarem e mostraram o seu envolvimento nas atividades realizadas.

Para terminarmos decidimos fazer uma reflexão final e uma avaliação em conjunto com o grupo de crianças. Em grande grupo discutimos as várias fases do projeto. Depois colocámos no centro da mesa de trabalho folhas em tamanho A₄ com todas as atividades realizadas ao longo da PES (referentes ao projeto “O que a árvore nos poderá dar?”), tendo como intenção serem ordenadas (cronologicamente) (*vide* figura 46) para serem afixadas, em conjunto com as crianças, no exterior da sala, de forma a ficarem visíveis a toda a comunidade escolar (*vide* figura 47).

Com base nas OCEPE ao trabalharmos em colaboração com as famílias e com os membros da comunidade educativa, contribuímos com saberes e competências e estamos a enriquecer as crianças nas suas aprendizagens. Também o educador deve “dar conhecimento aos pais/famílias e a outros membros da comunidade (...) do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições pois favorece um clima de comunicação, de

troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.30).



Figura 46. Organizar as fases do projeto



Figura 47. Afixação das fases do projeto para toda a comunidade educativa

Dialogamos e refletimos sobre todo o trabalho realizado até à data. Questionamos as crianças para percebermos quais eram as suas respostas relativamente à inauguração. Salientamos algumas das respostas na seguinte nota de campo:

Transcrição (Nota de campo, 30 de janeiro de 2017)	Observação
Ana: <i>Eu acho que correu muito bem, porque eu consegui que os meninos estivessem atentos e caladinhos (apresentadora).</i>	O sentido de responsabilidade, de dinamismo, de participação, de envolvimento, foram fatores cruciais para que esta atividade fosse um sucesso, tal como aconteceu. As crianças mostraram todo o trabalho desenvolvido e explicaram tal como elas o sentiram e o realizaram.
Martin: <i>Não sabia que os outros amigos iam trazer tanta coisa para nós, até um livro de receitas nos deram para colocar na nossa biblioteca.</i>	
Mariana: <i>Eu gostei de ver o telhado a ser construído, o puzzle ficou lindo e cheio de cor!</i>	
Alexandra: <i>Acho que todos nós estivemos bem, as apresentações das atividades que fizemos foram bem explicadas.</i>	
Maria João: <i>Acho mesmo que estamos de parabéns professora.</i>	
José: <i>Sim, e os meninos podiam vir de vez em quando ler e representar na nossa biblioteca.</i>	

Duarte: <i>Pois, eu também acho, porque eles também nos ajudaram a fazer o nosso telhado!</i> Educadora Estagiária: <i>Acham que os convidados gostaram?</i> Miguel: <i>Os meus amigos gostaram muito.</i> Pedro: <i>Sim, eu acho que eles também queriam uma festa assim na sala deles.</i> Isabel: <i>Eu acho que sim, ainda trouxeram muitos bolos e estavam deliciosos.</i>	
---	--

Posteriormente fizeram alguns desenhos sobre a inauguração (*vide* figura 48), onde demonstraram todo o entusiasmo e alegria que sentiram, focaram ainda o que mais gostaram e o que mais as marcou.



Figura 48. *Desenhos das crianças referentes à inauguração*

De uma forma geral, todas as crianças se mostraram entusiasmadas, motivadas, participativas, autônomas, ativas e dinâmicas em todas as fases do projeto e em todas as restantes atividades desenvolvidas ao longo da PES. Na inauguração, foi possível observar que as crianças sabiam explicar todo o processo concretizado em todas as atividades, uma vez que tiveram a oportunidade de serem elas a experimentar e também por terem tido a liberdade de explorar todos os materiais. Neste sentido, partilhamos as mesmas ideias que Andrea (2011),

quanto mais forem facilitadas à criança as diferentes atividades artísticas, mais ela (a criança) se apercebe das coisas que a rodeiam e mais fica apetrechada de ferramentas que irão desenvolver as suas capacidades perceptivas, o seu poder de iniciativa, as suas capacidades cognitivas (inteligência, memória, curiosidade, interesse), e a longo prazo o seu próprio julgamento pessoal (p.59).

Por fim, o mais gratificante ainda foi poder observar todo o entusiasmo na exploração da *Biblioteca Arco Íris* (vide figura 49), dos livros, dos fantoches, bem como constatar o orgulho das crianças no trabalho realizado.



Figura 49. Exploração da “Biblioteca Arco Íris”

A nova área/espço tornou-se para as crianças um sítio acolhedor, estimulante e diferente do habitual, despertando o gosto por estar em contacto com o livro e com situações que despoletam o imaginário educacional.

1.3. Contexto do 1.º ciclo do ensino básico

As experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º ciclo do ensino básico, são análogas, em muitos aspetos, às experiências de ensino-aprendizagem descritas e analisadas anteriormente, na medida em que seguimos os mesmos princípios estruturantes, estando em conformidade com os interesses das crianças. Desenvolvemos sempre atividades lúdicas e dinâmicas, tendo como base os seus conhecimentos prévios, para que as crianças se constituíssem no principal agente ativo na aquisição de conhecimentos e na descoberta de questões e situações que promovessem aprendizagens significativas, em prol do seu desenvolvimento holístico. Deste modo, planificamos tendo sempre em consideração os interesses das crianças, os seus conhecimentos prévios, os seus ritmos e as suas características globais (de grupo) e individuais. Considerando todos estes aspetos concordamos que “devemos ampliar a variedade de tópicos e objetivos, os tipos de situações que oferecemos e seu nível de estrutura, os tipos e as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos” (Edwards, Gandini, & Forman, 1999, p.90).

As experiências de ensino-aprendizagem que vamos apresentar foram desenvolvidas no 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) e tiveram como finalidade realizar uma articulação curricular horizontal entre todas as componentes do currículo e,

também, vertical, na medida em que foram promovidas, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), atividades de articulação com alguns grupos de crianças da Educação Pré-escolar. Segundo Morgado e Tomaz (2009) a articulação curricular horizontal é a “identificação de aspetos comuns e a conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (p.11). Desta forma, estamos a permitir que a criança compreenda que há ligação entre os diversos saberes e que, quando estes são articulados, é mais fácil para o professor proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens significativas, ativas, integradas e socializadoras.

Seguidamente, apresentamos algumas atividades que se integram em vários momentos das semanas que decorreram ao longo da PES, visto que não foram momentos de interação estanques, mas sim porque foram pensados tendo em linha de conta a continuidade educativa ligada a outras experiências de ensino-aprendizagem. É importante referir que as planificações foram sempre flexíveis, logo abertas a mudanças em função de situações imprevistas que pudessem surgir durante a prática.

A primeira experiência de ensino-aprendizagem sobre a qual vamos refletir surgiu a partir da exploração da obra *História da Carochinha*, de José Antonio López Parreño e Pablo Mestre. Depois de todas as crianças contarem as novidades (uma rotina específica da segunda-feira), surgiu uma surpresa na sala, a Carochinha (caracterizada por uma colega de estágio) (*vide* figura 50). Esta bateu à porta, entrou, apresentou-se e logo começou a contar a sua história. A história foi contada e dramatizada em crioulo.



Figura 50. *Carochinha*

Durante a dramatização, sempre que entrava em cena uma nova personagem, essa personagem tinha um som associado, por isso ao longo da dramatização, para além de ser

cantada, em algumas partes, também tinha o acompanhamento de instrumentos musicais. No final surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição (Nota de campo, 27 de março, 2017)	Observação
Professora Estagiária: <i>Perceberam a história que a carochinha contou em crioulo?</i> Beatriz: <i>Eu percebi, porque havia partes muito parecidas com a nossa língua.</i> Pedro: <i>É só estarmos com atenção para percebermos.</i> Rúben: <i>Eu acho mesmo engraçada a língua da menina.</i> Duarte: <i>Professora, os animais tinham alguns instrumentos, eu não sabia que esta história tinha instrumentos.</i> Rúben: <i>Pois tinham e os sons eram todos diferentes...</i> Maria: <i>Nós também podemos fazer um teatro?</i> Marta: <i>Eu gostava de fazer de Carochinha, mas não sei falar crioulo, podíamos fazer em português!</i>	Verificamos que as crianças se sentiram envolvidas na atividade e se mantiveram constantemente em interação umas com as outras, o que originou a curiosidade de realizarem a peça de teatro, mas desta vez em português.

Como as crianças se mostraram entusiasmadas na dramatização, projetamos a história no quadro interativo e deixamos que a explorassem. Primeiro distribuímos papéis e depois procedemos à atividade dramática, em que se promoveram, sobretudo, jogos de expressão (*vide* figura 51). Sobre esta matéria, no Programa de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica encontra-se expresso que

os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo — unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção. Nos jogos dramáticos as crianças desenvolvem acções ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção (ME, 2004, p.77).

Nesta atividade pensamos ter desenvolvido na criança confiança na sua própria capacidade de atuação, bem como na sua capacidade de improvisação, expressão corporal e um certo domínio dos meios de representação teatral e, para tal, ela tem de ser uma criança leitora. Tal como refere Azevedo (2007), para que as crianças se sintam interessadas e motivadas para a leitura “teremos que fazer pelo jogo, pela sedução, pela reconstituição dos ambientes de prazer e de fruição que fazem da leitura uma actividade agradável e reconfortante, gastronomicamente relevante e/ou intelectualmente estimulante” (p.152). Ainda segundo o mesmo autor, devem ser criados “múltiplos espaços e lugares para a

partilha de significados, um ambiente propício à sua fruição, aberto e participado activamente por todos” (p.152).



Figura 51. Crianças a dramatizar a História da Carochinha

Percebemos no registo fotográfico da figura anterior que conseguimos, a partir da leitura dramatizada que realizamos da história, criar uma cadeia de estímulos decisivos para que as crianças saíssem de uma atitude retraída e, por vezes, defensiva face à representação dramática. Pensamos que o professor deve dar especial atenção à prática de atividades dramáticas, uma vez que poderá encontrar “um meio poderoso de alargar a esfera da acção educativa, muito particularmente nos jogos dramáticos” (Magalhães, & Gomes, 1964, p.38).

Uma vez que durante o enredo as personagens tinham instrumentos musicais associados, questionamos as crianças: “que instrumentos ouvimos e visualizamos ao longo da história?”. Todos os instrumentos foram identificados com sucesso e, neste enquadramento, surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição (Nota de campo, 27 de março, 2017)	Observação
<p>Rodrigo: <i>Sabes professora, eu também toco um instrumento musical.</i> Simão: <i>Rodrigo tocamos quase todos, não és só tu, porque andamos no Conservatório de Música.</i> Eva: <i>Pois é, eu toco piano.</i> José: <i>Eu ainda não aprendi nenhum, mas gostava muito.</i> Daniela: <i>Eu ainda só aprendi guitarra, queria trazer para os momentos de partilha, posso?</i> Ana: <i>E eu violino, será que também o posso trazer para mostrar a todos o que já aprendi?</i></p>	<p>Nos momentos de diálogo e partilha de ideias aceitamos a opinião das crianças aquando da sugestão proposta em poderem partilhar com o restante grupo os instrumentos musicais que conheciam e que, inclusivamente, alguns tocavam. Com isto, pensamos ter contribuído para a partilha de saberes e desenvolver no grupo a curiosidade pelos instrumentos musicais, bem como o gosto pela música.</p>

Podemos verificar que as crianças manifestaram um interesse imediato para partilharem com os colegas os instrumentos que estavam a aprender a tocar no Conservatório de Música. Como todos os dias tínhamos um momento dedicado à partilha consideramos importante que todas as crianças tivessem a oportunidade de o fazer. Do grupo de 26 crianças que formavam a turma, só 6 crianças é que não frequentavam o Conservatório de Música, mas, mais tarde, juntamente com o grande grupo, foi solicitado que trouxéssemos mais instrumentos musicais para que pudessem explorar. E foi o que aconteceu (*vide* figura 52).



Figura 52. *Exploração de instrumentos musicais*

Desta forma, suscitamos uma enorme curiosidade por parte das crianças sobre a construção de cada um deles, surgindo o seguinte diálogo:

Transcrição (Nota de campo, 28 de março, 2017)	Observação
<p>Jéssica: <i>Eu nunca vi alguns destes instrumentos!</i> Tomás: <i>Nem eu, mas gosto muito do som deste, parece trovoadas...</i> Diogo: <i>Quem me dera ter um destes em casa, o meu pai ia adorar e podia levar para os alunos dele, aposto que também não os conhecem!</i> José: <i>Professora, será que podemos construir alguns, tem aqui coisas que foram construídas com material que conhecemos!</i> Daniela: <i>Vamos construir por favor, por favor,...</i></p>	<p>Esta foi uma atividade rica no que diz respeito às interações entre crianças e estimulante, porque ao manipularem os instrumentos musicais, suscitamos nas crianças, um interesse em conhecerem melhor cada instrumento e em quererem construir um.</p>

Visto que todas as crianças mostraram interesse e curiosidade na construção de instrumentos musicais, selecionamos, em grande grupo, sete dos instrumentos que pretendiam construir. Depois de escolhidos (pau de caracas, pau de chuva, trovão, vento, maracas, pau de guizos e tambor), sorteamos por cada grupo um instrumento diferente. O Programa de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica aponta para que

as actividades musicais a desenvolver devem atender à necessidade de a criança participar em projectos que façam apelo às suas capacidades expressivas e criativas. Pretende-se também que a criança seja capaz, por si só, ou em grupo, de desenvolver projectos próprios, contando com a ajuda do professor na escolha e domínio dos meios utilizados (ME, 2004, p.72).

Seguidamente, colocámos no centro de cada mesa o instrumento sorteado, com o intuito de que cada criança fizesse o projeto do seu instrumento (*vide* figura 53), devendo considerar no seu desenho a forma como o idealizavam, bem como os materiais e a quantidade de materiais necessários (*vide* figura 54). Desta forma, corroboramos a ideia de que “é essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspectiva crítica e de partilha do saber” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.86).

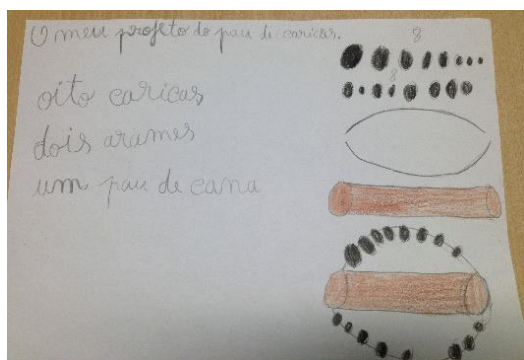


Figura 53. Realização do projeto

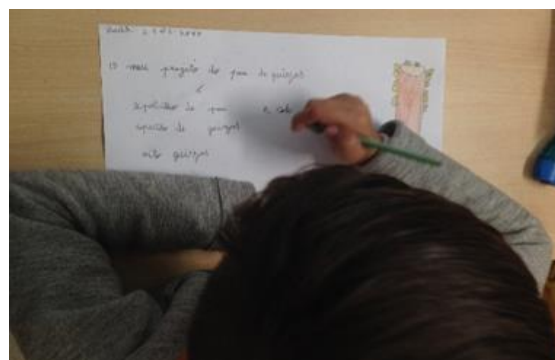


Figura 54. Exemplo de um projeto

Depois de todos os grupos terem terminado o seu projeto, tiveram um tempo estipulado para os analisarem e debaterem e chegarem a um consenso sobre os materiais que precisavam para a construção do seu instrumento musical. Depois da reflexão, cada grupo teve a oportunidade de partilhar com o grande grupo todo o trabalho realizado.

O grande grupo mostrou-se sempre muito curioso e entusiasmado com todo o processo para a construção dos instrumentos musicais, apresentando-se ainda muito mais interessado e dinâmico em todas as atividades que foram desenvolvidas depois.

Posteriormente, foram distribuídos os materiais que cada grupo tinha solicitado e os guiões de exploração de cada instrumento musical para que se pudessem orientar melhor e seguir a construção passo a passo (*vide* figuras 51 e 52). Durante a construção as crianças mostraram-se sempre muito ativas, ajudavam e partilhavam materiais com os restantes elementos do grupo, foram sempre muito responsáveis e cuidadosas no processo de construção e solicitaram a nossa ajuda sempre que consideraram necessário. Como se refere

no Programa de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica, “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (ME, 2004, p.89).

É bom observar que nestas idades, estas crianças já têm a noção de partilha e das regras de bom funcionamento para trabalharem em grupo, respeitando o trabalho do outro e apoiá-lo no que for necessário. Posto isto, percebemos que “a participação em projectos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas” (ME, 2004, p.67).

Finalizada a construção dos instrumentos musicais, verificamos que todo o entusiasmo e empenho das crianças ficaram bem espelhados nos seus rostos, sendo notório o interesse, gosto e dedicação ao realizarem as atividades. Nas figuras 55, 56 e 57 podemos observar algumas das etapas de elaboração dos instrumentos musicais.



Figura 55. *Construção de instrumentos musicais*



Figura 56. *Construção de instrumentos musicais utilizando tecidos*



Figura 57. Instrumentos musicais concluídos

Depois de partilharem com os restantes grupos os seus instrumentos musicais, de fazerem uma pequena exploração e de darem a todas as crianças a oportunidade de manusearem os diferentes instrumentos, surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição (Nota de campo, 3 de abril, 2017)	Observação
<p>Professora Estagiária: <i>Já construímos os instrumentos, já exploramos e já partilhamos com o restante grupo, o que podemos fazer com eles agora?</i></p> <p>Simão: <i>Podemos fazer uma exposição, para mostrarmos a toda a gente o nosso trabalho.</i></p> <p>Pedro: <i>Podemos dar um concerto.</i></p> <p>Ariana: <i>Professora, podemos levar para casa para mostrar aos pais?</i></p> <p>Daniela: <i>E porque não fazer uma orquestra, assim podíamos cantar e tocar os instrumentos ao mesmo tempo!</i></p> <p>Tomás: <i>Isso é mesmo fixe Daniela, por mim fazemos uma orquestra...</i></p>	<p>Valorizamos sempre o trabalho realizado pelas crianças, permitindo-lhes que falassem sobre o realizado, proporcionando momentos de questionamentos e interações entre as crianças.</p> <p>Pensamos ter contribuído para a estimulação da imaginação e da criatividade das crianças, uma vez que apoiamos a sua iniciativa e a vontade de participarem nas atividades, dando-lhes tempo para a sua concretização.</p>

Chegando a um consenso sobre o facto de podermos formar uma orquestra, e visto que o grupo de crianças era grande, decidimos com o grande grupo não fazer só uma orquestra mas sim 4, com 2 grupos de 7 elementos e 2 grupos de 6 elementos. Foi sem dúvida uma experiência muito interessante, na qual todas as crianças foram dinâmicas e expressivas nas apresentações realizadas (*vide* figura 58).



Figura 58. *Uma das apresentações da orquestra com a música “Kokoleoko”*

É importante salientar que nos momentos de expressão e educação musical, sempre que pudéssemos, íamos para o exterior explorar danças de roda (*vide* figura 59) com as crianças, para que tivessem direito a um momento diferente, de se puderem expressar ao ar livre, sentirem-se soltas e libertarem-se um pouco da rotina de sala de aula. Verificamos, com esta atividade, que as crianças manifestavam grande interesse em atividades lúdicas e ao ar livre. Testemunhamos, assim, a ideia de Ávila e Silva, citados por Chagas (2009), quando afirmam que

as atividades com música favorecem o trabalho de socialização, pois as crianças terão de cantar, de forma coletiva, interagindo com o outro nas cantigas de roda. Elas estarão exercitando textos e ordenando pensamentos com as letras das músicas. Essa interação possibilitada pela expressão musical coletiva facilita e estimula relações de amizade (p.16).



Figura 59. *Danças de roda no exterior*

Foi interessante e gratificante para nós podermos observar todo o entusiasmo e interesse durante estas atividades, visto que todas as crianças se mostraram motivadas e

envolvidas ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Verificamos ainda que o método de trabalho da sala de aula nos facilitou muito em todas as estratégias de ensino-aprendizagem propostas. Pudemos constatar que o trabalho de grupo desenvolve as mais variadas competências e aprendizagens, tornando-as mais significativas, pois, desta forma, as crianças são agentes empenhados e participantes, mostrando o seu interesse e motivação, ao serem envolvidas nas atividades.

Podemos ainda referir que trabalhamos sempre de forma articulada com as diferentes áreas do saber/curriculares, propondo atividades em ambientes plurais que despertassem o interesse, a imaginação, a expressão, a criatividade, os sentimentos e as emoções de todas as crianças.

Seguidamente, na figura 60 apresentamos a análise dos dados recolhidos nas grelhas de observação (*vide* anexo IX), relativamente a esta atividade.

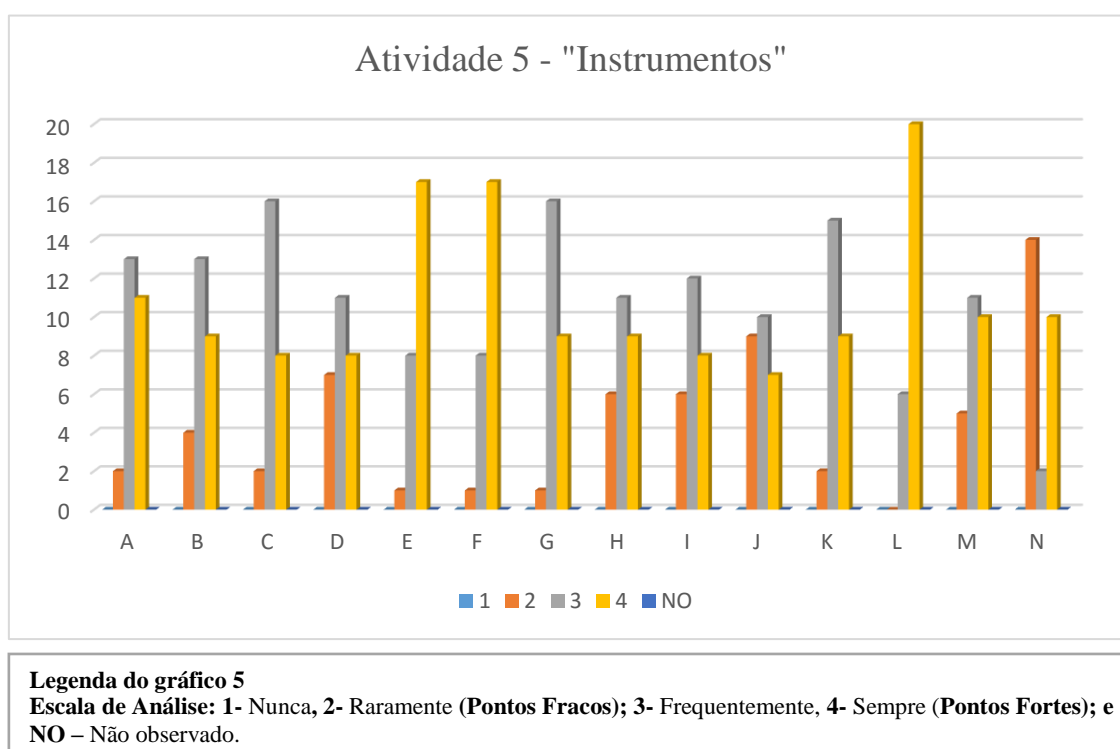


Figura 60. Gráfico 5 referente à atividade em contexto de 1.º CEB – Instrumentos

Relativamente à apresentação global do gráfico, podemos verificar que as crianças se encontravam essencialmente nos pontos fortes, entre o nível 3 (frequentemente) e o nível 4 (sempre). Podemos ainda verificar que nesta experiência de ensino-aprendizagem não houve itens de análise que não foram possíveis observar, visto que todos se adequavam à atividade realizada.

Podemos observar que as crianças demonstram, na sua maioria, grande aptidão para as tarefas que implicam exercício físico; são bastante organizadas e responsáveis; gostam de estar em movimento e de se manterem ativas; conseguem imitar os gestos ou os maneirismos dos outros; introduzem, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas e ilustrar histórias; desenham e fazem esboços com grande precisão e pormenor; gostam de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; relembram a informação por meio de imagens e desenhos; têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar; emitem opiniões sobre o que fizeram e sobre o que viram fazer (as suas produções e as das outras crianças); e dialogam sobre as diferentes imagens e/ou objetos em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, etc.).

Os itens **E**- consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros e **F**- tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físicas, concedem-nos percentagens focadas essencialmente nos pontos fortes, uma vez que, e principalmente, nas danças de roda realizadas no exterior, pudemos verificar que as crianças tinham grande facilidade na imitação, na coordenação e na realização deste tipo de atividade.

É importante referir que o item **L**- tem prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, apresenta uma grande percentagem no nível 4 (sempre), visto que nesta experiência de ensino-aprendizagem, as crianças se mostraram muito determinadas e dispostas em experimentar uma grande variedade de materiais, mesmo com os materiais que não lhes eram familiares, para a construção dos instrumentos musicais.

A outra experiência de ensino-aprendizagem que pretendemos descrever, à semelhança da anterior, teve também a finalidade de promover uma articulação curricular horizontal entre todas as áreas curriculares. Desta forma, iniciamos a atividade com uma intervenção do *menino terrível*, personagem esta integrada na história *A incrível história da menina pássaro e do menino terrível* de Anna Castagnoli e Susanne Janssen.

Este momento foi encenado pelo nosso par pedagógico. O *menino terrível* transportava com ele um ovo de avestruz e questionava as crianças sobre “o que estaria dentro do ovo?” (*vide* figura 61).



Figura 61. Encenação do menino terrível

Surgiram as mais variadas respostas, desde um pintainho, um pato, uma avestruz, um pássaro e até mesmo uma cobra. Depois o *menino terrível* exclamou: “eu quero que seja uma *menina pássaro!*”. Nesse momento as crianças ficaram abismadas e pensativas. O *menino terrível* ao sair da sala, deixou o repto “conseguem imaginar como será a minha *menina pássaro?* Podem desenhar como a imaginam?”. De imediato todas as crianças se mostraram interessadas e começaram a ilustrar como idealizavam a *menina pássaro*, referida pelo *menino terrível* (vide figura 62).



Figura 62. Momento da ilustração da menina pássaro

Consideramos que, de facto, o desenho é uma forma de comunicar, “de representar as imagens mentais que as formaram a partir do que viram e fizeram” (Smith, 2011, pp.511-512).

Após as crianças terminarem a ilustração da *menina pássaro*, procedemos à leitura expressiva da história sem mostrar as imagens, seguida da exploração do enredo e, por fim, fez-se a comparação da *menina pássaro* ilustrada pelas crianças com a *menina pássaro* da história original (vide figura 63). Na opinião de Azevedo (2007),

ouvir histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re)construção das narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes

como encadeamento da ação, descrição de momentos-chave, a descrição de personagens, etc. A vertente lúdica associada aos momentos de conto e reconto potencia resultados (p.25).



Figura 63. Exploração da história “A incrível história da menina pássaro e do menino terrível”

Quando as crianças foram confrontadas com a imagem original da *menina pássaro* do *menino terrível*, surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição (Nota de campo, 15 de maio, 2017)	Observação
<p>Ana: <i>A menina pássaro do menino terrível é muito diferente da nossa.</i> Pedro: <i>Pois é, a dele é muito bonita.</i> Ariana: <i>A minha até estava parecida, eu também desenhei uma menina com asas.</i> Daniela: <i>Quase todos nós desenhámos pássaros com laços.</i> Tomás: <i>Pois foi, mas depois que a professora leu a história pudemos perceber que era mesmo uma menina humana.</i> Inês: <i>Achei gira esta atividade, porque ninguém imaginou bem a menina pássaro, mas ficaram muito giras as nossas meninas também!</i></p>	<p>Inicialmente estimulamos a curiosidade e o interesse das crianças através da intervenção do <i>menino terrível</i>. Posteriormente, tentamos perceber como imaginavam as crianças a <i>menina pássaro</i> que o <i>menino terrível</i> havia falado. Por fim, mostramos a <i>menina pássaro</i> que constava na história, visto que a curiosidade das crianças era imensa.</p>

Posteriormente, distribuimos folhas de registo, para anotarmos o tempo de leitura de palavras que iam fazer, não só naquele momento, mas de forma sistemática em atividades futuras de leitura de palavras. Depois demos a cada criança uma tabela com 30 palavras retiradas da história *A incrível história da menina pássaro e do menino terrível*, sendo que cada criança tinha de ler todas as palavras num minuto. Os tempos foram os mais variados, desde 20 segundos até 2 minutos. É importante referir que estas palavras, na sua maioria,

tinham alguns grupos consonânticos, que era um conteúdo que pretendíamos desenvolver ao longo da semana. No entender de Viana, Coquet e Martins (2005), “aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar, isso é traduzir as letras escritas em sons. A aquisição da correspondência letra-som de forma sistemática permite ao aprendiz ler novas palavras” (p.19). Por isso, decidimos optar por cronometrar a leitura.

Noutro momento e visto que a história referia especificamente uma estação do ano, partimos para a abordagem das estações do ano. Para tal, primeiro tivemos em consideração os conhecimentos prévios das crianças, dialogando com elas sobre este conteúdo e depois avançamos para a concretização da atividade que havíamos planejado. Distribuímos uma folha de papel de desenho em tamanho A₃ por cada criança. A folha estava dividida em quatro partes iguais e, cada uma das partes, destinava-se a uma estação do ano. Os únicos elementos que tínhamos imprimido em cada uma das partes era um tronco de uma árvore, o nome da estação do ano e uma linha para escreverem uma frase sobre cada uma das estações. A intencionalidade era que as crianças completassem a árvore em função da estação do ano e escrevessem uma frase alusiva (*vide* figura 64).

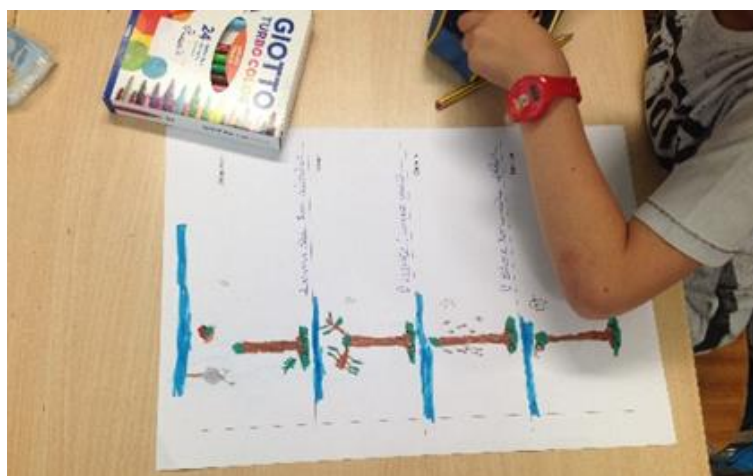


Figura 64. Ilustração das quatro estações do ano

Terminado o trabalho recolhemos as folhas e dissemos às crianças que iam ter uma surpresa. A surpresa consistiu em fazer quatro livros, sendo que cada um deles representava uma estação do ano (*vide* figura 65). As crianças ficaram muito curiosas, mas aceitaram que usássemos as suas ilustrações para a surpresa.



Figura 65. *Quatro livros das estações do ano*

Depois de terminarmos os quatro livros sobre as estações, integrando no interior o miolo com os desenhos das crianças com as respectivas frases, bem como uma breve introdução e a ficha técnica e, depois de encadernados, oferecemo-los às crianças, para colocarem na minibiblioteca da sala de aula. No desvelar da surpresa verificamos que todas as crianças ficaram deslumbradas e maravilhadas por terem quatro livros, em que a participação delas foi fundamental.

Por fim, para consolidarmos a matéria da semana, consideramos pertinente realizar dois ateliês com atividades práticas, decorrendo estes em simultâneo e em salas diferentes. A turma foi dividida em 2 grupos, cada grupo tinha 13 elementos. Um grupo ficou na sala de aula habitual e o outro grupo dirigiu-se para uma sala contígua. Na sala de aula habitual as atividades foram relativas às estações do ano, sendo que as crianças tiveram a oportunidade de usar diferentes materiais (técnica mista) para ilustrar numa folha de papel de desenho em tamanho A₃ os elementos característicos da sua estação do ano preferida, cujos resultados se apresentam na figura 66.



Figura 66. *Desenhos “a minha estação do ano preferida é”*

Este tipo de atividade é fundamental, uma vez que concordamos que “as expressões, as tintas e os pincéis são indispensáveis para estas crianças. Ajudam-nas a ver, representar, criar, narrar” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p.18). Como nos mostra o Programa de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica (2004),

a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies (p.89).

Numa outra sala as crianças estiveram envolvidas em dois jogos. O primeiro foi o jogo que designamos por “grupos consonânticos” (*vide* figuras 67 e 68), em que cada criança teve direito a uma peça de um puzzle, na qual se encontrava escrita, por exemplo a sílaba “plan” e tinha de procurar a peça que completava a palavra “ta”. No final, surgiu o seguinte diálogo:

Transcrição (Nota de campo, 17 de maio, 2017)	Observação
<p>Rodrigo: <i>Este jogo foi muito interessante, porque tivemos de estar concentrados para encontrar a peça certa.</i></p> <p>Diogo: <i>Sim, e eu tive de ajudar o Rúben, porque ele estava a ter dificuldade em encontrar a peça dele.</i></p> <p>Leonor: <i>Eu ao início achava que também não ia encontrar, mas depois olhei bem para as peças e vi que algumas não faziam sentido.</i></p> <p>José: <i>Professora, agora que estou a ver as peças dos meus colegas, já sei o que estivemos a trabalhar neste jogo. Posso dizer?</i></p> <p>Professora Estagiária: <i>Sim José, podes partilhar com todos o que achas que estivemos a trabalhar!</i></p> <p>José: <i>Estivemos a trabalhar os grupos consonânticos, estão cá todos, olha ali o tl, o gl, o pl, o bl, o cl, o fl, o tr, o br, o fr, o cr, o dr, o gr, o pr, e o vr.</i></p> <p>Inês: <i>Eu também já tinha pensado nisso. Podemos fazer mais jogos assim? É mais fácil de aprendermos.</i></p>	<p>Ao permitirmos que as crianças manipulassem as peças de puzzle, que tivessem de procurar a peça correta e que pudessem ajudar o amigo que estivesse com mais dificuldade, permitimos que se sentissem mais envolvidas na aprendizagem, também porque pensamos ter dado tempo para as crianças fazerem as suas descobertas, promovendo, desta forma, aprendizagens ativas. Para além disso, clarificamos a compreensão das crianças acerca do conteúdo apreendido em momentos anteriores.</p>



Figura 67. *Jogo dos grupos consonânticos*



Figura 68. *Reflexão sobre o jogo dos grupos consonânticos*

Depois de terminarmos o jogo dos grupos consonânticos, seguiu-se o jogo das expressões numéricas (*vide* figura 69). Mais uma vez, cada criança teve direito a uma peça de um puzzle com uma expressão numérica e, mais uma vez, tiveram de procurar a peça correspondente com o resultado correto. Depois de encontrarem o resultado correto, cada criança escondia a peça e, uma a uma, ia à frente e mostrava a expressão numérica e esperava que alguém do grupo chegasse ao resultado correto.

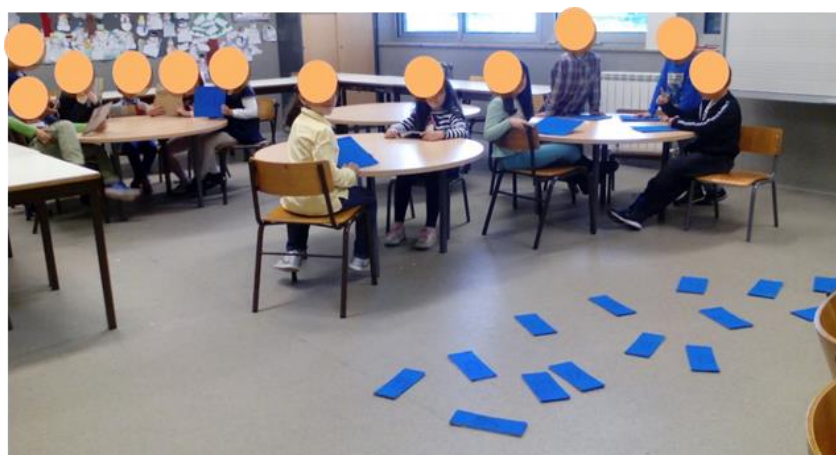


Figura 69. *Jogo das expressões numéricas*

Salientamos que cada ateliê teve o tempo estipulado de 40 minutos e depois trocaram de sala para que as crianças tivessem a oportunidade de fazer todas as atividades. Foi possível observar que as crianças se mostraram sempre ativas, entusiasmadas e muito criativas. Pensamos que houve um grande envolvimento, uma partilha enorme entre as crianças e muita interajuda. É importante também referir que todas se mostraram muito interessadas em poderem realizar mais atividades deste género, visto que frisaram várias vezes que era mais fácil aprenderem por ser mais motivador. Como tal, a organização do espaço e do tempo são fatores preponderantes para colocar em prática as perspetivas das crianças, pois é importante criar um ambiente que “favoreça a construção, a criação e a investigação ativa em que todas possam participar” (Dewey, cit. por Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinazza, 2007, p.77).

Seguidamente, na figura 70 apresentamos a análise dos dados recolhidos nas grelhas de observação (*vide* anexo X), relativamente a esta atividade.

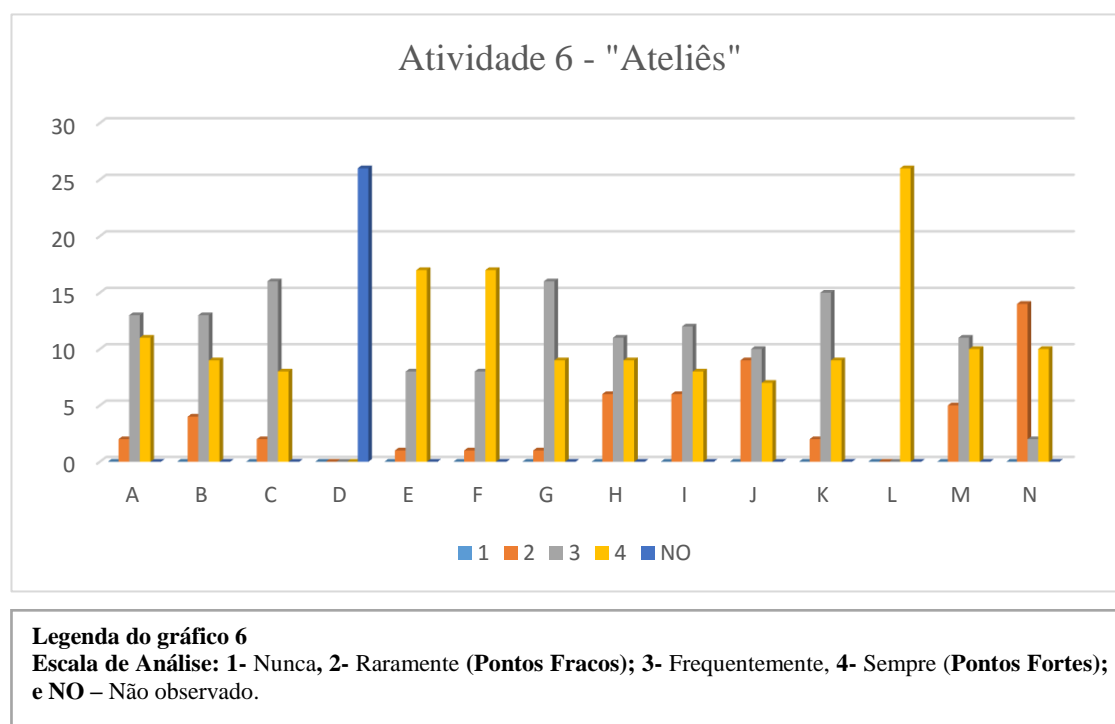


Figura 70. Gráfico 6 referente à atividade em contexto de 1.º CEB – Ateliês

Relativamente à apresentação global do gráfico, podemos verificar que as crianças se encontravam essencialmente nos pontos fortes, entre o nível 3 (frequentemente) e o nível 4 (sempre). Podemos ainda verificar que encontramos um item de análise que não foi possível observar, visto que não se adequava o seu registo à atividade realizada, sendo este o item **D**- gosta de exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos, de representar peças de teatro, conferindo dramatismo aos seus comportamentos.

Podemos observar que as crianças, na sua maioria, demonstraram grande aptidão para as tarefas que implicam exercício físico; são bastante organizadas e responsáveis; gostam de estar em movimento e de se manterem ativas; conseguem imitar os gestos ou os maneirismos dos outros; introduzem, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas e ilustrar histórias; desenham e fazem esboços com grande precisão e pormenor; gostam de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual; relembram a informação por meio de imagens e desenhos; têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar; emitem opiniões sobre o que fizeram e sobre o que viram fazer (as suas produções e as das outras crianças); e dialogam sobre as diferentes imagens e/ou objetos em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, etc.).

É importante referir que no item **L**- tem prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, apresenta uma percentagem total no nível 4 (sempre), visto que nesta experiência de ensino-aprendizagem as crianças mostraram-se muito entusiasmadas e predispostas a experimentar uma grande variedade de materiais (tecidos, carimbos, técnicas, botões, purpurinas, algodão, linhas, missangas, rolhas, cartolinas, pompons, etc), isto no ateliê que intitulamos *A minha estação do ano preferida é*.

Considerações finais

O relatório que apresentamos integra, como se percebe, parte do trabalho realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em três contextos educativos distintos: creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico. Embora só tenhamos dado força de expressão a algumas das experiências de ensino-aprendizagem, salientamos que todo o trabalho desenvolvido se regulou por proporcionarmos experiências educativas diversificadas, para as quais recorreremos a estratégias de ensino-aprendizagem e a metodologias que, a nosso ver, foram imprescindíveis e apropriadas para os grupos de crianças com quem trabalhamos, tendo em vista as suas vivências e os seus conhecimentos prévios.

Para darmos corpo teórico à nossa investigação, e como forma de sustentação das práticas nos contextos de estágio, dedicamos especial atenção à leitura de livros, capítulos de livros, revistas, artigos, artigos da internet (RCAAP, SciELO, etc.), entre outras fontes documentais. Desta forma, foi possível refletir sobre algumas das nossas ações e dar especial atenção às artes, considerando a sua importância no domínio educativo, uma vez que possibilitam às crianças a construção de conhecimentos, sustentada em aprendizagens mais significativas.

A Prática de Ensino Supervisionada foi o pilar da nossa formação inicial para a docência. Como refere Formosinho (2009) a prática pedagógica é uma “componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p.98). É, por tal, importante que o processo de formação de professores seja baseado no desenvolvimento de práticas educativas de qualidade. Contudo, somos conscientes que devemos ser “eternos” investigadores e que a nossa formação não se deve cingir à formação inicial. Há mais vida para além disto... e daqui decorre a importância de nos continuarmos a formar como profissionais e pessoas ao longo da nossa vida. Salientamos, no entanto, que a passagem pelos contextos educativos nos permitiu múltiplas aprendizagens e nos ajudou a construir um olhar mais aprofundado e sustentado sobre a realidade educativa.

É importante também referir que, ao longo da PES, foi possível verificar algumas idiosincrasias entre os contextos de estágio. Também nos foi possível observar algumas semelhanças que se prenderam com os seguintes factos: o ambiente das salas de atividades/aula ser agradável e promotor de aprendizagens; as crianças se mostrarem muito participativas e envolvidas de forma muito ativa nas atividades; o sentido de cooperação e

autonomia estiveram sempre presentes; a possibilidade de fazer a articulação entre ciclos e entre as áreas curriculares; houve sempre uma boa relação entre todos os educadores, professores, auxiliares da ação educativa (instituições privadas) ou assistentes operacionais (instituições públicas) e encarregados de educação.

Em todo o nosso percurso consideramos essencial ter em atenção a importância de planificar, observar, refletir e avaliar, uma vez que nos permitiu, na prática, fazer uma retrospção sobre o realizado, sempre no sentido de melhorarmos. Esta (trans)formação, pensamos nós, foi benéfica para a aprendizagem das crianças. Fomos percebendo, à medida que as crianças nos iam conhecendo melhor, uma evolução substantiva na sua participação e empenho na realização das tarefas, sobretudo pelo envolvimento que lhes proporcionamos quando as colocávamos em contacto direto com diferentes formas de expressão artística. Assim, nos três contextos de estágio, pensamos ter proporcionado aos diferentes grupos/turma de crianças, atividades e ambientes plurais que despertaram o interesse, a imaginação, a expressão, a criatividade, os sentimentos e as emoções. Concordamos, necessariamente, que a criança deve ser ouvida e valorizada como agente ativo, capaz e autónomo, devendo expor os seus interesses e necessidades para que possa desenvolver melhor as suas aprendizagens. Neste sentido, acreditamos que as artes são verdadeiramente importantes no sistema educativo, pois contribuem para o desenvolvimento global de competências das crianças (Read, 2003). Juntamente com elas, também nós (futuras educadoras/professoras) pensamos ter ampliado conhecimentos e com toda a certeza que desenvolvemos competências essenciais para a nossa formação, tornando-se mais consistentes para o nosso futuro profissional.

Sobre a investigação que convocamos para este relatório apraz-nos agora tecer algumas considerações sobre a questão-problema levantada na fase de implementação do nosso projeto. A procura de resposta(s) levou-nos ao entendimento de que existem, de facto, benefícios quando se proporcionam experiências de ensino-aprendizagem quando sustentadas num tipo de trabalho que promova o contacto das crianças com diferentes e diversificadas formas de expressão artística. Esta asserção pode ser comprovada nas reflexões que fomos tecendo ao longo da análise aos gráficos que apresentamos no Capítulo III deste relatório, mas também pelo facto dessa análise nos ter evidenciado diferentes componentes que nos ligam à construção da autonomia, da espontaneidade, da criatividade e da integração das crianças, nomeadamente a motivação, o desenvolvimento de capacidades e todo o processo que conduz a um determinado resultado. Percebemos a motivação das crianças sustentadas em muitas razões intrínsecas e extrínsecas, uma vez que estas

manifestavam atitudes muito positivas face às tarefas propostas e negociadas com os diferentes grupos/turma. Mencionamos também as capacidades, sobretudo por considerarmos que a implementação de estratégias que valorizam a arte, acarretam um conhecimento específico, mas também holístico, que conduzem as crianças à construção de competências necessárias para serem mais eficazes em todo o seu processo de crescimento educativo. Sobre a questão-problema salientamos ainda os processos criativos que, obviamente podem ser ajustados e ajustáveis (isto em qualquer experiência de ensino-aprendizagem) a todas as áreas do saber que requerem, por exemplo, a promoção da criatividade. Posto isto, podemos afirmar que as artes devem fazer parte das nossas práticas diárias, das nossas estratégias de ensino-aprendizagem, sendo que devem estar na base da nossa prática e não serem desenvolvidas forçosamente, ou como uma área/unidade curricular distinta (à parte) ou mesmo para preencher tempos mortos entre outras áreas do currículo consideradas as “áreas nobres”.

Para nos ajudar a dar resposta(s) à questão-problema inicial quer para a ação educativa nos contextos, quer para a investigação que realizamos, definimos a priori quatro objetivos, sobre os quais traçaremos uma breve reflexão.

Em relação ao objetivo (i) *trabalhar com diferentes formas expressivas (dança, pintura, dramatização e música) enquanto geradoras de criatividade, motivação e bem-estar das crianças*, foi realmente gratificante observar que todas as crianças se mostraram sempre recetivas e participativas a qualquer tipo de atividades propostas, fossem elas de cariz artístico, musical, dramático e físico-motora. Isto é, todas as atividades propostas, como as aulas de expressão e educação físico-motor (incorporando a dança, circuitos, aquecimentos, jogos tradicionais, etc.), de expressão e educação plástica [como foi o caso da pintura/desenho/expressão livre/técnicas (desenho com o corpo, “dripping” de Jackson Pollock, papel reciclado, técnicas mistas, pintura com o corpo, etc.)], de expressão e educação musical (construir instrumentos musicais, cantar, fazer ritmos, criar letras, ouvir músicas, etc.) e de expressão e educação dramática (peças de teatro, representações livres, mímica, declamação de poemas, etc.), motivaram, sem dúvida, as crianças e tornaram-nas mais criativas, realizadas e felizes.

Relativamente ao objetivo (ii) *criar formas de agir, entender e comunicar com a realidade vivida e experienciada através da arte* pensamos também ter sido alcançado. Asseguramos esta realidade no facto de termos trabalhado sempre com base nos conhecimentos prévios, nos diálogos e nos interesses das crianças. Nunca foi nosso intuito que as crianças pudessem passar todo o tempo a fantasiar sobre os fenómenos vivenciados,

mas sim que trabalhassem sustentadas na realidade do mundo que as rodeava e, por isso, dialogávamos, partilhávamos e trabalhávamos em função da realidade e das experiências vivenciadas pelas crianças. Por exemplo, quando pensamos na área da biblioteca na EPE, todo o material utilizado (pelos adultos) era material real, e conseguimos consciencializar as crianças em relação à preservação do meio ambiente (natureza) com a plantação de árvores, uma vez que utilizamos madeira para a construção da biblioteca.

Para dar resposta ao objetivo (iii) *perceber se as expressões artísticas melhoram a autonomia e a comunicação da criança consigo mesma e com o outro* somos de opinião, com base em todo o trabalho realizado com as crianças, que as expressões artísticas melhoram a sua autonomia e comunicação, uma vez que todas elas foram interventoras e revelaram-se muito boas comunicadoras nos momentos que tiveram de apresentar os projetos desenvolvidos para toda a comunidade escolar. Um exemplo concreto da construção da autonomia e de competências comunicacionais revelou-se, no âmbito da EPE, aquando da construção de uma casa de madeira (área da biblioteca) e da sua divulgação no momento da inauguração. Percebemos aqui o à-vontade para explicarem todo o processo imprimido no projeto realizado, uma vez que participaram e se sentiram envolvidas em todas as atividades, estando aqui bem presentes todas as formas de expressão artística. Um exemplo no âmbito do 1.º CEB, resulta das diferentes atividades de articulação que realizávamos e nas demonstrações que as crianças faziam sempre que surgiam convidados e era necessário comunicar. Salientamos a participação no projeto de articulação com uma escola de Marrocos intitulado “Educação e solidariedade, unindo povos e culturas: Bragança-Khamlia 2017”. Este projeto consistia na partilha de conhecimento entre os dois grupos de crianças, numa perspetiva de cidadania e de educação para a sustentabilidade. Pensamos que, com o desenvolvimento destas e de outras atividades, conseguimos melhorar a autonomia e a comunicação das crianças consigo mesmas e com os outros, trabalho este muito sustentado nas expressões artísticas.

Por último, atendendo ao objetivo (iv) *compreender se o trabalho com as expressões artísticas permite o desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e integração das crianças*, somos conscientes de que conseguimos desenvolver a espontaneidade, a criatividade e a integração de todas as crianças, aspetos estes revelados e constatados nos momentos proporcionados, aquando da realização, por exemplo, de trabalhos de grupo e posterior partilha de aprendizagens, bem como na perceção de que conseguimos criar muitos momentos promotores de envolvimento, comunicação e participação. Pensamos ainda ter

contribuído para o desenvolvimento de capacidades sócio afetivas, cognitivas, sociais e expressivas, facilitando a aprendizagem das crianças de uma forma mais lúdica.

É importante que o nosso trabalho como educadoras/professoras, nos diferentes contextos pelos quais passamos, tenha dado oportunidade(s) às crianças de assumirem um papel ativo e participativo dentro da sala de atividades/aula. Evidenciamos ainda que vimos sempre as crianças como “agentes” ativos e demos mais importância aos processos do que aos resultados, numa valorização constante do seu trabalho. Obviamente que para reforçarmos o nosso saber-fazer pedagógico nos apoiamos, claramente, nos documentos oficiais do Ministério da Educação para o desenvolvimento do currículo e nos pensamentos de alguns autores, isto para termos uma ideia mais sustentada e sustentadora das nossas práticas.

Este relatório apresenta-se como o culminar de uma fase da nossa vida, mas representa também o início de muitas outras. Sabemos que, de hoje para o futuro, teremos de continuar a apostar na nossa formação. Percebemos que o conhecimento exige uma constante atualização, pois o “ontem” já é passado. É nossa obrigação procurar saber e mantermo-nos informadas, sermos investigadoras e partilharmos conhecimento com outros profissionais. Somos defensoras de que a interação e a observação direta, participada e detalhada das crianças em contexto educativo, bem como a reflexão sistemática da nossa prática, se sustentada numa boa fundamentação teórica, é sem dúvida essencial para crescermos como pessoas e como profissionais, sem nunca esquecer que devemos ter como principal prioridade o bem-estar das crianças com as quais trabalhamos.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, J. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Almeida, C. C. T., Previato, G., & Sarto, M. A. S. (2009). Interdisciplinaridade e o ensino da arte. In *XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação* (pp.1-4). [Em linha] [Disponível em http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/1098_0918_01.pdf].
- André, T. (2010). A educação artística na escola do século XXI. In M. Oliveira, & S. Milhano (orgs.), *As artes na educação: Contextos de aprendizagem promotoras de criatividade* (pp. 53-59). Leiria: Folheto Edições & Design.
- Andrea, I. (2011). *Pedagogia das expressões artísticas*. Lisboa: Edições ISPA.
- Antunes, M. C. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Portugal: Horizontes Pedagógicos-Instituto Piaget.
- Ausubel, D. (2001). Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva (1.^a ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas (Obra original publicada em 2000).
- Ausubel, D. P., Novak, D. J., & Hanesian, H. (1976). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azevedo, F. (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp.19-33). Lisboa: LIDEL.
- Barret, M. (1979). *Educação em arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2006). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia* (13.^a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Cavalcanti, J. (2006). Saber (e) educar. ESE de Paula Frassinetti. [Em linha] [Disponível a 11 de novembro de 2016 em <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/698/1/SeE11CriatividadeCavalcanti.pdf>].
- Cardoso, M. F., Silva, M. F., & Bastos, P. A. (2002). *Educação pela arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Chagas, C. S. (2009). *Arte e educação: A contribuição da arte para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental*. Trabalho de conclusão de curso. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (pp.1-56). [Em linha] [Disponível em <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/CRISTIANE%20SANTANA%20CHAGAS.pdf>].
- Couvaneiro, C. S. (2004). *Práticas cooperativas. Personalização e socialização* (2.^a ed.). Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- Diamiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, n.º 31. Curitiba: Editora UFPR.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). Práticas de leitura em contextos de educação de infância e do 1.º CEB. In C. V. Silva., M. Martins, & J. Cavalcanti (coords.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp.37-41). Porto: Departamento de Formação em Educação Básica da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

- Edwards, C., Gandini L., & Forman, G. (1999). Aspectos gerais. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança: abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.21-36). Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores – Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord.), *Formação de professores. A aprendizagem profissional e acção docente* (pp.93-117). Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Leite, E. (2002). Prefácio. In D. Rodrigues, *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições Asa.
- Lerner, J. W. (1997). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies* (7.^a ed. Vol. XXVI). Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Likert, R. (2011). O trabalho em equipa: Colaboração entre adultos para promover a aprendizagem pela acção. In M. Hohmann, & D. Weikart, *Educar a criança* (pp.129-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, S. B. T. (2011). *Retratos da arte na educação*. Porto: Rés – Livraria, Editora & Cultura e Sílvia Berény.
- Magalhães, M. de C., & Gomes, A. (1964). *A criança e o teatro*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Primário.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC].
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, Â. M. et al. (2002). *Psicologia: teorias da aprendizagem* (2.^a ed.). Florianópolis (SC): UDESC.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. C., & Tomaz, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: numa parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII Colóquio da Afirse. Lisboa: Universidade de Lisboa (documento policopiado).
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interacção adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho.
- Nunes, A. (2007). *Educação lúdica – prazer de estudar. Técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.
- 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*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança – Especialidade em comunicação visual e expressão. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F.F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, & F. F. Andrade (orgs.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado. Construindo o futuro* (pp.13-35). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In *Comunicação apresentada no VII Simpósio Internacional GEDEI "Agrupar as Escolas, Diferenciar as Práticas"* que decorreu na Escola Superior de Educação de Setúbal nos dias 6 e 7 de julho.
- Pelizzari, A. et al. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, v. 2, n.º 1, jun./jul. [Em linha] [Disponível em: http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC/teoria_da_aprendizagem.pdf]
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.65-94). Porto Alegre: Artmed.
- 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 policopiada). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Petrucci, V. B. C., & Batiston, R. R. (2006), *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade*. São Paulo: Edições Saraiva.
- Pocinho, M., & Canavarro, J. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compreensão e expressão verbal: Como compreender melhor as matérias e as aulas*. Lisboa: Edições Pedago.
- Read, H. (2003). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Santos, A. M. dos, & Fratari, M. H. D. (2011). *As artes visuais na educação infantil*. Artigo, Graduação em pedagogia, Faculdade Católica de Uberlândia M-G, 1-9. [Em linha] [Disponível em <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo30.pdf>].
- Santos, M. T., & André, M. C. (2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância n.º 96 Mai/Ago*, 43-46. [Em linha] [Disponível a 13 de janeiro de 2017 em http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI96_43-46.pdf].
- Santos, J. (2008). *Aprendizagem significativa: Modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação.
- Silva, I. L. da (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, L. P. da., & Tavares, H. M. (2010). Pedagogia de projetos: Inovação no campo educacional. *Revista Católica, Vol.2, n.º 3*, 236-245.
- Smith, N. (2011). Representação criativa. In M. Hohmann, & D. Weikart, *Educar a criança* (pp.475-522). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas*. (1.º Vol.). Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, B. A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Viana, F. L., Coquet, E., & Martins, M. (2005). *Leitura, literatura infantil e ilustração: Investigação e prática docente*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Weikart, D. P. (2011). A abordagem High/Scope para a educação pré-escolar. In M. Hohmann, & D. Weikart, *Educar a criança* (pp.1-18). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical* (1.º Vol). Bienne: Edições Pro-Música.

Legislação Consultada

Despacho n.º 7/2013, de 11 de junho de 2013, *Diário da República*, n.º 131, 2.ª série.

Anexos

ANEXO I – Grelha de observação

Instituição:					
Nome da criança:	Tempo letivo:				
	Ano Letivo:				
Itens de análise	Ponto forte		Ponto fraco		Não observado (NO)
	4	3	2	1	
A- Demonstra equilíbrio, habilidades motoras globais e finas e precisão nas tarefas que implicam exercício físico.					
B- É muito organizada e percebe facilmente quando é a altura indicada para representa e recriar plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais.					
C- Gosta de estar sempre em movimento e de se manter ativa.					
D- Gosta de exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos, de representar peças de teatro, conferindo dramatismo aos seus comportamentos.					
E- Consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros.					
F- Tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físicas.					
G- Introduce, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas, ilustrar histórias.					
H- Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor.					
I- Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual.					
J- Aprende melhor vendo e observando.					
K- Relembra a informação por meio de imagens e desenhos.					
L- Tem prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar.					
M- Emite opiniões sobre o que fez e o que viu fazer (as suas produções e as das outras crianças).					
N- Dialoga sobre as diferentes imagens e/ou objetos em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, etc.).					
Observações:					

ANEXO II- Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade “Tapete das Sensações” em contexto de creche

Atividade 1 – “Tapete das Sensações”		Escala de Análise				
		1	2	3	4	NO
Itens de Análise	A- Gosta de estar sempre em movimento e de se manter ativa.	0	0	2	10	0
	B- Consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros.	0	0	2	10	0
	C- Aprende melhor vendo e observando.	0	0	0	12	0
	D- Tem prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados.	0	0	2	10	0

ANEXO III - História criada pelas crianças

Duarte: *Era uma vez uma árvore,*

Mariana: *grande, com muitas folhas.*

Guilherme: *Que se chamava Feliz.*

Alexandra: *O João Pedro está a cumprimentar a árvore – Bom dia.*

Duarte: *A árvore respondeu – Olá amigo.*

Mariana: *-O Feliz, porquê que te caem as folhas?.*

Todas as crianças: *-Por causa do frio, vento, estação...*

Alexandra e Mariana: *-Eu vou juntar algumas folhas para fazer um trabalho.*

Duarte: *O João Pedro está a trepar a árvore para ouvir melhor o que ela diz.*

Martin: *E também para a abraçar.*

Todas as crianças: *A árvore Feliz e o João Pedro estavam a jogar às escondidas alegres/felizes.*

Hugo: *A árvore diz: -Encontrei-te.*

Alexandra: *O João Pedro correu para a árvore e abraçou-a.*

Duarte: *A árvore diz: -És o melhor amigo do mundo, e o menino diz: -Também gosto muito de ti.*

Guilherme: *Passado algum tempo, o menino cresce.*

Alexandra: *E apaixonou-se e fez um coração na árvore Feliz.*

Maria João: *O João Pedro sentou-se ao pé da árvore, com a sua namorada Joana, fazendo ela também um coração na árvore.*

Lia: *Passado mais algum tempo, o João Pedro já era adulto e foi ter com a sua amiga árvore.*

Matilde: *-Oh amiga, a minha namorada foi-se embora, e a árvore afirma: -Se calhar foi de férias. O João Pedro diz: - E se ela não voltar?*

Lara Raquel: *-Não te preocupes, ela vai voltar”, afirma a árvore.*

Manuel: *O João Pedro trepou a árvore para tirar maçãs, abanando-a tão forte, que lhe caíram as maçãs.*

Stalishav: *O João Pedro pensou levar as maçãs para a namorada.*

Rafaela: *Apareceu o Malvado.*

Miguel: *Cortou os ramos e levou-os.*

Ana Isabel: *A árvore Feliz, muito tristonha, pensou que nunca mais teria ramos.*

Samuel: *É o João Pedro velhinho.*

Nuno: *A árvore disse ao João Pedro: -Amigo, o Malvado cortou-me os ramos.*

Samuel: *Não te preocupes Feliz.*

Alexandra: *Que os teus ramos tornam a crescer.*

Duarte: *O Malvado voltou e cortou o tronco da árvore Feliz e separou os corações.*

Hugo: *Só ficaram as raízes e um pouco de tronco.*

Todas as crianças: *O João Pedro, muito velhinho, senta-se no tronco da árvore. E continuam amigos para sempre e do tronco que sobrou, nasceram novos ramos, que irão ser novas árvores.*

Sugestão para o título do Duarte, aceite pelo grupo: *“O João Pedro e a Árvore Feliz”*.

(Nota de campo, 28 de novembro de 2016)

ANEXO IV – Resultado final da história criada pelas crianças

“O João Pedro e a Árvore Feliz”

Era uma vez uma árvore muito grande. Tinha muitas folhas e chamava-se Feliz.

O João Pedro aproxima-se da Feliz e cumprimenta-a:

- Bom dia, querida amiga! – Disse o João Pedro.
- Olá amigo! – Disse a Árvore Feliz.
- Ó Feliz, porque te caem as folhas? – Pergunta o João Pedro.
- Meu caro amigo, como estamos no outono, o vento e o frio fazem as minhas folhas caírem.
- Responde a Árvore Feliz.
- Vou juntar algumas das tuas folhas para fazer um trabalho! – Informa o João Pedro.
- Leva as que precisares. – Disse a árvore.

João Pedro partiu ao anoitecer e regressou no dia seguinte.

A Árvore Feliz e o João Pedro estavam a jogar às escondidas muito felizes.

- Encontrei-te! – Disse a árvore.

O João Pedro correu para a árvore e abraçou-a.

- És o melhor amigo do mundo! – Disse a Árvore Feliz.
- Também gosto muito de ti! – Afirma o João Pedro.

Passado algum tempo, o menino cresceu, apaixonou-se e fez um coração na Árvore Feliz.

Sentou-se no chão, ao pé da árvore, com a sua namorada Joana. Também a Joana fez um coração na árvore para o João Pedro.

Passado mais algum tempo, o João Pedro já era adulto e foi ter com a sua amiga árvore.

- Ó amiga, a minha namorada foi-se embora. – Disse João Pedro triste.
- Se calhar foi de férias. – Disse a árvore.
- E se ela não voltar? – Pergunta o João Pedro.
- Não te preocupes, ela vai voltar! – Afirma a árvore.

O João Pedro trepou à árvore para tirar maçãs, abanou-a tão forte que fez com que elas caíssem e levou-as para a sua família.

O homem malvado cortou todos os ramos da Árvore Feliz e levou-os. A Árvore Feliz, muito tristonha, pensou que nunca mais teria ramos.

- Amigo, o malvado cortou todos os meus ramos. – Disse a árvore.
- Não te preocupes Feliz que, depois, os teus ramos voltam a crescer! – Afirma o João Pedro.

O malvado voltou e cortou o tronco, separando os corações. Da Árvore Feliz só restou um pouco do tronco e as suas raízes. Mas o malvado trapalhão deixou uma pista, um machado. O João Pedro envelheceu e sentado no tronco pensava nas brincadeiras que teve, enquanto pequenino, com a Árvore Feliz.

O João Pedro e a Árvore Feliz continuaram amigos para sempre. Do tronco que ficou, nasceram novos ramos, que vão ser novas e bonitas árvores.

ANEXO V- Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade “Pintura da biblioteca” em contexto de EPE

Atividade 2 – “Pintura da biblioteca”		Escala de Análise				
		1	2	3	4	NO
Ítems de Análise	A- Demonstra equilíbrio, habilidades motoras globais e finas e precisão nas tarefas que implicam exercício físico.	1	4	9	12	0
	B- É muito organizada e percebe facilmente quando é a altura indicada para representar e recriar plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais.	1	4	9	12	0
	C- Gosta de estar sempre em movimento e de se manter ativa.	1	4	9	12	0
	D- Gosta de exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos, de representar peças de teatro, conferindo dramatismo aos seus comportamentos.	0	0	0	0	26
	E- Consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros.	1	4	9	12	0
	F- Tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físicas.	0	0	0	0	26
	G- Introduce, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas, ilustrar histórias.	1	4	9	12	0
	H- Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor.	1	4	9	12	0
	I- Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual.	1	4	9	12	0
	J- Aprende melhor vendo e observando.	0	10	11	5	0
	K- Relembra a informação por meio de imagens e desenhos.	1	4	9	12	0
	L- Tem prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar.	1	4	9	12	0
	M- Emite opiniões sobre o que fez e o que viu fazer (as suas produções e as das outras crianças).	1	4	9	12	0
N- Dialoga sobre as diferentes imagens e/ou objetos em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, etc.).	1	4	9	12	0	

ANEXO VI- Música para a inauguração da “Biblioteca Arco Íris”

“Biblioteca Arco Íris”

Bem vindos ao mundo encantado do arco íris

Onde há histórias para sonhar...

Heróis de contos encantado,

Muitos livros para consultar...

O mundo dos livros é a biblioteca

Onde tudo será fantasia.

Um livro, uma história, eles são a nossa maior alegria.

(Nota de campo, 18 de janeiro de 2017)

ANEXO VII- Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade “Construção dos livros” em contexto de EPE

Atividade 3 – “Construção dos livros”		Escala de Análise				
		1	2	3	4	NO
Ítems de Análise	A- Demonstra equilíbrio, habilidades motoras globais e finas e precisão nas tarefas que implicam exercício físico.	0	0	0	0	26
	B- É muito organizada e percebe facilmente quando é a altura indicada para representar e recriar plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais.	1	4	9	12	0
	C- Gosta de estar sempre em movimento e de se manter ativa.	1	4	9	12	0
	D- Gosta de exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos, de representar peças de teatro, conferindo dramatismo aos seus comportamentos.	0	0	0	0	26
	E- Consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros.	0	0	0	0	26
	F- Tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físicas.	0	0	0	0	26
	G- Introduce, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas, ilustrar histórias.	1	4	9	12	0
	H- Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor.	1	4	9	12	0
	I- Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual.	1	4	9	12	0
	J- Aprende melhor vendo e observando.	0	10	11	5	0
	K- Relembra a informação por meio de imagens e desenhos.	1	4	9	12	0
	L- Tem prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar.	1	4	9	12	0
	M- Emite opiniões sobre o que fez e o que viu fazer (as suas produções e as das outras crianças).	1	4	9	12	0
	N- Dialoga sobre as diferentes imagens e/ou objetos em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, etc.).	1	4	9	12	0

ANEXO VIII- Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade “Inauguração da biblioteca” em contexto de EPE

Atividade 4 – “Inauguração da biblioteca”		Escala de Análise				
		1	2	3	4	NO
Ítems de Análise	A- Demonstra equilíbrio, habilidades motoras globais e finas e precisão nas tarefas que implicam exercício físico.	0	0	0	0	26
	B- É muito organizada e percebe facilmente quando é a altura indicada para representar e recriar plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais.	1	4	9	12	0
	C- Gosta de estar sempre em movimento e de se manter ativa.	1	4	10	11	0
	D- Gosta de exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos, de representar peças de teatro, conferindo dramatismo aos seus comportamentos.	1	4	10	11	0
	E- Consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros.	1	4	10	11	0
	F- Tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físicas.	0	0	0	0	26
	G- Introduce, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas, ilustrar histórias.	0	0	0	0	26
	H- Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor.	0	0	0	0	26
	I- Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual.	1	4	9	12	0
	J- Aprende melhor vendo e observando.	0	10	11	5	0
	K- Relembra a informação por meio de imagens e desenhos.	1	4	9	12	0
	L- Tem prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar.	0	0	0	0	26
	M- Emite opiniões sobre o que fez e o que viu fazer (as suas produções e as das outras crianças).	1	4	10	11	0
N- Dialoga sobre as diferentes imagens e/ou objetos em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, etc.).	1	4	10	11	0	

ANEXO IX- Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade “Instrumentos” em contexto de 1.º CEB

Atividade 5 – “Instrumentos”		Escala de Análise				
		1	2	3	4	NO
Ítems de Análise	A- Demonstra equilíbrio, habilidades motoras globais e finas e precisão nas tarefas que implicam exercício físico.	0	2	13	11	0
	B- É muito organizada e percebe facilmente quando é a altura indicada para representar e recriar plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais.	0	4	13	9	0
	C- Gosta de estar sempre em movimento e de se manter ativa.	0	2	16	8	0
	D- Gosta de exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos, de representar peças de teatro, conferindo dramatismo aos seus comportamentos.	0	7	11	8	0
	E- Consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros.	0	1	8	17	0
	F- Tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físicas.	0	1	8	17	0
	G- Introduce, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas, ilustrar histórias.	0	1	16	9	0
	H- Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor.	0	6	11	9	0
	I- Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual.	0	6	12	8	0
	J- Aprende melhor vendo e observando.	0	9	10	7	0
	K- Relembra a informação por meio de imagens e desenhos.	0	2	15	9	0
	L- Tem prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar.	0	0	6	20	0
	M- Emite opiniões sobre o que fez e o que viu fazer (as suas produções e as das outras crianças).	0	5	11	10	0
N- Dialoga sobre as diferentes imagens e/ou objetos em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, etc.).	0	14	2	10	0	

ANEXO X- Resultados obtidos nas grelhas de observação referentes à atividade “Ateliês” em contexto de 1.º CEB

		Atividade 6 – “Ateliês”				
		Escala de Análise				
		1	2	3	4	NO
Ítems de Análise	A- Demonstra equilíbrio, habilidades motoras globais e finas e precisão nas tarefas que implicam exercício físico.	0	2	13	11	0
	B- É muito organizada e percebe facilmente quando é a altura indicada para representar e recriar plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais.	0	4	13	9	0
	C- Gosta de estar sempre em movimento e de se manter ativa.	0	2	16	8	0
	D- Gosta de exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos, de representar peças de teatro, conferindo dramatismo aos seus comportamentos.	0	0	0	0	26
	E- Consegue imitar os gestos ou os maneirismos dos outros.	0	1	8	17	0
	F- Tem elevado desempenho em desportos ou noutras atividades físicas.	0	1	8	17	0
	G- Introduce, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas, ilustrar histórias.	0	1	16	9	0
	H- Desenha e faz esboços com grande precisão e pormenor.	0	6	11	9	0
	I- Gosta de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual.	0	6	12	8	0
	J- Aprende melhor vendo e observando.	0	9	10	7	0
	K- Relembra a informação por meio de imagens e desenhos.	0	2	15	9	0
	L- Tem prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar.	0	0	0	26	0
	M- Emite opiniões sobre o que fez e o que viu fazer (as suas produções e as das outras crianças).	0	5	11	10	0
N- Dialoga sobre as diferentes imagens e/ou objetos em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, etc.).	0	14	2	10	0	