



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Lúcia Manuela Sousa Matos
**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**
Despertar para a Arte Infantil no Jardim de Infância

Mestrado em Educação
Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação dos:
Professora Doutora Anabela Moura
Professor Doutor Carlos Almeida

março de 2012

AGRADECIMENTOS

Este relatório de mestrado expressa sobretudo o esforço, a paciência e a dedicação, mas também, compreensão e partilha de ideias e emoções com todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram envolvidos na sua elaboração.

Desta forma quero agradecer:

Aos Professores, Doutores, Anabela Moura e Carlos Almeida pela sua orientação deste estudo. Pela disponibilidade para a leitura, comentário e crítica em todas as fases do trabalho desenvolvido.

Agradeço à Professora Doutora Lina Fonseca, coordenadora do Mestrado em Educação Pré-escola e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pela atenção, disponibilidade e apoio prestado ao longo desta etapa.

À instituição onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada e ao grupo de crianças participantes no estudo, sem os quais não teria sido possível a realização do presente trabalho.

Aos pais das crianças por terem fornecido a informação necessária e estarem sempre disponíveis para tudo o que fosse preciso.

À minha amiga e companheira de estágio, Rute Marques, pela partilha de tantas coisas e pelo apoio proporcionado ao longo deste percurso.

À minha colega e amiga, Fernanda Fernandes, pelo apoio e partilha de informação sobre a temática deste trabalho.

À Sónia Cruz pelo seu generoso apoio na revisão da tradução do resumo.

À minha cunhada e amiga Fátima pela leitura e correção deste trabalho.

Por fim, e não menos importante agradeço à minha família e amigos que me apoiaram incondicionalmente, em particular ao meu marido pela sua compreensão face às minhas ausências e pelo seu apoio nos momentos de maior fragilidade.

*“O amor recíproco entre quem aprende e quem ensina
é o primeiro e mais importante degrau
para se chegar ao conhecimento”.*

Erasmus

RESUMO

“Despertar para a Arte Infantil no Jardim de Infância” é uma investigação-ação que se situa no contexto da Expressão Plástica (EP) no Jardim de Infância e pretendem testar estratégias e conteúdos artísticos, de forma a compreender o valor atribuído a esta dimensão curricular.

A recolha de dados ocorreu numa sala com vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos num Jardim de Infância que está integrado numa Instituição Particular de Solidariedade Social em Viana do Castelo. Os resultados da análise da literatura permitiram concluir que a Arte tem uma contribuição fundamental na educação global das crianças, especialmente no que se refere ao seu desempenho académico, bem-estar e atitudes em relação à escola.

Conclui-se também que estando a Expressão Plástica presente nas Orientações Curriculares (1997) e que apesar de contar com o apoio dos organismos governamentais diretamente para a promoção de educação artística, no entanto os(as) educadores(as) evidenciam falta de confiança e de validade na promoção de competências, atitudes e capacidades neste setor, não entendendo que aprender a desenhar signos visuais é um processo muito semelhante ao da aprendizagem de signos verbais.

Decorrente da análise e interpretação de dados verifica-se que a dinamização de estratégias e conteúdos de EP, apoiada por uma atmosfera de envolvimento nessa área, facilitou e aumentou o gosto e motivação das crianças e das educadoras para o conhecimento e compreensão da função da Arte na educação infantil.

Ficou claro ser urgente e necessário uma formação contínua dos atores educativos pois inovação e mudança nas práticas de Expressão Plástica dependem do sistemático desenvolvimento de processos de reflexão e avaliação das ações, e de estratégias observacionais e partilha crítica de informação e que estudos como este oferecem uma oportunidade de se iniciar uma reforma sustentável em EP.

Palavras-Chave: Expressão Plástica; Educação Pré-escolar; Investigação-ação; Estratégias; Narrativas.

ABSTRACT

"Awakening to the Children's Art in Kindergarten" is a action-research which is situated in the Plastic Expression (PE) context in Kindergarten and want to test strategies and artistic content in order to understand the value assigned to this curricular dimension.

Data collection occurred in a room with twenty-one children aged between four and five years in a kindergarten that is part of a Private Institution of Social Solidarity in Viana do Castelo, the literature results review indicated that the Art has a fundamental contribution to the overall children education, especially with regard to their academic performance, well-being, attitudes toward school.

It also follows that being the Plastic Expression (PE) present in the Curricular Guidelines (1997) and have the government support directly to the arts education promotion, however the educators show lack of confidence and validity in the promotion of skills, attitudes and abilities in this sector, not realizing that learning to draw visual signs is a process very similar to the learning of verbal signs.

Resulting from the data analysis and interpretation it appears that the PE strategy and content dynamics backed by an involvement atmosphere in this area, facilitated and improved the children and teachers taste and motivation for the function of art knowledge and understanding in childhood education.

It was clear the urgent need and a continuous training of educational actors because innovation and change in the Plastic Expression practice depend on the systematic development of reflection processes and actions evaluation and observational strategies and sharing critical information and studies like this provide an opportunity to start a sustainable reform in PE.

Key words: Plastic Expression; Pre-school Education; Action-research; Strategies; Narratives.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE.....	XI
LISTA DE FIGURAS.....	XIII
ÍNDICE DE TABELAS/ GRÁFICOS.....	XV
LISTA DE SIGLAS.....	XV
<i>INTRODUÇÃO</i>	- 1 -
<i>CAPITULO I – ENQUADRAMENTO DA PES</i>	- 7 -
1.1 - Caracterização do Meio	- 9 -
1.2 - Caracterização da Instituição	- 10 -
1.3 - Caraterização do jardim-de-infância.....	- 10 -
1.4 - Caracterização do espaço da sala de atividades	- 11 -
Tabela 1. Descrição das Áreas.....	- 11 -
Figura 1. Área das Construções.....	- 12 -
1.5 - Caraterização dos participantes	- 13 -
<i>CAPITULO II -</i>	- 15 -
<i>SELEÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DAS PLANIFICAÇÕES</i>	- 15 -
2.1 - Seleção e justificação das planificações	- 17 -
<i>CAPITULO III – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO</i>	- 27 -
3.1 - Problema de Investigação.....	- 29 -
3.2 - Revisão da literatura	- 30 -
3.2.1 - A Educação Artística em Portugal	- 31 -
3.2.2 - Expressão Plástica.....	- 34 -
3.2.3 - Educação Pré - Escolar e a sua história mais recente em Portugal	- 37 -
3.2.4 - A importância das Expressões para o desenvolvimento global da criança	- 40 -

3.3 - Metodologia	- 45 -
3.3.1 - Opções metodológicas	- 45 -
3.3.2 - Contexto e participantes no estudo	- 53 -
3.3.3 - Técnicas de recolha de dados	- 54 -
3.4 - Descrição e análise de dados	- 56 -
3.4.1 - Descrição dos ciclos de Ação	- 56 -
3.4.2 - Análise de dados.....	- 79 -
3.5 - Conclusão	- 83 -
<i>CAPITULO IV – REFLEXÃO DA PES</i>	- 87 -
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	- 97 -
<i>ANEXOS.....</i>	- 107 -
Anexo 1. Planificações.....	109
Anexo 2. Figuras “Ao som da música com os olhos fechados”	121
Anexo 3. Figuras “Ao som da música com os olhos abertos”	123
Anexo 4. “A História de Natal”	127
Anexo 5. Moldes das imagens do presépio	131

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 - Área das construções	12
Fig. 2 - Área da leitura	12
Fig. 3 - Área da cozinha	12
Fig. 4 - Área do quartinho	12
Fig. 5 - Área dos jogos calmos	12
Fig. 6 - Pintura do canto superior esquerdo da janela	21
Fig. 7 - Pintura das janelas	21
Fig. 8 - Pintura no tecido (técnica <i>pouchoir</i>)	22
Fig. 9 - Pintura no tecido (carimbagem com folhas)	22
Fig. 10 - Tecido pintado	22
Fig. 11 - Ouriço das castanhas (massa modelar)	22
Fig. 12 - Obra de arte de Hans Hartung 1959	60
Fig. 13 - Ao som da música com olhos fechados	62
Fig. 14 - Ao som da música com olho abertos	62
Fig. 15 - Parecem gotinhas	63
Fig.16 - Parecem gatinhos a brincar	63
Fig.25 - Parece uma cara	64
Fig. 26 - Eu vejo um tronco	64
Fig. 27 - Parece erva	64
Fig. 28 - Eu vejo feno estendido	64
Fig. 42 - “Careta Joan Miró 1935”	66
Fig. 43 - GC “Careta”	67
Fig. 44 - AM “Careta”	67
Fig. 45 - TA “Careta”	67
Fig. 46 - PC “Careta”	68
Fig. 47 - IS “Cara”	68
Fig. 48 - AQ “Cara”	68
Fig. 49 - NA “Cara”	68
Fig. 50 - SM “Cara”	68

Fig. 51 - TP "Olhos"	68
Fig. 52 - HA "Cabeça"	68
Fig. 53 - RC "Vampiro"	68
Fig. 54 - MI "Nariz"	68
Fig. 55 - MQ "Pássaro"	69
Fig. 56 - SD "Seta"	69
Fig. 57 - TM "Retângulo"	69
Fig. 58 - HF "Bandeira"	69
Fig. 59 - O nosso presépio	75
Fig. 60 - Construção das maracas	77
Fig. 61 - Construção das pandeiretas	77

ÍNDICE DE TABELAS/ GRÁFICOS

Tabela 1 – Descrição das áreas	11
Gráfico 1 – Idade e sexo das crianças	53

LISTA DE SIGLAS

EP – Expressão Plástica

EPE – Educação Pré-escolar

ME – Ministério da Educação

DEB – Departamento de Educação Básica

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar

UC – Unidade Curricular

PES – Prática de Ensino Supervisionado

ABA – Áreas Básicas de Atividades

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O estudo que aqui se apresenta destina-se à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O tema deste estudo deve-se ao facto de ao longo da minha formação académica, nas observações que fui realizando no estágio, ter constatado que as educadoras ao definirem metas de aprendizagem para as diferentes áreas e disciplinas do 1º ciclo do ensino básico e pré-escolar, raramente enunciaram também as aprendizagens que as crianças deviam ter realizado no final do pré-escolar em termos de Expressão Plástica (EP). Essas observações que eu fizera ao longo da licenciatura não me tinham permitido compreender claramente a intencionalidade educativa das ações das educadoras nesse domínio das Expressões. Assim, por um lado, a escassez de literatura sobre a relevância dessa área de EP, e por outro, o potencial que eu percebia da interdisciplinaridade da EP com as outras áreas do saber, provocaram em mim a necessidade de aprofundar e testar algumas ideias no terreno da própria prática.

Por fim, consciente de que a educação infantil tem sofrido alterações nas últimas décadas, que permite às crianças conquistar um espaço da educação artística, como um direito seu e um dever do estado, isso impele-nos a querer saber mais sobre a forma como podemos assegurar estes direitos e garantias no que se refere às orientações. A maioria da literatura que encontrei nesta área centra-se mais no desenvolvimento do grafismo em idade pré-escolar e pouco se encontra relacionado com estratégias e atividades que promovam o desenvolvimento da perceção da criança, das suas competências analíticas críticas, expressivas e dos seus conhecimentos em termos históricos e culturais.

Este estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido em contexto da Educação Pré-escolar (EPE), no domínio da Expressão Plástica.

A arte no contexto da EPE é utilizada como forma de comunicar a informação recebida, para que a criança possa exprimir a sua atitude em relação à experiência vivida e o educador considera-a uma das linguagens possíveis à disposição da criança, para que ela se possa exprimir livremente, contribuindo assim para o seu desenvolvimento integral.

Maurice Barrett (1979, pág.24) refere que *“a criança necessita descobrir-se a si própria e também precisa descobrir como é que os seus principais interesses, obsessões, necessidades e capacidades se relacionam com os outros e com a sociedade em que está inserida”*. Esta compreensão poderá surgir através da experiência, e uma das principais funções da educação artística é a de proporcionar oportunidades para que a criança seja capaz de as realizar.

Neste sentido, a finalidade deste estudo foi investigar métodos relacionados com processos de ensino-aprendizagem da Expressão Plástica na Educação Pré-Escolar em Portugal, tentando responder as seguintes questões:

- Para que serve a Expressão Plástica (EP) na Educação Pré-Escolar (EPE)?
- Como entendem as educadoras, o desenvolvimento gráfico em EP?
- Como se pode ajudar a criança a associar a palavra à imagem em Expressão Plástica na EPE?
- Como se desenvolvem os símbolos no grafismo infantil?

O tema da investigação, *“Despertar a arte infantil no jardim-de-infância”*, pretende proporcionar uma variedade de atividades e técnicas de modo a testar e avaliar na prática, algumas das teorias a que tive acesso na revisão da literatura realizada ao longo do semestre.

As atividades propostas pretendem dar oportunidades à criança de manipular uma diversidade de materiais, que lhe proporcione prazer e que lhe permita expressar os seus sentimentos e emoções, manifestando as suas experiências e vivências. Quando se proporciona atividades diversificadas às crianças, estas tem a oportunidade de representar o mundo que as rodeia à sua maneira.

Deste estudo, fizeram parte 21 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, nomeadamente 19 de 5 anos e 3 de 4 anos, pertencentes de uma instituição privada da freguesia, do concelho de Viana do Castelo.

A metodologia adotada foi a de investigação-ação, numa componente qualitativa, por ser um tipo de investigação prática, em que o investigador se envolve ativamente num trabalho colaborativo (Bogdan e Biklen, 1994), e com intenção de estudar e melhorar os conhecimentos num dado contexto (Stenhouse, 1984). Mais ainda porque a investigação-ação é encarada como um método vantajoso quando aplicada no campo educacional, no qual pode contribuir para a melhoria da qualidade

da educação (Kemmis e Taggart, 1992; Elliot, 1994; Ainscow, 1999; Coutinho, 2008). Os instrumentos adotados para a recolha de dados foram as notas de campo, a observação, o registo fotográfico e filmagens. Estes permitiram-me refletir e avaliar toda a ação.

O presente relatório divide-se em quatro secções: na primeira é feito o enquadramento da PESII, a caracterização do meio da instituição, do jardim-de-infância, do espaço da sala de atividades e dos participantes, (crianças, educadora e auxiliar) que faz parte da Prática de Ensino Supervisionada.

A segunda apresenta a seleção criteriosa e a justificação das planificações, e subdivide-se em duas partes: a seleção de planificações e a justificação desta escolha.

Na terceira secção apresenta-se o trabalho de investigação, sendo este subdividido em cinco pontos:

O primeiro refere-se ao problema e às questões/objetivos deste estudo. O segundo ponto é o mais extenso deste estudo apresentando a revisão da literatura, e está subdividido em 4 subpontos: Educação Artística em Portugal; Expressão Plástica; Educação Pré-escolar e a sua história mais recente em Portugal; e importância das expressões para o desenvolvimento global da criança.

O terceiro ponto desta secção refere-se à metodologia, estando subdividido em três pontos: as opções metodológicas, vantagens e desvantagens; contexto e participantes no estudo; e técnicas de recolha de dados.

O quarto ponto refere-se à apresentação e análise de dados, estando dividido em dois subpontos: descrição de atividades; e análise dos dados. Por último, nesta secção surgem as conclusões do estudo.

A quarta e última secção deste relatório, refere-se à reflexão global sobre a Prática de Ensino Supervisionada I e II, ou seja, sobre o estágio realizado em dois semestres: um no 1º ciclo do Ensino básico e o outro no Pré-escolar. Aqui apresentam-se os aspetos positivos e os menos positivos ao longo da prática pedagógica, assim como todo o desenvolvimento que esta proporcionou.

CAPITULO I – ENQUADRAMENTO DA PES

CAPITULO I - ENQUADRAMENTO DA PESII

Este estágio, da responsabilidade da Unidade Curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionado II (PESII), foi desenvolvido em contexto da Educação Pré-Escolar, num Jardim de Infância de uma instituição privada, do concelho de Viana do Castelo, com um total de 192 horas compreendidas entre os meses de outubro de 2011 e janeiro de 2012.

A presente secção, destina-se à caracterização do meio em que foi desenvolvida esta Prática de Ensino Supervisionada, tendo sido nesse contexto que se desenvolveu este estudo, que serviu de base a este relatório.

Aqui se apresenta também a caracterização dos participantes neste estudo (amostra) e da instituição.

1.1 - Caracterização do Meio

A instituição onde realizei a minha PESII situa-se na freguesia de Santa Maria Maior, pertencente à cidade minhota de Viana do Castelo. Trata-se de uma cidade litoral, situada na Foz do Rio Lima, a 65 Km a norte do Porto e a 50 Km da fronteira de Valença. É sede de um concelho com 40 freguesias e 84 mil habitantes, sendo capital de um distrito de cerca de 270 mil habitantes. A população da cidade ronda os 35 mil cidadãos. (sites: do museu de Viana do Castelo, Camara Municipal e cidades de Portugal).

A história da cidade está ligada ao mar e tem um excelente porto de mar. A dinâmica da cidade envolve as potencialidades turísticas, a promoção do seu rico património cultural e ambiental, com a diversidade e riqueza das tradições populares e os recursos ambientais. Possuindo condições excelentes para a prática de diversos desportos aquáticos, e tendo como um enorme atrativo as romarias como a de Nossa Senhora D'Agonia que é, considerada a maior de Portugal, contribui para a sustentabilidade cultural e económica da região, dando visibilidade a iniciativas como o Cortejo Etnográfico, a Festa do Traje e a procissão do Sr. dos Passos, considerada todos eles como manifestações etno-folclóricas mais genuínas e ricas do país. (sites: do museu de Viana do Castelo, Camara Municipal e cidades de Portugal).

1.2 - Caracterização da Instituição

O local onde realizei o meu estágio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Esta Instituição dispõe de lar de idosos, lar de acolhimento de crianças e jovens, jardim-de-infância, creche, berçário e atividades de ocupação de tempos livres, complexo desportivo e centro de estética. Também dispõe de refeitório, biblioteca, auditório, secretaria, sala de televisão, sala de desporto, e na parte exterior de parques infantis, com escorregas, baloiços de pequenas dimensões e piso adequado às crianças.

Esta instituição encontra-se no contexto urbano, de Viana da Castelo. A população que a frequenta é oriunda de vários pontos da cidade e arredores. É subsidiada pelo Centro Regional da Segurança Social e também conta com as mensalidades dos pais das crianças que a frequentam.

Esta instituição tem 218 crianças, com idades compreendidas entre os 3 meses e os 6 anos. A creche é constituída por 101 crianças e o pré-escolar por 117 crianças. No jardim-de-infância o número máximo é de 25 crianças por sala.

1.3 - Caracterização do jardim-de-infância

O jardim-de-infância faz parte do Centro Infantil da instituição, tal como a creche. Por isso, o Centro Infantil tem o seguinte horário de funcionamento: entre as 8h30m e as 18h, com uma componente letiva e outra não letiva. Sendo o acompanhamento feito por profissionais distintos, a componente letiva é assegurada pelas educadoras e a não letiva pelas auxiliares da ação educativa.

No jardim-de-infância existem 117 crianças. Este é organizado por seis salas, duas de 3 anos, duas de 4 anos e duas de 5 anos. Cada sala tem uma Educadora de Infância responsável por um grupo de crianças. Esta organiza as atividades pedagógicas de acordo com o seu grupo, sendo apoiada por uma Auxiliar da Ação Educativa (duas na sala da educadora coordenadora).

Este espaço possui ainda duas casas de banho para as crianças, equipadas a uma escala adequada ao nível etário dos utilizadores e têm luz natural. Em cada uma delas existe uma divisão fechada, destinada às educadoras e auxiliares.

1.4 - Caracterização do espaço da sala de atividades

A minha Prática de Ensino Supervisionada desenvolveu-se numa sala de atividades com crianças de quatro e cinco anos de idade. A sala era pequena, com uma boa iluminação natural, com quatro janelas grandes e uma porta. Esta era demarcada por áreas básicas de atividade (ABA) (figuras 1- 5): das construções; dos jogos calmos; da leitura; da cozinha e do quatinho. As ABAs estão do perímetro da sala, existindo no seu centro uma zona com mesas e cadeiras para a realização de trabalhos. Ainda existe o espaço da “manta vermelha” no chão, entre a área da leitura e dos jogos calmos. Este espaço é destinado às atividades em grande grupo, tais como acolhimento, diálogo, conto e música (tabela 1).

Tabela 1. Descrição das Áreas

ÁREA BÁSICA DE ATIVIDADE	MATERIAIS
Área das Construções	Caixa de ferramentas, carros e motos, baldes de legos, caixa com peças de plástico para construções e uma pista de plástico.
Área dos Jogos Calmos	Estante com jogos: puzzles, dominó, jogos de sequências, etc.
Área da Leitura	Vários livros de histórias infantis e de carácter informativo.
Área da Cozinha	Armários de madeira, um fogão de madeira, um lava-loiça de madeira, loiça de plástico (pratos, talheres, chávenas, cesto, bule, etc.), fruta de plástico, mesa e quatro bancos de madeira, uma toalha de mesa de tecido.
Área do Quatinho	Armário de madeira, cama de madeira, nenucos, barbies, roupa e sapatos para os bonecos, cavalos de plástico, carruagem em plástico, colares, pulseiras, lençóis para a cama em tecido.



Figura 1. Área das Construções



Figura 2. Área do Quartinho



Figura 3. Área da Cozinha



Figura 4. Área da Leitura



Figura 5. Área dos Jogos Calmos

O número de crianças para brincarem nas ABAs é limitado e foi definido pela educadora e as crianças no início do ano letivo. A sala tem um armário grande, onde estão colocados vários materiais como lápis, canetas, tesouras, pincéis, tintas, colas, afixadores, uma caixa com os trabalhos das crianças inacabados e um saco com os nomes das crianças. Ao lado há caixas com três gavetas cada e com o nome escrito de cada criança. Também existem duas prateleiras grandes com os *dossiers* das crianças e os copos da água de cada uma. No centro da sala estavam duas mesas redondas, com seis cadeiras cada e cinco mesas com a forma de um trapézio isósceles tendo duas cadeiras cada, sendo suficiente para o número de criança. A sala também possui aquecimento central, com dois radiadores e ar condicionado, tornando o ambiente agradável.

1.5 - Caracterização dos participantes

O grupo da sala dos 4/5 anos onde realizei o estágio tem 21 crianças, das quais onze são meninos e dez são meninas, não havendo nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais. Alguns membros deste grupo pertencem a famílias monoparentais. Das vinte e uma crianças da sala, dezasseis vivem com o pai, mãe e irmãos, cinco vivem apenas com a mãe e irmãos, pois os pais são divorciados. A grande parte delas são filhos únicos, excetuando oito crianças que têm irmãos.

Este grupo é heterogéneo em termos de idades, tendo três crianças quatro anos e dezoito cinco anos, o que permite a interajuda entre as crianças mais velhas e as mais novas.

Estas crianças têm personalidades diferentes, sendo umas mais extrovertidas e mais faladores, e outras mais tímidas e reservadas, não participando muito por iniciativa própria nas discussões da sala de aula. São crianças muito dinâmicas, curiosas e interessadas, querendo sempre saber mais e o porquê das coisas. Elas empenham-se em todas as atividades pedagógicas que lhes são propostas.

Há crianças que causam alguma instabilidade na sala por serem um pouco inquietas e por vezes não respeitam algumas das regras e outras sendo mais ativas, não conseguem estar muito tempo na “manta”, quando se fazem as atividades de rotina e a exploração dos temas.

Neste grupo há uma criança tailandesa que percebe as diretrizes diárias e linguagem simples, mas ainda tem alguma dificuldade em se expressar e comunicar.

Revela também dificuldade em adquirir novos conhecimentos devido à barreira da língua. A esse nível na generalidade o grupo está bem desenvolvido. Há apenas alguns elementos que têm alguma dificuldade na articulação de algumas palavras e necessitam de estimulação.

A relação entre as crianças é saudável, apesar de por vezes haver alguns conflitos, o que é normal nestas idades. Brincam em grupo, respeitam-se e há muita cooperação entre eles. Gostam de brincar e explorar as diferentes áreas, interagindo durante a exploração das mesmas.

A nível da motricidade fina, no geral estão bem desenvolvidos, havendo algumas crianças com alguma dificuldade em recortarem, necessitando de exercitar mais.

Relativamente à relação adulto/criança, esta é de carinho, afetividade e confiança. Esta relação é importante uma vez que o adulto deve transmitir à criança confiança e estabilidade para que esta se sinta bem, permitindo assim um bom desenvolvimento.

Portugal (2009) afirma que é na infância que se lançam bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais e tantos outros. A mesma investigadora afirma que é na infância que as crianças podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e sentido crítico. Cabe-nos a nós questionar qual o olhar das educadoras sobre o lugar das artes na educação infantil.

O meu estágio foi acompanhado pela educadora do grupo anteriormente caracterizado, sendo uma Educadora de Infância com vinte e sete anos de idade, formada na UTAD (Universidade de Trás-os-Montes e Douro) no pólo de Chaves, com o curso de Educadora de Infância. O exercício da sua função nesta instituição tem quatro anos. Esta tem o apoio da auxiliar de ação educativa com cinquenta anos de idade, com o 9ºano de escolaridade, trabalha nesta instituição há vinte e um anos como auxiliar da ação educativa e tirou o Curso de Auxiliar de Ação Educativa há treze anos no ensino noturno em Santa Marta de Portuzelo.

***CAPITULO II -
SELEÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DAS PLANIFICAÇÕES***

CAPITULO II - SELEÇÃO CRITERIOSA E JUSTIFICAÇÃO DAS PLANIFICAÇÕES

A partir de 1996, assistiu-se em Portugal, a um período de expansão e desenvolvimento da educação de infância, que originou um alargamento da rede pré-escolar pública e o aumento do número de crianças a frequentar este contexto, a aprovação de orientações curriculares e a adoção de regras pela tutela do Ministério da Educação. Assim, o estado assumiu gradualmente a educação pré-escolar como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (Orientações Curriculares, 1997, pág.15).

Por isso, ao aperceber-me nas observações, antes das regências, que eram proporcionadas às crianças poucas atividades na área de EP decidi investigar teorias e práticas nesta área, para proporcionar às crianças um conjunto de vivências significativas e que fossem a chave de diferenciação da alma e da saúde estética dos corpos destas crianças, tal como refere Ceú Diel (2009, pág.123). Desta forma, esta secção destina-se à seleção e justificação das planificações desenvolvidas, no sentido de orientarem explicitamente para a dimensão onde foi desenvolvido o presente trabalho de investigação. Assim, serão narradas as atividades que foram concretizadas, com diferentes técnicas e materiais da expressão plástica, demonstrando a importância destas para o desenvolvimento integral da criança.

2.1 - Seleção e justificação das planificações

No que diz respeito à educação de infância, a investigação tem comprovado que só uma educação pré-escolar de qualidade tem um efeito significativo nas aprendizagens da criança ao longo da sua vida posterior e no seu desenvolvimento, social e afetivo, como referem as Orientações Curriculares (1997, pág.7) “educação básica no processo da educação ao longo da vida” e o mesmo documento afirma que na educação pré-escolar o educador deve “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança” (pág.20).

Por isso, é importante criar ambientes desafiantes e estimulantes que proporcionem novas experiências à criança em contextos significativos, oportunidades para aprendizagens ativas e resolução de problemas. Desta forma, é fundamental

facultar o contacto e a manipulação com materiais diversificados, pois esses transformam o mundo da criança, pelos estímulos que causam (Lancaster,1990). Na sala de aula, o educador deve deixar as crianças explorar os seus conhecimentos, colocando-os em prática na sua relação com os materiais, com o meio, e com os outros, de forma que, possam adquirir competências que facultem solucionar e desafiar de modo eficaz e autónomo os problemas como Barrett (1979) refere, a criança só consegue ser capaz de identificar um problema, quando se tornar autónoma e independente. Assim, cabe ao professor/educador incentivar a criança e dar-lhe meios e materiais para que desenvolva essas competências.

Com isto, é fundamental que se entenda que a ação do educador se deve suportar numa pedagogia organizada e estruturada, baseada no estabelecimento de interações de qualidade e no desenvolvimento da dimensão colaborativa. Segundo, OCEPE (1997)

a importância de uma pedagogia estruturada, implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (pág. 18).

As componentes lúdicas e experimentais, também têm o privilégio de contribuir para o desenvolvimento da criança, uma vez que, visam responder de modo adequado a todas as crianças, através da adoção de uma pedagogia diferenciada, inclusiva e intencional, que respeite e se adapte à singularidade de cada criança, enquanto sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento. Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios e da cultura das crianças, baseando-se numa perspetiva da construção articulada do saber, sustentando-se numa abordagem pedagógica inter e multidisciplinar, integrada das áreas de conteúdo como, “âmbitos de saber (...) que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (OCEPE, 1997, pág.47).

Planear o processo educativo de acordo com a informação recolhida pelo educador sobre o grupo, de cada criança e do seu contexto familiar e social, é condição básica para que a Educação Pré-Escolar proporcione um ambiente estimulante de

desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas. A estruturação articulada do saber envolve a abordagem das distintas áreas de conteúdo de um modo globalizante e integrada, permitindo à criança não apenas a aprendizagem de conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer.

Daí a importância de estimular as crianças para se expressarem de forma livre dando-lhes a oportunidade de manipularem diversos materiais e realizarem atividades para desenvolverem a sua imaginação e criatividade. Isso incentivou-me a substituir as fichas estereotipadas, por tarefas de análise e produção de imagens a partir de narrativas infantis, utilizando estrategicamente contos, fábulas, lendas, histórias e proporcionando às crianças a organização de conhecimentos da sua vida escolar, num todo que caracterizou as suas próprias histórias. Essas histórias permitiram-me trabalhar o conceito de valores humanos, que foi incentivado no plano anual de atividades, e isso permitiu relacionar interdisciplinarmente conceitos diversos do domínio cultural. Essa estratégia facilitou a transmissão de avisos e outras informações tidas como relevantes em termos de educação ambiental, educação para a saúde e educação patrimonial. Bruner (1986) defende a abordagem das narrativas como via para o desenvolvimento de forma simbólica, com a função de dar sentido às experiências humanas, as narrativas verbais e gráficas promovidas neste estudo, foram formas de representações e constituição da realidade ou por outras palavras, estratégias de organização cognitiva que facilitaram o dar sentido às vivências das crianças de forma criativa. Sousa (2003) defende que

Estimular a criatividade será também para provar à criança que se confia nela, nas suas capacidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva. Ela própria reparará que afinal a técnica é apenas um meio para dar forma à sua imaginação criativa (pág.196).

Segundo as OCEPE (1997) o educador deve proporcionar o sucesso da aprendizagem criando condições para todas as crianças “na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progresso” (pág.18).

Ao longo do semestre tive o propósito de desenvolver nas crianças o interesse pelas atividades de EP e proporcionar-lhes momentos de prazer que são fundamentais para o desenvolvimento da motricidade fina e também para a sua comunicação e expressão. Por vezes fiquei preocupada pois a maioria das crianças tinha cinco anos e evidenciaram algumas dificuldades que deveriam ser colmatadas antes da sua entrada para a escolaridade obrigatória, pois como educadora sentia a responsabilidade de facilitar esta transição como refere nas OCEPE (1997) “É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (pág.28).

Desta forma, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das crianças, selecionei as planificações implementadas na semana de 24 a 26 de outubro e da semana de 7 a 9 de novembro (Anexo1), no qual o tema abordado foi o outono. Na primeira semana incidi sobre os animais desta estação e na segunda sobre o magusto, visto que estávamos a poucos dias da sua comemoração e optei por confeccionar o “ouriço da castanha” com massa de modelar.

Entre a semana 24 e 26 de outubro implementei, as atividades sobre o outono enfatizando os animais desta época. Assim, utilizando elementos desta época do ano, como cores e folhas caídas das árvores, realizamos pintura e carimbagem (figuras 6 e 7) nas janelas da sala, alusivas ao outono. Foi com grande entusiasmo que as crianças fizeram esta atividade, pois esta foi uma experiência nova para elas. Percebi que as crianças faziam as atividades com interesse e empenho sendo só necessário motivá-las com tarefas que fossem apelativas. Segundo as OCEPE (1997) “cabe ao educador planejar situações de aprendizagem que sejam suficientes desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança, apoiando-se para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (pág.26).



Figura 6. Pintura do canto superior esquerdo da janela, em pormenor



Figura 7. Pintura da janela

Por isso, na segunda semana, 7 e 9 de novembro, dei continuidade a atividades de expressão plástica, utilizando diferentes materiais tais como: massa de modelar, tecido e papel. Enquanto na primeira semana, as crianças tinham tido a oportunidade de realizar a carimbagem em papel e vidro; na segunda utilizaram técnica de *pouchoir* e carimbagem em tecido (figuras 7, 8, 9), pintar, recortar e colar o desenho das castanhas e por fim, a confeção “do ouriço” (figura10). Destes trabalhos, o que deu mais prazer às crianças foi trabalhar com a massa de modelar. Fiquei muito contente por lhes ter proporcionado um momento como este. Sousa 2003 refere que devemos ter cuidado com os materiais que damos à criança pois esta pode considerá-los algo inseparável do ato de criar, ou seja, um lápis para desenhar, a plasticina para modelar. Portanto, o educador deve ponderar criteriosamente na seleção do material e evitar que a criança pense assim desta forma.



Fig. 8 Pintura no tecido (técnica *pouchoir*)



Fig. 9 Pintura no tecido (carimbagem com folhas)



Fig. 10 Tecido pintado



Fig. 11 "Ouriço" das castanhas
(Feito com massa de modelar)

Os materiais e as técnicas devem ser um meio para que as crianças possam exprimir as suas emoções e sentimentos e não se devem limitar à aprendizagem da execução da técnica. Lowenfeld (1977) refere que "concentrar as atenções apenas nos materiais que usa, ou no desenvolvimento de técnicas especiais das artes plásticas,

significa ignorar o facto de que a arte provém do ser humano e não dos materiais” (In Sousa,2003, pág.184).

o material didáctico tem de ser considerado apenas como um meio de estabelecer relações. Para facilitar à criança a sua actividade de investigar da actividade simbólica nenhum material tem mais interesse que o lápis, o papel e a tinta. Ensinar a escrever, antes de permitir que a criança experimente desenhar e pintar, é tão absurdo como pretender ensinar a criança a ler antes que ela saiba falar (João Santos 1991 pág.25).

Neste sentido, a Expressão Plástica vai mais além do que a simples exploração dos materiais, ou seja, é fundamental que a criança experimente tudo o que envolve, a experiência desde a construção das ideias, passando pela escolha, preparação, experimentação e arrumação dos materiais, constituindo estas situações oportunidades de crescimento pessoal e social. Almeida (2001) confirma estas ideias e sublinha que para criar com expressividade e qualidade estética é necessário que a criança passe por um processo de desenvolvimento prévio de competências de observação, atenção e contemplação de tudo o que a rodeia.

João Santos (1991) menciona “ A educação estética permite, através dos materiais superficiais e plásticos, instrumentos e expressão pantomímica, danças, coros e jogos dramáticos a aquisição das formas plásticas, o uso da língua e a compreensão intelectual” (pág.23).

O educador tem de ter em atenção que cada material contribui especificamente para a expressividade e a criatividade da criança numa determinada situação particular, por isso, compete-lhe procurar o material mais adequado a cada condição específica.

Tendo em conta tudo que já foi referido anteriormente, conclui-se que a educação pré-escolar deve criar ambientes que estimulem o ensino aprendizagem das crianças.

As planificações proporcionaram-me durante a minha prática pedagógica, um dos momentos mais enriquecedores da minha formação como futura educadora e por outro lado, a reação que as crianças tiveram perante o que lhes foi proposto, evidenciou momentos muito emocionantes.

A intencionalidade educativa evidencia o valor da Educação Pré-Escolar como primeira etapa da Educação Básica, pois ela deve revestir todas as ações do educador, não só na ação pedagógica direta com as crianças, como também em todas as

dimensões pré e pós ação. Assim, segundo as OCEPE (1997), as etapas a desenvolver pelo educador pressupõem que este

reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças, e ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de modo a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (pág.93).

As Expressões Artísticas são fundamentais, pois fomentam na criança sentimentos, emoções e interpretações diversas que a apoiam na construção de várias competências e na construção do seu ser.

No que refere às possíveis técnicas a desenvolver em contexto de Educação Pré-Escolar, as OCEPE (1997) referem a pintura, desenho, colagem, rasgagem, recorte, decalque, modelagem, escultura, construção de objetos bi e tridimensionais entre outras, desde que adequadas às características de cada criança, do grupo e da comunidade. É de referir que a alusão à análise e compreensão de obras de Arte, é feita de forma genérica “contacto com a pintura e escultura (...) e com a cultura”, enquanto estratégias facilitadoras do “acesso à arte e à cultura” e consequente desenvolvimento, na criança, da sensibilidade estética e conhecimento do mundo (págs. 55-63).

A Expressão Plástica é utilizada pelas crianças como uma linguagem do pensamento, que vai sendo enriquecida de acordo com as experiências que vai vivendo.

O desenho, a pintura ou a construção constituem um processo complexo no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado. Neste processo de seleccionar, interpretar e reformular esses elementos a criança dá-nos algo mais do que um desenho ou uma escultura, proporciona-nos uma parte de si mesma: como pensa, como sente e como vê. Para ela arte é uma actividade dinâmica e unificadora (Lowenfeld e Brittain, 1977, pág.1).

Para as crianças a Arte constitui, sem dúvida um meio de expressão de sentimentos, emoções, interesses, preocupações, preferências. Em suma, via para o conhecimento que têm do mundo.

Gardner (In Hargreaves, 2002) refere também que nos primeiros anos de vida o desenvolvimento da competência artística ocorre com naturalidade, sendo que, nesta fase o educador deve centrar-se em apoiar o processo em curso de forma natural,

respondendo às iniciativas da criança e intensificando a sua ação educativa, de forma gradual, no sentido de complexificar as oportunidades de aprendizagem de habilidades técnicas e reflexivas no domínio das Expressões Artísticas.

CAPITULO III – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

CAPITULO III - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Ao longo desta secção, pretendo apresentar o problema desta investigação na área da Expressão Plástica de formação específica, identificar a necessidade de rever teorias e práticas existentes em diferentes países relacionadas com educação artística para a infância e analisar a forma como tem evoluído na última década em Portugal. Analiso as mudanças curriculares, especificamente as que afetaram as atividades no Jardim e Escola.

Seguidamente, refiro o modelo de investigação neste estudo as razões para a sua seleção e características; descrevo o contexto e os participantes da pesquisa e os instrumentos de recolha de dados. Por fim refiro os ciclos de investigação-ação implementada, terminando com a descrição detalhada da intervenção curricular.

3.1 - Problema de Investigação

O desenvolvimento humano tem sido acompanhado por revelações gráficas desde a pré-história, utilizando-se o desenho como forma de comunicação do ser humano. A arte e as imagens invadem o dia-a-dia da sociedade, estando ao alcance do olhar de qualquer indivíduo. Tendo em conta que a aprendizagem se constrói gradualmente, é importante «alfabetizar» os sentidos desde tenra idade, ou seja, na idade pré-escolar, para que as crianças possam aprender e interpretar a informação visual e sonora que invade o seu quotidiano e naturalmente estarem preparadas para interagir com ela (Barbosa, 1991). Essa aprendizagem deve começar no pré-escolar, por ser a etapa em que a criança inicia o conhecimento de vários símbolos que a rodeiam, utilizando-os para comunicar (Gardner,1997).

É vulgar, segundo Silva (2002) observar os(as) educadores(as) professores(as), da Educação Pré-Escolar e da Educação Básica, utilizarem a atividade gráfica destituída de qualquer valor educacional e evidenciando um total desconhecimento do potencial de tal estratégia para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Também se observam, por um lado situações de instrumentalização do desenho, o qual é ensinado como meio de desenvolvimento da coordenação percetual e motora. Ainda existem os(as) educadores(as) professores(as) que têm uma visão romântica do desenho, acabando por categorizar como almas de arte, o que as crianças fazem. Para uns o adulto não

deve interagir nunca no contexto pedagógico, acreditando que prejudicam a criatividade das crianças e para outras o desenho orienta de forma pedagógica, podendo ser muito enriquecedor. Cada vez há mais estudos relacionados com o papel da arte na formação das crianças. Lancaster (1990) refere que a educação artística deveria ocupar um lugar de destaque no currículo escolar, onde as crianças pudessem experimentar e compreender os conceitos básicos da estética e dos elementos e princípios do design, tais como a cor, a forma, o tom, a linha, e tantos outros elementos básicos da gramática visual, devendo os educadores/professores proporcionar-lhes o contacto com ambientes e objetos de arte esteticamente agradáveis, uma vez que a expressão artística deve proporcionar oportunidades às crianças para aprenderem sobre o desenvolvimento da arte, do artesanato e do *design*, estimulando a criatividade através de experiência prática.

A deficiente preparação profissional de muitos educadores e professores generalistas neste âmbito, não lhes permite entender que a educação artística também oferece oportunidade às crianças para se expandirem não só em termos produtivos e expressivos, mas também analíticos e críticos e percetuais, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo (Allison, 1982). No entanto, para que isso aconteça é necessário que educadores e professores proporcionem às crianças atividades de aprendizagem ricas, de modo a expandirem as suas habilidades e competências ao nível da observação, desenvolvendo atitudes sistemáticas de questionamento e procura de soluções. Lowenfeld, e Brittain, (1977) referem ser fundamental que os educadores selecionem elementos da natureza, para as crianças poderem olhar para eles e saberem representá-los a partir da descoberta, do uso expressivo dos elementos da gramática visual e das técnicas artísticas.

3.2 - Revisão da literatura

A revisão da literatura é o ponto de partida desta investigação, a qual permitiu conhecer, compreender, avaliar e sintetizar ideias acerca da temática deste estudo. Esta investigação também permitiu identificar novas abordagens, conhecer e avaliar métodos de pesquisa, e ainda, apoiar a definição o problema da investigação (Cohen e Manion, 1994). Assim, uma revisão da literatura realizada com rigor, permitiu ampliar e aumentar o conhecimento. Neste ponto pretendo refletir sobre os conceitos chave

da investigação: educação artística, expressão plástica e educação pré-escolar, procurando resumir as ideias de alguns autores, definir alguns conceitos e apresentando algumas reflexões acerca da temática em causa.

A falta de formação específica dos educadores/professores para promoverem as competências anteriormente mencionadas é um problema real nesta área. Apesar de toda a investigação que tem sido realizada ao longo dos tempos, ainda há muito por fazer, para que a prática da Expressão Plástica seja enriquecedora e lhe seja atribuída a importância na educação que realmente merece.

Com a finalidade de investigar métodos relacionados com a Didática da Expressão Plástica na Educação Pré-Escolar em Portugal, utilizei a metodologia qualitativa, desenvolvida através do método de investigação-ação.

3.2.1 - A Educação Artística em Portugal

A educação artística é uma via de conhecimento, (Eisner, 1972), que engloba a educação pela arte, a educação com a arte e a educação para a arte (Eça, 2010, pág. 138), tendo como principal objetivo o desenvolvimento harmonioso da personalidade, influenciando as dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da criança (Arnheim, 1999; Gardner, 1994; Best, 1996).

A Educação Artística não é uma iniciação da arte adulta, um ensino de técnicas da arte dos adultos, nem uma formação precoce de adultos, ou a procura de vocações artísticas. É antes, segundo Sousa (2003a, pág.63) uma convergência de atuações e de propósitos, claramente voltada para a verdadeira essência da Arte: a elevação espiritual, a formação da pessoa no que há de mais sublime em si, na sua formação humanística e a formação dos seus valores morais e éticos. O mesmo investigador afirma que Almeida Garrett, em 1829, foi o primeiro em Portugal, que se manifestou para defender o papel das artes na educação, defendendo a ideia de que a educação deveria abranger uma formação estética e artística, que abarcasse todas as áreas artísticas, permitindo ao aluno o contacto com várias áreas, ampliando os seus conhecimentos e permitindo a descoberta de possíveis aptidões numa das áreas artísticas. Para além dos seus discursos teóricos, Garrett, fundou o Conservatório Nacional, para colocar em prática os seus ideais e dar a possibilidade da formação de artistas.

Diversas personalidades da época seguiram a perspectiva pedagógica de Garrett, tais como: António F. Castilho, Antero Quental, João Deus, João Barros, Cardoso Júnior, Leonardo Coimbra, António Sérgio, Adolfo Lima, Adolfo Coelho, César Porto e Álvaro Viana de Lemos, defendendo “o valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem.” Adolfo Coelho (1871) (In Sousa,2003, pág.30). Também na década de 50 começaram a surgir em Portugal, as primeiras ideias sobre educação pela arte, sustentadas por pedagogos como João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, Chiró, J. F. Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Menano e outros, que em 1956 fundaram a Associação Portuguesa de Educação pela Arte. O modelo pedagógico que foi instituído visava uma educação efetuada através das artes. O objetivo deste modelo não era as artes, mas a Educação, considerando as artes como metodologias mais eficazes para se alcançar uma educação integral a todos os níveis: afetiva, cognitiva, social e motora, sendo este o único modelo até hoje existente que propôs como seu primeiro objetivo a educação afetivo-emocional (Sousa 2003, pág.30).

Posteriormente, em 1965, Rui Grácio, Breda Simões, Bernardo da Costa, Arquimedes Santos e outros pedagogos, desenvolveram estudos, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian, sobre esta perspectiva da educação pela arte, devendo-se a este último “a criação de uma área de estudos interdisciplinares que se designou por psicopedagogia da expressão artística” Sousa (2003, pág.31), pois não há sociedade democrática que possa viver progredindo sem o culto da arte.

Mais tarde, em 1971, Madalena Perdigão, criou o curso de professores de educação pela arte, tendo como professores Arquimedes Santos, Wanda Ribeiro, Graziela Gomes, Freitas Branco, José Sasportes, Francisco d'Orey, Raquel Simões, Maria de Lurdes Martins, Helena Cidade, João Mota e outros. A influência que estes pedagogos e alunos formados neste curso exerceram, fez-se sentir, logo a seguir à Revolução de 25 de Abril de 1974, com a inclusão da área do movimento, música e drama nos programas de escolaridade primária.

Em 1978, definiu-se oficialmente o Projeto de Plano Nacional de Educação Artística, a “Educação pela Arte”. Porém em Outubro de 1980, o ministro Vítor Crespo, suspendeu a Escola de Educação pela Arte com o Decreto-Lei nº 310/83.

Só com a Lei de Bases de Sistema Educativo de 1986 (Lei nº46/86 de 14 de outubro), o ensino em artes foi oficializado nos currículos escolares, sendo focado o papel claro e inequívoco da arte na formação integral do indivíduo, estabelecendo que nos currículos dos níveis Pré-Escolar, Básico, Superior, Extra-Escolar e Ensino Especial, fossem integradas áreas disciplinares que desenvolvessem as capacidades de expressão, a atividade lúdica e a promoção da educação artística, da sensibilidade estética e da imaginação criativa.

Depois de um século, parece que os responsáveis pela educação em Portugal, compreenderam as perspetivas de Almeida Garrett “uma educação artística e estética global, decorrente de uma educação pela arte e um Ensino Artístico específico naturalmente evoluído destas bases.” (In Sousa, 2003, págs. 32-33)

Passados quatro anos, foi apresentado o diploma referente ao Decreto-Lei nº 334/90, de 2 de novembro de 1990, que designou o ensino pela arte em Portugal e, no prefácio introdutório, criticando seriamente o que se passava no sistema escolar português relativamente a este modelo de ensino:

A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção...são alguns dos fatores que explicam este estado de coisas. (...) O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter (pág.4522).

Neste Decreto-Lei nº 334/90 de 2 de Novembro, também se estabeleceram as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, e no ponto 2 do artigo 1º, referem-se as seguintes áreas: a) Música; b) Dança; c) Teatro; d) Cinema e audiovisual; e) Artes Plásticas. Os objetivos definidos no artigo 2º deste decreto, são:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;*
- b) Promover o desenvolvimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;*
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;*

d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística;

e) Detetar aptidões específicas em alguma área artística;

f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, aos executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, de forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;

g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;

h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.

Na última década em Portugal tem-se vindo a discutir muito a situação da Educação Artística e a investigação nesta área científica, mas o problema é que os profissionais que estão nas escolas não têm acesso a essa investigação e continuam a adotar práticas obsoletas e ultrapassadas de modelos de ensino artístico. Apesar dos profissionais evidenciarem consciência da necessidade de desenvolvimento das múltiplas formas da literacia das suas crianças, através das artes, ciências, matemática e outras formas sociais das quais o significado é construído, acabam por manifestar um desconhecimento total de novos paradigmas da educação que promovem a transmissão e transformação da cultura através da linguagem humanista das artes e que a Educação Artística contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e facilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte.

3.2.2 - Expressão Plástica

Oliveira (2002) relaciona o conceito de expressão com as atividades representativas do movimento corporal, do desenho, pintura e modelação, dos sons e ritmos, dos jogos. Através desta as crianças desenvolvem o seu nível cognitivo, pessoal e social, as capacidades expressivas, criativas, físicas e lúdicas. Para Sousa (2003), o termo «Expressão Plástica» diz respeito à expressão-criação realizada pelo manuseamento e modificação de materiais plásticos. Segundo o que me foi dado a observar durante a minha licenciatura e o ano curricular do mestrado a expressão plástica ainda é vista somente como área de lazer, por grande parte da comunidade escolar. A falta de preparação profissional, não permite que os professores da expressão plástica se sintam à vontade para a lecionar. Nesta área, nem entendem o

papel que ela desempenha na transmissão de valores culturais pois apresentar e interpretar o património artístico, facilita um desenvolvimento da personalidade, desperta a sensibilidade estética e contribui para o desenvolvimento da literacia (Reis, 2008).

Como refere Sousa (2003, pág.160) as artes devem estar “ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas”. Esta proporciona-lhe a criação plástica como modo de estimular a sua imaginação e desenvolver o seu raciocínio.

A criação plástica proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que de outra forma seriam difíceis de exteriorizar, por isso, Gonçalves argumenta que:

A criança exprime-se pelo gesto, o som, a palavra e a imagem. O que exprime a criança? Sensações corporais, sentimentos de alegria, tristeza e serenidade, desejos, ideias, curiosidades, experiências, um conjunto de fatos emotivos. Muitas vezes realiza em pintura o que a realidade social lhe nega. Se, por exemplo, lhe acontece ser impedida de brincar com os seus companheiros será, muito provavelmente, esse seu desejo ou a tristeza de não o poder concretizar que exprime em pintura (In Sousa, 2003, pág.167).

Através de um conjunto de técnicas e materiais, a criança pode explorar a criatividade e a imaginação e expressar o seu mundo interior (Lowenfeld, 1977).

Nos anos 80, este panorama adquire novo vigor com a Fundação Getty dando espaço ao modelo curricular conhecido por DBAE (*Discipline-Based Art Education*).

A criança desde muito cedo que se diverte a mexer em água, areia, barro, tintas e a riscar em papel com um lápis, sendo a Expressão Plástica (EP) uma atividade natural e espontânea da mesma. O objetivo principal da EP é que a criança exprima as suas emoções e sentimentos através da produção com materiais plásticos, não se ambicionando a criação de “obras de arte” nem a formação de artistas, mas sim a satisfação das necessidades de expressão e de produção da criança.

O ato de desenhar, modelar e pintar, devem ser tidos em conta pelo prazer que esses atos proporcionam. Stern defende que a expressão pertence à pessoa, à sua dimensão psicológica e refere que

a expressão é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Expressar é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Expressar-se significa realizar um ato, que não é ditado, nem pela razão criada (In Sousa, 2003, pág.165).

Na Educação Pré - Escolar muitos os educadores referem a dificuldade em dar a devida importância à Expressão Plástica, ou seja, em valorizá-la do mesmo modo que valorizam os outros domínios curriculares. A realidade é que, apesar de estar presente “en teoría en el currículo no implica que exista la enseñanza artística en la práctica¹” (Wagner, 2001, pág.80). A esta área, ainda não lhe é atribuído o devido valor, aparecendo como uma área menor desta fase educativa, não tendo importância para a sociedade portuguesa e prova disso é a necessidade frequente de justificar o seu valor na educação tal como referem muitos especialistas tais como Elliot Eisner, 1991; Rudolf Arnheim, 1999; Howard Gardner, 1994; Fernando Hernández, 2000; Ana Mae Barbosa 2002, e outros.

A par desta situação, Rodriguez (2003) afirma que “Justificar la importancia de la educación artística seria tan absurdo como pretender justificar la de cualquier otra área del conocimiento”²(pág.9), mas é evidente que se a sociedade não lhe atribuir uma função social e educativa é extremamente complicado sensibilizar os diversos intervenientes no processo educativo para a sua importância.

Isto ocorre de um conjunto de pretextos “errados” que se foram formando ao longo dos tempos e que passam pela falta de credibilidade atribuída a esta área do saber. Entre os quais distinguimos a difícil aprovação do seu valor na sociedade, a escassez de investigação na área, a ausência de formação contínua dos educadores e professores e a dificuldade em esclarecer a sua organização curricular, ou seja, a ausência de uma cultura educativa face à formação artística. Hernández (2000) refere que a atual posição da arte na educação é dolorosa para as crianças e educadores/professores.

Atualmente os educadores têm a investigação realizada ao nível de pós-graduações, por exemplo, evidencia a consciência deste problema quer da educação, quer de professores e da necessidade de uma mudança significativa nesta área do saber. O problema reside no facto de não saberem o que fazer, como fazer e qual direção a seguir para modificar.

¹A teoria no currículo não implica que exista ensino artístico na prática

² Justificar a importância da educação artística seria tão absurdo como pretender justificar a importância de qualquer outra área do conhecimento (tradução minha)

É importante refletir sobre as tarefas que promovem o desenvolvimento das habilidades cognitivas, perceptuais, produtivas, expressivas e analíticas críticas necessárias ao fazer artístico. O/a educador/a ou professor/a deve estar preparado para analisar cuidadosamente os objetivos das atividades que pretendem desenvolver com as suas crianças e formulá-los com convicção no planeamento das aulas e das estratégias curriculares, devendo procurar desenvolver na educação pré-escolar, as seguintes competências:

- *Conhecimento dos materiais, permitindo às crianças experimentá-los livremente e utilizá-los criativamente na expressão artística.*
- *Habilidades práticas para utilizar corretamente os materiais e equipamentos.*
- *Experiências artísticas, que permitam analisar fenómenos artificiais e naturais.*
- *Experimentação e aprendizagem de uma gramática de artes visuais, através de estudos específicos sobre o uso dos elementos da arte, sendo importante aumentar a sua competência na aplicação da percepção visual e comunicação.*
- *Atividades interdisciplinares, comprometendo as crianças em trabalhos que envolvam outras áreas do currículo em que a expressão artística funcione como uma componente ativa.*
- *Oportunidades para estudos de natureza artística, histórica e cultural, para que as crianças desenvolvam algumas habilidades de apreciação associadas à análise de obras de arte e às realizações dos artistas, artesãos, arquitetos e designers. (Lancaster, 1990, pág.28)*

Allison (1982) considera que o aparecimento de novas investigações aumentou o estatuto da educação artística nos meios académicos. No entanto a implementação da educação pela arte em meio escolar, embora sendo entendida como benéfica, continua pouco alicerçada em teorias e práticas significativas.

3.2.3 - Educação Pré - Escolar e a sua história mais recente em Portugal

O ensino pré-escolar em Portugal abrange crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, antecedendo de imediato o início do ensino formal. O espaço que se destina às crianças do pré-escolar chama-se jardim-de-infância e os profissionais responsáveis por esta área escolar são os educadores de infância.

Nesta linha de pensamento, as Orientações Curriculares (1997) referem como princípio geral a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento integral da criança, mencionado que:

A Educação Pré- Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado

da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (pág.15).

O princípio geral e os objetivos pedagógicos mencionados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, para além de definirem a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da Educação Básica, também defendem o seu papel de complementaridade relativamente à ação educativa da família, através do desenvolvimento de uma relação de articulação ativa e recíproca, de modo a beneficiar do êxito do processo de desenvolvimento da criança.

O princípio enunciado inclui nove objetivos gerais pedagógicos que, se concentram, principalmente, na defesa da igualdade de oportunidades e na promoção do desenvolvimento integrado e integral da criança, incentivando práticas apoiadas em princípios pedagógicos e deontológicos que não descuidem as especificidades desenvolvimentais, familiares e sociais da criança e que estimulem a participação ativa desta na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem e a promoção de interações entre as famílias e comunidades educativas.

Em Portugal, nos últimos quinze anos, desenvolveram-se mudanças profundas, a nível da educação pré-escolar, quer na formação dos educadores, quer na organização curricular. A investigação avançou, produzindo estudos fundamentais sobre os principais problemas/questões de literacia em Portugal.

O momento fulcral na educação pré-escolar portuguesa foi em 1997, data em que se criou uma rede nacional de estabelecimentos (jardins de infância), passando também este nível de ensino a ser da responsabilidade do Estado, garantindo assim, a igualdade de acesso à educação a todas as crianças e dando a possibilidade a cada uma de ter um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. Nesse mesmo ano, foi também oficializada a orientação das características físicas do jardim-de-infância, a sua qualidade estética, recursos e materiais.

A educação pré-escolar foi oficialmente decretada como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo. A equipa de trabalho ministerial (1997), apresentou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, atribuindo ênfase à necessidade de criar medidas que garantissem o controlo da qualidade do trabalho nos jardins de infância (katz e al, 1998 pág. 114) assumindo que a qualidade dos

contextos educativos em Portugal era dependente também de ações individuais e não apenas de um sistema educativo coeso.

Em 1998, o Ministério da Educação publicou o documento “Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar”, com as principais conclusões do “Projeto Pré-Primário” da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, no qual Portugal participa, tendo como objetivo principal reunir conhecimento sobre o modo de melhorar a qualidade das primeiras experiências educativas das crianças. As principais conclusões referentes ao desenvolvimento curricular e à organização de trabalho nos jardins de infância em Portugal, indicam:

- ❖ a dificuldade que os educadores de infância portugueses evidenciaram em especificar o tipo de abordagem curricular por eles seguido;
- ❖ a equilibrada qualidade dos jardins de infância;
- ❖ o facto dos projetos educativos desenvolvidos por diferentes escolas serem “Projetos por Decreto”, isto é, serem mais o resultado de uma exigência governamental do que uma estratégia definida pelos próprios profissionais face às características dos contextos em que atuavam.

Em 2001, passou a ser exigido o grau universitário para todos os educadores de infância, que também acontecia já com os docentes de todos os outros níveis de ensino. Simultaneamente, o Governo publicou o Perfil Geral do Educador com o Decreto-Lei n.º 240/2001 e os Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico com o Decreto-Lei n.º 241/2001, estabelecendo as competências que todos os profissionais de educação deveriam possuir.

No contexto do pré-escolar, as Orientações Curriculares prescritas pelo Ministério da Educação foram um documento-chave para a educação pré-escolar e tiveram um impacto enorme nas práticas pedagógicas de educadores de infância, pois neste documento passaram a encontrar um caminho estruturado para a organização educativa das suas atividades. Este documento é constituído por um conjunto de princípios para auxiliar o educador nas decisões sobre a sua prática educativa, ou seja, no desenvolvimento do processo educativo com as crianças.

3.2.4 - A importância das Expressões para o desenvolvimento global da criança

A área das Expressões não é tão valorizada como as outras áreas e apesar dos educadores terem conhecimento e consciência dos Documentos oficiais, tais como Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB, 2001), Organização Curricular e Programa do 1ºCiclo do Ensino Básico (2004), Metas de Aprendizagem (2010) e Orientações Curriculares (1997), as suas práticas não evidenciam consciência da importância das artes como elementos indispensáveis ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural das crianças e que as experiências nesta área influenciam muito a forma como se aprende, como se comunica e como as crianças interpretam os significados do seu quotidiano. (CNEB, 2001, pág.149)

Ao longo da minha experiência no estágio no jardim/Escola verifiquei que o trabalho que se faz neste domínio curricular é reduzido, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das competências críticas e criativas das crianças, limitando as atividades de Expressão Plástica à atividade do Desenho de forma inadequada, sem qualquer preocupação didática. No entanto as Orientações Curriculares (1997) referem que os educadores devem proporcionar um ambiente favorável à criança para que esta seja inserida na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário, tendo em conta também outras formas de desenvolvimento e aprendizagem, tal como se pode confirmar a partir da leitura do seguinte objetivo contemplado nesse documento, tal como se pode ler “Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas, como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (pág.15).

Também Mahyilda Bessa (2000), se pronunciou acerca da capacidade criadora da criança, defendendo que:

A criança mobiliza todo o seu ser quando se entrega espontaneamente a uma actividade criadora. É um verdadeiro meio de disciplina interior que envolve processos de formas superiores de vida mental e que traz à criança, no plano geral, equilíbrio e harmonia, preparando-a ainda para a aprendizagem formal da escola. (s/ p)

O educador e o professor devem estar preparados para estimular, promover e aceitar a linguagem gráfica da criança como fator importante do seu desenvolvimento. Também para Alberto Sousa (2003) o professor deve proporcionar à criança vivências práticas e dinâmicas que lhe permitam fazer por si as suas aprendizagens e conquistas,

fazer os seus próprios juízos, criar os seus próprios conceitos e desenvolver as suas aptidões. O educador deve proporcionar à criança um clima em que ela se sinta à vontade para expressar a sua espontaneidade criativa, manifestando-se do modo que desejar, com a maior liberdade e sem a menor inibição e constrangimento.

Esta e outras afirmações idênticas, realizadas por muitos outros pedagogos e investigadores levam-nos a compreender que existem diversas funções da Arte que justificam o seu ensino. A esse propósito Eisner (1972) refere que a função da Arte é dar sentido à experiência humana e que isso se consegue de várias formas. Uma refere-se ao facto da Arte, em especial às artes visuais, serem usadas em termos expressivos e que ao longo dos séculos a arte tem sido utilizada no domínio espiritual, concretamente na religião, para comunicar valores através da imagem, recorrendo permanentemente às metáforas visuais, passando a ser partilhada entre o domínio pessoal e privado e o domínio público e coletivo. A arte não se limita a ser um veículo de articulação de visões sublimes, mas expressa também os medos, os sonhos, as recordações do ser humano, ativando a sua sensibilidade.

Outra função da Arte é permitir dar vida ao concreto. Eisner (ibid.) refere que alguém terá dito que a natureza imita a arte e dá como exemplo a obra do pintor inglês Constable. Ele refere que quando se vê uma paisagem deste artista se tem a sensação que o campo inglês imita a obra de Constable. O artista, através da arte consegue encontrar a sua fonte de inspiração no mundo à sua volta, fazendo com que a arte articule a nossa visão e capte um momento. Eisner refere que existem imensas fontes de inspiração para a atividade artística e que essas fontes não se limitam apenas aos sonhos, aos desejos de modificar a realidade, ou ao espaço para captar um momento da realidade circundante, ou desejo de a tornar mágica. É importante notar que os artistas são igualmente influenciados pela cultura e sociedade em que vivem e pelos problemas sociais com que convivem. Assim, as obras de arte refletem também a preocupação de muitos artistas em expressar valores humanos e criticar a sociedade. Para isso muitas estratégias artísticas têm sido utilizadas e uma delas é a da metáfora visual atrás mencionada que é o veículo utilizado pelo(a) artista para comentar de forma crítica, o mundo envolvente, através das suas mensagens visuais, funcionando como um crítico social.

As obras de arte, quer no mundo das Artes Plásticas, da Música, do Teatro, da Dança, do Cinema, têm a capacidade de nos transportar para o mundo da fantasia e do sonho e a trazer ao mundo do consciente muitas sensações que de outra forma permaneceriam no inconsciente. O olhar do artista encontra prazer e significado nas situações e aspetos mais triviais da nossa vida, ajudando-nos a redescobrir o sentido do mundo da visão e de todos os sentidos, tendo enorme impacto nas nossas emoções e gerando coesão entre os seres humanos. Quando existem os grandes festivais de música observam-se pessoas de diversas culturas, diversas ideologias políticas, religiosas a conviverem lado a lado e a saborearem as emoções que a música lhes traz.

Este mesmo resumo mostra a diversidade de funções da Arte e realizar tais funções é uma missão da educação. A questão que se levanta é: Estarão os(as) educadores(as) preparados para cumprir esta missão? Qual o estado da arte nos Jardins de Infância? A imagem que a criança desenha ou pinta é muito mais que as simples marcas no papel que ela diariamente faz espontaneamente ou quando solicitada pelo(a) seu(sua) educador(a).

Por me ter dado conta desta situação e por ter conhecimento da importância das expressões no desenvolvimento da criança, decidi realizar o meu relatório nesta área. O acesso à literatura especializada foi também fundamental para sensibilização para as artes. Os professores de Artes da Escola Superior de Educação que foram lecionando nas áreas das expressões durante a minha formação falavam desta área com um enorme entusiasmo e transmitiam-nos a importância de proporcionar às crianças um leque diversificado de atividades com as diversas expressões.

Lowenfield e Brittain (1977) trataram estas questões na sua célebre obra “Desenvolvimento da Capacidade Criadora” que constituiu um recurso fundamental para eu pensar a didática da Expressão Plástica (EP). Estes e outros investigadores (Lancaster, 1990; Eisner, 1991; Sousa, 2003) afirmam que a criança deve ser estimulada a expressar-se livremente, para que possa libertar todas as emoções, sensações e sentimentos. As artes permitem este tipo de liberdade se forem estimuladas para tal. Como nos refere Lowenfeld e Brittain (1977), a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o domínio intelectual e o das emoções.

A arte é uma linguagem que tem acompanhado a humanidade ao longo dos tempos, desde a pré-história até aos nossos dias, espelhando diferentes sociedades, diferentes interesses e diferentes saberes. Por isso, é importante refletir sobre o conhecimento da EP, procurando um terreno repleto de potencialidades educativas, um caminho para encontrar a compreensão do ser humano e da sociedade. Aberto B. Sousa (2003, pág. 55) define-a como uma linguagem das emoções, a procura de comunicar algo que não é traduzível em palavras e pensamentos. A arte permite-nos expressar sentimentos, sensações e emoções que por palavras não conseguimos fazer. Lancaster (1990) explica-a como sendo a área onde se desenvolvem competências e técnicas através do uso de materiais e reforça a ideia que através dela se podem comunicar emoções, ideias e sentimentos, resultando daí a interpretação visual de experiências ambientais e pessoais (do mundo interior de cada um), dependendo da habilidade e sentido artístico adquirido. Para ele, fazer arte implica a aquisição e utilização de habilidades manuais na manipulação de materiais bi e tridimensionais, de ferramentas ou equipamentos mecânicos e refere que o talento artístico depende do uso imaginativo ou da realização inventiva do *design* e da criação de formas artísticas para dar solução às necessidades humanas. Os educadores e professores devem, segundo esse autor, ter consciência que estes aspetos são interdependentes, que não existem isolados, devendo implicar uma excelente coordenação de mãos, olhos e cérebro, através do seu harmonioso relacionamento, focando a importância das crianças na grande gama de experiências práticas das atividades curriculares em que estiverem envolvidas. Lancaster (ibid.) menciona também que o domínio da apreciação artística, ou o chamado domínio crítico, corresponde ao domínio da atividade artística onde as crianças elaboram juízos de valor sobre as obras de arte, artesanato e *design*, tendo em atenção o seu contexto histórico e cultural e o lugar que a arte deve ocupar na vida das pessoas e no mundo.

Assim se concluiu, a partir da análise, que a Educação pela Arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os fatores que promovem o desenvolvimento da criança e que a arte é uma linguagem eminentemente simbólica de sentimentos. A Educação pela Arte deve proporcionar, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais,

que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança, como permitem colocar em ação toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa que fortaleçam a criança.

As Artes na Educação não procuram, de modo algum, a formação de futuros artistas, mas sim o enriquecimento sistemático da criança a nível perceptual, estético, artístico, analítico e crítico e histórico-cultural. Barrett (1979) defende que:

A arte é utilizada como forma de comunicar a informação recebida para que a criança possa exprimir a sua atitude em relação à experiência vivida. O educador considera uma das linguagens possíveis que estão ao seu dispor, para que a criança se possa exprimir livremente contribuindo assim para o seu desenvolvimento integral (pág.90).

Autores como Eisner, (1972), Barrett, (1979), Moura (2007), Hernandez, (1997) e outros, salientam que a educação artística é importante para as crianças, ao mesmo tempo que sublinham a importância das artes como forma de as ajudar a conhecer e compreender a diversidade cultural e formas de comunicação artística inovadoras. O valor real de tal ensino-aprendizagem reside na promoção de competências a nível crítico e estético e na forma como as atitudes das crianças se vão modificando relativamente à sua compreensão artística, à valorização das qualidades estéticas do seu mundo envolvente, sensibilidade em relação à leitura das obras de arte, conhecimento da obra dos artistas e às suas competências técnicas.

Segundo Barrett (1979, págs. 25 e 57) a criança deve ser capaz de desenvolver a percepção em termos tácteis e espaciais, devendo a estética promover experiência sensorial direta que deverá ser a base de toda a educação em arte. O mesmo investigador refere que a manipulação de qualquer material pode dar origem a impulsos e sensações que desenvolverão capacidades no âmbito do *design*, arte e trabalhos manuais, assim como uma maior percepção visual e táctil e consciência de que existem inúmeras possibilidades em termos de experimentação. Ele refere ainda que as técnicas e os materiais devem estar relacionados com toda a experiência da criança para que tenham uma função significativa na educação artística. A linha, a forma, a cor, o tom, a textura são elementos que contêm a nossa experiência do mundo visual tátil.

A EP implica um extenso plano de atuação pedagógica e uma enorme possibilidade de abordagem de conteúdos. Tendo em conta a que o nível de Educação

Pré-escolar é a primeira etapa de aprendizagem, a premissa educativa fundamental é «alfabetizar» o sentido estético e proporcionar às crianças uma abordagem ao processo artístico na sua globalidade, de forma a que elas o percebam e participem dele, despertando nelas, sobretudo, a expressividade, a comunicabilidade e a sensibilidade estética, através de acesso ao património artístico para que estas possam desenvolver a sua cultura visual e reconhecer a sua importância na vida e na história da humanidade.

Neste sentido é fundamental compreender como esta área é operacionalizada neste nível educativo, refletindo sobre a sua natureza, as suas práticas, os seus objetivos, os seus métodos e a sua avaliação. Como afirma Santos (1989), no contexto atual, “o que mais importa é a autêntica intenção educativa de fundo, aquela em que se consideram as actividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança e do adolescente (...)” (pág.31).

O conhecimento das experiências prévias das crianças no domínio da EP, deve constituir o ponto de partida para se intervir de forma diferenciada e contextualizada, na Educação Pré-escolar. Apesar de ser por iniciativa própria que a criança exteriorize e expresse saberes, interpretações, sentimentos e emoções, cabe ao educador, através da Expressão Plástica, incentivando-a a desenvolver processos criativos ricos, reveladores do pensamento crítico e reflexivo e da capacidade de transformação dos materiais e formas de pensar.

3.3 - Metodologia

Ao longo deste ponto, é apresentado o método de investigação utilizado neste estudo, as razões para esta opção, suas características, as vantagens e desvantagens. Ao contexto e participantes da amostra, técnicas de recolha de dados numa intervenção curricular na instituição onde se realizou esta PESII no ano de 2011/2012.

3.3.1 - Opções metodológicas

Em busca de uma modalidade de investigação que me apoiasse no melhor conhecimentos das crianças, onde realizei o meu estudo, e que fosse capaz de provocar mudanças na minha prática educativa, foi primordial a preferência de um método de natureza qualitativa, pois como defende Bell (1993), “Os investigadores

que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo, procurando a compreensão dos fenómenos, em vez de análise estatística” (pág.20).

A investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e aprendizagem que de outra forma não se pode obter, através de observação detalhada e planeada da ação e da interação estreita entre os sujeitos podendo estudar-se os processos cognitivos que utilizam na resolução de situações problemáticas.

Bogdan e Taylor (1986) afirmam que nos métodos qualitativos o investigador deve estar totalmente envolvido no campo de ação dos investigados, pois a natureza deste método de investigação fundamenta-se essencialmente no diálogo e em ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Estes investigadores referem ainda que a investigação qualitativa, permite a subjetividade do investigador na busca do conhecimento, originando uma maior variação nos procedimentos metodológicos usados na mesma.

Depois de definir que a minha investigação seria de natureza qualitativa, tive de optar por uma método que fosse ao encontro do trabalho que pretendia desenvolver em termos de reforma curricular. Por isso, adotei a investigação-ação, visto que é um género de investigação prática, no qual o investigador se envolve ativamente num trabalho colaborativo (Bogdan e Biklen, 1994), com a finalidade de agir sobre um problema concreto, tentando reduzi-lo ou resolvê-lo e avaliar posteriormente a ação aperfeiçoando os conhecimentos num dado contexto (Stenhouse, 1984). Também optei por este um método pelas suas vantagens, quando aplicado no campo educacional, permitindo uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação (Kemmis e Taggart, 1992; Elliot, 1994; Ainscow, 1999; Coutinho, 2008). Este método dá também a oportunidade de confrontar a teoria com a prática, de modo autorreflexivo e crítico, permitindo-me compreender como posso melhorar a minha prática profissional. Como refere Moreira (2001) “investigação-ação tem revelado constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa” (In Sanches, 2005, pág.130).

A investigação-ação consiste num processo de colocar questões, testar ideias, procurar respostas válidas e objetivas, refletir, interpretar e avaliar os resultados. Esta

rege-se por métodos de aquisição de informação e conhecimento para ser posto ao serviço do próprio professor/investigador que utiliza este “processo de investigação” em espiral segundo Elliot Eisner (In Moura, 2003), interagindo e focando-se no problema, como primeiro passo para o desencadear da identificação e formulação do problema de forma objetiva. Coutinho (2008) afirma que esta metodologia detém dupla finalidade: (i) investigar e agir, e (ii) mudar.

Corey (In Moura, 2003) refere que este tipo de investigação é um método em que os práticos pretendem estudar cientificamente as suas dificuldades de forma a orientar, corrigir e avaliar as suas ações e decisões. Ele permite superar, algumas das discrepâncias existentes entre o binómio teoria-prática, possibilitando melhorias significativas no que diz respeito à qualidade da educação. Através da investigação-ação o professor pode indagar acerca do seu próprio trabalho, o que lhe permite focalizar problemas, determinar as suas causas e mobilizar estratégias que permitam superá-los, potencializando todo o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um tipo de investigação que se torna apelativa e motivadora na medida em que coloca a tónica na componente prática e na melhoria das estratégias de trabalho utilizadas e isso ajuda a conduzir a um aumento significativo da qualidade e eficácia da prática desenvolvida.

Há diversas definições de investigação-ação. Segundo os autores Cohen e Manion (1994) trata-se de um:

Procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é uma situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionário, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (pág.223).

A partir da análise da definição dos conceitos que compõem o termo investigação-ação, podemos dizer como “aprender fazendo”. Na investigação-ação um indivíduo ou um grupo de indivíduos reconhece um problema, concretiza algo para o solucionar, investiga se o empenho resulta na resolução do problema e descreve um novo plano de ação.

Moura (2003) afirma também que a investigação-ação se centra na resolução de problemas educativos identificados em condições específicas, sendo para o investigador um forte contributo para o conhecimento e compreensão pessoal e prática. Coutinho (2008) considera que:

Esta metodologia alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do processo educativo, sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor, e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez o seu elemento chave [...] no pensamento sobre a prática educativa, está sempre implícito o conceito de reflexão. (pág.5).

O contributo da investigação-ação na prática educativa pode e deve levar a uma participação mais ativa do professor, como agente de mudança. Segundo Benavente et al. (1990) os procedimentos de mudança são a missão principal da investigação-ação, pois trata-se de um método que permite melhorar a educação e aprender sobre os resultados da mesma. Estes investigadores referem ainda que: “a investigação-ação pode ser entendida como uma estratégia de animação institucional e pedagógica, uma estratégia de formação e transformação” (pág. 1).

A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa será o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação e neste sentido, a investigação-ação surge como uma metodologia eficaz para o meu caso em concreto.

Nesta perspetiva e na opinião de Froufe Quintas (1998), a investigação-ação pode ajudar o professor/educador a “desenvolver estratégias e métodos” para que a sua atuação seja mais adequada, bem como, “propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.” O contributo desta metodologia é necessário para uma reflexão sistemática sobre a minha prática educativa com o objetivo de a transformar e melhorar. E este é o grande desafio que me impôs como participante empenhada e envolvida nesta dinâmica de ação da minha intervenção educativa.

Associar a investigação-ação à prática educativa do professor significou, para mim, tomar consciência das questões críticas relativas à EP na minha sala de aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer congruência entre a teoria e a prática, pois tal como Cohen e Manion (1994) dizem a investigação-ação pode ser praticada pelo próprio professor e é imprescindível “sempre que

queremos um conhecimento específico para um problema específico numa situação específica” (pág.271). Eles defendem que este método reúne, sistematiza, partilha, analisa, reflete, avalia e atua sobre informação recolhida, por meio do registo das observações e da análise de comportamentos e atitudes. Sanches, (2005) refere que o professor, ao utilizar esta metodologia numa pesquisa de informações de modo mais rigoroso e sistemático, está a “cientificar o seu acto educativo” (pág.130). A investigação-ação é idêntica ao trabalho diário do professor, desenvolvido com a cooperação dos pares e por meio de questionamento introspetivo coletivo (Kemmis e Taggart, 1992). Coutinho (2009), afirma que esta metodologia tem três aspetos que a distingue das outras; que são:

- a) é uma investigação que requer uma acção como parte integrante do processo de investigação;*
- b) mais do que as considerações metodológicas, importa o valor do profissional;*
- c) é uma investigação sobre a pessoa, no sentido em que os profissionais investigam as suas próprias ações (pág.16).*

A literatura especializada refere ainda que encontrar outras designações para investigação-ação, tais como: investigação na sala de aula (Arends, 1995), o professor investigador (Stenhouse, 1984; Oliveira, 2002; Latorre 2003), investigação colaborativa (Kemmis e Taggart, 1992), investigação participativa (Duarte, 2007). Estas denominações classificam paradigmas específicos de investigação, porém todos são variações desta metodologia.

A investigação-ação detém uma enorme diversidade de métodos e a minha opção foi o modelo de Elliot (1994). Este autor defende que a investigação-ação solicita um trabalho cooperativo, com pessoas empenhadas em arranjar soluções diretas para as suas inquietações práticas, nas quais estão todos envolvidos. Moura (2003) refere ainda que este modelo destaca a inter-relação entre ação e reflexão, procurando proporcionar aos investigadores oportunidade para testar e avaliar o seu pensamento e ação num contexto social e político mais amplo.

Coutinho (2008) realça que as mudanças no modelo de Lewin³ inseridas por Elliot, são fundamentais pois dão “ênfase ao processo de revisão dos factos e

³ “Considerado por muitos autores o precursor desta metodologia de investigação” (Coutinho, 2008, p.11).

reconhecimento de falhas antes de se dar início a cada sequência de passos dentro dos circuitos em espiral” (pág.22). Ainda Jordão (2005) refere que essas mudanças são necessárias, visto que Kurt Lewin mostra a “pesquisa de forma linear, o que pode levar à falsa visão de que é possível fixar previamente a ideia geral, e de que o reconhecimento se restringe à descoberta de factos” (pág.60).

Elliot (1994), ao contrário, defende que é possível alterar a ideia geral ao longo do procedimento, pensa que a fase do reconhecimento implica averiguação e análise dos factos e, que não se deve avaliar os resultados de uma ação, antes que se tenha certeza de que ela foi efetivamente implementada.

A seleção desta metodologia também se deve a outras razões: por ser uma metodologia motivadora e apelativa que permite ao investigador retirar o fardo da solidão (Coutinho, 2008, pág.31); por colocar a tónica na prática e na melhoria das estratégias de trabalho usadas, levando a um crescimento significativo e “inegável da qualidade” e eficácia das práticas desenvolvidas (Almeida, 2001); e por enaltecer a construção pessoal do conhecimento e validar o valor epistemológico da prática profissional (Vieira, 1995).

3.3.1.1 - Vantagens e desvantagens da opção metodológica

Autores como Cohen e Manion (1994), Ainscow (1999), Elliott (1994) e Moura (2003) destacam as vantagens da investigação-ação realizada no campo educacional. Kemmis e Taggart (1992) e Ainscow (1999) por exemplo defendem que a investigação-ação pode melhorar a qualidade da educação pois:

- o investigador facilmente identifica os problemas/situações a investigar, uma vez que fazem parte das suas vivências;
- o facto de conhecer bem o contexto a ser pesquisado, facilita a atuação do (a) investigador (a), bem como a implicação de outros interessados em experimentar mudanças de atitudes que levem à superação dos problemas;
- a responsabilização conjunta dos participantes em todo o processo potencia a motivação e mobilização para a investigação que se pretende desenvolver;
- impulsiona a reflexão, contribuindo esta para a resolução de problemas concretos, em situações específicas e teoria e a prática são tratadas como interdependentes;

- através de adaptações constantes, emergidas de uma reflexão crítica, os participantes trabalham em contínuo, observam, pesquisam e focalizam determinados aspetos, que possibilitam melhorar a qualidade das práticas e adequá-las à realidade;
- potencia a emergência de métodos inovadores no processo ensino/aprendizagem; e
- proporciona aos professores uma autoformação, uma vez que os mesmos desenvolvem competências de investigação, ampliam os seus conhecimentos e melhoram a sua prática pedagógica.

Cohen e Manion (1994), acrescentam que este método pode ser desenvolvido num curto período de tempo, numa intervenção em pequena dimensão para a análise posterior pormenorizada dos efeitos dessa intervenção, na ação real do indivíduo. Para Kemmis e Taggart (1992) os principais benefícios deste método são a melhoria e compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática. Estes autores consideram também que este método de investigação, para além de proporcionar uma espécie de análise social, é também “um processo social que compromete o grupo, numa atitude colaborativa” (pág.59). Este acordo torna-se fundamental uma vez que através investigação-ação os investigadores se propõem melhorar a educação, reconhecendo que a escola não existe só para educar os indivíduos, mas também para proteger e melhorar a sociedade (Kemmis e Taggart, 1992).

Elliot (1994) adota o mesmo parecer quando define a investigação-ação como um estudo de uma situação social que tenta melhorar a qualidade do ensino e potenciar o desenvolvimento profissional dos professores, não se limitando a um modo de ação, manifesta ao professor meios suficientes para a tomada de decisões que não podem esperar por conclusões teóricas. O seu modelo propõe, um tipo de prática reflexiva que privilegia, ao mesmo tempo, a prática e a teoria e possibilita ao investigador recolher dados, formular questões, avaliar e refletir numa dialética de reflexão-ação-reflexão alternada, contínua e sistemática, flexível e adaptável, em ciclos da ação, até encontrar dados suficientes e concretos ao seu estudo. É uma metodologia apelativa e motivadora que permite ao investigador retirar o fardo da solidão (Coutinho, 2008, pág. 31), envolver os pares e colocar a tónica na prática e na

melhoria das estratégias de trabalho usadas, conduzir a um aumento significativo e “inegável da qualidade” e eficácia das práticas desenvolvidas (Almeida, 2001). O método também valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (Vieira, 1995).

De acordo com Cohen e Manion (1994), a investigação-ação é preferível às abordagens subjetivas para resolverem os problemas, embora lhe possa faltar o rigor da investigação verdadeiramente científica. Porém, para os autores esta falta de rigor não é de surpreender, porque a investigação-ação é a “antítese da verdadeira investigação experimental” (pág.193).

Coutinho (2008) alerta para o facto de o investigador participante poder, por vezes, comprometer o afastamento necessário a que a análise dos dados obriga.

Moura (2003, pág.15), por outro lado refere também algumas das desvantagens da investigação-ação:

- os seus objetivos são situacionais e específicos;
- a amostra tende a ser restrita e não-representativa;
- não vai além da resolução de problemas práticos;
- não oferece possibilidades de controlo das variáveis independentes;
- os seus resultados não são tipicamente generalizáveis.

Ainda a mesma investigadora adverte o risco da investigação-ação perder o rigor necessário também para o modelo quando não é apoiada por investigadores experientes e explica que as desvantagens deste modelo podem ser minimizadas ou ultrapassadas se o método for adotado por um investigador “especialista”, capaz de desenvolvê-lo com o rigor científico.

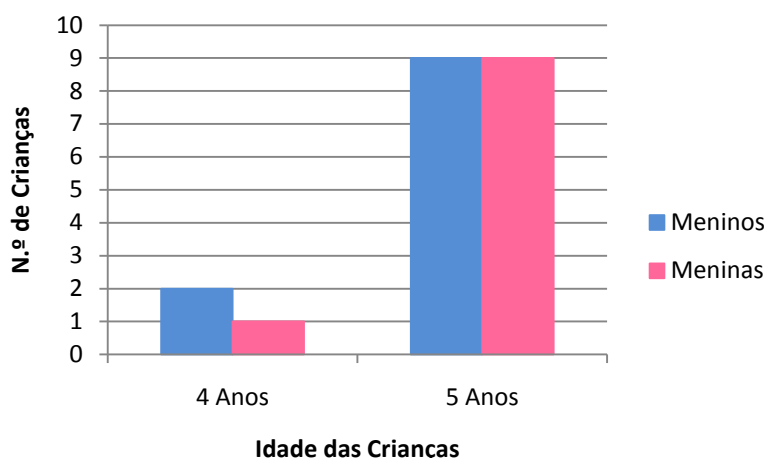
Depois de analisar as potencialidades da investigação-ação e também dos problemas a este modelo associados, concluí que este método de investigação me possibilitaria atingir as finalidades do estudo aqui descrito neste relatório. Este tipo de método provocou em mim interesse e a motivação para que a minha investigação abrangesse a qualidade desejada e, simultaneamente, fosse vantajosa a nível pessoal e profissional.

3.3.2 - Contexto e participantes no estudo

A cidade de Viana do Castelo, no Norte de Portugal, foi selecionada como o local para a investigação-ação devido à minha formação ter lugar na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e esta ter protocolos com as instituições de educação do contexto Pré- escolar, nesta cidade e arredores. O trabalho e pesquisa no âmbito do desenvolvimento curricular foi levado a cabo num jardim-de-infância de uma instituição privada, no centro desta cidade, na freguesia de Santa Maria Maior.

A intervenção desenvolveu-se com grupo vertical heterogéneo, constituído por 21 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos (idade referente a dezembro de 2011) como indica o gráfico nº 1, tendo 2 meninos e 1 menina com 4 anos, e 9 meninos e 9 meninas com 5 anos, acompanhados por uma educadora e uma auxiliar da ação educativa.

Gráfico 1 – Idade e Sexo das Crianças



Este grupo mudou de sala com a mesma educadora e já conheciam a ajudante de ação educativa, não havendo problemas de adaptação. Havia apenas um elemento novo, mas este não teve problemas em adaptar-se ao resto do grupo.

Relativamente ao meio socioeconómico das crianças os dados recolhidos permitem concluir que estas pertenciam a um meio social médio, exceto um menino de nacionalidade tailandesa, que tem algumas dificuldades económicas.

A maioria das crianças residia no concelho de Viana do Castelo, nas freguesias ao redor da instituição, como, Santa Maria Maior, Meadela, Monserrate e Darque. No entanto, duas crianças, irmãos gémeos, viviam na freguesia de Fragoso, distrito de Barcelos, concelho de Braga, outra criança vivia com família monoparental o pai residia em Vila do Conde, concelho do Porto.

3.3.3 - Técnicas de recolha de dados

No início desta investigação-ação, foi dado conhecimento e pedida autorização às famílias, ao pessoal auxiliar da instituição bem como às próprias crianças, para filmar e fotografar e recolha de dados visuais e verbais.

Bogdan e Biklen (1994, pág.149) defendem que “o termo dados, se refere aos materiais em bruto que os investigadores recolhem e formam a base da análise”. Moura (2003) refere que o principal objetivo da recolha de dados é registar todo o processo de investigação, de modo a que se possa refletir e avaliar contínua e sistematicamente sobre o que nela aconteceu. Robson (In Moura, 2003) afirma que o uso de múltiplos métodos de recolha de dados em investigação a torna mais vantajosa porque proporciona diversas soluções que podem contribuir para eliminar dúvidas ou evitar subjetividades. Assim, com a preocupação de proceder à recolha de dados e em conformidade com as ideias aqui expostas, os mesmos foram recolhidos por meio de observação participante, notas de campo, fotografias, filmagem e observação.

A observação participante foi utilizada no decorrer de todo o estudo. Segundo Estrela (1999), “fala-se de observação participante quando, de algum modo o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (pág.31). Coutinho (2008) é de opinião que a observação participante é uma estratégia muito usada pelos professores/investigadores “e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade” (pág.27).

Para Bogdan e Biklen (1994) este tipo de observação é uma estratégia que possibilita recolha rica em pormenores descritivos e a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos participantes na investigação, permitindo estabelecer um contacto mais profundo com estes. Para Serrano (In Moura, 2003, pág.21) a observação participante tem lugar quando um observador

participa da vida do grupo, entra na conversa com os seus membros e estabelece contacto próximo com eles, tentando assegurar também que a sua presença não perturbe ou interfira de alguma forma o decurso natural dos acontecimentos

Wilson (In Estrela, 1986) refere ainda que a observação participante se situa preferencialmente num plano de observação-ação, e surgem novas situações que derivam da intervenção e comentários do observador. O autor vê-a como “uma técnica fundamental de análise qualitativa, centrada na interpretação do fenómeno” (pág.35).

Com os registos relembremos os factos e os acontecimentos que aconteceram durante a recolha de dados, “a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano da investigação foi efectuado pelos dados recolhidos” (Bogdan e Biklen, 1994, pág.151).

Desempenhando o papel de educadora/professora e investigadora, com o decorrer do estudo, tive a oportunidade de observar os comportamentos dos participantes. A partir, da observação contínua e sistemática fui registando, as minhas notas de campo que, na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994) constituíram “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (pág.150) e que segundo Coutinho (2008, pág.27) resultam de uma técnica que se aplica nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural, caracterizando-se pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto. Assim, no decorrer e após as implementações das atividades relacionadas com o tema, registei e descrevi tudo o que achava mais relevante.

As notas de campo foram melhoradas pela visualização das filmagens das atividades e os registos, feitos com câmara fotográfica e de filmar, fundamentais para reflexão sobre a ação, os procedimentos pedagógicos, possibilitando uma visão mais global e precisa sobre o fenómeno em estudo.

Segundo Coutinho (2008) “os meios audiovisuais são técnicas usadas pelos professores nas suas práticas de investigação e que se destinam a registar informação selecionada previamente” (pág.28). Para este investigador a fotografia, o vídeo e gravações são ferramentas com grande utilidade e são indispensáveis numa investigação-ação”.

Para Moura (2003, pág.22) as imagens registadas em vídeo ou fotografia funcionam como a memória, permitindo fazer um registo dos acontecimentos e verificar como, onde e quando alguns comportamentos se sucederam.

3.4 - Descrição e análise de dados

Este ponto apresenta a descrição e interpretação dos dados recolhidos ao longo da PESII e três ciclos desta investigação-ação terminando, no ciclo três, por descrever as cinco sessões referentes à concretização das atividades de EP, efetuadas na instituição onde realizei a PESII. As atividades desenvolvidas intitulam-se “As linhas ao som da música”; “O que vejo no quadro de Miró?”; “Menino/menina e seus contextos culturais”; “Presépio com técnica pouchoir”; e “Instrumentos musicais com materiais reciclados”, tendo em conta os comportamentos das crianças, sua presença, a sua motivação nas atividades, bem como as suas respostas verbais como reação às atividades e estratégias novas implementadas.

3.4.1 - Descrição dos ciclos de Ação

Na primeira etapa de prática pedagógica, na passagem pelo 1º ciclo, 2º semestre do mestrado, do ano letivo 2010/2011, pude constatar que alguns dos profissionais com quem tive contato, não valorizavam a área da EP como as outras áreas do conhecimento. Contudo, não foi só neste nível de ensino que notei esta desvalorização da área de EP, pois constatei o mesmo no Ensino Pré-Escolar, onde pude verificar que tal situação também era visível e por essa razão escolhi realizar a minha investigação nesta área. Apesar de a EP ser uma área de destaque no Pré-escolar, esta é muitas das vezes realizada da forma inadequada, uma vez que a prática comum utilizada consiste em orientar as crianças para atividades estereotipadas, levando-as a manifestar um enorme desconforto quando lhes é pedido que desenhem algo ou pintem sobre algo, ou simplesmente, façam riscos/linhas, contornos sem qualquer estímulo ou orientação a acompanhar tais pedidos. Normalmente elas respondem: “eu não sei fazer isso!”. Este facto deve-se, à falta de oportunidades para se expressarem livremente, ou sejam, como sabem ou como vêem e/ou como imaginam. Frequentemente as educadoras utilizam a crítica dizendo à criança “Olha para isto, está mal feito!” “ não tomando em consideração as verdadeiras motivações, sentimentos e pensamentos da criança” (Sousa, 2003,pág.172), bloqueando a sua

imaginação e criatividade. O problema é que nos contextos educativos ouve-se esta crítica muitas vezes e as crianças acabam por desistir ou escolher outra atividade.

Quanto ao 1º ciclo, achei problemático o facto dos professores abdicarem do tempo destinado à EP, lecionando as outras áreas do saber e não dando qualquer importância a esta, apesar de todas as áreas curriculares contribuírem para o desenvolvimento equilibrado da criança e nenhuma pode substituir qualquer outra. É lamentável que os profissionais de educação vejam esta área desta forma, e não se proponham a investigar as teorias de Educação Artística que lhes permitam desenvolver eficazmente esta área e compreender que:

A expressão da criança é motivada pelo que mais a impressiona. Não admira, portanto, que, quando pega em pincéis e tintas, exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que a impressiona e contribui para a sua maneira de ser e de agir. É essa a sua forma de aprender o mundo que a rodeia e de intervir nele. Muito concretamente, o tema da criança é ela própria... (Gonçalves 1991, In Sousa, 2003, pág.168)

Com isto, o meu interesse aumentou em observar as crianças nas sessões de EP propostas pela educadora, durante a fase de observação da PESII, nas atividades em que eram desenvolvidas com elas. As tarefas que estas faziam eram sempre o desenho e trabalhos em fichas. Então, diversas questões se me impuseram tais como: “qual o seu empenho em propor atividades de EP e em usar vários tipos de materiais, na área de expressão plástica”?

Essa situação não acontece apenas em Portugal pois, Silva (2002), investigadora Brasileira alega

O desenho da criança deve ajustar-se a determinados modelos preconcebidos, que envolvem desde o que as professoras consideram os “objetos reais” com as suas formas, proporções e cores estereotipadas, até folhas mimeografadas para a criança pintar ou “completar”. Há também os tradicionais desenhos destinados e datados comemorativos, como páscoa, Dia da Mãe, Primavera e muitas outras, cujos modelos vitalícios atravessam gerações de professores... (pág.66)

É importante referir que existia na sala uma área para a EP, muito minúscula, sem materiais adequados e nunca era utilizada como uma escolha livre das ABAs.

Assim, pensei que poderia ser importante dar o meu contributo para a mudança nesta área do saber, testando atividades que fornecem às crianças oportunidades de exploração de materiais e técnicas, a partir do uso de obras de arte. O primeiro ciclo de investigação-ação surgiu quando fui capaz de diagnosticar o meu

problema da pesquisa e partilhei com o meu par pedagógico, educadora, auxiliar de educação e professores superiores de ESEVC.

Ao longo do ciclo dois da investigação-ação tive o cuidado de selecionar os recursos a serem utilizados na sala de aula, de modo a adequar às características das/dos crianças/alunos e selecionar instrumentos para refletir sobre as atividades que iria propor às/aos crianças/alunos.

Cinco sessões foram planeadas com a preocupação de proporcionar e adaptar atividades que promovessem o desenvolvimento de cada criança, contribuindo para a aquisição de conhecimentos e de novas aprendizagens, pois como refere na Organização Curricular e Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (2004) “ as aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o percurso escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens” (pág.23).

As atividades planificadas tiveram como objetivo observar e orientar as crianças no desenvolvimento da atividades, pois como menciona Sousa (2003) o educador deve ter uma atitude de apoio e não impor nada à criança. Segundo o mesmo autor “o educador procura não dirigir, não mandar, não impor, não ordenar,” mas sim, mostrar-se sempre “presente, atento, disponível, apoiando, estimulando e incentivando as ações educativas que a criança se propõe iniciar por sua livre iniciativa” (pág.128).

Assim, para a realização das cinco sessões de EP foram determinados os objetivos e competências e capacidades⁴ que se seguem:

Objetivos Gerais:

- Desenvolver conhecimentos sobre o próprio, o mundo e a interação humana;
- Desenvolver a capacidade de expressão, invenção e criatividade;
- Aprendizagem de conceitos elementares à Expressão Plástica;
- Aprendizagem de materiais e técnicas.

⁴ Capacidades dizem respeito a habilidades específicas que os sujeitos devem possuir, conforme o seu campo de atuação. A fluidez de ideias diz respeito à capacidade de produzir grande número de ideias com rapidez e desembaraço (Raymond, 1987).

Competências Gerais:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos, para a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio sobre a funcionalidade do desenho e da pintura em contextos culturais diversos;
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.

Competências Específicas:

- Utilizar diferentes meios e técnicas de representação, tais como o desenho e a pintura, para exprimir os seus sentimentos e emoções; e
- Realizar atividades artísticas usando os elementos visuais e plásticos e da comunicação visual.

Operacionalização Transversal:

- Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade;
- Questionar a realidade observada;
- Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema;
- Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspetiva pessoal do conhecimento.
- Valorizar a realização de atividades intelectuais artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade.

Sessão^o1- “Linhas ao som da música”

Data: 5 de Dezembro de 2011

Turno: Manhã

Horário: 10h às 10h30

Objetivo Específico:

- Expressar qualidades relativas a sentimentos particulares tais como alegria, tristeza, amor através da audição de música e do uso expressivo de formas e cores, numa pintura com meios de expressão variados, tais como lápis de cor, ceras, tintas

Conteúdos

Elementos da Gramática Visual: ponto; linha; cor

Recursos e Materiais

- ✓ Pinturas de artistas (Hartung 1959;)
- ✓ Folhas de desenho A3
- ✓ Lápis de cor e de cera
- ✓ Música clássica de Mozart (Obras-primas musicais 1.As Bodas de Fígaro, K492: Abertura; 2.Concerto para Clarinete em Si Bemol Maior, k622: Primeiro andamento)
- ✓ Aparelhagem
- ✓ CD



Figura.12 Obra de Arte Hans Hartung, 1959, sem título

Estratégias

Audição de Música

Diálogo com as crianças

Desenho

Análise de obras de arte

Trabalho em grupo

Avaliação

- Realização das atividades
- Apresentação de soluções diversificadas
- Capacidade de superação de problemas
- Capacidade de comunicação plástica
- Capacidade de comunicação verbal
- Capacidade de organização

Atividades

1. Explorar diferentes tipos de linha em termos de espessura, tamanho, etc..., numa folha A3.
2. Associar linhas e pontos diversos (grandes, pequenos, retas, curvas, quebradas, espessas, finas, etc.) a partir da audição da música e do uso de meios riscadores diversificados.
3. Diálogo sobre o que foi representada por cada criança as linhas que tinham feito.

Descrição da atividade

Para dar início à atividade criou-se um ambiente de curiosidade, pois coloquei folhas A3 (figuras 13 e 14), no chão umas em frente às outras e pedi às crianças que se deitassem em frente à folha. Elas perguntaram: “O que vamos fazer?” Estavam ansiosas por iniciar a atividade. Depois de estarem todas deitadas no chão, pedi que fechassem os olhos e escolhessem um lápis (de cor, ou de cera), que estava dentro de um recipiente. Foi então que expliquei o que iam fazer, colocando a música (de Mozart, As Bodas de Fígaro e Concerto para Clarinete em Si Bemol Maior) e pedi às crianças que fechassem os olhos e deixassem o seu braço e a sua mão, dançar ao som da música em cima da folha A3, com o lápis de cor ou de cera que tinham selecionado.

Quando eu desligasse a música elas deveriam parar os movimentos do braço. Algumas crianças tiveram dificuldade em realizar a tarefa, abrindo os olhos, ou simplesmente não fazendo movimentos com o braço que a música lhes sugeria. Passados dez minutos, terminei o primeiro passo da atividade e quando pedi-lhes que abrissem os olhos. As crianças não perceberam o que tinham feito, pois só viam rabiscos. Como algumas crianças tiveram dificuldades nos movimentos da realização da atividade resolvi repetir a tarefa, no outro lado da folha e desta vez, correu melhor.



Figura 13 Ao som da música com olhos fechados



Figura 14 Ao som da música com olhos abertos

Com a intenção de consciencializar as crianças para a diversidade de registos gráficos, pedi-lhes que se levantassem e descobrissem tipos diferentes de linhas que resultassem dessa dança dos seus braços e mãos ao som da música. As crianças observaram todo o cenário, foram apontando as diferentes soluções e explicando, pelas suas palavras o que viam e o que tinham feito. Os seus gestos eram tímidos, (e.g. AM) e inseguros (e.g. IB, PC, NP) e soltos e espontâneos no resto do grupo. Após oito minutos de exercício, as crianças tentarem transmitir o que sentiram com esta atividade. Algumas disseram “eu senti-me zozzo”, “eu parecia que ia cair”, ou ainda “tive medo”. Dar a conhecer às crianças a importância da linha foi fundamental porque

através desta, elas aprendem outros conceitos como linha reta, linha curva. Como refere Moura (2011):

a linha é o elemento básico do desenho, um meio para descrever a forma através do contorno (...). A linha pode ser usada para contar uma história, expressar uma ideia, relatar o que é visto, fazer padrões, mapas, escrita e muito mais. Dela pode surgir uma diversidade de sensações. Os mais diferentes conceitos tais como, repouso, instabilidade, agressividade, meiguice, raiva, e outros, aparecem ligados à representação expressiva da linha (pág.27).

Seguidamente, mostrei-lhes uma obra de arte do artista Hartung (figura11), falando um pouco sobre ele, e depois conversamos sobre a obra, isto para demonstrar às crianças que “riscar” também é importante, pois ajuda-nos a libertar emoções e sentimentos.

As crianças em geral não se sentiram seguras do que estavam a fazer, porque nunca lhes tinha sido proporcionado nada parecido e tinham medo de não fazerem aquilo que os adultos esperavam ver. Neste grupo apercebi-me que as crianças quando não conseguem realizar as tarefas, ficam muito nervosas e choram. Isto deve-se ao facto de não lhe proporcionarem atividades livres nesta área.

Para concluir esta atividade, cada criança disse o que lhe faziam lembrar os movimentos desenhados no papel. O resultado final desta atividade está patente nas figuras 15 a 24, as figuras de 17 a 24 (anexo2) que resultaram da dança do braço ao som da música com os olhos fechados. Nas figuras 25 a 41, as figuras de 29 a 41 (anexo 3) o braço dançou ao som da música, mas com os olhos abertos



Fig.15 “ Parecem gotinhas”



Fig.16 “ Parecem gatinhos a brincar”

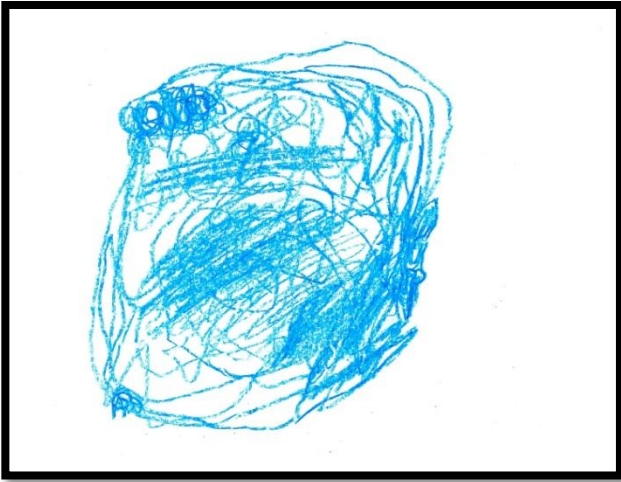


Fig.25 " Parece-me uma cara"

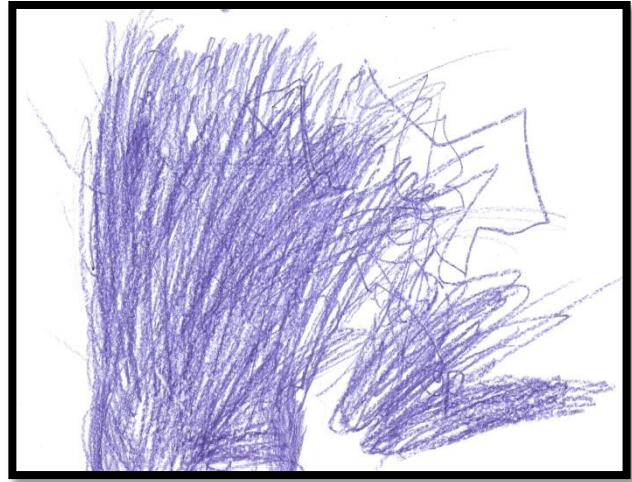


Fig.26 " Eu vejo um tronco"



Fig.27 " Parece erva"



Fig.28 " Eu vejo feno estendido"

Sessão nº2 – “O que vejo no quadro de Miró?”

Data: 5 de Dezembro de 2011

Turno: Tarde

Horário: 14h30 às 15h

Objetivo Específico:

- Expressar ideias, verbal e graficamente, a partir do uso de elementos da gramática visual inspirados no quadro de Joan Miró- “Caretá”

Conteúdos

Elementos da Gramática Visual tais como: desenho e pintura

Recursos e Materiais:

- ✓ Pintura do artista Joan Miró Careta (1935), em folha A3
- ✓ Folhas de desenho A4
- ✓ Lápis de cor e de cera

Estratégias

Diálogo com as crianças

Análise de obra de arte

Desenho

Trabalho de grupo

Avaliação

- Realização das atividades
- Apresentação de soluções diversificadas
- Expressividade
- Capacidade de comunicação plástica
- Capacidade de comunicação verbal
- Capacidade de organização

Atividades

1. Apresentar o artista Joan Miró às crianças através de imagens.
2. Explorar o quadro Careta de Joan Miró.
3. Desenhar o que as crianças vêem no quadro.

Descrição das atividades:

Para dar início a mais uma atividade apresentei às crianças uma imagem e coloquei-lhes a seguinte questão: “O que é isto?”. Imediatamente surgiram várias respostas, e fiquei surpreendida com algumas delas, talvez estas fossem dadas pela influência da sessão anterior, “É uma obra de arte!”, “É uma pintura”, “É um quadro”, foi então que comecei a falar-lhes de Joan Miró. Expliquei-lhes que esta era uma pintura realizada em 1935 e se intitulava “Careta” (figura 42). Depois de ter conversado com elas sobre o autor pedi-lhes que desenhassem o que viam no quadro.

Quando terminaram o desenho travamos um diálogo sobre o que fizeram e dei-me conta da estratégia que utilizei, que foi dizer-lhes que o quadro se chamava “careta”, acabando por influenciar muito a interpretação feita por algumas crianças. Isto também aconteceu porque na sessão anterior, a educadora cooperante, me disse que eu lhes devia ter mostrado o quadro de Hartung, antes de as crianças iniciarem a atividade. Então acabei por influenciar o pensamento delas, visto que muitas delas desenharam a sua careta. Mas, apesar desta estratégia, houve crianças que me surpreenderam com a interpretação que fizeram do quadro, demonstrando-o através do desenho que realizaram. Apesar de realizarem uma atividade com tema, elas tiveram a oportunidade de desenhar com a sua interpretação. Como refere Santos (In Sousa 2003) “A educação pela arte corrige o vício de pensamento, permitindo à criança ter os seus próprios pontos de vista, observar à sua maneira, descrever segundo a sua objetividade” (pág.84).



Fig.42 “Careta Joan Miró 1935”

No que diz respeito a minha intervenção, só o fazia por solicitação das crianças e quando estas terminavam o desenho é que me vinham mostrar e entregar. Durante a realização do desenho eu ia observando sem fazer nenhum comentário e aproveitando para recolher algumas notas sobre os seus comportamentos durante a concretização do desenho. Havia desenhos muito diferentes, e eu perguntei: “Então o que estás a desenhar?” A maioria das respostas foram: “É uma cara! (4 anos)”; “É uma careta (5 anos)”; “É um pássaro! (5 anos)”; “É uma seta! (5 anos)”; “É uma bandeira! (5 anos)”. Essa diversidade deixou-me surpreendida e bastante satisfeita, não pelo resultado em si, mas sim pelo que as crianças expressaram, pois como defende Viana (In Sousa, 2003) “Não é o desenho em si, como manifestação artística... mas, sim, o desenho como exteriorização da vida interior da criança” (pág.161).

Seguidamente, conversamos acerca do trabalho que as crianças tinham feito, cada uma referiu o que tinham desenhado e qual era o sentimento em relação ao seu desenho. As crianças perceberam que os desenhos eram todos diferentes, até mesmo aqueles que deram o significado igual, e que podiam expressar o mesmo sentimento, representando-o de modo diferente. A última atividade consistiu num diálogo sobre as representações de cada uma sobre o quadro de Miró e o resultado está presente nas figuras 43 a 58:



Fig.43. GC "Caretá"



Fig.44. AM "Caretá"



Fig.45. TA "Caretá"

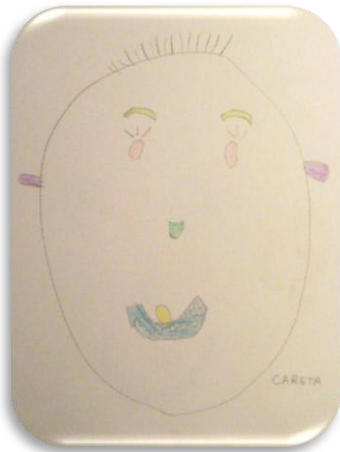


Fig.46 PC "Careta"



Fig.47 IS "Cara"



Fig.48 AQ "Cara"



Fig.49 NP "Cara"

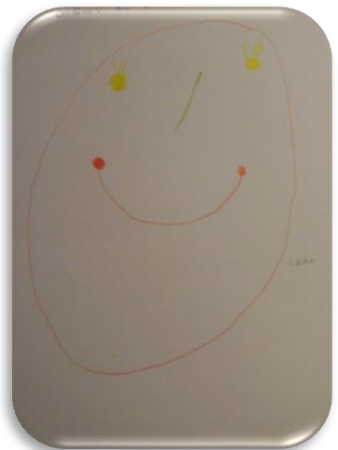


Fig.50 SM "Cara"

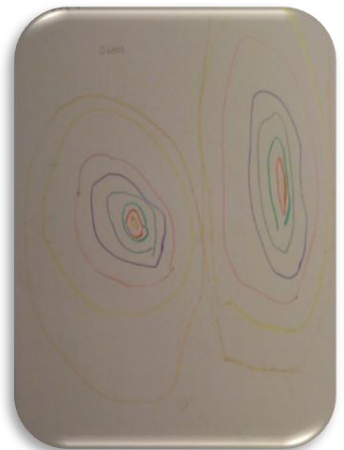


Fig.51 TP "Olhos"

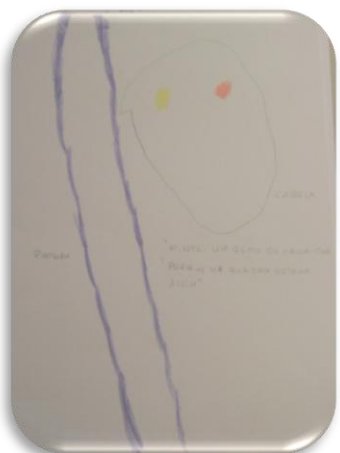


Fig.52 HA "Cabeça"
Pinte um olho de cada cor,
porque no quadro estava assim

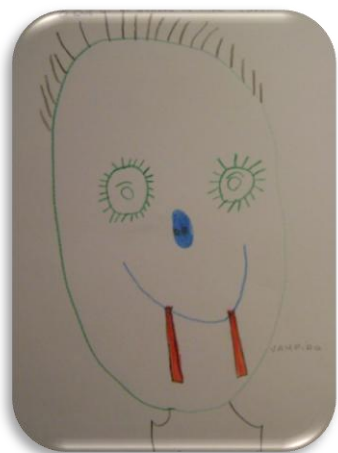


Fig.53 RC "Vampiro"



Fig.54 MI "Nariz"



Fig.55 MQ "Pássaro"



Fig.56 SD "Seta"



Fig.57 TM "Retângulo"



Fig.58 HF "Bandeira"

Sessão nº3 "Menino/Menina e seus contextos culturais"

Data: 6 de Dezembro de 2011

Turno: Manhã

Horário: 10h30 às 11h15

Objetivo Específico:

- Identificar e reconhecer a identidade de género

Conteúdos

- ✓ Linha e contorno
- ✓ Decalque

- ✓ Recorte
- ✓ Colagem
- ✓ Pintura
- ✓ Grupo étnico

Recursos e Materiais

Cola

Tesoura

Revistas

Papel cartolina de cor (branca, bege e castanho) A4

Lápis de cor ou marcadores

Estratégias:

Diálogo

Imagem do corpo humano

Recorte

Colagem

Pintura

Avaliação:

- Comunicação clara
- Respeito pela opinião dos colegas
- Utilização de técnicas
- Participação ativa

Atividades:

1. Visualizar o contorno do corpo humano.
2. Desenhar uma linha de contorno que caracteriza uma menina ou um menino.
3. Recortar e colar de forma a vestir o/a menino/menina.
4. Diálogo sobre o trabalho realizado.

Descrição das atividades:

Para dar início à atividade conversamos sobre a identificação de género de cada um e também dialogámos de forma a perceber se todos tínhamos a mesma cor de

pele. As crianças perceberam com facilidade as diferenças na cor de pele, pois no grupo existe uma criança que é tailandesa, e o seu tom de pele é mais escura, e também tinham conhecimento de pessoas com a pele negra. Depois distribuí por cada criança uma folha A5, em cartolina de três cores distintas (branca, bege e castanha), estas cores tinham como objetivo representar os diferentes grupos étnicos.

Assim, as crianças não receberam todas cartolinas da mesma cor, estas foram distribuídas, explicando-lhes porque não eram todas iguais. Na cartolina tinha o contorno do corpo humano e quando cada criança tinha a sua folha, eu pedi que cada uma desenhasse conforme as suas características e também o seu género (menino/menina). De acordo com Cruz e Magalhães (2009) “A identidade de género desempenha um papel central na forma como a pessoa experimenta e concebe o mundo. Em todas as sociedades as crianças aprendem características culturais referentes ao papel e características femininas e masculinas” (pág. 15).

Depois de as crianças terem terminado a primeira tarefa, eu forneci-lhes um pedaço de papel vegetal, para que colocassem em cima do contorno do corpo e passassem as linhas de contorno com o lápis, com o objetivo de vestirem, com papel de revista, o seu boneco. Esta tarefa foi considerada difícil para as crianças, pois não conseguiam decalcar o contorno do corpo para fazer uma camisola e umas calças para o seu boneco. Isso exigia rigor e habilidades motoras que estas crianças não tinham ainda desenvolvido e a minha imaturidade neste âmbito não me permitiu antecipar essas dificuldades nem compreender o porquê de elas não conseguirem fazer, depois percebi que, o que para mim era muito simples, colocar o papel vegetal e desenhar as linhas, para elas era algo complexo, porque acabavam por mexer muito com a mão, parecia que “dançava” em cima do desenho. Assim, eu tive que as ajudar nesta atividade, uma vez que não estavam a conseguir decalcar.

Seguidamente, os recortes das revistas, vestiram a/o seu/sua menino/menina a seu gosto, tendo resultado bonecos muito engraçados. Apesar dos obstáculos que esta atividade envolveu, as crianças conseguiram aprender muitos conceitos novos. Esta atividade pretendeu também transferir conhecimentos adquiridos de conteúdos escolares sobre o corpo humano, que confirma as afirmações de Gardner de uma competência intelectual interfere noutra com fontes diversificadas de conhecimento. Elas diziam durante a realização da atividade “Não consigo segurar o papel vegetal” (5

anos); “O papel vegetal foge e roupa vai ficar pequena” (5 anos); “isto é difícil” (4 anos), e conforme iam terminando os seus trabalhos iam ajudando as outras. Estas comentavam entre si “O teu papel é diferente do meu” (5 anos); “Pois é, porque o meu boneco não vive no mesmo sítio que o teu” (5 anos); “Sabes há várias cores de pele” (5 anos); “É verdade os meninos da África tem uma cor diferentes, são pretos” (5 anos). Todos estes comentários das crianças demonstravam que elas já possuíam algum conhecimento de culturas. Também temos que consciencializar as crianças das culturas diferentes que existem no mundo e que cada uma tem características distintas.

Por fim, conversamos sobre o trabalho realizado, mostrando às crianças as diferenças de género e também de culturas, que existem no mundo.

Com esta atividade aprendi que devo respeitar as características desenvolvimentais das crianças e a sua idade quando planifico as minhas aulas.

As técnicas e as competências não devem ser consideradas como fins em si, mas como meios para desenvolverem o trabalho artístico. A colagem, por exemplo, deveria ser usada para demonstrar o que é a textura, design, composição, cor, e a realização do padrão e a gravura poderia ser feita para a realização de padrões, texturas, desenho, relações de organização espacial cromática (Lancaster, 1990, pág.7).

Sessão nº4 “Presépio em Pouchoir”

Data: 7 de Dezembro de 2011

Turno: Manhã

Horário: 10h30 às 11h15

Objetivo Específico:

- Utilizar diferentes meios e técnicas de representação, tais como o recorte, a colagem e a pintura

Conteúdos

- ✓ Recorte
- ✓ Colagem
- ✓ Pintura
- ✓ Técnica de *pouchoir*
- ✓ Molde
- ✓ Estampagem

Recursos e Materiais

Cola

Tesoura

Revistas

Papel A4

Pintura

Estampagem

Estratégias:

Diálogo

Desenho

Imagens do presépio

Avaliação:

- Expressividade
- Capacidade de comunicação plástica
- Utilização das técnicas
- Respeito pela opinião dos colegas
- Motivação pelas atividades
- Capacidade de levantar questões
- Explorar conhecimentos do passado
- Descobrir soluções diversificadas

Atividades:

1. Contar a “História de Natal” para as crianças conhecerem a origem do presépio.
2. Pintar as imagens do presépio com a técnica do *pouchoir*.
3. Recortar e colar as imagens para formar o presépio.

Descrição das atividades:

Para iniciar a atividade eu conversei com crianças acerca do que iam fazer e sobre o tema que iria ser abordado nesta sessão. As crianças estavam curiosas, pois estavam a gostar das atividades que lhes tinham sido propostas anteriormente. Então contei-lhe a história de “ A História de Natal: Fantásticas imagens pop-up ” através da

visualização do livro de Swain-Smith (anexo 4) para que ficassem a conhecer a origem dos presépios.

Foram utilizadas imagens do presépio por estarmos muito próximo do Natal. Ao longo da história, eu fui-lhes colocando questões para lhes captar a atenção, e elas respondiam adequadamente às questões colocadas. As crianças gostam muito de ouvir histórias e quando estas são apelativas, elas estão muito atentas. Seguidamente, eu distribuí os moldes das imagens (anexo 5), já previamente preparadas, para que as crianças as pintassem com a técnica do *pouchoir*, e reparei que o fizeram cuidadosamente para que a imagem não saísse do papel que estava por baixo das imagens. técnica de *pouchoir* segundo Sousa (2003)

consiste em recortar internamente, numa cartolina, de diferentes forma “abrir buracos”. Coloca-se esta cartolina sobre outra folha de papel e aplica-se tinta (com rolo, spray ou trincha larga). Ao retirar-se a cartolina ficam as marcas no papel as formas recortadas (pág.301).

Quando as crianças terminaram de colocar a tinta nas imagens do presépio, utilizando essa técnica, puseram-nas a secar. Ao fim de algum tempo, estas já estavam secas e as crianças recortaram-nas e num pedaço de papel “celnorte” montamos o nosso presépio (figura 59). As crianças enquanto realizavam as atividades conversavam com o amiguinho do lado e faziam comentários: “A minha imagem é diferente da tua” (4 anos); “Claro, não podíamos fazer todos com imagens iguais” (5 anos); “É mesmo fixe fazer isso” (4 anos); “Tas a recortar mal” (5 anos); “Não tou nada” (5 anos), Era para recortar à volta da pintado” (5 anos); “Tu não percebes nada” (5 anos).

No final dialogámos sobre o trabalho realizado e o que tinham sentido durante esta atividade. Foi com entusiasmo que as crianças se manifestaram dizendo “Foi difícil, porque não estava a conseguir, mas gostei” (5 anos), “É diferente do que já fizemos” (5 anos); “O nosso presépio vai ficar bonito”(5 anos) “Senti alegria a fazer o presépio” (5 anos). Verifiquei que sempre que lhes é apresentado algo de novo, ao início tem receio mas depois gostam.



Figura 59 “O nosso presépio, Natal de 2011”

Sessão nº5 “Instrumentos musicais com materiais reciclados”

Data: 7 de Dezembro de 2011

Turno: Tarde

Horário: 10h30 às 11h15

Objetivo Específico:

- Realizar produções plásticas usando materiais recicláveis para construção de instrumentos musicais.

Conteúdos

- ✓ Recorte
- ✓ Colagem
- ✓ Imagens de instrumentos musicais: pandeireta; maracas
- ✓ Percussão
- ✓ Ritmo

Recursos e Materiais

Cola

Tesoura

Garrafinhas de plástico de iogurte

Caricas

Arame maleável

Papel autocolante

Estratégias:

Diálogo

Imagens de instrumentos musicais

Materiais recicláveis

Avaliação:

- Expressividade
- Capacidade de comunicação plástica
- Utilização das técnicas
- Respeito pela opinião dos colegas
- Motivação pelas atividades

Atividades:

1. Analisar os materiais recolhidos.
2. Construir instrumentos musicais com os materiais reutilizados.

Descrição das atividades:

Esta atividade foi iniciada com um diálogo com as crianças sobre a utilidade de materiais que pensamos que já não prestam, mas que podem ser utilizados na construção de novos objetos. Como tinha pedido, na sessão anterior às crianças que trouxessem garrafinhas de iogurte e caricas que tivessem em casa, começamos a ver o que poderíamos fazer com elas. Tinha a ideia construir vários instrumentos diferentes, para cantarmos as Janeiras no mês de janeiro. A educadora cooperante disse para fazer poucos e que fossem facilmente transportados pelas crianças na rua.

Mostrei às crianças instrumentos diversos que produziam sons diferentes e falei-lhes das ocasiões em que eram e são usados nos diversos contextos do país. Falei-lhes nos materiais de que eram feitos e dos sons que produziam. As crianças informaram de onde tinham trazido os materiais e conversaram sobre as ferramentas

e acessórios que iriam utilizar na construção dos dois tipos de instrumentos. Tendo exemplificado a execução de cada um, passamos à construção de forma muito simples, não descurando a decoração e a forma de o tocar, tendo lembrado o conceito de percussão, previamente estudado em Expressão Musical.

Optei por fazer as maracas com as garrafas de iogurte com pedrinhas dentro e as pandeiretas com as caricas e o arame maleável. Como as crianças são muito responsáveis, trouxeram os materiais, tal como pedi, apesar de eu também ter trazido para o caso delas se esquecerem. Para a sua construção elas sentaram-se em dois grupos nas mesas, uma vez que só íamos construir dois tipos diferentes de instrumentos dividimos o grupo em duas partes. Então, um grupo fez as maracas e o outro fez a pandeireta (figuras 60 e 61).



Figura 60 Construção das maracas



Figura 61 Construção das pandeiretas

A construção das maracas: as crianças pegaram nas garrafas de iogurtes, depois de estarem lavadas e secas, colocaram pedrinhas dentro da garrafa e colaram a tampa para se evitar acidentes. Seguidamente, as crianças decoraram a garrafa a seu gosto, à medida que iam falando sobre os seus trabalhos “O teu instrumento está a ficar giro” (5 anos); “Gosto desta estrela que colocaste aqui” (5 anos); “É mesmo giro fazer isto” (4 anos).

Construção das pandeiretas: comecei por fazer um buraco nas caricas para que as crianças as pudessem enfiar no arame. Elas acharam engraçado ter de fazer este passo e conseguiram-no com facilidade e enquanto as iam colocando no arame, contavam: “Eu já tenho cinco caricas e tu?”; (5 anos), “Ah eu tenho sete, já tenho mais duas que tu” (5 anos).

Depois instrumentos estarem prontos começaram logo a tocar com um entusiasmo incrível, e diziam “faz um som fixe” todos experimentaram ouvir o som do seu instrumento.

Expliquei-lhes que as pandeiretas podem ter ou não pele, como um tambor e quando têm pele, os músicos podem bater com a mão na pele, ou simplesmente chocalhar as soalhas, neste caso, as caricas.

Foi importante consciencializar as crianças para a importância de reutilizarem materiais, dando-lhes nova utilidade e assim também pouparmos recursos. Também tentei apelar à consciência de que podemos fazer coisas engraçadas e úteis com materiais que às vezes pensamos em deitar ao lixo. Para Malpique (1986) todo o tipo de material pode servir para ser manipulado e a criança inventar algo de novo. Segundo esta investigadora

Os materiais, quando os há, limitam-se aos que tradicionalmente são vocacionados para as atividades criadoras.(...) Mas na perspetiva da recuperação de restos existe uma variedade quase ilimitada de materiais que se podem usar na escola: pedaços de esponja, tacos e fitas de madeira, latas, sameiras, garrafas e sacos de plásticos, chaves velhas, pedaços de cano, roldanas, anilhas, arames maleáveis, borracha, embalagens de ovos, caixas de cartão, grandes e pequenas, cartão canelado, chapéus, sapatos e roupas velhas, botões, cordas, cortiças, desperdícios e tudo o mais que puder ser recolhido nas casas comerciais, fábricas e oficinas da respetiva área. Estes materiais poderão estar arrumados em contentores (arcas, embalagens de cartão, cestos), acessíveis às crianças para que elas possam facilmente retirar e escolher livremente no momento da sua criação (pág.77).

Daí a importância de fazermos coisas com materiais recicláveis, e neste caso também a consciencialização das crianças para a proteção da natureza. Devemos proporcionar-lhes uma diversidade de materiais, para que as crianças os possam explorar de forma criativa. A criança necessita para a sua expressão plástica dos materiais da melhor qualidade, os que lhe proporcionem a mais elevada possibilidade de expressão e criação. Sousa (2003) refere que “todo o material deverá ser

considerado como um meio de satisfazer as necessidades da criança e nunca como um meio de dar um tipo especial de lição de arte” (pág.186)

3.4.2 - Análise de dados

As mediações dos participantes (par pedagógico, educadora, supervisores, auxiliar de ação educativa) foram investigadas a partir das suas conversas informais, notas de campo, tutorias, gestualidades gravadas ou registadas em fotografia ou/e vídeo.

Foram analisadas também as ações das crianças, relacionadas com a sua produção plástica, manipulação dos materiais e a sua fala. As ocorrências da fala, que permaneceram todas as sessões da investigação-ação, foram analisadas nos diálogos durante as atividades.

As atividades supra citadas neste trabalho, demonstram que houve uma articulação entre a área da expressão plástica e as outras áreas do conhecimento. É fundamental para o desenvolvimento de competências a aprendizagem das crianças que seja fomentada a interdisciplinaridade, como é referido nas OCEPE (1997)

a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo.(...) Só este processo articulado permite atingir um outro objetivo que deverá atravessar toda a educação pré-escolar: “despertar a curiosidade e o espírito crítico” (pág.22).

Outras estratégias foram incentivadas. Uma delas foi o trabalho de grupo que, segundo Portugal (1998, pág.175), na base da abordagem curricular se encontra a interação das crianças com o meio físico e social. Isso permitiu-lhes desenvolver as suas diferentes faces da personalidade, através do desenvolvimento motor, da linguagem, da inteligência e da dimensão afetiva e relacional.

O facto das crianças desenvolverem as suas tarefas em pequenos grupos permitiu-me estabelecer uma maior interação social com elas o que senti que funcionou como fator facilitador do seu desenvolvimento, o questionar, responder às suas questões, elogiar, confortar, contribuiu com ideias, permitindo um envolvimento ativo e estimulante por parte de todos os participantes, o que confirma a teoria de Brofenbrenner (1979) a esse respeito.

3.4.2.1 - Qualidade da oferta em EP

Depois da apresentação das atividades, devo dizer que as crianças reagiram positivamente ao que lhes foi proposto. A primeira atividade foi uma surpresa total, pois pude constatar que as crianças tinham medo de fazer riscos com os olhos fechados, talvez por medo de sair do espaço da folha que tinham para riscar, levando a que não fizessem grandes movimentos com o lápis. Como nunca tinham realizado uma atividade deste género e estão sempre a ouvir, “não saias fora do risco”, “não podes riscar” e outras coisas deste género, não se sentiram à vontade inicialmente para o fazer. Percebi como elas se sentiam inseguras na utilização dos materiais e também estranharam a música clássica, à exceção de uma criança, que fazia os movimentos conforme o ritmo da música, de forma muito espontânea.

Na segunda etapa desta atividade as crianças como podiam ver, fizeram riscos com movimentos mais seguros e com mais liberdade, o processo desta etapa era igual à anterior, só alterava o facto de estarem com os olhos abertos e na verdade isto fez toda a diferença. Elas perceberam também que os lápis produzem sons ao escorregar, ou fura se pressionam muito com a ponta. Houve alturas em que as pontas dos lápis estavam muito pequenas e elas não conseguiam desenhar, verbalizando essa dificuldade.

Nesta atividade concluí que as crianças se sentiram mais seguras ao movimentarem o braço ao som da música por terem os olhos abertos. As folhas ficaram preenchidas de riscos/linhas, enquanto que na etapa “olhos fechados” as crianças não saíam do sítio a riscar e faziam coisas muito pequenas.

Na segunda atividade as crianças reagiram muito bem ao que lhes foi proposto pois, respondendo prontamente, com grande empenho e entusiasmo, quando lhes perguntei “o que é isto?”. Apesar de as ter influenciado na resposta para o que viam no quadro de Miró, algumas das crianças conseguiram surpreender com a interpretação que fizeram. Todas as respostas são diferentes porque a interpretação de uma obra de arte, está relacionada com a individualidade e experiências de cada uma. Para mim, o mais importante não foi o trabalho final produzido mas sim o processo deste, ou seja, o que a criança ia exprimindo verbal e graficamente através da sua interpretação do quadro através do desenho. Na linha de pensamento de Lowenfeld (In Sousa 2003)

Uma vez terminado o produto, o seu interesse por ele desvanece-se rapidamente. Demasiado empenho no resultado final pode exagerar o seu verdadeiro significado. Lembremo-nos sempre que a criança não se entrega às atividades criadoras para produzir quadros, mas apenas para se expressar. Recordemos ainda que a expressão artística infantil não visa produzir artistas (pág.179).

Com isto, pude analisar que as crianças fizeram boas intepretações da quadro de Miró “Caretá” e quando algumas explicavam o seu desenho, eu olhava para o obra e realmente encontrava nela as suas influências. À primeira vista não se conseguia ver, mas acabava por descobrir que as crianças são muito atentas a pormenores e foram influenciadas por eles. A conversa focalizou-se durante a exploração que as crianças fizeram da Obra de Miró.

O desenho também é uma tarefa estimulante para o desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança, e os seus movimentos na realização do desenho também são formas que a criança tem de se expressar. A esse propósito Sousa (2003) refere:

A movimentação, a força exercida nos traçados, a sua amplitude, as suas formas, o modo como sequencialmente se sucedem, a sua localização na superfície disponível e outros atributos da acção de desenhar, são formas de expressão da criança, modos de exprimir as suas compulsões, paixões, temores, euforias, afectos e outros estados emocionais e sentimentais (pág.196).

A terceira atividade foi onde eu encontrei mais dificuldades. Inicialmente não estava a perceber qual era o obstáculo que as crianças sentiam. Se repetisse esta atividade não a faria da mesma forma, pois iria retirar alguns passos para adequá-la às crianças. Sendo o decalque a maior dificuldade identificada, seria esta fase que retiraria, pois para as crianças foi difícil de verem o contorno do corpo através do papel vegetal, tipo espelho e depois ter de passar para o papel o que viam do mesmo. Apesar das dificuldades, este senão proporcionou aprendizagem às crianças e isto é o mais importante, pois as dificuldades também fazem parte da nossa vida e o saber ultrapassá-las é fundamental. Por outro lado o recorte permitiu também o desenvolvimento da motricidade fina.

Na quarta e quinta atividades as crianças não tiveram dificuldades em utilizar as técnicas de pouchoir e construção de instrumentos, mas contudo quando lhes foi pedido para recortarem as imagens do presépio e depois montá-lo, foi um problema. Apesar do recorte ser uma técnica de simples execução, este grupo tinha algumas

dificuldades em realizá-lo. Não se compreende como é que crianças com 5 anos têm dificuldades em utilizar a tesoura. Por um lado notou-se a falta de uso da tesoura e por outro lado estão sempre a ser repreendidos pela educadora quando estão a recortar: “Não vês a linha?” “Isto está mal recortado”. Apesar das dificuldades no recorte, as crianças conseguiram construir o seu próprio presépio. Como já referi anteriormente, para mim o mais importante não foi o produto final, mas sim o decorrer da atividade, pois proporcionei mais um momento de exercício no recorte e contribuí para o desenvolvimento da motricidade fina da criança. Por último, na atividade da construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis foi para as crianças a mais fácil, pois não mostraram dificuldades na sua concretização.

3.4.2.2 - Formação dos Profissionais

Este relatório considera haver lacunas importantes na formação das educadoras em termos de Expressões e especificamente de Expressão Plástica. Esta investigação-ação permitiu no entanto testar algumas estratégias nesta área e partilhar informação importante entre os participantes, assim como reconhecer dificuldades e limitações que poderão ser ultrapassadas fundamentalmente com uma permanente formação contínua dos educadores, aprofundando e alargando os seus conhecimentos nesta área, de forma monitorizada, inserida em dispositivos de supervisão, inovação, avaliação e regulação da qualidade de educação artística para a infância.

3.4.2.3 - Função de Educação Artística

No geral, as atividades foram muito positivas não só pelo produto final, mas acima de tudo pelo desenvolvimento que estas tiveram, respeitando o ritmo de trabalho de cada criança. Por isso, devemos ter atenção quando planeamos as atividades de não esquecer das características e dos interesses das crianças.

Todos os momentos, que proporcionamos às crianças do pré-escolar, sejam eles desenvolvidos em espaços abertos ou fechados, devem permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, desenvolvendo as diferentes linguagens expressivas e possibilitando a interação com outras crianças, pessoas e o meio.

3.5 - Conclusão

Depois desta longa caminhada, posso concluir que refletir sobre a expressão plástica na educação foi fundamental para ter conhecimento de como esta área é desenvolvida e como os agentes educativos a compreendem na prática. Esta investigação permitiu-me ter melhor conhecimento do quanto esta área é importante no desenvolvimento da criança, em contexto pré-escolar.

Conclui-se que sendo a observação uma das componentes da avaliação, a observação, reflexão e avaliação foram os pilares fundamentais na consecução do desenvolvimento da investigação-ação aqui descrita neste relatório, como um processo educativo de qualidade. Isso implicou uma partilha constante entre a investigadora, a colega observadora, a educadora cooperante, os professores supervisores e especialistas no âmbito da educação artística, as crianças e por vezes os encarregados de educação. A reflexão e avaliação serviram de elementos de apoio ao desenvolvimento e regulação da investigação, permitindo analisar as estratégias selecionadas e perspetivas para o futuro.

A observação foi considerada uma preciosa fonte de informação, pois permitiu aos participantes conhecer melhor a relação entre a prática artística e o comportamento das crianças em relação a ela. Isso só foi possível depois da realização de uma cuidadosa revisão de literatura, desafiadora de práticas inovadoras e criativas, o que suscitou, das crianças, respostas ricas, diversificadas e exemplificativas de experiências significativas.

Na educação pré-escolar é muito importante proporcionar às crianças um leque variado de atividades com diversos materiais e técnicas. Por isso, neste trabalho propôs-me investigar sobre este facto e pude constatar que o que é mais utilizado neste contexto de educação é o desenho e a pintura, e apesar de estes também serem importantes, há que desenvolver outro tipo de atividade que estimule ao desenvolvimento global da criança.

Como já foi mencionado e na linha de pensamento de Serra (2004) “A Educação Pré-escolar apesar de constituir a primeira etapa da educação básica, continua a ser complementar de ação educativa da família, pelo que, com ela, deve manter um diálogo permanente que se pode revestir de várias formas e níveis” (pág.71).

A fundamentação deste estudo está patente no ponto da revisão da literatura e como referi as artes plásticas são uma linguagem que acompanham a evolução da humanidade, ao longo dos tempos, quer a nível social, quer cultural. Foi possível constatar, ao longo deste trabalho, que as artes plásticas têm potencialidades educativas excepcionais, desde que sejam bem praticadas, com boas condições e desenvolvidas de modo adequado são essenciais ao desenvolvimento global da criança, tendo sempre em conta as experiências que esta traz na bagagem. Com isto, as crianças terão uma aprendizagem e um bom desenvolvimento das suas competências e capacidades.

O(a)educador(a) deve ter a preocupação de organizar as suas práticas educativas, num ambiente acolhedor e apelativo, de modo a que as crianças se sintam motivadas para que as atividades propostas possam ser desenvolvidas de forma adequada e com o envolvimento total das mesmas. Deste modo, as sessões desenvolvidas no âmbito deste estudo de pequena escala, tiveram a preocupação de proporcionar às crianças, dentro do que era possível e mediante o espaço que tínhamos, o melhor ambiente para que elas pudessem explorar os materiais e técnicas da expressão plástica.

Conclui-se que a expressão plástica na educação pré-escolar deve ser explorada dentro de uma visão integradora dos fins da educação, tal como refere Oliveira Formosinho (1996, pág.12). Para esta educadora e investigadora, os modelos curriculares são um importante instrumento de mediação entre a teoria e a prática e foi isso que este estudo permitiu verificar, através da configuração da complexidade de dimensões e inter-relações por mim estabelecidas e que caracterizam a minha prática ao longo do semestre.

As atividades a que recorri para desenvolver as competências enunciadas foram o desenho (livre), a pintura, o recorte e a colagem, a decoração e a técnica de pouchoir foram utilizados de forma proporcionada, tendo em consideração situações concretas e o nível de desenvolvimento das crianças, a experiência, as vivências das crianças foi um fator fundamental que condicionou as planificações da investigação-ação desenvolvidas nesta pesquisa. Tal como refere Niza (1998, pág.141) preconizava, a instituição educativa era entendida como “ um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”, cabendo, segundo ele às

educadoras e crianças a criação de um ambiente propício à promoção de um processo educativo no que promova a aquisição de conhecimentos no seu percurso histórico e cultural.

Desta forma, as seis semanas de prática pedagógica na educação pré-escolar, permitiram-me dar um bom contributo para o desenvolvimento de atividades na expressão plástica, podendo assim permitir que as crianças expressassem os seus sentimentos e as suas emoções, dando-lhe as oportunidades de se manifestarem, explorarem e manipularem diferentes materiais e também utilizarem técnicas distintas da expressão plástica. Com isto, pude verificar que as atividades propostas permitiram explorar meios gráficos e plásticos, possibilitando não só o desenvolvimento da destreza manual e a sua comunicação plástica, mas também ajudou as crianças a despertar a imaginação e criatividade, num ambiente apelativo e estimulante.

Devemos dar total liberdade à criança na escolha de técnicas e materiais para se expressar. Para Lowenfeld (1977) imposições, exercícios gráficos, perfeccionismo, cópias e outras atividades semelhantes, são verdadeiros atentados ao desenvolvimento natural da criança, pois é privada da sua liberdade de exprimir as suas necessidades profundas. Segundo Lowenfeld (1977)

A expressão, a necessidade e o desejo de criar e representar tudo aquilo que se quer, de uma forma artística, a revelação de experiências por meio da educação artística, deve estar acima do desenvolvimento de quaisquer técnicas. Toda a mecânica da arte é secundária, pois uma vez despertada a curiosidade e a vontade de se expressar, a própria criança, a longo prazo, pedirá mais informação e desejará conhecer mais acerca do uso de materiais. (In Sousa,2003, pág.184)

Como agente da educação, concluo que temos de organizar as nossas práticas, tendo sempre presente que o mais importante é a criança no seu todo, ou seja, as suas capacidades, características, dificuldades e experiências. Deste modo, podemos ajudá-la a descobrir o mundo que a rodeia, a desenvolver novas aprendizagens a adaptar-se a novas situações que lhe apareçam, contribuindo assim para o seu melhor desenvolvimento através de atividades de expressão plástica. Podemos utilizar esta área para que se possa expressar livremente o que lhe vai na alma, numa ação construtivista baseada nas conceções de Vygotsky e Bruner (In Pires, 2007), ou seja enfatizando o envolvimento, a cooperação, a interajuda, a sistemática negociação e planeamento colaborativo.

É importante salientar que a expressão plástica necessita ser encarada pelos profissionais de educação e pela sociedade como uma área fundamental no desenvolvimento individual e da comunidade, e não uma área de entretenimento, como a maioria se refere à expressão plástica.

Uma Expressão Plástica adequada implica o desenvolvimento de práticas com intencionalidade educativa. Mudança e inovação no domínio da EP, que são conceitos permanentes no discurso político, só poderão ser uma realidade no contexto dos Jardins de Infância, se estudos como este investigarem os agentes da educação, o desenvolvimento de processos de reflexão/avaliação das ações, com base em estratégias observacionais e de partilha de informação.

O presente trabalho não pretende ser conclusivo mas facilitou o aprofundamento da reflexão sobre a importância da Expressão Plástica na educação pré-escolar e o papel do educador perante o ensino desta área. Isto implica que o educador deve ter um conhecimento apropriado e um trabalho bem planeado e organizado tendo em conta as capacidades e competências das crianças do seu grupo. Uma das limitações deste estudo traduziu-se na dificuldade sentida na recolha de dados através de entrevistas à cooperante e colega observadora, a falta de tempo a talvez a inexperiência das mesmas neste setor das artes, o que provavelmente justifica tal inibição de ambas. Senti, no entanto, completa empatia da sua parte e compreensão, através das suas expressões faciais e colaboração com recursos e sugestões práticas para a resolução de problemas do quotidiano.

Outra das limitações deste estudo relacionou-se com o facto de ter tido de delimitar o foco do estudo. Isso implicou manter o equilíbrio entre alguma fragmentação do saber e a articulação com o todo plano curricular e respetivos objetivos.

CAPITULO IV – REFLEXÃO DA PES

CAPITULO IV - REFLEXÃO GLOBAL DA PES

A educação pode ser encarada como um fenómeno cultural, que orienta o diálogo entre o educando e o educador, onde a ação educativa deve basear-se na relação espontânea, afetiva e instintiva. Quem educa são pessoas, e não se faz com teorias mas com princípios, conceitos adquiridos na experiência e no convívio do grupo familiar e comunitário.

João Santos (1991) defende que “ A escola devia dar continuidade ao método maternal que ensina com amor, que nutre o espírito da criança mais do que todos os manuais. É preciso que na escola se brinque, cante, desenhe, pinte, e fale em liberdade” (pág.24).

Por isso, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) integra a fase de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1ºciclo do Ensino Básico fundamental à formação de professores e educadores.

A PES tem como objetivo proporcionar uma iniciação à prática profissional que se pretende que seja reflexiva, problematizadora, promotora de pesquisa e construtora de conhecimento profissional (Maria Galveiras, 2008). A formação de professores em Portugal realça a importância da prática na formação inicial de docentes, tal como este documento refere:

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de que integrar uma componente prática e reflexiva (Alarcão et al, 1997,s/p).

Apesar da existência de vários modelos de formação nas instituições de ensino superior que formam professores, o estágio pedagógico ou a prática pedagógica parece ser, também na perspetiva dos formandos, uma das componentes mais significativas na sua formação. Esta componente curricular representa a oportunidade de alunos, futuros professores exercerem, a sua atividade profissional. A formação inicial é uma das principais etapas do desenvolvimento pessoal e profissional do educador/professor.

A PES é o primeiro contacto que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação. Esta realiza-se por meio de observação, de participação e de regência, permitindo ao mestrando refletir sobre futuras ações pedagógicas. Assim, a formação tornar-se-á mais significativa quando essas experiências forem socializadas em sala de aula com os colegas, produzindo discussão, possibilitando uma reflexão crítica, construindo a sua identidade e lançando, dessa forma, “um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem [e] a função do educador” (Passerini, 2007,s/p).

Esta prática foi desenvolvida durante dois semestres o que contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, para a minha formação como futura educadora/professora. Assim, esta experiência permitiu-me desenvolver aprendizagens científico pedagógicas, bem como sociais e afetivas, de compreensão, partilha e cooperação, com a minha equipa de estágio e o meu par pedagógico e ainda com todos os que trabalham com o mesmo objetivo que nós.

O trabalho de cooperação entre pares pedagógicos deve ser um processo de ensino aprendizagem, que em conjunto enfrentam todas as dificuldades que possam surgir no percurso. Segundo, Isabel Alarcão (1987) os pares devem agir

numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos, de conhecimentos, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados e resolvidos (pág.68).

O estágio é o início da nossa futura profissão e podemos dizer que é neste ano que os futuros professores começam a ser ‘moldados’ para agirem na sua carreira profissional, a trabalhar com autonomia na sua sala de aula, superando as dificuldades e aprendendo a conhecer e respeitar as características das/dos crianças/alunos. Ao longo, destes semestres tive a oportunidade de crescer com um leque alargado de experiências e desafios, que foram importantes para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas, em geral e especificamente na área de EP.

No decorrer deste relatório tentei ir respondendo a diversas questões, sendo a principal a que se relacionava com o desenvolvimento de símbolos no grafismo infantil. A sequência de sessões da investigação-ação, com estímulos diferenciados, com conteúdos e técnicas diversas, permitiram recolher dados que ajudaram a melhor a compreensão das teorias de diversos investigadores como Lowenfeld (1977),

Gardner (1994), Luquet (1969). Ficou claro que na procura incessante das crianças que começam no jardim de infância a relacionar o seu meio físico com o psíquico, surge a intenção de simbolizar, no desenho, tudo o que deseja. Trata-se de uma fase em que a atividade artística infantil está ligada a um vínculo entre a intenção e a interpretação (caso da atividade onde se fez a análise da Obra de Miró). Na escolha dos seus símbolos, a tendência de todas as crianças foi a de falarem de si mesmas, dos seus brinquedos, do seu quotidiano, das suas vivências.

No aspeto cognitivo observei que as crianças com maiores oportunidades, apresentaram, desenhos mais detalhados e uma gama de simbolizações variadas e que aprender a desenhar signos visuais é um processo idêntico ao de aprendizagem dos signos verbais.

Assim, é crucial criar uma base sólida e adaptada às exigências atuais do ensino que permitirá servir de plataforma para uma boa adaptação à profissão em si.

O estágio é uma peça fundamental na prática pedagógica para iniciação da formação de educadores/professores. Este proporciona momentos inesquecíveis de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e profissional e ajuda a elucidar questões que nos chamaram a atenção ao longo da licenciatura e parte curricular do mestrado, em relação ao complicado processo de elaboração de imagens.

Para uma intervenção eficaz e fundamental não basta ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. O educador(a)/professor(a) deve ter conhecimentos de história da arte e de formas de manifestação artística, atividade gráfica como processo que envolve ações partilhadas entre crianças e adultos e gera desenvolvimento e aprendizagem.

O professor de hoje tem de ser ética e politicamente muito mais crítico do que no passado. Não pode ser visto como o eterno missionário e estruturalmente deficitário em termos profissionais, tem de estar em constante formação atualizando os seus conhecimentos. Como refere Connell (1997) quando afirma:

Ser professor não é só uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controlo da aula. Isso poderia fazer-se com um computador e um bastão. Para ser professor é preciso, igualmente, ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina. Aprender é um processo social humano e árduo; o mesmo se pode dizer de ensinar. Ensinar implica, simultaneamente, emoções e razão pura (pág.91).

O primeiro semestre da PES foi desenvolvido no 1º ciclo do ensino básico e marcou-me muito pelo facto de trabalhar a primeira vez com crianças do 1º ano.

Um aspeto que é importante salientar foi o trabalho da professora cooperante, pois revelou-se uma peça imprescindível nos momentos em que estávamos a reger. A professora cooperante foi uma amiga incansável e esteve sempre presente, ajudando-me a utilizar e a corrigir o termo correto ou completar alguma coisa que fosse importante. É de salientar que fazia connosco momentos de reflexão, ajudando-nos a compreender o que se podia melhorar mas também felicitava quando se fazia um bom trabalho. Ela foi uma pessoa muito prestável e proporcionou um ambiente muito agradável, o que fez com que me sentisse segura e à vontade.

A professora cooperante e o meu par pedagógico foram fundamentais na minha evolução, pois deram-me um apoio muito grande, tendo sempre palavras amigas para os momentos menos bons, dando o seu contributo para a melhoria de qualidade das regências, de tal forma que eu sentia-me outra pessoa e capaz de vencer qualquer obstáculo.

Assim, conforme as regências foram avançando eu cresci e evolui muito, pois, senti que estava no caminho certo e que tinha as pessoas certas para me apoiar e ajudar nesta caminhada. A turma também foi importante neste percurso, pois sem eles esta caminhada não era possível.

A turma em que o professor estagiário está a desenvolver a sua iniciação profissional, ainda que indiretamente, e como refere (Maria Galveias, 2008) “é o elemento central e primordial do processo de supervisão, uma vez que é o seu desenvolvimento e aprendizagem que condiciona em preside toda a orientação da prática pedagógica” (pág.8). Desta prática pedagógica estão envolvidos os cooperantes, coordenadores e formandos que são adultos que continuam – e deverão sempre continuar, ao longo de toda a sua vida profissional – a desenvolver e a aprender, e a sua ação educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento, quer a nível pessoal quer a nível profissional. Este desenvolvimento tem um sentido de uma maior integração, de um equilíbrio mais elevado e consistente que, perante os problemas e conflitos da prática, permite recorrer a todo um saber e um saber fazer e atuar, que passa através de uma experiência, mais ou menos enriquecida, mobilizada por um processo de

reflexão/ação/reflexão, gerador de contínuo conhecimento e desenvolvimento, numa “relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se (trans)acionam” (Sá Chaves, 1996, pág.40).

Outra peça importante do acompanhamento da prática pedagógica foram os professores coordenadores, pois são eles que nos dão maior orientação quando planificamos as aulas e nos esclarecem quando temos dúvidas dos conhecimentos científicos, didáticos e curriculares. Apesar de estarem muito ocupados e com mil e uma coisas sobre a sua responsabilidade, foram incansáveis na disponibilidade e apoio que prestaram. Estes apoiaram-nos e transmitiram-nos a sabedoria profissional que possuem.

Esta sabedoria profissional resulta, para Shulman (1987), da síntese entre o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas (conhecimento científico) e o conhecimento pedagógico em torno dos conteúdos (conhecimento científico-pedagógico). Esta última componente do conhecimento profissional – ou seja, o conhecimento científico-pedagógico –, consiste na “capacidade do professor transformar o seu conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas em formas pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações das capacidades básicas dos alunos”.

Em algumas áreas curriculares, alguns dos professores da ESE destinados a apoiar-nos não eram docentes a tempo inteiro na nossa escola, o que dificultou esse apoio. Ainda é importante referir a falta de um professor para nos orientar na expressão plástica, no 1º ano do mestrado, o que dificultou a abordagem desta área, mas também me impulsionou a optar por ela neste estudo.

No panorama da educação da infância em Portugal, a observação/avaliação do desenvolvimento artístico não tem merecido especial destaque, especialmente nos contextos dos Jardins de Infâncias, em relação às crianças entre os três e os seis anos. Contudo, diversos investigadores referem a necessidade e a importância da avaliação em todos os níveis de educação (Roldão, 2008; Zabalza, 1992).

As expressões plásticas são cruciais para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança, desde que ela o realize numa exploração livre. Como refere na Organização Curricular e Programa do 1º ciclo do Ensino Básico (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 (pág.89).

Assim, é essencial que tenhamos um desempenho e uma boa preparação, uma vez que, o ensino no 1º ciclo consolida e formaliza literacias múltiplas e as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, sendo estes indispensáveis à compreensão do mundo, à inserção na sociedade e à entrada na comunidade escolar.

A prática pedagógica deste contexto, ao início não foi fácil, pois não me sentia preparada para esta caminhada, contudo, no decorrer da mesma, fiquei surpreendida com o modo como fui capaz de ultrapassar as minhas dificuldades e evoluir.

Por outro lado do percurso sendo a educação pré-escolar a fase primordial da educação básica no decurso da educação ao longo da vida, foi fundamental esta formação que me permitiu refletir ao longo do terceiro semestre em questões como: porquê eliminar a EP? Como justificar o emprego do tempo nesta área específica da experiência humana? Como se justifica o ensino da Arte nos jardins de infância e escolas do ensino básico? E ao longo de todos estes meses em que me confrontei com diversificada literatura, retive esta frase de Sérgio Camargo, mencionada num artigo de Ayrton Corrêa, investigador brasileiro, sobre o “Processo criativo: considerações básicas”. Relativamente ao envolvimento do ser humano com as seguintes manifestações artísticas, Ayrton Corrêa (2008) refere expressão do escultor Sérgio Camargo: “ a arte pode não servir para nada, mas o homem não vive sem ela” (pág.11).

No início deste relatório referi também Lancaster (1990) que nos lembra que ao analisarmos a dimensão das artes visuais no contexto social, sentimos e vemos a sua presença no nosso quotidiano, nas embalagens dos produtos que compramos no supermercado, nos tecidos, nos “outdoors”, na arte digital, num jardim inovador, numa conversa. Terminei concluindo que vivemos numa época em que se torna cada vez mais necessário trabalhar estas questões, na escola, para que as crianças possam crescer em ambientes criativos, onde devemos cultivar a imaginação e a atividade criadora, onde o ensino seja orientado para a resolução de problemas, para a preparação das crianças e para a produção do conhecimento.

No contexto da EPE a minha prática foi desenvolvida com crianças de 4/5 anos de idade. Por isso, a disparidade entre as idades das crianças com as do 1º ciclo é mínima, uma vez que, as do 1º ciclo tinham 6/7 anos e eram do 1º ano e as do pré-escolar tinham 4/5 anos. Apesar disto, verifiquei que o ensino de um contexto para outro é muito distinto. A partir dos 5 anos as crianças entram numa fase de preparação para ensino do 1º ciclo, devendo o(a) educador(a) promover aprendizagens às crianças de forma que estas estejam preparadas para a mudança, ou seja, para transitarem para o 1º ciclo, pois como se pode ler nas OCEPE (1997) as aprendizagens

supõe-se que as crianças tenham evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e, tomando consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito, ou seja, que o que se diz se pode escrever e ler, mas que cada um destes códigos tem normas próprias. Também terão realizado aprendizagens básicas ao nível da matemática e adquiridas as noções de espaço, tempo e quantidade que lhes permitam iniciar a escolaridade obrigatória (pág.91).

Assim, a adaptação no contexto do pré-escolar foi difícil, pois era preciso desenvolver atividades de preparação para o 1º ciclo do ensino básico. As dificuldades deparadas talvez se devessem ao facto de a educadora cooperante ter muito pouca experiência neste contexto, visto que só trabalha na área há três anos e não estar preparada para receber educadoras em formação.

O educador cooperante deve proporcionar um ambiente favorável de aprendizagem ao estagiário, uma vez que, estará um determinado tempo a trabalhar em equipa com este, por isso o estágio é segundo Reis (2010) uma:

(...) forte responsabilidade que é conferida ao formando, ao enquadramento num grupo de trabalho de pares e ao apoio direto do educador cooperante, parece constituir um enquadramento muito favorável para o início do processo de integração da profissão (pág.8).

Apesar, das dificuldades e dos obstáculos durante esta prática, consegui aprender muito através dos meus erros. No pré-escolar tive uma maior proximidade com as crianças percebi como a afetividade é fundamental. Para além de ser um local onde se preparam as crianças para a escolaridade obrigatória, também se proporcionam momentos de brincadeira, tão essenciais para o crescimento equilibrado, visto que, através das brincadeiras, mesmo que simples, se estimula o desenvolvimento psicológico, físico, social e afetivo da criança.

Piaget (1976) defende que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Estas não são apenas uma forma de entretenimento para dispendir energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual e afirma:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (pág.160).

As crianças proporcionam-nos momentos únicos na nossa vida, conviver com elas é algo mágico, extraordinário, pois são capazes de nos fazerem sentir os seres mais especiais do mundo. É muito agradável partilhar o conhecimento e aprender com elas a forma como vêem o mundo, de um modo simples e maravilhoso.

A PES foi um percurso muito importante para a minha formação enquanto educadora/professora, pois deu-me a oportunidade de estar em contacto com as crianças e viver momentos únicos na minha vida, o que contribui para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Em suma, ao longo da minha prática pedagógica procurei ver em cada erro uma nova aprendizagem, e em cada dificuldade, uma oportunidade para crescer como profissional e como pessoa. Com isto, considero que a PES foi um percurso determinante na minha formação enquanto futura educadora/professora, complementando assim a formação teórico-prática adquirida durante os três anos da licenciatura e os três semestres do mestrado. Este percurso, ajudou-me a desenvolver meios de intervenção para o processo de ensino-aprendizagem e capacidades para identificar problemas, refletir sobre eles e procurar soluções através do recurso à investigação. O trabalho com especialistas do ensino artístico foi fundamental para assegurar a validade do processo educativo, através da implementação de uma investigação-ação adaptada a problemas concretos do setor da EP e adaptada às necessidades e interesses das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.

Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J, Alarcão, J., e Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas).

Allison, B. (1982). Identifying the core in art and design, *In Journal of Art and Design Education*. Yade, (1), pp.59-66

Almeida, C. (2001). Concepções e práticas artísticas na escola. In Ferreira, S. (org.) (2001). *O ensino das artes. Construindo caminhos*. Campinas: Papyrus Editora, pp. 11-38.

Almeida, J. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia*, Novembro, n.37, p.175-176. Acedido em 13 de dezembro, 2010, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0873365292001000300010&script=sci_arttext

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Alfragide: Editora McGRAW-HILL de Portugal, L.da.

Arnheim, R. (1999). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós.

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann Verlag

Barbosa, A. (1991). *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Fundação lochpe.

Barbosa, A. (2002). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Edições Cortez

Barrett, M. (1979). *Educação em Arte*. Lisboa: Editorial Presença

Bell, J. (1993). *Doing your research project*, Milton Keynes: Open University Press.

Benavente, A., Costa, A., Machado, F. (1990). Práticas de mudança e de investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 29, Fevereiro. Lisboa: Departamento de Sociologia do ISCTE e CIES/ISCTE, pp. 55-80.

Bessa, M. (2000) “A Arte e o desenvolvimento da criança”. Acedido em 8 de fevereiro, 2012, de <http://www.prof2000.pt/users/forma.tic/constinternet/cfpvnp/2003/grupo04/arte/arte.htm>

Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento: O Papel das Artes na Educação*. Porto: Asa.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bogdan R. e Taylor, S. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard: Harvard University Press.

Cohen, L., Manion, L., (1994) *Research methods in education* (4ª ed.). London: Routledge.

Câmara Municipal de Viana do Castelo. (2009). *Viana do Castelo-Tradição e Modernidade*. Viana do Castelo. Acedido em 12 de dezembro, 2011, de <http://www.cm-viana-castelo.pt/>

Cidade de Viana do Castelo. (2007). *Cidades de Portugal*. Ciberforma Informática Editores. Acedido em 13 de dezembro, 2011, de <http://codigopostal.ciberforma.pt/cidades/viana-do-castelo/>

Connell, R. (1997). *Pobreza e educação*. In Pablo Gentili (Org.), *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*: Petrópolis: Vozes, pp. 11-42.

Corrêa, A. D, (2008). *Ensino das Artes Visuais-mapeando o processo criativo*. Santa Maria: Editora UFSM.

Coutinho, C. (2008). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 8 de novembro, 2011, de http://issuu.de.com/adao/docs/investiga__o-ac__o_trabalho_final

Coutinho, C. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia, Educação e Cultura*. Vol.XIII, n. 2. Porto, pp.455-479. Acedido em 16 de dezembro, 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>

Cruz, A. e Magalhães, M. (2009). Susana e os Velhos: um Tema Recorrente na Arte e na Vida. In A. Moura e E. Coquet (Coords.), *Diálogos com a Arte* (pp.11-22). Braga: CESC-UM.

Diel, M. C. (2009). Notas sobre a criança: Fantasia, Educação e Memória, In A. Moura e E. Coquet (coords) (2009) *Diálogos com a Arte*. Braga: CESC, Universidade do Minho, pp. 119-124.

Duarte, J. (2007). *Investigação participativa, um género menor?* Trindade & A.A. Candeias (Orgs.). *A Unidade do Conhecimento*. Évora: Universidade de Évora.

Eça, T. (2010). A Educação Artística e as Prioridades Educativas do Início do Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación* (52) , pp. 127-146

Elliot, J. (1994). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Eisner, E. (1972). *Visão da Educação Artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Toronto

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

Estrela, A. (1999). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia para a formação de professores* (4ªed.). Porto: Porto Editora.

Galveiras, M. (2008) artigo da “Prática Pedagógica : cenário de Formação Profissional”. Acedido em 20 de janeiro, 2012, de <http://ninio.eses.pt/interaccoes/artigos/H1%281%29.pdf>

Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.

Gardner, H. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1997). *Extraordinary Minds: Portraits of Exceptional Individuals and an Examination of our Extraordinariness*. New York: Basic Books

Godinho, J. e Nunes Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Hernández, F. (1997). *Cultura Visual y Educación*. Sevilha: MCEP

Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata,S.L.

Jordão, R. (2005). *Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. Acedido em 21 de dezembro, 2011, de http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1181005265875_253569467_6135/Jord%C3%A3o_TESE.pdf.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, I., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Kemmis, S., Taggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Lancaster, J. (1990.) *Las artes en la educacion primaria*. Ediciones Morata S.A.Madrid

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelona: Graó.

Lowenfeld, V. (1977). *A Criança e a sua Arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou

Lowenfield, V. Bitain, W. (1977), *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Ed. Mestre Jon.

Luquet, G. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Editora do Minho.

Malpique, M. e Leite, E. (1986) *Espaços de criatividade: a criança que fomos, a criança que somos... através da expressão plástica*. Porto: Edições Afrontamento.

Matos, J. F. (2004) *Investigação-acção*. Acedido em 15 de fevereiro, 2012, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acao.ppt>.

Metas de Aprendizagem 2010. Acedido em 26 de outubro, 2011, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e práticas*. Porto: Profedições.

Ministério da Educação (1986). *Lei 46\86 de 14 de Outubro* (Lei de Bases do Sistema Educativo). Lisboa: Diário da República.

Ministério da Educação (1990). *Decreto-lei nº334 de 2 novembro* (Decreto lei da Educação Artística). Lisboa: Diário da República.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n. 240, de 30 de agosto* (Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário). Lisboa: Diário da República.

Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n. 241, de 30 de agosto* (Define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância).Lisboa: Diário da República.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico — 1º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.

Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa (1983), *Decreto-lei 310/83 de 1 de Julho* (Decreto lei que visa estruturar o ensino de várias artes). Lisboa: Diário da República

Moura, A. (2001). Uma perspectiva global acerca da Arte, Cultura e Investigação, *In Seminário de Investigação em Expressões Artísticas e Educação Física em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudo da Criança, pp.21-35

Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação acção. *Revista Educação*. UFSM nº 1. pp. 9-31. Acedido em 10 de novembro, 2011, de <http://coralx.ufsm.br/revce/>

Moura, A. e Cachadinha, M. (2007). A arte como instrumento de educação social e de desenvolvimento cívico. In Marilda Oliveira de Oliveira (org.), *Arte, Educação e Cultura*. (pp. 197-214). Santa Maria: UFSM.

Moura, A. (2011) *Sebenta da disciplina de MTIE II*, Viana do Castelo: ESEVC

Moreira, M.. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Mozart. (s.d.). *Os Grandes Mestres da Música Clássica: Obras-primas musicais*. Delta Music plc por Retrospective ltd.

Museu de Viana. (2012). *Onde fica Viana do Castelo?* Viana do Castelo. Acedido em 10 de Março, 2012, de <http://museudeviana.com/2012/04/02/onde-fica-viana-do-castelo/>

Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, P. (2002). *A investigação do professor, do matemático e do aluno: uma discussão epistemológica*. (tese de mestrado). Lisboa: DEFCUL.

Oliveira, M. (2007) A expressão Plástica para a compreensão da cultura Visual. *Saber (e)Educar*. Nº12. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. pp. 61-78.

Passerini, G. (2007). *O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL*. 121f.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL.

Piaget, J.(1976). *Psicologia e Pedagogia*. 3. ed. (Trad. D. A. Lindoso e R. M. R. Silva). Rio de Janeiro: Forense-Universitária,. (Orig.: 1969).

Portugal, G. (1998). *Ecologia de desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE

Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância: A educação das crianças dos 5 aos 12*. Lisboa: CNE

Quintas, S., Castaño, M. (1998) *Construir la Animación Sociocultural*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Raymond, N. et al. (1987). *Ensenar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.

Reis, R. (2008). O Diálogo com a obra de arte na escola. *Revista de Animação e Educação*, Edição 2 (Junho, Julho, Agosto de 2008). ISSN: 1647-0311. Acedido em 10 de janeiro, 2012, de <http://anae.biz/rae/wpcontent/uploads/2008/05/artigorr.pdf>

Reis, P. (2010). Análise e discussão de situações de docência. In *Colecção situações de formação. Aveiro, Programa de supervisão, acompanhamento e avaliação do período probatório de professores*: Universidade de Aveiro.

Rodriguez, D. (2003), De la copia de laminas al ciberespacio: la educación artísticas en el sistema escolar y en el conjunto de las instituciones sociales: las artes visuales en la escuela, los museos, el patrimonio y los medios de comunicación de masas. In *Marin, R.[org.] Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall. Cap. 5. pp. 183-227.

Roldão, M. C. (2008). Saber Ensinar: A competência do professor, In *Jornal das Letras – Educação*, 975, pp. 8-9.

Sá –Chaves, I. (1996). Supervisão pedagógica e formação de professores: A distância entre Alfa e Ómega. *Revista de Educação*, vol.VI. pp.44-60

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa. pp.127-142.

- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre Educação I: A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Serra, M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1). pp. 1-22.
- Silva, S. (2002). *A constituição Social do desenho da criança*. Campinas: Mercado das Letras.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1º Volume: Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Swain-Smith, J. e Greenwood, M. (2008). *A História do Natal: Fantásticas imagens pop-up*. Porto: Civilizações, Editores, L.da
- Unesco (2006). *Conferência mundial de educação artística*. Lisboa: Unesco. Acedido em 13 de outubro, 2011, de http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/temas/cul_tema.php?t=34.
- Vieira, F. (1995). A autonomia na aprendizagem das línguas. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, vol. I. Porto: SPCE. pp. 235-243.
- Wagner, T. (2001). Las artes y la creatividad artística. In UNESCO. *Métodos, Contenidos y Enseñanza de las Artes en América Latina y el Caribe*. Brasil: UNESCO.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo 1. Planificações

ANEXOS

Mestrando: Lúcia Matos		
<i>Idade:</i> 4/5 anos	<i>Número de crianças:</i> 22	<i>Dias da semana:</i> 24 a 26 de outubro de 2011

		Áreas/Domínios	Competências/Objetivos específicos	Desenvolvimento das atividades	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação	
Segunda-feira	Manhã	Área de Formação Pessoal e Social	Incentivar atitudes de respeito e solidariedade	Atividade orientada nº1: Preparação para a audição da história “Uma Aventura no Outono”; Em grande grupo, através do diálogo exploram-se as diferentes partes constituintes do livro (capa, contra capa,...), referindo-se ainda alguns aspetos relativos ao autor. Com recurso ao powerpoint, as crianças visualizam a história através de imagens e ouvem simultaneamente a sua narração.	Recursos humanos: Crianças Estagiária	Nomeiam algumas características dos animais	
		Área do Conhecimento do mundo	Desenvolver a capacidade de memorização	Ao logo da história serão colocadas questões às crianças para que elas não deixem de estar atentas. Exemplos de questões: O que vai acontecer a seguir? O que foi que o menino fez?	Recursos materiais: Livro “Uma aventura no Outono” Computador portátil	Manuseiam corretamente os utensílios e materiais ao seu dispor	
		Área de Expressão e Comunicação	Estimular o desenvolvimento da comunicação verbal	Exemplos de questões: O que vai acontecer a seguir? O que foi que o menino fez?	Com a orientação de algumas questões colocadas pela estagiária dialogar-se-á sobre as personagens da história, focando os animais. Exemplos de questões: Conhecem todos os animais desta história? (Se a resposta for afirmativa, a estagiária irá tentar perceber qual a fonte desse conhecimento).		
		Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Desenvolver o conhecimento do ambiente natural	Desenvolver a capacidade de expressão	O que sabem acerca de cada um desses animais? Como é o seu revestimento?		

		Domínio da Expressão plástica	<p>pode especificar dando exemplos: penas, pelo, escamas, ...).</p> <p>São animais domésticos ou selvagens?</p> <p>(Se a criança não souber distinguir, a estagiária dá exemplos: cão - doméstico, leão – selvagem).</p>	humanos: Crianças Estagiária	
Segunda-feira	Tarde	<p>Desenvolver a motricidade fina</p> <p>Desenvolver a capacidade de utilizar, cuidar e arrumar o material</p>	<p>Atividade orientada nº2: As crianças constroem a data com recurso a números em papel fornecidos pela estagiária.</p> <p>Atividades de rotina: Indicar o dia da semana, o mês, a estação do ano e o estado do tempo.</p> <p>Atividade orientada nº3: As crianças realizam uma pintura sobre o Outono na janela da sala. Com recurso a folhas caídas das árvores, as crianças carimbam folhas de papel. Estas gravuras serão utilizadas para a construção de uma árvore que irá servir de habitat para o esquilo (de papel). No âmbito desta atividade serão utilizados outros animais (ouriço-cacheiro, lebre, raposa, falcão). Este trabalho será realizado com pequenos grupos, em que cada um faz um animal diferente. Algumas folhas serão carimbadas diretamente na janela da sala.</p>	<p>Recursos materiais: Tintas (castanho, vermelho, amarelo, verde, cor de laranja) Papel Folhas das árvores Pincéis Tesoura Imagens dos animais</p>	<p>Partilham e cooperam em grupo</p> <p>Manipulam corretamente a tesoura</p> <p>Manuseiam adequadamente os utensílios e materiais ao seu dispor</p>

Terça-feira	Manhã	Área de Formação Pessoal e Social	Promover a socialização;	<p>Atividades livres:</p> <p>As crianças brincam livremente pelas áreas básicas de atividade (dos legos, quarto e cozinha, jogos calmos, leitura e plástica).</p> <p>Atividades extra curriculares:</p> <p>Natação</p> <p>Música (Só estão inscritas 3 crianças)</p> <p>Atividade orientada nº4:</p> <p>Na sala, em grande grupo, as crianças ouvirão a música “Vem que eu vou te ensinar” e dançarão livremente. Em seguida, farão a respetiva coreografia:</p> <p>1º Passo: Dançar livremente até começar a letra da música.</p> <p>2º Passo: Colocar a mão direita à frente-trás-frente, abanando-a.</p> <p>3º Passo: Mexer a mão direita livremente à frente.</p> <p>4º Passo: Rodar sem sair do lugar</p> <p>5º Passo: Colocar os indicadores no peito e voltar apontar para a frente.</p> <p>6º Passo: Colocar a mão esquerda à frente-trás-frente, abanando-a.</p> <p>7º Passo: Mexer a mão esquerda livremente à frente.</p> <p>8º Passo: Rodar sem sair do lugar.</p> <p>9º Passo: Colocar os indicadores no peito e voltar apontar para a frente.</p> <p>10º Passo: Dançar livremente até começar a letra da música.</p>	Recursos humanos: Crianças Educadora	Executam as tarefas adequadamente
		Área de Expressão e Comunicação	Proporcionar momentos de jogo simbólico		Recursos materiais: Aparelhagem CD	
		Domínio de Expressão musical	Desenvolver a sociabilidade e o respeito pelas regras			
			Desenvolver a lateralidade			

Terça- feira	Tarde	<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio de Expressão plástica</p>	<p>Desenvolver a motricidade fina</p> <p>Desenvolver a capacidade de utilizar, cuidar e arrumar o material</p>	<p>Atividades de Rotina:</p> <p>Indicar o dia da semana, o mês, a estação do ano e o tempo</p> <p>Atividade orientada nº5:</p> <p>Continuação da atividade orientada nº3 – segunda feira á tarde.</p>	<p>Recursos humanos: Crianças Educadora</p> <p>Recursos materiais Tintas Folhas árvores Papel Pincéis</p>	<p>Partilham e cooperam em grupo</p> <p>Manuseiam corretamente os utensílios e materiais ao seu dispor</p>
Quarta- feira	Manhã	<p>Expressão e comunicação</p> <p>Expressão plástica</p>	<p>Desenvolver a motricidade fina</p> <p>Desenvolver a capacidade de utilizar, cuidar e arrumar o material</p>	<p>Atividade orientada nº6:</p> <p>Conclusão da atividade orientada nº3 – segunda feira á tarde.</p>	<p>Recursos humanos: Crianças Educadora</p>	<p>Partilham e cooperam em grupo</p> <p>Manuseiam corretamente os utensílios e materiais ao seu dispor</p>


Quarta- feira	Tarde	Área da formação pessoal e social.	Desenvolver a coordenação motora	<p>Atividades de rotina:</p> <p>Indicar o dia da semana, o mês, a estação do ano e o tempo.</p> <p>Atividade orientada nº7:</p> <p>No terraço, será realizado o jogo “ O REI MANDA”</p> <p>Os jogadores (crianças) cumprem as ordens do jogador designado como “rei” precedidas: “ O REI MANDA”.</p> <p>As primeiras ordens serão dadas pela estagiária. Em seguida, esta escolherá uma criança para ser o “REI”, de forma a que todas as crianças sejam o “ REI MANDA”</p> <p>Sucessivamente, o “REI” ordena aos jogadores a formação de grupos com distintos números de elementos. Serão dadas outras ordens para a execução em grupo de vários movimentos (andar, saltar, correr, etc..</p>	Recursos humanos: Crianças Educadora	Demonstram noção do esquema corporal
		Expressão e comunicação	Associar o número à quantidade			Associam o número à quantidade
		Expressão Motora	Desenvolver a capacidade de concentração			
		Matemática	Desenvolver a motricidade global			

Mestrando: Lúcia Matos
Idade: 4/5 anos Número de crianças: 22 Dias da semana: 7 a 9 de novembro de 2011

		Áreas/Domínios	Competências/Objetivos específicos	Desenvolvimento das atividades	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
Segunda - feira	Manhã	Área de Formação Pessoal e Social	Desenvolver a sociabilidade e o respeito pelas regras	Atividade Orientada nº1: <i>Decoração do tecido:</i> As crianças irão decorar em pedacinho de tecido, cada uma a seu gosto. Esta atividade será realizada até estarem todas as crianças. Isto será feito para a feirinha que vai haver na instituição.	Recursos humanos: Crianças Estagiária Recursos materiais: Pedacinhos de pano Tintas de várias cores Folha A4 Ouriço Folhas de castanheiro Castanhas Pincéis Folha de registo (em anexo 2) Tesoura Cola	Manuseiam adequadamente o pincel e a tinta Reconhecem a castanha e o ouriço Identificam características da castanha Manuseiam adequadamente, os marcadores ou lápis de cor, a tesoura e a cola
		Área de Expressão e Comunicação	Desenvolver a motricidade fina			
		Domínio da Linguagem Oral e Escrita	Desenvolver a capacidade de utilizar, cuidar e arrumar o material	Atividade orientada nº2: A estagiária levará uma adivinha escrita numa folha A4. Esta terá a solução mas estará tapada. As crianças terão de adivinhar. Será pedido às crianças que recontem a adivinha. Se elas tiverem dificuldades a estagiária dar-lhes-á pistas. Por exemplo: É fruta. Há muitas nesta altura do ano. Antes de caírem ao chão estão dentro do ouriço.		
		Área do Conhecimento do Mundo	Estimular o desenvolvimento da comunicação verbal	Depois de as crianças descobrirem a solução, a estagiária dialogará com elas sobre esta fruta e colocará algumas questões como por exemplo: Questões: De que cor é a castanha? Qual a árvore que dá este fruto? Conhecem esta árvore?		

		<p>Domínio da Expressão Plástica</p> <p>Domínio da Matemática</p>	<p>Desenvolver a motricidade fina</p> <p>Desenvolver a capacidade utilizar, cuidar e arrumar o material</p> <p>Contar e identificar o número</p>	<p>Atividade orientada nº4</p> <p>Seguidamente, as crianças serão divididas em dois grupos (um de 4 anos e outro de 5 anos) para realizarem uma tarefa, em que as de 4 anos pintarão 1 castanha e recortarão, depois será colada noutra folha. Em seguida desenharão o nº1.</p> <p>As de 5 anos pintarão e recortarão 9 castanhas e depois serão coladas, e desenharão o número 9.</p>		<p>Contam corretamente 9 castanhas</p> <p>Identificam corretamente o número 1 e 9</p>
	Tarde	<p>Domínio da Matemática</p> <p>Domínio da Expressão Plástica</p>	<p>Desenvolver o raciocínio lógico</p> <p>Desenvolver a motricidade fina</p> <p>Desenvolver a capacidade utilizar, cuidar e arrumar o material</p>	<p>Atividades de rotina:</p> <p>Indicar o dia da semana, o mês, a estação do ano, as horas e o estado do tempo. Registo do estado do tempo num gráfico para no final do mês se explorar. Serão colocadas dentro do tubo do respetivo estado do tempo bolinhas de diferentes cores. Para cada estado do tempo, uma cor diferente.</p> <p>Atividade orientada nº 5:</p> <p>Realização do ouriço:</p> <p>As crianças com a ajuda da estagiária irão realizar um ouriço das castanhas com massa de modelar Depois, de preparada a massa as crianças pegam num pedaço e fazem uma bola. De seguida, colocam palitos partidos a meio e espetam na bola. Vai ao forno, quando estiver cozido pinta-se. Cada criança fará o seu ouriço para levar para casa no dia 11 de Novembro, Dia de S. Martinho.</p>	<p>Recursos humanos:</p> <p>Crianças</p> <p>Estagiária</p> <p>Recursos materiais:</p> <p>Acetato</p> <p>Cartolina</p> <p>Farinha</p> <p>Água</p> <p>Sal</p> <p>Recipiente</p> <p>Palitos</p> <p>Tinta castanha</p>	<p>Identificam o dia da semana, o mês, a estação do ano e o estado do tempo</p> <p>Manuseiam adequadamente a massa de modelar e as tintas</p> <p>Realizam o seu ouriço</p>

Terça -feira	Manhã	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Promover a socialização</p> <p>Proporcionar momentos de jogo simbólico</p>	<p>Atividades livres:</p> <p>As crianças brincam livremente pelas ABA (áreas básicas de atividade), (dos legos, quarto e cozinha, jogos calmos, leitura e plástica)</p> <p>Atividades extra curriculares:</p> <p>Natação</p> <p>Música (Só estão inscritas 3 crianças)</p>	<p>Recursos humanos:</p> <p>Crianças</p> <p>Estagiária</p>	<p>Partilham os brinquedos e os livros entre si</p> <p>Respeitam o colega</p> <p>Realizam os gestos adequadamente</p>
		<p>Desenvolver a sociabilidade e o respeito pelas regras</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Cantar, tocar e mimar a canção</p> <p>Domínio de Expressão musical</p>	<p>Atividade Orientada nº6:</p> <p>A estagiária colocará a tocar na totalidade a canção “Uma, duas, três castanhas” e a seguir as crianças cantam. Depois, será colocada novamente a canção a tocar e a estagiária faz os gestos e as crianças repetem. Seguidamente, o grupo será dividido em dois grupos. Um tocará com os instrumentos e o outro mimará a canção. No final, todos juntos tocam cantam e mimam a canção em simultâneo.</p> <p>1ª quadra</p> <p>Uma, duas, três castanhas</p> <p>Eu te vou dar.</p> <p>Uma, duas, três castanhas</p> <p>Para brincar.</p> <p>2ª quadra</p> <p>Castanhas quentinhas</p> <p>Ao lume a estalar</p> <p>Nós vamos assá-las</p> <p>Até nos fartar.</p> <p>Bis</p> <p>Bis</p>	<p>Recursos materiais:</p> <p>Aparelhagem</p> <p>CD</p> <p>Instrumentos musicais:</p> <p>Pandeireta</p> <p>Maracas</p> <p>Claves</p>	<p>Acompanham com os instrumentos a canção</p> <p>Manuseiam adequadamente a pandeireta, as maracas e as claves</p>

Tarde	<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio da Matemática</p>	<p>Promover a noção de tempo</p> <p>Continuar e formar padrões</p>	<p>Atividades de Rotina:</p> <p>Indicar o dia da semana, o mês, a estação do ano e o estado do tempo, registrando este no gráfico.</p> <p>Atividade orientada nº7:</p> <p>A estagiária mostrará uma sequência de figuras às crianças. Após a observação, colocará as seguintes questões:</p> <p>“O que está na figura?”</p> <p>“Quantas castanhas vêem na figura?”</p> <p>“Quantos ouriços vêem na figura?”</p> <p>“Qual será a imagem que se segue, para a direita e para esquerda?”</p> 	<p>Recursos humanos:</p> <p>Crianças</p> <p>Estagiária</p>	<p>Identificam o dia da semana, o mês, a estação do ano e o estado do tempo</p> <p>Continuam padrões</p>
-------	---	--	--	---	--

	Tarde		<p>Desenvolver o raciocínio</p> <p>Desenvolver a capacidade de utilizar, cuidar e arrumar o material</p> <p>Construir um padrão</p>	<p>Serão tapadas algumas figuras e as crianças terão de dizer qual é e porquê. Em seguida, será criada uma sequência CCO e pergunta-se às crianças:</p> <p style="text-align: center;">“Qual a figura que se segue?”</p> <p style="text-align: center;">“Continua a sequência.”</p> <p>Seguidamente, será pedido às crianças que criem um padrão com a castanha e o ouriço. A estagiária distribuirá por cada criança uma folha de papel com as imagens de castanha e ouriço. Elas terão de recortar as imagens e formar o seu padrão, colando-as noutra folha.</p>	<p>Recursos materiais:</p> <p>Cartões com imagens (castanhas e ouriços)</p> <p>Tintas</p> <p>Papel</p> <p>Pincéis</p> <p>Folha de registo (em anexo 6)</p> <p>Folha de papel com imagens (ouriço e castanha)</p>	<p>Identificam a figura da sequência em falta</p> <p>Explicam o seu raciocínio</p> <p>Manuseiam adequadamente a tesoura e a cola</p> <p>Constroem um padrão</p>
Quata - feira	Manhã	<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p>Domínio de Expressão Plástica</p>	<p>Desenvolver a motricidade fina</p> <p>Desenvolver a capacidade de utilizar, cuidar e arrumar o material</p> <p>Desenvolver a criatividade</p>	<p>Atividade orientada nº8:</p> <p>Conclusão da atividade números 5. As crianças que já tiverem concluído o seu ouriço, vão brincar nas áreas básicas de atividade.</p> <p>Atividade orientada nº9</p> <p>As crianças realizarão um desenho alusivo ao magusto.</p>	<p>Recursos humanos:</p> <p>Crianças</p> <p>Estagiária</p> <p>Recursos materiais:</p> <p>Tintas</p> <p>Folhas das árvores</p> <p>Papel</p> <p>Pincéis</p>	<p>Realizam o ouriço</p> <p>Manuseiam e utilizam corretamente a massa de modelar, os palitos e o pincel</p>

Tarde	Área da formação Pessoal e Social.	Promover a noção de tempo	Atividades de rotina: Indicar o dia da semana, o mês, a estação do ano e o tempo. Registrar o estado do tempo no gráfico.	Recursos humanos: Crianças Estagiária	Identificam o dia da semana, o mês, a estação do ano e o estado do tempo
	Domínio Expressão e Comunicação	Desenvolver a coordenação motora	Atividade orientada nº10: No terraço, será realizado o jogo “Lobo Dorminhoco”. A estagiária desenha um quadrado no chão e marca os cantos. Em cada canto, posiciona-se um grupo de crianças, com pelos menos quatro elementos. Cada canto constitui-se como o refúgio desse grupo. Cada grupo tem um nome (coelhos, cobras, patos, ovelhas etc.). No centro do quadrado está deitada uma criança, o lobo dorminhoco.	Recursos materiais: Giz Bicos de patos em papel	Movimentam-se de forma a não serem apanhadas pelo “lobo”
	Domínio de Expressão Motora	Desenvolver a capacidade de concentração	A um sinal da estagiária, o jogo começa com as crianças dos diferentes grupos a saírem dos seus refúgios e a correrem livremente pelo interior do quadrado. Em simultâneo, cantam a seguinte canção, Brincando na serra enquanto o lobo não vem, o lobo ó que estás a fazer? O lobo responde por exemplo: estou a descansar.	Orelhas de coelho de papel	Identificam o revestimento e o habitat dos animais (coelho, cobra, pato, ovelha e lobo)
		Desenvolver a motricidade global	As crianças repetem a cantiga e o lobo responde o que quiser, isto repete-se até o lobo dizer - “ estou pronto para vos comer” As crianças vão entrando e saindo dos seus refúgios, tentando sempre esquivar-se do lobo.	Boca da cobra em papel	
	Domínio do Conhecimento do Mundo	Desenvolver o conhecimento do ambiente natural	Ganha o grupo que ao fim de um tempo predefinido tiver menos elementos caçados. No final, dialogar-se-á com as crianças sobre os animais utilizados durante o jogo. Seguidamente, farão a contagem dos animais caçados, para saberem quantos animais diferentes foram caçados e quem ganhou.	Focinho do lobo em papel	Comparam corretamente os “animais” dos grupos mais caçados com os menos caçados
	Domínio da Matemática	Desenvolver conceitos matemáticos	Com esta contagem pode-se perguntar às crianças quais foram os mais caçados e os menos caçados.		

Anexo 2. Figuras “Ao som da música com os olhos fechados”



Fig.17 “Parecem limões”



Fig.18 “Parece uma múmia”



Fig.19 “Parece um cão com um osso”



Fig.20 “Vejo água”



Fig.21 “Parece um homem a fugir”



Fig.22 “Parecem as ondas do mar”



Fig.23 "Vejo riscos"



Fig.24 "Parece uma onda gigante"

Anexo 3. Figuras “Ao som da música com os olhos abertos”



Fig.29 “Parece uma cara pintada”



Fig.30 “Parece feno”



Fig.31 “Parece o mar”



Fig.32 “Parece um foguetão”



Fig.33 “Eu vejo feno”

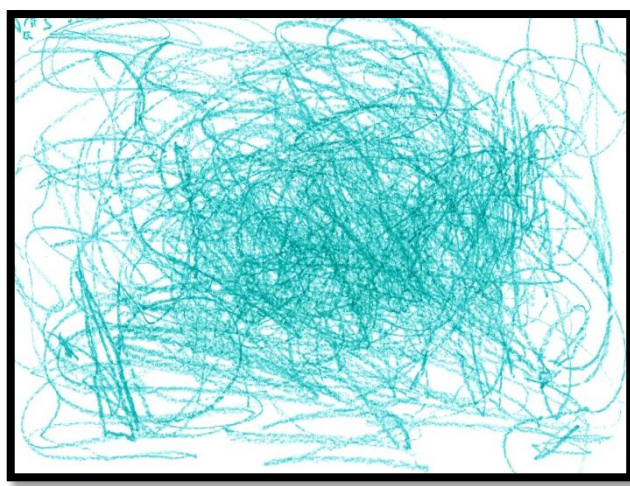


Fig.34 “Parecem as ondas do mar”

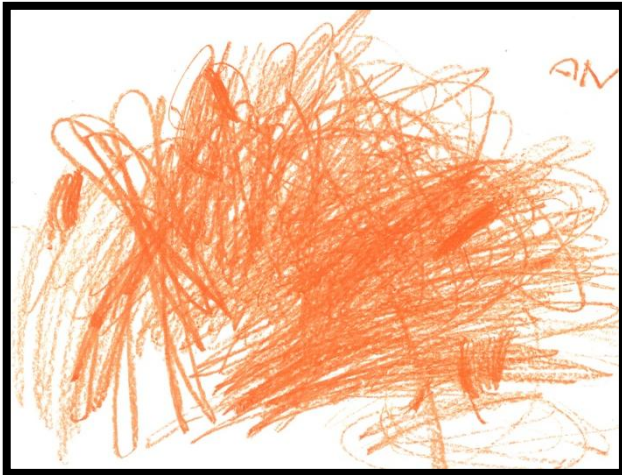


Fig.35 "Eu vejo uma fogueira"



Fig.36 "Eu vejo um nariz"



Fig.37 "Eu vejo um cogumelo e riscos"



Fig.38 "São rabiscos"

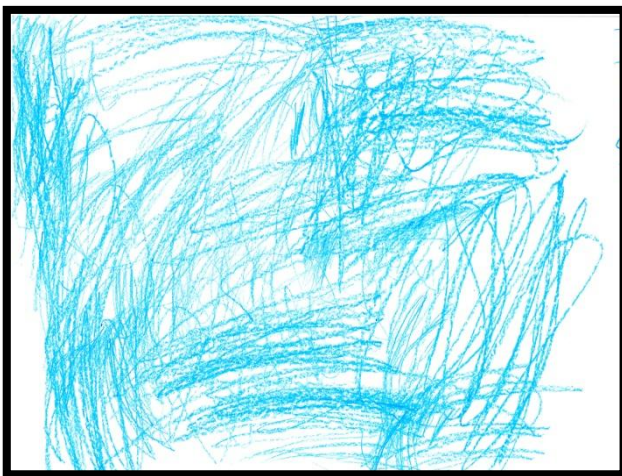


Fig.39 "Que grande confusão"



Fig.40 "Eu vejo riscos"



Fig.41 "Parece fogo"

Anexo 4. “A História de Natal”



Há muito, muito tempo, uma jovem chamada Maria vivia na pacífica cidade de Nazaré. Estava comprometida para casar com um homem chamado José. Um belo dia, Deus enviou-lhe uma mensagem através do Anjo Gabriel. Ela ficou assustada quando viu o Anjo, mas ele disse-lhe:

- Não temas, Maria. Foste escolhida por Deus para dar à luz um filho ao qual porás o nome de Jesus. Ele será o Filho de Deus.



Já estava quase na altura de Maria ter o bebé. Mas, Maria e José tinham de fazer o longo e difícil caminho até Belém, onde iam pagar os seus impostos. Maria ia montada no burro e José caminhava a seu lado.



Belém estava suja, barulhenta e cheia de gente. Maria e José precisavam de um lugar para dormir. Mas, em todas as estalagens a resposta era a mesma. Não havia quartos. A pobre Maria estava muito cansada. Por fim, um estalajadeiro simpático mostrou-lhes o estábulo onde guardava os animais e disse-lhes que era o melhor que lhes podia oferecer.



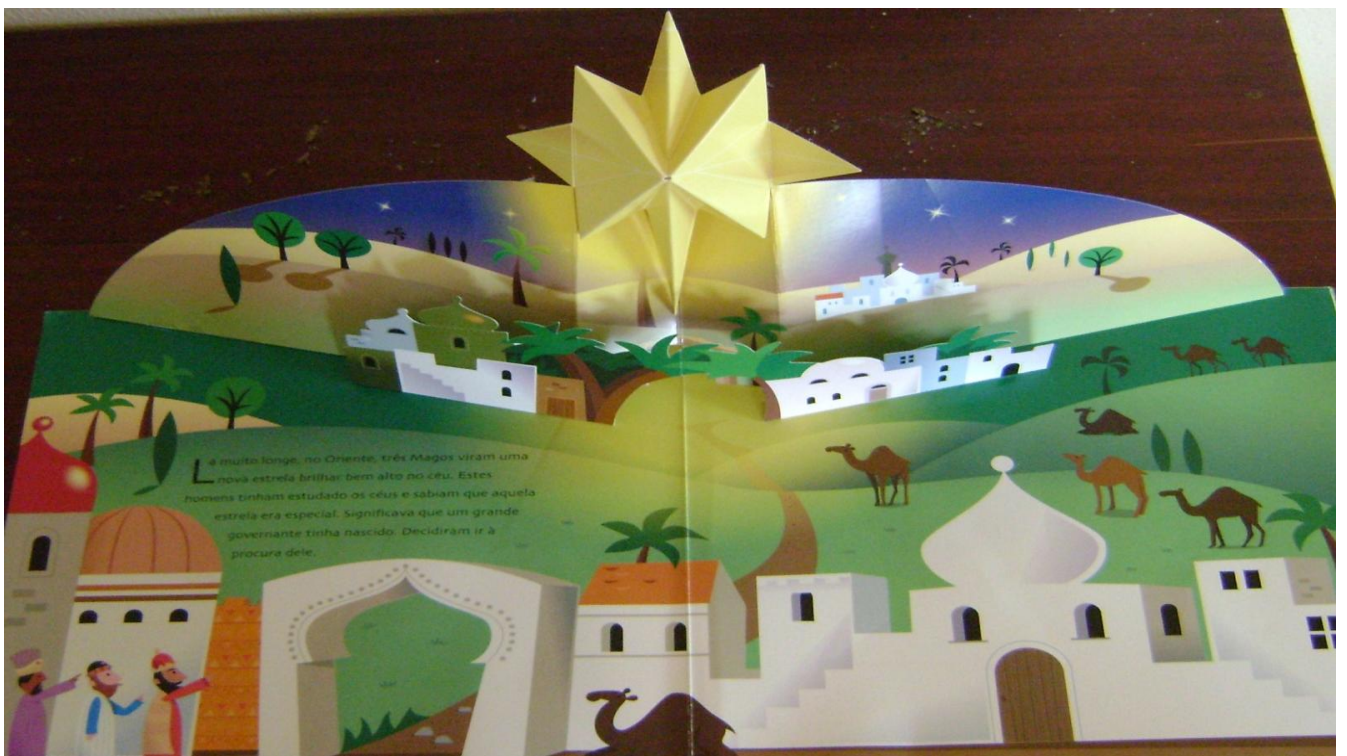
Maria e José ficaram muito contentes por terem, por fim, um local para descansarem. Nessa noite, no estábulo, Maria deu à luz um menino. Embrulhou-o em panos para o manter quente.

Maria deitou o Menino na manjedoura, onde se colocava a palha para os animais. Maria e José cuidaram do Menino Jesus e todos os animais do estábulo se reuniram à volta deles.



Nessa mesma noite, numa colina perto de Belém, os Pastores tomavam conta das suas ovelhas. De repente, viram uma luz brilhante no céu e apareceu um Anjo enviado por Deus, envolvido num brilho dourado. Os Pastores estremeceram de medo.

- Não temais - disse-lhes o Anjo -, pois anuncio-vos uma grande alegria. Hoje - continuou o Anjo -, nasceu o Filho de Deus. Encontrarás o Menino deitado numa manjedoura, em Belém. Depois, o céu encheu-se de Anjos que cantavam. Quando os Anjos se afastaram, os Pastores dirigiram-se a Belém para procurarem o Menino.



Lá muito longe, no Oriente, três Magos viram uma nova estrela brilhar bem alto no céu. Estes homens tinham estudado os cês e sabiam que aquela estrela era especial. Significava que um grande governante tinha nascido. Decidiram ir à procura dele.



Os três magos do Oriente prepararam-se para a longa viagem ao encontro do menino Jesus que tinha nascido num estábulo em Belém. Eram guiados pela luz forte da nova estrela. Os Magos tinham coroas na cabeça e vestiam belos mantos. Prepararam oferendas de ouro, incenso e mirra.



Era uma noite de alegria e celebração. O Menino recém-nascido dormia na manjedoura. Maria e José tomavam conta dele e os animais reuniram-se à beira deles. Os Pastores ajoelhavam-se e adoravam o Menino Jesus. Os Magos do Oriente chegaram nos seus camelos, trazendo presentes, e a nova estrela brilhava no céu.

Anexo 5. Moldes das imagens do presépio

