

**Prática de Ensino Supervisionada - Educação Artística:
contributos para uma abordagem holística na educação de
infância e no 1.º ciclo do ensino básico**

Ana Elisabete da Silva Pereira

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

Orientado por

Elza da Conceição Mesquita

Bragança
Outubro, 2022

Agradecimentos

Os agradecimentos servem para dirigir palavras de reconhecimento às pessoas que, de alguma forma, nos marcaram e contribuíram para que conseguíssemos terminar com sucesso esta etapa da nossa vida. Assim sendo, torna-se importante expressar, através de palavras, e para que fique registado neste documento, essa gratidão e carinho. Ao longo desta caminhada foram inúmeras as pessoas que se cruzaram connosco e que contribuíram, das mais diferentes formas, para nos ajudarem a crescer a nível pessoal e profissional. Poucas serão as palavras para agradecer verdadeiramente o que fizeram por nós. Queremos, assim, agradecer:

- A todos/as os/as Professores/as da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) que contribuíram para o nosso sucesso ao longo dos últimos 7 anos, sobretudo por terem acreditado mais em nós do que nós próprias. Gostaríamos de realçar a Professora Elza Mesquita por toda a simpatia, ajuda e paciência desde o primeiro dia e por toda a disponibilidade e auxílio ao longo destes últimos tempos. O mérito é, também sem dúvida seu, por todo o profissionalismo, dedicação e empenho. Uma palavra de agradecimento à nossa supervisora institucional do contexto de educação pré-escolar, Professora Angelina Sanches, por todas as partilhas e ensinamentos.
- A todas as educadoras e professoras que nos receberam sempre tão bem e sempre com palavras reconfortantes e que nos alentavam. Obrigada por cada aprendizagem.
- Às crianças que, ao longo do nosso percurso, nos receberam sempre de braços abertos, que tanto nos ensinaram e que se mostravam sempre dispostas e entusiasmadas para a realização das atividades.
- À nossa família que foi e será uma peça essencial na nossa vida. Queremos reconhecer-lhes a sua capacidade de compreensão nos momentos mais difíceis, pela ajuda, pelas palavras de conforto e de incentivo que, muitas vezes, foram fundamentais para continuarmos o percurso académico e com a necessária motivação. Nunca nos permitiram baixar os braços, mas sim continuar de cabeça erguida, mesmo que a caminhada não estivesse a ser como idealizávamos.
- Ao parceiro de todas as horas, que nos incentivou e caminhou sempre de mão dada para nos ajudar a levantar das quedas causadas pelas “pedras encontradas no caminho” que nos fizeram, por vezes, duvidar das nossas capacidades. Obrigada pela palavra amiga na hora certa que confortava e alentava o nosso coração nos dias

mais complicados. Obrigada por teres estado sempre do nosso lado, apesar da distância destes desafiantes 7 anos. A ti, amigo, parceiro e namorado um sincero obrigada não basta.

- Às estrelinhas que iluminam o nosso caminho todos os dias e nos deram a força que, por vezes, mais ninguém conseguia dar. Destacamos a nossa Tininha que sempre mostrou orgulho nos seus netos, mas que infelizmente partiu sem nos conseguir dar um abraço apertado, felicitando-nos pela conquista.
- A todos os amigos que permanecerão para sempre na nossa vida. Destaca-se o nosso companheiro de aventura, o Bruno Vieira, que sabia ter sempre a palavra e o incentivo necessários. Um amigo que nunca nos deixou desistir e que sempre fez de tudo para que vivenciássemos as melhores experiências da nossa vida. À Elisa que tem um coração de ouro, embora todos/as pensem que é de pedra. Sem dúvida que fez toda a diferença pelos valores passados, pelas conversas e por todas as aprendizagens. E, por fim, mas não menos importante a Catarina que nos ajudou, vezes sem conta, e que sabia tirar-nos um sorriso quando era complicado fazê-lo. Não esquecemos todos os outros que, de certa forma, contribuíram para sermos felizes. Um sincero obrigada por fazerem a diferença.

A todos/as um abraço, com carinho acompanhado da palavra OBRIGADA.

Resumo

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi-nos possível desenvolver práticas de ação educativa em contexto de creche, educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) que sustentarão empiricamente este relatório. Todas as experiências de aprendizagem procuraram ir ao encontro da problemática que decidimos estudar, nomeadamente a *Educação Artística: contributos para uma abordagem holística na educação de infância e no 1.º ciclo do ensino básico* e, para tal, como em qualquer investigação, tivemos de delinear objetivos, a saber: (i) *Valorizar a Educação Artística pesquisando modelos criativos e promotores do pensamento divergente*; (ii) *Desenvolver atividades práticas em sala de atividades/aula propondo metodologias criativas de aprendizagem nas áreas das Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música*; (iii) *Refletir sobre as nossas próprias práticas pedagógicas no sentido de perceber se as estratégias implementadas revelam a Educação Artística como um dos pilares fundamentais para a aquisição de competências em articulação com as outras áreas do conhecimento*. Circunscrevemos a nossa metodologia tendo por base uma abordagem qualitativa, tendo sido utilizada como técnica de recolha de dados a observação participante. Os instrumentos de recolha de dados selecionados foram as notas de campo, os registos fotográficos, o diário de bordo e as produções das crianças. Com as experiências de aprendizagem planificadas, e desenvolvidas com os respetivos grupos de crianças, conseguimos perceber que são inúmeras as mais-valias de trabalhar a Educação Artística, articulando-a com as outras áreas do saber, pois ao longo da nossa prática conseguimos perceber, através da envolvência e do entusiasmo das crianças, que as aprendizagens realizadas fluíram de uma forma mais prática, participada e natural. Pensamos, também, ter conseguido remeter as aprendizagens para a realidade das crianças, sobretudo quando relacionavam e explicavam tudo o que construíam, atribuindo-lhe sentido(s) e significado(s) para uma melhor apreensão do mundo. Salientamos também que a utilização de estratégias que envolveram diferentes sistemas expressivos (visual, musical e corporal), lhes permitiu contextualizar e vivenciar conhecimentos, ampliar competências e aprofundar conexões agregadoras dos diferentes domínios artísticos, e não só.

Palavras-chave: Educação Artística, abordagem holística, práticas de ação educativa, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico.

Abstract

Within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice (PES) we were able to develop educational action practices in the context of kindergarten, preschool education and 1st cycle of basic education (1st CBE) which empirically support this report. All learning experiences sought to meet the problem we decided to study, namely Artistic Education: contributions to a holistic approach in Early Childhood Education and Primary School. To this end, as in any research, we had to outline objectives, namely: (i) *Enhance Art Education by researching creative models and promoting divergent thinking*; (ii) *Develop practical activities in the classroom proposing creative learning methodologies in the areas of Visual Arts, Dance, Drama/Theatre and Music*; and, (iii) *Reflect on our own pedagogical practices in order to understand if the strategies implemented reveal Artistic Education as one of the fundamental pillars for the acquisition of competences in articulation with the other areas of knowledge*. We circumscribed our methodology based on a qualitative approach, using participant observation as a data collection technique. The data collection instruments selected were field notes, photographic records, logbook, and children's productions. With the planned learning experiences, and developed with the respective groups of children, we were able to realize that there are many advantages to working with Art Education, articulating it with other areas of knowledge, because throughout our practice we were able to realize, through the involvement and enthusiasm of the children, that the learning flowed in a more practical, participatory and natural way. We also think that we were able to bring the learning to the children's reality, especially when they related and explained everything they built, giving it sense(s) and meaning(s) for a better understanding of the world. We also emphasize that the use of strategies involving different expressive systems (visual, musical and corporal), allowed them to contextualize and experience knowledge, broaden skills and deepen connections between different artistic domains and others.

Keywords: art education, holistic approach, educational action practices, preschool education, 1st cycle of basic education.

Siglas e acrónimos

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

EA – Educação Artística

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

MEM – Movimento da Escola Moderna

JICE1 – Jardim de Infância do Centro Escolar 1

CE – Centro Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Siglas e acrónimos	vii
Índice geral	ix
Índice de tabelas e figuras	xi
Introdução	1
1. Enquadramento teórico	5
1.1. A educação pela arte	5
1.1.1. A Educação Artística na educação	6
1.2. As expressões como ponto de partida para uma abordagem holística	7
1.3. A Educação Artística nos documentos oficiais orientadores das práticas	9
1.4. A importância da Educação Artística no processo de ensino-aprendizagem	12
1.4.1. Expressão plástica/Artes Visuais	12
1.4.2. Expressão dramática/teatro	13
1.4.3. Dança	14
1.4.4. Expressão Musical/Música	14
1.5. O educador/professor como agente motivador no processo de articulação nas diferentes áreas do saber	15
2. Caracterização dos contextos educativos	17
2.1. Caracterização do contexto educativo de creche	17
2.1.1. Contextualização da instituição da creche	17
2.1.2. Caracterização do grupo de crianças da creche	20
2.1.3. Caracterização do espaço na creche	23
2.2. Caracterização do contexto em educação pré-escolar	25
2.2.1. Contextualização da instituição de educação pré-escolar	25
2.2.2. Caracterização do grupo de crianças de educação pré-escolar	26
2.2.3. Organização do tempo/rotina na sala de atividades na educação pré-escolar ..	30
2.2.4. Organização do espaço e dos materiais na educação pré-escolar	32
2.3. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico	37
2.3.1. Contextualização da instituição do 1.º ciclo do ensino básico	37
2.3.2. Caracterização do grupo/turma do 1.º ciclo do ensino básico	37

2.3.3. Caracterização do espaço na sala do 1.º ciclo do ensino básico	40
3. Enquadramento metodológico	43
3.1. Importância da investigação no processo educativo	43
3.2. Objetivos da investigação	44
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	44
3.3.1. Técnica de recolha de dados: Observação participante	45
3.3.2. Instrumentos de recolha de dados	46
4. Descrição e análise das experiências de aprendizagem	49
4.1. Experiência de aprendizagem no contexto de creche: exploração da textura dos materiais	50
4.2. Experiências de aprendizagem no contexto de educação pré-escolar	54
4.2.1. Sequência de atividades: a família	56
4.2.2. Sequência de atividades: os vulcões	68
4.3. Experiências de aprendizagem no contexto de 1.º ciclo do ensino básico	77
4.3.1. Projeto “Pelourinho de Bragança”	79
Considerações finais	93
Referências bibliográficas.....	98

Índice de tabelas e figuras

Tabelas

Tabela 1.	Momentos da rotina diária	31
Tabela 2.	Registos da atividade	51
Tabela 3.	Registo das interações das crianças com os sacos sensoriais	52
Tabela 4.	Respostas das crianças: quem faz parte da tua família?	59
Tabela 5.	Registo das observações da atividade sobre correspondência de figuras geométricas	66
Tabela 6.	Registo das frases das crianças consoante o cartão que retiraram	70

Figuras

Figura 1.	Princípios, áreas de competências e valores (esquema concetual do PASEO)	9
Figura 2.	Autonomia das crianças na deslocação até à sala de atividades	19
Figura 3.	Exploração do exterior	21
Figura 4.	Momento de acolhimento	29
Figura 5.	Quadro das rotinas	31
Figura 6.	Área da expressão plástica	33
Figura 7.	Área das TIC e o quadro da metodologia, da estação do ano, do dia, mês e ano	34
Figura 8.	Área dos jogos, quadro das presenças e planificações semanais	34
Figura 9.	Área da expressão dramática	35
Figura 10.	Área das construções	36
Figura 11.	Área da biblioteca	36
Figura 12.	Horário da turma de 2.º ano de escolaridade	39
Figura 13.	Organização da sala de aula do 2.º ano de escolaridade	40
Figura 14.	Exploração das caixas sensoriais	52
Figura 15.	Exploração dos sacos sensoriais	53
Figura 16.	Desenho da personagem fictícia	57
Figura 17.	Coreografia da canção da família	57
Figura 18.	Letra da canção em exposição na área da biblioteca	58
Figura 19.	Exemplo da representação da família de uma criança	59
Figura 20.	Recorte das ilustrações	60
Figura 21.	Colagem dos fios com cola quente	60
Figura 22.	Leitura da história	62
Figura 23.	Visualização da nossa árvore genealógica	62
Figura 24.	Realização das árvores genealógicas pelas crianças	63
Figura 25.	Apresentação dos trabalhos e exposição dos mesmos	64
Figura 26.	Jogos das correspondências das figuras geométricas através do abotoamento	65
Figura 27.	Construção de figuras geométricas com plasticina.....	67
Figura 28.	Apresentação das figuras geométricas com plasticina e palhas	67
Figura 29.	Projeção do mapa de Portugal	69
Figura 30.	Criança a retirar o cartão da caixa que escolheu	69
Figura 31.	Execução de trabalhos pelas crianças	70
Figura 32.	História criada pelas crianças	71
Figura 33.	Dramatização da história com os trabalhos desenvolvidos	72
Figura 34.	Exploração do livro sobre os arquipélagos da Madeira e dos Açores ...	73

Figura 35.	Apresentação de um <i>PowerPoint</i> sobre o surgimento dos vulcões (numa ilha dos Açores)	73
Figura 36.	Atividade prática e registos das crianças	74
Figura 37.	Leitura e exploração de um livro	75
Figura 38.	Jogo de enfiamento	75
Figura 39.	Imagem de Pelourinho, texto entregue às crianças e colagem no caderno diário	80
Figura 40.	Redação de um e-mail ao Presidente da Junta de Freguesia a solicitar o comboio	80
Figura 41.	Caça aos sólidos geométricos	81
Figura 42.	<i>PowerPoint</i> sobre os sólidos geométricos	82
Figura 43.	Desdobrável sobre os sólidos geométricos	83
Figura 44.	Planificação de uma pirâmide quadrangular, colagens e decoração da mesma	84
Figura 45.	Audição da letra e música da canção com movimentos do corpo	85
Figura 46.	Observação de sólidos geométricos no exterior	85
Figura 47.	Apresentação de imagens de monumentos da cidade.....	86
Figura 48.	Visita de estudo à Domus Municipalis, ao Pelourinho e às muralhas do castelo da cidade	87
Figura 49.	Redação do texto sobre a visita de estudo e ilustração	88
Figura 50.	Projetos dos pelourinhos	88
Figura 51.	Moldagem do barro e construção do Pelourinho em cartão coberto com areia	89

Introdução

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), da Escola Superior de Educação de Bragança, do Instituto Politécnico de Bragança, realizamos o presente relatório que tem como finalidade apresentar e refletir sobre as práticas pedagógicas nos contextos educativos onde realizamos a nossa PES, e nos quais tivemos a oportunidade de observar, cooperar, intervir, interagir, planificar, investigar e criar momentos agradáveis de aprendizagem, sendo eles a Creche, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1.º CEB. Queremos, desde já, ressaltar que as observações presentes neste relatório final de PES foram todas registadas num diário de bordo, redigido no final de cada dia, em cada um dos contextos, tornando, assim, os registos e as análises mais credíveis e mais sustentados. De forma a manter o anonimato de cada criança, e no sentido de respeitar a sua identidade, todos os nomes das crianças, referidos ao longo deste documento, são fictícios.

Para a realização da nossa investigação nos contextos supramencionados desafiamos-nos a trabalhar o tema: *Educação Artística: contributos para uma abordagem holística na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, uma vez que consideramos fundamental que a Educação Artística (EA) seja trabalhada intencionalmente nos contextos educativos, uma vez que ainda não é muito valorizada e não lhe é dada a importância devida para o desenvolvimento holístico da criança. Para tal, realizamos este trabalho que fundamenta e reflete, através de autores consagrados, o impacto que a prática recorrente a diversas formas de intervenção artística tem nos estabelecimentos de ensino e, sobretudo, nas crianças. Foi este um dos motivos que nos levou a querer pesquisar estratégias que mostrassem a importância que a Educação Artística tem na vida pessoal, social e escolar de uma criança. A criança consegue exprimir, por exemplo, através de desenhos o que não é capaz de escrever ou verbalizar. O moldar do barro é outro exemplo de que a criança é capaz de perceber, através do manuseamento, determinadas propriedades, tais como a textura, a temperatura, entre muitas outras coisas que consegue apreender ao trabalhar com este material. Estes são alguns dos aspetos que serão abordados ao longo do presente documento. Como referem Sousa, Kowalski e Lopes (2020), sustentadas em Johnson e O`Neil (1984), as artes podem oferecer um precioso contributo para a formação e construção da personalidade, pois o carácter criativo e socializante da experiência artística determina a sua influência no desenvolvimento de cada indivíduo, em situações onde os vários

elementos de um grupo unem as suas diferenças num projeto de vivência e ou de criação comum. (p.11)

O tema desta investigação emergiu também da nossa vontade de investigar sobre a importância que se dá à Educação Artística nos *currícula* e de que forma é trabalhada em sala de atividades/aula e como se articula com as restantes áreas de conteúdo/curriculares, pois acreditamos ser importante trabalhar a Educação Artística de forma articulada, desde a educação de infância. Conseguimos perceber isso ao longo da nossa vida académica quando nos era dada a possibilidade de aprender conteúdos através das expressões artísticas. Estas facilitam o processo de ensino-aprendizagem uma vez que a criança tem liberdade de se expressar de diferentes formas. O método transmissivo ainda hoje é visível, infelizmente, o que provoca desmotivação no momento da aprendizagem. São inúmeras as vantagens que a Educação Artística acarreta na aquisição e desenvolvimento de competências, mesmo ainda não sendo totalmente reconhecida.

No *Roteiro para a Educação Artística* (2006), editado pela UNESCO, refere-se que a Educação Artística “contribui para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte” (p. 6). É fundamental ter em conta estas capacidades perante “os desafios que se levantam à sociedade do século XXI”, dado que são inúmeras as condicionantes que afetam o desenvolvimento holístico e integral da criança (*Roteiro para a Educação Artística*, 2006, p.7). A instabilidade e falta de comunicação que, por vezes, é vivida pelas crianças afeta-as a nível emocional e social, devendo dar-se, assim, relevância à Educação Artística. Damásio (como citado no *Roteiro para a Educação Artística*, 2006) refere que “a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz” (p.7). Através da Educação Artística conseguimos preparar as crianças para a sociedade atual, ou seja, adultos mais “criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores” (*Roteiro para a Educação Artística*, 2006, p.7). Educar para o desenvolvimento destas capacidades, significa que estamos a permitir que as crianças se desenvolvam de forma holística, fazendo com que sejam capazes de desenvolver o seu pensamento crítico e criativo perante o mundo que as rodeia e contribui para que elas participem de forma ativa na sociedade. Estes são alguns dos aspetos que mostram a relevância de trabalhar a Educação Artística em contexto educativo e, para tal, como futuras educadoras/professoras almejávamos procurar planificar atividades que permitissem a

articulação curricular, sustentando-nos em estudos que revelam a importância da Educação Artística na educação.

Para que a leitura deste relatório seja prazerosa e ao mesmo tempo perceptível, pensamos seguir uma estrutura lógica ao longo do trabalho. Começamos pelo enquadramento teórico sobre o nosso tema, em que o leitor consegue perceber através de alguns pontos desenvolvidos a importância e o impacto que a EA tem na vida pessoal, social e académica da criança. Nesta primeira parte entendemos ser oportuno refletir sobre o que alguns autores, que se debruçam sobre este tema, defendem. O enquadramento teórico refletirá nos seguintes pontos: a educação pela Arte, em que falaremos da Educação Artística na educação; as expressões como ponto de partida numa abordagem holística; a Educação Artística nos documentos orientadores, mais concretamente na educação de infância e no 1.º CEB; a importância das expressões no processo de ensino aprendizagem; e, por fim, o educador/professor como agente motivador no processo de articulação nas diferentes áreas do saber.

Numa segunda parte debruçar-nos-emos em descrever os diferentes contextos pelos quais tivemos oportunidade de passar, em que contextualizaremos a instituição, caracterizaremos o grupo de crianças e o espaço, sendo que no caso da Educação Pré-Escolar caracterizaremos o tempo educativo.

A terceira parte do relatório destina-se ao enquadramento metodológico em que abordamos o tipo de metodologia adotada e quais as técnicas e instrumentos de recolha de dados que consideramos mais indicados. Terminamos o nosso trabalho com as considerações finais, onde refletiremos sobre o trabalho desenvolvido até ao momento.

Dando seguimento ao nosso trabalho e como forma de compilar tudo que será referido ao longo do relatório relataremos as experiências de aprendizagem nos três contextos, tendo assim conseguido responder aos nossos objetivos e ressaltar a importância do nosso tema em estudo.

As considerações finais permitir-nos-ão dar respostas aos objetivos traçados e perceber de que forma as atividades pensadas e planificadas nos ajudaram nessas respostas. Referimos ainda de que forma foi gratificante trabalhar esta temática e os eventuais constrangimentos encontrados ao longo deste percurso que sem dúvida foi um desafio com inúmeras aprendizagens.

Terminamos o nosso trabalho com as considerações finais, onde refletiremos sobre o trabalho desenvolvido até ao momento e apresentamos também as referências bibliográficas [segundo as normas da *American Psychological Association* (APA), 7.ª edição].

1. Enquadramento Teórico

1.1. A educação pela arte

Ao longo do tempo sempre foi visível a *arte* na vida humana. Nos primórdios da humanidade, os homens utilizavam-na para comunicarem e para registarem os momentos mais marcantes. É através dela que atualmente temos conhecimento de certas ocorrências. Conseguimos assim perceber a importância que esta tem na vida do ser humano. No que concerne à educação esta nem sempre foi vista da mesma forma. Com o passar do tempo a educação tem sofrido alterações e, atualmente, é um dos direitos das crianças.

Read, numa obra datada de 1958, refere que já muita gente tentou definir o que é a *arte*, mas sem sucesso e, este autor, diz que a arte está em todo o lado, mas que poucas são as pessoas que realmente perdem um pouco de tempo para pensar e refletir sobre ela. Destaca ainda que

a arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte, ou em velhas cidades como Florença e Roma. A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos. (Read, 1958, p. 28)

Já Platão definiu a arte como

algo inatingível e infinitamente superior ao homem, algo luminoso que é o reflexo do esplendor dos deuses, de nível transcendente, mas para o qual o homem tende e através da qual se aproxima da sua vida espiritual, que é motivada pela contemplação de obras que despertam esse sentido espiritual que é o Belo. (como citado por Sousa, 2003, p.18)

No que concerne à finalidade da educação, Read (1958) destaca duas intenções que não são compatíveis. Se numa o essencial é ter em consideração as características e as individualidades das crianças, desenvolvendo, assim, as suas potencialidades, ou seja, o que interessa é o processo. Já na outra o que tem maior relevância é o produto final, quer isto dizer que a criança não é valorizada e o que interessa é que os conhecimentos sejam transmitidos, independentemente se a criança apreendeu, ou não os conceitos. Este autor defende que a educação deve procurar encorajar a criança dando-lhe as ferramentas necessárias. Sousa (2003), na sua obra, destaca que Platão já mencionava “a ideia de que a educação não é algo que se aprende, absorvendo-a do exterior, mas algo que é intrínseco à própria pessoa, uma capacidade interna e inata que é necessário ajudar a desenvolver, num sentido moral de evolução espiritual” (p. 17).

Podemos assim dizer que se a educação e a arte estiverem de mãos dadas serão inúmeros os benefícios para a vida da criança, pois ajudará na interpretação do mundo que

a rodeia, mas também para a aquisição de novos conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, do sentido estético e, ainda, para o seu desenvolvimento social e pessoal, bem como contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico (Read, 1958). Como observamos, e considerando a perspectiva de todos os autores que citamos, pensamos poder realçar que, quantas mais possibilidades de estimular os sentidos e de expressar as emoções forem dadas às crianças, maior é a probabilidade de estas aprenderem.

1.1.1. A Educação Artística na educação

A Educação Artística remete-nos para uma educação cujo objetivo é o de desenvolver de forma harmoniosa a personalidade de cada criança, pois atua nas “dimensões biológicas, [afetivas], cognitivas, sociais e motoras da personalidade” (Sousa, 2003, p. 61). Através da Educação Artística a criança tem “vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa, no seu todo” (Sousa, 2003, p. 61). Sousa (2003), na sua obra, refere vários nomes de investigadores que procuraram saber de que forma é que a presença da Educação Artística na vida de uma criança afeta o seu percurso de aprendizagem ao longo da vida, e que conseguiram concluir que havia um grande número de pessoas em que a sua autoestima, a sua autoperceção e a sua autorrealização eram mais elevadas do que as que não tinham tomado contacto com esta vertente do currículo. Verificaram ainda que ajuda na tomada de decisão e na resiliência que, por vezes, os adolescentes têm de tomar, contra as tentações que são frequentemente aceites.

O objetivo da Educação Artística é que esta seja reconhecida como uma mais-valia e que a organização curricular dê, de igual forma, oportunidade de se trabalhar as Artes como se trabalham as letras e as ciências. Trabalhar estas áreas de forma articulada só acarreta vantagens na educação, pois “mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir» (Sousa, 2003, p. 63). O Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro no capítulo I, no artigo 1.º, destaca os objetivos da EA, e que passamos a referir:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e [afetivo] equilibrado;
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da

formação global;

- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando 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, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por 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.

Através da leitura e reflexão destes objetivos conseguimos perceber que a arte tem um papel fulcral no desenvolvimento da personalidade e que facilita a exteriorização de sentimentos e emoções que, por vezes, são difíceis de expressar verbalmente ou mesmo por escrito. Com as diferentes expressões artísticas trabalhadas a criança torna-se mais segura e consciente das suas potencialidades e limites, tornando-a assim mais autêntica e livre para realizar as suas escolhas. Como salientam Sousa, Kowalski e Lopes (2020), sustentadas em Bolton (1998),

o impacto da experiência artística é determinante no desenvolvimento da pessoa em diferentes dimensões: no discurso, no eu físico, na imaginação, na emoção, nos atos cognitivos que participam na criação de sentidos e significados com os quais se constrói o mundo e o eu no mundo. (p.12)

Podemos, assim, referir que a Educação Artística na educação ajuda a formar cidadãos mais conscientes, críticos e participativos que serão capazes de compreender e, quem sabe, ajudar a alterar a realidade em que vivem, podendo mesmo estar perante um instrumento de transformação social.

1.2. As expressões artísticas como ponto de partida para uma abordagem holística

A presença e a integração das expressões artísticas no currículo das crianças proporcionam um desenvolvimento holístico da personalidade da criança. A este propósito realçamos que Piaget (1997) distinguiu, por exemplo, os jogos em três categorias (jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras) que, por sua vez, coincidem com as fases de

desenvolvimento da criança – fase sensório-motor, fase pré-operatória e fase das operações concretas. Na primeira fase a criança realiza movimentos simples, repete os gestos que vê e tem ações relacionadas com os movimentos motores. Quando surgem os jogos simbólicos a criança, através das representações, realiza os seus desejos, ou seja, já apresenta domínio da ação e, desta forma, inicia os chamados esquemas de representação. Queremos com isto dizer que é nesta fase que a sua comunicação passa a ser através de garatujas e de ações ligadas ao brincar. Nestas duas ações a criança representa situações reais ou imaginárias. Através do “faz de conta” conseguimos, muitas vezes, perceber sentimentos, frustrações, episódios que possam acontecer no dia a dia da criança e representar os momentos que, de certa forma, a possam ter marcado. No último estágio a criança deixa a fase egocêntrica e começa a desenvolver as relações afetivo-sociais. Conseguimos assim perceber que Piaget dava destaque a estes temas mostrando que, nas diferentes idades, através das expressões artísticas, a criança desenvolve competências (como citado por Serrano, 2013).

A presença das expressões artísticas na vida de uma criança influencia o seu processo de aprendizagem, sobretudo na forma como esta aprende, como comunica e como interpreta o que a rodeia. Embora não esteja atualmente em vigor no nosso país, assinalamos que no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2010), “as Artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno (e) são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (p.149). A Educação Artística pode ainda ser vista como uma forma de comunicação uma vez que contribui “para o desenvolvimento da autonomia, da imaginação e da criatividade, da capacidade de lidar com as próprias emoções e a relacionar-se com os outros” (Pires, 2020, p. 31).

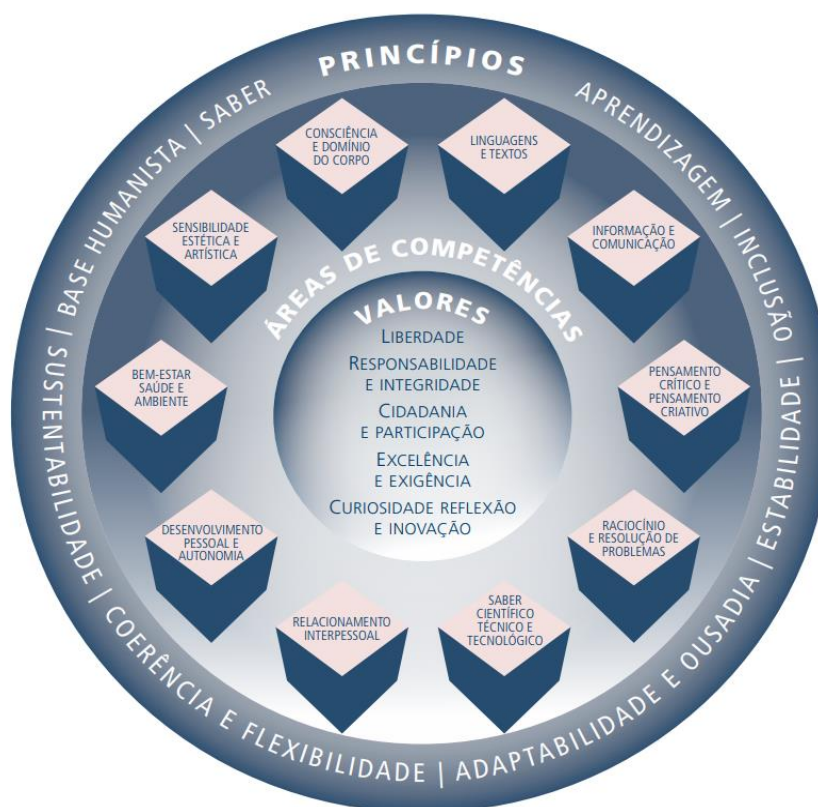
Canelas (2015) defende a ideia de que a Educação Artística deve ser vista como uma “via de comunicação e de acesso ao conhecimento, tornando-se uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da criança no contexto das sociedades atuais”. (p.5) Ainda na visão de Canelas (2015) quando proporcionamos momentos de experiências artísticas às nossas crianças estamos a contribuir para um desenvolvimento a nível estético e criativo, favorecendo ainda a sua parte cognitiva, afetiva e expressiva, completando com a ideia de que desenvolve ainda capacidades a nível “cognitivo, socio-emocional e artístico”. Tudo isto faz com que as crianças criem vínculos com a escola e com as pessoas envolventes, fazendo emergir o gosto e a vontade de se envolverem mais em atividades organizadas pela escola (Pires, 2020, p. 30).

1.3. A Educação Artística nos documentos oficiais orientadores das práticas

A Educação Artística está presente nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, assim como, na matriz curricular de base do Ensino Básico nos seguintes domínios: Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música. Foi nestes domínios que desenvolvemos a nossa ação educativa, implementando estratégias que valorizassem a arte como forma de conhecimento, estimulando a inovação de práticas pedagógicas, transversais, agregadoras e articuladas com as áreas de competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins et al., 2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Consideramos que a aquisição de competências estéticas e técnicas, envolvendo a apropriação de saberes, bem como a apropriação e o domínio de materiais e suportes e que integram o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, permitirão o desenvolvimento holístico das crianças. Traçamos, assim, um plano de ação de práticas, a par de uma investigação nos contextos, adaptável às características das comunidades educativas nas quais desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada (PES). O nosso tema integra-se numa das áreas de competências previstas no PASEO, como se pode observar na figura seguinte:

Figura 1

Princípios, áreas de competências e valores (esquema concetual do PASEO)



Fonte: Martins et al. (2017, p.11)

Sobre a sensibilidade estética e artística acresce salientar as competências que lhe estão associadas e que se encontram divulgadas no PASEO, nomeadamente que as crianças sejam capazes de:

- reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais;
- experimentar processos próprios das diferentes formas de arte;
- apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;
- valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades (Martins et al., 2017, p.28).

Perante a *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)* (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) português conseguimos perceber que no capítulo II, secção I, artigo 5.º a arte é valorizada, surgindo alguns objetivos neste sentido para a educação pré-escolar, e que passamos a transcrever:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afetivas da criança [como também]
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica. (p. 5)

Ainda no que diz respeito aos documentos oficiais, no âmbito do 1.º CEB, salientamos que o Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo (Ministério da Educação [ME], 2004) foi revogado pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, no qual se refere que o PASEO “constitui o documento de referência que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo” [p. 241-(2)] e no qual também se

define o sentido de missão de todo o sistema educativo, apresentando um caminho curricular através do qual todos os alunos devem, ao longo dos seus 12 anos de escolaridade, desenvolver uma cultura científica e artística de base humanista, alicerçada em múltiplas literacias, no raciocínio e na resolução de problemas, no pensamento crítico e criativo, entre outras dimensões. [p. 241-(2)]

Para além do PASEO, o referido Despacho dá corpo também à valorização das *Aprendizagens Essenciais* (ME, 2018), documentos que devem estar articuladas, importando clarificar “que se constituem como únicos referenciais curriculares das várias dimensões do

desenvolvimento curricular a seguir pelas escolas, revogando-se todos aqueles que se encontrem desajustados face aos referidos normativos” [p.241-(2)]. Neste enquadramento, refere-se no Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho que se constituem

como referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, os seguintes documentos curriculares: a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho; b) As Aprendizagens Essenciais, homologadas através dos Despachos n.ºs 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho; c) A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; d) Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável [p.241-(3)].

Esta revogação começou a produzir efeitos a 1 de setembro de 2021/2022.

Perante a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) percebemos que o artigo 7.º, do capítulo II, secção II, subsecção I, destina-se a apresentar os objetivos para o Ensino Básico, sendo eles:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as [atividades] manuais e promover a Educação Artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, [detetando] e estimulando aptidões nesses domínios. (p. 6)

Ainda dentro do capítulo II da mesma lei de bases, mas mais especificamente na organização do currículo, o artigo 8.º refere:

para o 1.º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora. (p.7)

Tendo em atenção o que diz a LBSE conseguimos perceber que as artes devem estar presentes na educação das crianças desde os primeiros anos de vida e que, se estas não estiverem presentes não estamos a ajudar a que tenham um desenvolvimento integral. Torna-se então imprescindível ter em atenção o que os documentos defendem e, neste sentido, os

educadores/professores devem procurar que as suas práticas vão ao encontro do que é realmente importante para o desenvolvimento holístico da criança.

1.4. A importância da Educação Artística no processo de ensino-aprendizagem

Com a Educação Artística a criança tem oportunidade de experimentar, de manusear, de contactar com novos materiais, de aperfeiçoar a sensibilidade estética e criativa, de pintar, moldar, dançar, cantar e representar, ajudando-a a exprimir sentimentos, ideias e emoções. Através destas práticas a criança consegue exteriorizar espontaneamente a sua personalidade. Trabalhar as diferentes dimensões da Educação Artística na escola é despertar sentimentos e criar momentos de troca de experiências. É olhar para o outro como diferente e reconhecer as suas diferenças como vantagens, ou seja, sabermos observar e comunicar com o outro. É de salientar que as expressões artísticas

contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade, raízes que alimentam as suas manifestações nascentes, as quais, numa educação progressiva e prospetiva, se pretende que floresçam artística e esteticamente. (Santos, 1999, p. 137)

Conseguimos perceber que trabalhar as expressões ajuda no processo de ensino-aprendizagem, pois a criança de uma forma dinâmica, libertadora e prática consegue aprender o que, por vezes, através de um método sustentado na transmissão não consegue. Assim sendo passamos a refletir sobre o impacto que cada expressão tem na vida da criança, ao ser trabalhada desde os primeiros anos de vida.

1.4.1 Expressão Plástica/Artes Visuais

Piaget defende que desde o momento que a criança nasce até aos dois anos aprende com as experiências diretas que lhe são proporcionadas com o objeto. Com esta interação, e através dos sentidos, começam a surgir os primeiros esquemas mentais e, por consequência, a aprendizagem acontece (como citado por Roldão, 2019). A criança é um ser muito curioso e, desde muito cedo, que observamos que gosta de mexer em tudo para tomar contacto com as diferentes texturas. Para tal devem ser criados momentos em que a criança possa explorar, desenhar, manusear, montar/construir de modo a estimular a sua imaginação, desenvolver o seu raciocínio, a sua motricidade grossa e fina e a ganhar confiança/autonomia por ela mesma perante os outros. É de ressaltar que a expressão artística é “um excelente meio de iniciação à leitura e escrita, uma vez que a criança inicia esta competência através da compreensão e representação de símbolos gráficos” e conseguimos, assim, perceber que a

articulação entre conteúdos das diferentes áreas pode estar (e deve estar!) presente (Serrano, 2013, p. 10). Ressaltamos ainda a ideia defendida por Rodrigues (2002) quando nos diz que é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades ‘artes ao serviço da criança e não estas ao serviço das artes plásticas’. (como citado por Serrano, 2013, p.10)

Quer isto dizer que o que interessa é o processo e não o produto final, ou seja, o que deve ser valorizado é a envolvimento, a motivação e o entusiasmo da criança nas suas produções e que estas sejam valorizadas positivamente pelo adulto.

1.4.2. Expressão Dramática/Teatro

Condessa (2009) defende que é importante proporcionar “atividades livres que promovam o jogo simbólico (faz de conta), o jogo social (relação com os amigos) e o jogo de atividade física (corrida, fuga, perseguição luta, etc.)” (como citada por Almeida, 2017, p. 25), pois é através do “faz de conta” que a “criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações ‘reais’ ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 52). É o “faz de conta” que permite à criança sair de si mesma e representar alguém ou algo com quem se identifica ou que simplesmente lhe ficou na memória.

Heathcote (1995, como citada por Sousa et al., 2020) também menciona a necessidade de se trabalhar a linguagem teatral num mundo ficcional o mais cedo possível, a fim de descentrar [as crianças] de experiências muito próximas da sua realidade e assim evitar confrontos diretos com os seus próprios conflitos. Ao colocarem-se as questões no plano da ficção é criado um ambiente menos intimidante, que, conseqüentemente, evita bloqueios de natureza expressiva. (p.11)

É neste sentido que o educador/professor tem o importante papel de saber decifrar certas brincadeiras das crianças, podendo elas serem realizadas em grupo ou individualmente. Muitas situações do quotidiano das crianças permitem que o adulto perceba o que se poderá passar com a criança, logo é necessário dar importância à expressão dramática/teatro.

Quando uma criança toma contacto com a expressão dramática/teatro está a ter contacto com o seu corpo e com as suas emoções, fazendo com que perceba e tome conhecimento de alguns comportamentos humanos. Através da expressão dramática/teatro a criança trabalha a memorização, a projeção de voz, o controlo do corpo e, a par disso, está a trabalhar a autoconfiança e a autonomia.

1.4.3. Dança

É do senso comum todos pensarmos que as crianças aprendem quando participam e quando tomam contacto concreto com experiências que lhe são proporcionadas. Podemos também dizer que as atividades recorrendo à dança devem estimular a expressividade e a criatividade. A dança permite que a criança aprenda através do corpo e, como defende Bertoni (1992), esta conduz a um “desenvolvimento psíquico, social, anatômico, intelectual, criativo e familiar” (como citado por Martins, 2021, p.21). Já Nanni (1995) realça que a dança ajuda a desenvolver a “concentração, [a] memória, [0] raciocínio, [a] observação, [a] criatividade, [a] exploração, [a] compreensão qualitativa da situação e [o] poder de crítica” (como citado por Martins, 2021, p.22). Assim sendo, podemos referir que a dança pode e deve ser trabalhada em contextos educativo de aprendizagem, e de forma articulada, pois, através desta, a criança comunica com o seu corpo.

1.4.4. Expressão Musical/Música

São inúmeros os benefícios que a música acarreta na vida do ser humano e, por esses motivos, deve ser trabalhada desde os primeiros anos de vida. A música implica um conjunto diversificado de estímulos e informações que promovem o desenvolvimento global da criança, contemplando os domínios sensorial, emocional, cognitivo e motor. Ao educador cabe mobilizar este poderoso recurso na sua prática pedagógica, de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças (Mendes, 2018).

A música “aumenta significativamente as oportunidades de manifestação da criatividade e da inovação no indivíduo” (Sousa, 2011, p. 4). Esta ajuda no bem-estar da criança e tem como propósito “ampliar e facilitar a aprendizagem”, pois ensina

a [criança] a ouvir e a escutar de maneira [ativa] e [refletida] e não se justifica apenas em função de uma mera reprodução cultural: a música precisa de contribuir para a transformação, bem como para a independência [das crianças] (Sousa, 2011, p. 4).

Em contexto escolar a música pode servir como facilitador de aprendizagem nos diferentes anos de escolaridade. Através da música é possível aprender novos conceitos (ritmo, dinâmica, altura, etc.), conhecer e tocar instrumentos e respeitar os outros. Esta também pode acalmar, relaxar, despertar diversas emoções e desenvolver diversas competências. Deste modo, é fulcral que as crianças comecem a ter contacto com a música desde os seus primeiros anos, para que, quando forem confrontadas, com este domínio do conhecimento, não se sintam desmotivadas, inferiorizadas ou incapazes. A música deve começar a ser vista como uma arte interessante, importante para aprender e que apresenta

diversas potencialidades para ser trabalhada em consonância com outras áreas de conteúdo/disciplinares. Podemos ainda referir que a música ajuda no conhecimento e verbalização das primeiras palavras, dado que a criança “fica exposta a um conjunto de elementos sonoros e expressivos, comuns à linguagem verbal, ou seja, ao estimularmos os sentidos, em particular o sentido auditivo, estamos a diferenciar sons, contribuindo desta forma para a aquisição da competência linguística” (Serrano, 2013, p. 9).

1.5. O educador/professor como agente motivador no processo de articulação das diferentes áreas do saber

A relação/interação educador/professor-criança e criança-educador/professor é uma das mais importantes em contexto educativo, uma vez que o adulto deve criar um ambiente harmonioso, de modo que a criança se sinta confiante, segura e tranquila para realizar as diversas aprendizagens.

O educador/professor tem de ser alguém que ame o que faz, que tenha amor pelas crianças e que as veja como seres capazes de fazer o que lhes propõe e escutar as suas propostas, mesmo que apresentem algumas dificuldades, sendo este um aspeto normal uma vez que são seres que estão a aprender. Neste caso o educador/professor tem de ser capaz de arranjar estratégias, para que a criança consiga atingir níveis de aprendizagem através de um processo de mediação, uma vez que a criança sozinha sentirá mais dificuldade. Anotamos, por exemplo, o trabalho em equipa, uma vez que as crianças que mostram mais facilidades num certo conteúdo podem auxiliar as que apresentam mais dificuldades.

O profissional de educação deve ser alguém que encoraje as crianças e que lhes mostre que são seres capazes. Este deve ser alguém que procure construir e gerir o currículo através do que as crianças desenvolvem no seu quotidiano e deve ser investigador, porque quanto mais conhecimento tiver sobre cada área curricular, maiores serão as possibilidades de encontrar pontos de integração de conteúdos na sua prática quotidiana. Assim conseguirá articular as diferentes áreas do saber de maneira que haja uma ligação de conteúdos e aprendizagens integradas e integradoras.

Em pleno século XXI, o educador/professor deve dar especial atenção ao contacto permanente com as diferentes formas de arte, uma vez que cada uma acarreta inúmeras vantagens e diferentes linguagens. Atualmente ainda se assiste a uma educação não direcionada para a articulação entre as diferentes áreas do saber, ou seja, ainda não são reconhecidas as vantagens de trabalhar de forma articulada com a Educação Artística, sobretudo no âmbito do 1.º CEB.

O educador/professor deve procurar ser um agente motivador, um mediador e um facilitador de aprendizagem. No que concerne ao seu papel de agente motivador o profissional de educação deve proporcionar momentos que “favoreçam a integração e consolidação dos conhecimentos por parte das crianças/alunos, funcionando como um catalisador da aprendizagem” (Mano, 2013, p. 139). Relativamente ao papel de facilitador este deve “contribuir para a realização do processo ensino/aprendizagem adequando os seus métodos e estratégias ao grupo de alunos, às suas características, às suas necessidades e aos seus interesses” (Mano, 2013, p. 139).

Pessoalmente, através das práticas de Educação Artística que proporcionamos, pensamos ter criado momentos dinâmicos que foram ao encontro dos interesses e particularidades das crianças de modo a desenvolver a sua personalidade mais dinâmica e participante. Constatamos que quando os conteúdos são trabalhados de forma transversal a criança consegue perceber e aprender melhor. Para que tudo isto seja possível é necessário que o ensino através da Educação Artística esteja na formação inicial do educador/professor e que esta seja uma prática contínua ao longo da sua carreira.

2. Caracterização dos contextos educativos

Neste ponto realçamos alguns aspetos que complementam o nosso trabalho, no que diz respeito às instituições e aos grupos de crianças que nos acolheram nos diferentes contextos ao longo da nossa PES. Este ponto encontra-se dividido em três subpontos correspondendo cada um deles aos diferentes contextos, nomeadamente à creche, à educação pré-escolar e ao 1.º CEB. Detalhamos a contextualização da instituição, a caracterização do grupo de crianças, a organização do tempo e, por fim, a caracterização do espaço. Todas as informações mais pormenorizadas sobre os contextos relativamente à história, aos valores e à missão foram fornecidas pelas educadoras/professoras cooperantes de cada instituição. Reiteramos também que as informações mais pormenorizadas sobre as crianças e sobre as instituições foram registadas no nosso diário de bordo. Este registo era realizado regularmente, após cada dia no contexto.

2.1. Caracterização do contexto educativo de creche

2.1.1. Contextualização da instituição da creche

A instituição que nos deu a oportunidade de observar, cooperar e intervir com crianças tornou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em 1989 e desde então tem procurado “poder contribuir para a promoção de todos os paroquianos e até das paróquias vizinhas, coadjuvando os serviços públicos competentes ou as Instituições Particulares numa perspetiva de solidariedade humana, cristã e social”¹ e tem como missão “garantir a satisfação de necessidades e expectativas das pessoas com espírito solidário e humanista”¹. Atualmente (ano letivo 2021/2022) conta com um leque alargado de Respostas Sociais a nível da Infância e Juventude, da Família e Comunidade e da Terceira Idade, sendo que a creche se encontra na resposta social ao nível da Infância e Juventude. Tratava-se de uma creche localizada num ambiente calmo e sereno que ajudava a criar momentos harmoniosos, devido à escassez de ruídos. Apresentava grandes espaços verdes que possibilitavam às educadoras visitas ao exterior da instituição. A creche aceitava a inscrição e acolhia crianças que tivessem entre os 3 meses e os 3 anos.

A instituição, em termos de estrutura, era um edifício vertical, ou seja, estava organizada por pisos. No piso 0 estava situada a entrada, decorada com a temática do projeto pedagógico da instituição, onde as crianças eram recebidas por auxiliares de ação educativa e onde lhes era trocado o calçado da rua por um calçado fixo que ficava no espaço da creche,

¹ Toda a informação tem por base documentação fornecida pela instituição.

numa caixa devidamente identificada (devido à situação da pandemia por Covid-19). Os casacos e as mochilas eram deixados nos cabides estando estes devidamente identificados com o nome de cada criança. Este espaço era também utilizado para as crianças de 2/3 anos almoçarem, isto para que não estivessem próximas das crianças de 1/2 anos de idade. Ainda neste piso encontrava-se o refeitório das crianças com cadeiras apropriadas para crianças de 1/2 anos que ainda estavam num processo de desenvolvimento da sua autonomia na hora das refeições. Também tinha mesas e cadeiras para as crianças de 2/3 anos. Existia ainda uma cozinha que era utilizada por uma equipa externa de cozinheiras que confeccionam o almoço para os reclusos de Bragança, uma instalação sanitária para adultos, sendo que tinham um penico para as crianças que já eram autónomas nas suas necessidades fisiológicas. Possuía ainda uma sala de isolamento, uma sala com televisão, com um armário que continha as fraldas organizadas por salas e uma base de muda de fraldas e com cadeiras para as crianças se sentarem quando chegassem à creche e quando aguardavam pelos seus familiares na hora da despedida. O espaço tinha ainda uma ludoteca com diversos brinquedos, tais como jogos de encaixe, carros, bolas, bonecos, entre outros. Podíamos ainda contar com uma sala para os profissionais da instituição, um gabinete de administração/coordenação, uma sala onde trocávamos de calçado e vestíamos a bata. Este piso tinha ainda uma varanda, uma porta que dava acesso à cave e outra que nos permitia ter acesso ao piso 1. Este foi o piso que mais alterações sofreu com a pandemia devido à Covid-19, pois a entrada das crianças era feita pela ludoteca. As crianças passaram a comer todas juntas no refeitório e a sala que era utilizada para o isolamento, anteriormente era utilizada como sala de amamentação e de fraldário.

Quando subíamos as escadas para o piso 1, no lado esquerdo, podíamos encontrar a sala do berçário, destinada a crianças dos 3 meses a 1 ano de idade, denominada como sala das “Nuvens de algodão”. O dormitório para as crianças dessa sala tinha um berço para cada criança e uma sala de arrumos. No lado direito tínhamos acesso à sala das crianças com 1/2 anos de idade e encontrava-se identificada como a “Sala das Estrelas-do-Mar”, funcionando como sala de atividade e como local onde as crianças realizavam a sesta. Em frente tínhamos uma instalação sanitária para as crianças. No corredor que unia estas divisões as educadoras e as auxiliares tinham acesso à copa, onde se encontravam os utensílios necessários para a confeção das refeições, nomeadamente um micro-ondas, uma cafeteira elétrica e um local para a higienização da loiça utilizada para as crianças.

O piso 2, no lado esquerdo, tinha uma porta com acesso a uma varanda com grandes dimensões. A sala de atividades das crianças dos 2/3 anos de idade chamava-se “Os

Mochinhos Encantados”. Tinha uma sala de arrumos e, do lado esquerdo, encontrava-se também uma instalação sanitária, bem como o dormitório para as crianças e uma porta que dava acesso a outra varanda mais pequena e, ao longo do corredor, podíamos ter também acesso a uma copa.

O facto de ser um edifício com construção vertical tinha os seus aspetos positivos, mas também aspetos negativos. No que concerne aos aspetos negativos o facto de ter escadas e ser uma instituição destinada a crianças tão pequenas não facilitava muito a sua deslocação, nomeadamente numa emergência. As escadas não acarretavam só aspetos negativos, pois o facto das crianças terem de as subir, para se dirigirem às respetivas salas de atividades, tornava-as mais autónomas, aspeto que fomos observando e registando, tal como se pode observar na a figura 2.

Figura 2

Autonomia das crianças na deslocação até à sala de atividades.



De entre os aspetos positivos também destacamos a luminosidade natural, ou seja, toda a instituição tinha luz solar o dia todo. Todas as salas tinham janelas e isso facilitava a entrada de luz natural, proporcionando-nos também uma fantástica vista sobre a paisagem que se conseguia ver a partir dos pisos mais altos da instituição. Outro aspeto positivo diz respeito ao aquecimento da instituição uma vez que era necessário devido a serem crianças tão pequenas e às baixas temperaturas que são registadas nesta região na estação do outono e inverno.

No ano letivo de 2021/2022 a Creche acolhia 6 crianças no berçário, 11 crianças na sala de 1/2 anos e 11 crianças na sala dos 2/3 anos de idade, num total de 28, embora tivesse capacidade para 31 crianças. O horário de funcionamento era das 07:30 às 19:00 e a instituição tinha sempre disponíveis auxiliares de ação educativa na hora de receber as crianças, bem como na hora da despedida. Esta creche contava com a colaboração de três educadoras, nomeadamente no berçário, mesmo não sendo obrigatório. Cada sala de

atividades tinha apoio de uma auxiliar de ação educativa, perfazendo um total de três. Também existia uma auxiliar de limpeza que ajudava na supervisão das crianças quando necessário e uma colaboradora que estava encarregue da parte administrativa e da coordenação da instituição.

2.1.2. Caracterização do grupo de crianças da creche

Na sala de atividades “Estrelas-do-mar” encontravam-se 11 crianças, sendo 7 do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Só uma criança deste grupo é que não era acompanhada pela educadora no berçário, uma vez que veio de outra instituição. As crianças mais velhas tinham 20 meses e as mais novas 15 meses, aproximadamente. Era um grupo de crianças heterogéneo, no que dizia respeito aos seus gostos, necessidades e desenvolvimento cognitivo. Todas elas já identificavam o seu nome, ou seja, sempre que era reproduzido o seu nome cada uma já sabia que lhe correspondia essa mesma identidade. Eram crianças muito afetuosas, carinhosas e dóceis, tanto na relação com os adultos como com os seus pares, embora, por vezes, sobretudo na partilha de brinquedos, surgissem alguns desentendimentos. No início da PES foi partilhado connosco que uma criança chorava sempre que via pessoas novas, principalmente se fosse do sexo masculino. Contudo, isso não aconteceu com o nosso colega de PES, aspeto que nos deixou bastante animados, mesmo por que essa mesma criança procurava muito o nosso carinho e atenção. O restante grupo, sempre que tinha oportunidade, procurava o carinho e atenção do adulto, sendo também necessária a sua intervenção nas situações de mais conflitos. Os adultos procuravam usar uma linguagem correta quando se dirigiam à criança, de modo que esta começasse a ter contacto com uma comunicação oral enriquecedora e desenvolvessem da melhor forma o seu conhecimento enciclopédico. As crianças mais velhas tinham mais facilidade em expressar o que queriam, criando sons e apontando para o que pretendiam.

A nível da marcha já todas as crianças a tinham iniciado, inclusive a mais nova que tinha sido integrada no grupo recentemente. Ao longo da PES pudemos observar algumas dificuldades que foram desaparecendo ao longo do tempo. Este é um facto que, no nosso entendimento, as tornava independentes do adulto, mesmo na deslocação através das escadas, pois só quatro crianças é que necessitavam de ser transportadas ao colo, enquanto as outras sete só necessitavam da mão do adulto como auxílio para as descer, por que para as subir faziam-no a gatinhar.

No que diz respeito à linguagem oral só as mais velhas é que conseguiam reproduzir algumas palavras, tais como “mamã”, “cão”, “miau” e “peixe”. No geral eram crianças

sossegadas, sendo que havia uma que não conseguia estar muito tempo sentada o que levava o restante grupo a dispersar, exceto duas crianças que eram as mais atentas. Na realização de atividades, na sua grande maioria (9 de 11 crianças), eram interessadas quando estavam a executá-las e mesmo as que estavam a brincar mostravam interesse. Se as atividades demorassem muito dispersavam e queriam ir brincar. Na realização das atividades a educadora dizia que era para se sentarem e que se ia cantar a música dos bons dias para que estas se sentassem no colchão, mas caso a atividade não se iniciasse logo, estas dispersavam. No decorrer da atividade as crianças estavam, no máximo, 4 a 5 minutos atentas. Gostavam muito de música e os seus brinquedos favoritos eram bolas e legos. Com os legos faziam construções e divertiam-se quando estes caíam. Nos momentos em que ficávamos só com as crianças procurávamos brincar com elas, criando momentos de diversão, através de músicas incentivando-as a baterem palmas, a dançar e a cantar. Não tendo, esta instituição, um espaço exterior tornava-se difícil o acesso ao exterior. Contudo, a educadora, sempre que possível, criava momentos de exploração e de descoberta em locais circundantes da instituição e, nesses momentos, conseguimos observar que eram são crianças muito curiosas, que não tinham noção do perigo, que gostavam de correr, de saltar, de apanhar coisas do chão, entre muitas outras coisas que só o espaço exterior dava essa possibilidade de vivenciar diferentes sensações, contactar com outros materiais e fazer novas descobertas (*vide* figura 3).

Figura 3

Exploração do espaço exterior.



Numa atividade de São Martinho, realizada pela educadora titular, pudemos comprovar esse facto, pois as crianças tinham curiosidade e não tinham receio de tocar nos ouriços das castanhas. Ao longo do tempo, em contacto próximo com as crianças,

conseguimos perceber que algumas crianças (+/- 5 crianças) conseguiam reproduzir o som dos animais e identificá-los nas imagens, tal como conseguiam identificar as partes do corpo, reconhecer as pessoas com quem conviviam e até mesmo identificarem objetos que os adultos lhes mostravam. Era um grupo que também já tinha facilidade em realizar atividades de enfiamento e sempre que se levavam atividades novas e materiais novos eram crianças interessadas e gostavam de explorar, embora ainda tivéssemos observado que quatro crianças não gostassem de tocar em materiais que lhes eram desconhecidos.

Quando voltamos ao contexto, depois da interrupção que tivemos, devido a problemas associados à Covid-19, reparamos que as crianças estavam mais desenvolvidas, e procuravam-nos mais, facto que pensávamos não acontecer visto só terem estado connosco dois dias. As crianças já procuravam verbalizar e interagir connosco, inclusive no início da PES quando lhes ensinamos uma “lengalenga” com gestos a uma criança que tinha mais facilidade em se relacionar com as pessoas e para nosso espanto, quando voltamos a estar em contacto com ela, esta reproduziu os movimentos da lengalenga para que brincássemos com ela e quando queria repetir dizia “mamã”, para que olhássemos e repetíssemos os movimentos e a lengalenga com ela.

Relativamente ao momento da muda da fralda uma criança, a partir de um certo dia, começou a chorar sempre que a sua higiene pessoal era feita na sala de atividades, observação que levou a educadora a apurar possíveis causas junto dos seus familiares. Na generalidade, este era um momento que as crianças gostavam, sendo que uma ou duas crianças já conseguiam reproduzir o som “cocó”, para que o adulto lhe fosse mudar a fralda.

Na hora da refeição todas as crianças se sentavam em cadeiras alimentares, menos uma criança que já se sentava à mesa. Colocávamos os babetes e era automático o movimento que a criança fazia de inclinar a cabeça, pois já sabia que para a refeição era necessário o babete. Na hora do almoço conseguimos perceber que só duas ou três crianças não eram tão autónomas, pois necessitavam que o adulto as auxiliasse na ingestão do conteúdo do prato principal. As restantes crianças eram muito autónomas. Relativamente à sopa eram os adultos que davam às crianças e apercebemo-nos que, para uma das crianças, a sopa não podia ser igual às restantes. Após questionarmos a educadora, esta referiu que a criança era alérgica à cebola e, por esse motivo, a sua sopa tinha de ser diferente. Todas gostavam de fruta, pois conseguimos notar isso, visto que esta era dada no início da refeição e, assim, pudemos observar se a comiam e do que mais gostavam. Assim, fomos percebendo que a fruta que mais lhes agradava era a banana. Esta foi a primeira instituição em que observamos a distribuição da fruta no início da refeição. Perante esta situação questionamos

a educadora para tentarmos perceber se seriam indicações de alguma nutricionista. Foi-nos explicado que não, mas que assim conseguiam observar se as crianças gostavam de fruta e tinham a certeza de que a comiam. Na hora do lanche eram distribuídos os respetivos lanches pelas crianças e estas já os ingeriam de forma autónoma, só precisando da ajuda do adulto no caso de serem iogurtes e papas. Quando a criança já não queria comer mais e se nenhum adulto estivesse por perto, atirava a comida para o chão. As horas das refeições foram os momentos mais desafiantes para os adultos. Neste sentido, restou-nos pensar em estratégias para que as crianças gostassem deste momento e, para tal, sempre que as crianças manifestavam pouco interesse em comer, os adultos disponibilizavam-lhes canetas para que estas estivessem entretidas com este material e comessem. Mesmo nestes momentos conseguimos observar aprendizagens, pois as crianças tiravam e tapavam a caneta.

No que concerne à hora da sesta, as crianças mais velhas chegavam à sala e tiravam as sapatilhas, colocando-as debaixo do seu catre, ou seja, já conseguiam identificar para onde tinham de ir para realizar a sesta. As chupetas já se encontravam no catre, sendo este o único momento que lhes era entregue e só uma criança é que já não necessitava da mesma. Os adultos tapavam as crianças e eram fechadas e desligadas todas as fontes de luz, para que se criasse um momento de relaxamento. Das 11 crianças, apenas três necessitavam da presença de um adulto para adormecer, sendo que esta presença era o simples facto de ali estar, ou seja, não era necessário nenhum contacto físico. Quando terminavam a sesta as janelas eram abertas e as crianças automaticamente se levantavam e vinham-nos entregar as sapatilhas para que as calçássemos. Este era o único momento do dia em que era entre a chupeta e só uma criança é que já não usava.

Podemos assim dizer que estas crianças eram bastante divertidas, carinhosas, acolhedoras, dóceis, curiosas, interessadas e felizes, pois uma criança que faz barulho, que desarruma todos os brinquedos é uma criança feliz. Então, sem dúvida, estas crianças eram imensamente felizes.

2.1.3. Organização do espaço na creche

A creche atualmente é vista como um contexto de educação e de apoio às necessidades das crianças, sendo também utilizada como assistência à família no seu tempo laboral. Deste modo, é importante que o ambiente físico e material neste contexto reflita “a crença na competência participativa da criança [de modo a] criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.93). A sala de atividades deve transmitir à criança um ambiente seguro e saudável,

de modo que esta se sinta bem emocionalmente e fisicamente e, assim, também ajuda o educador a promover momentos de aprendizagens. A sua organização deve ter em atenção o educar e o cuidar. Cuidar e educar são aspetos que devem estar sempre interligados, pois não se pode educar se não se prestar cuidados. Muitas crianças tomam o primeiro contacto com diversos materiais neste contexto, logo, é da responsabilidade dos educadores proporcionarem ambientes em que a criança tenha gosto por aprender, se divirta enquanto aprende e que tenha espaço e materiais para ela.

Deste modo, referimos que a PES foi realizada numa sala de atividades que tinha bastante luz natural e aquecimento para os dias com temperaturas mais baixas. Esta era de pequenas dimensões o que não permitia que os materiais estivessem dispostos ao nível das crianças. Outro aspeto que influencia o não acesso aos materiais é o facto de as mesmas realizarem a sesta na sala de atividades e os catres serem distribuídos pela mesma.

Relativamente à decoração da sala, esta era alusiva ao tema, tinha estrelas-do-mar penduradas nas grelhas das lâmpadas com fio de pesca e na parede onde se realizava a higiene pessoal de cada criança tinha os aniversários, sendo que cada estrela correspondia a cada criança e tinha imagens alusivas aos animais que habitam no mar. Neste mesmo local podíamos encontrar um armário onde eram guardadas as fraldas devidamente identificadas e um suporte para a muda das fraldas. Nas paredes da sala conseguíamos observar o nome das crianças colados na parede que indicava onde seria colocado o catre para a criança realizar a sesta. A sala encontrava-se organizada por áreas em que a educadora tinha o cuidado que cada uma tivesse imagens com animais que vivem no mar para que as crianças enquanto brincassem as vissem. Existiam quatro áreas, nomeadamente a área das histórias, a área da pintura, área dos jogos e a área da música. Na área das histórias tinha um tapete acolchoado onde era feito o acolhimento, se cantava a música dos bons dias e se realizava algumas atividades, como contar uma história. Tinha ainda uma prateleira em que podíamos encontrar os livros e um rádio. A área da pintura situava-se no meio da sala e como já referi esta tinha dimensões reduzidas o que a educadora optou por colocar a mesa e duas cadeiras ao lado do armário de muda de fraldas. Nesta área as crianças trabalhavam individualmente e sempre com o auxílio de um adulto na realização da atividade. A área dos jogos dispunha de diversos materiais como legos, carros, bolas, entre outros que estavam colocados em cima de um armário. Ao lado dessa área em cima de uma prateleira estavam arquivados, em capas individuais, os trabalhos das crianças. Por baixo desse suporte de madeira encontrávamos os catres individuais com as roupas de cama de cada criança. Na parede perpendicular a essa encontrávamos a área da música, sendo que os instrumentos musicais estavam no armário

da área dos jogos e o rádio na área das histórias. Os instrumentos que podíamos observar eram: maracas, pandeiretas, xilofone, entre outros. Estas áreas eram exploradas em alturas distintas do dia, em que as crianças podiam brincar com materiais, ouvir histórias e realizar trabalhos.

2.2. Caracterização do contexto em educação pré-escolar

2.2.1. Contextualização da instituição de educação pré-escolar

A instituição que nos deu a oportunidade de observar, cooperar e intervir com crianças que frequentavam a educação pré-escolar pertencia a um agrupamento de escolas da rede pública, situada na cidade de Bragança, que acolhia crianças dos 3 aos 18 anos.

O agrupamento tinha o projeto pedagógico como um guia orientador e tinha como missão assumir como princípio fundamental a prestação de um serviço público, cumprindo os princípios gerais plasmados na LBSE, bem como contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças, tendo como meta final a formação de cidadãos europeus, dotados de valores estruturantes e de competências que se concretizem no sucesso de um percurso profissional e pessoal².

O edifício no qual realizamos a PES apresentava ótimas instalações, sendo de recente construção. Na descrição do estabelecimento iremo-nos focar mais nas áreas que tivemos oportunidade de passar com o grupo da educação pré-escolar.

No que diz respeito ao horário de funcionamento da instituição era das 07:45 às 19:15, sendo que a componente letiva funcionava das 9:00 às 11:30 e das 13:30 às 16:00, sendo esta assegurada sempre pela educadora titular e por duas educadoras coadjuvantes uma realiza o horário da manhã (das 07:45 às 13:30) e outra o horário da tarde (das 13:30 às 19:15). Nos horários das 07:45 às 09:00, das 11:30 às 13:30 e das 16:00 às 19:15 eram realizadas atividades de apoio à família que contavam com a presença e auxílio de assistentes operacionais, sempre com a supervisão de duas educadoras.

A resposta social do jardim de infância encontrava-se no rés do chão, assim como o espaço do recreio das crianças. Com o aparecimento da Covid-19 o espaço do recreio foi dividido em quatro partes, para que cada sala da educação pré-escolar tivesse a sua área quando todas as crianças das salas de atividades se dirigissem para o exterior. Essas marcas tinham cores diferentes e as crianças já sabiam qual a cor correspondente à sua sala. Este espaço, antes da pandemia, era utilizado como parque de estacionamento para os docentes e

² Toda a informação presente sobre o agrupamento e a instituição foi-nos fornecida pela educadora cooperante.

não docentes. Neste mesmo espaço encontram-se percursos, jogos de orientação e um jogo da macaca, que ajudavam no desenvolvimento motor das crianças. Dentro da instituição, e ao longo do corredor, era visível a exposição dos trabalhos das crianças de todas as salas de atividades. Neste mesmo corredor encontrávamos os cabides das crianças de cada sala, identificados com os nomes e com fotografias ou desenhos associados à criança (desenhados pelas mesmas). Nos cabides, as crianças colocam os seus pertences, como por exemplo a mochila, o casaco, entre outros objetos pessoais. Era também visível a presença de cacifos, que também se encontravam identificados, e, neste, ficam guardados outros pertences das crianças como, por exemplo, uma segunda roupa, o chapéu, etc.

2.2.2. Caracterização do grupo de crianças de educação pré-escolar

O projeto pedagógico que servia de suporte das atividades educativas das crianças era sobre o Património Cultural de Bragança, denominado como *Arte(s) de Crescer*. Cada sala de atividades tinha um tema que trabalhava ao longo do ano letivo. O grupo que nos acolheu identificava-se como JICE1 e tinha como objetivo realizar um levantamento do património cultural e literário para incentivar as crianças a apreciarem as tradições, histórias e a cultura, através da concretização de visitas aos locais do património local, como por exemplo, os sapateiros.

A sala de atividades onde realizamos a PES tinha 19 crianças, sendo 9 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Das 19 crianças as educadoras já mantinham o contacto com duas pela quarta vez. Com 12 crianças pela terceira vez e com três crianças pela primeira vez. O grupo acolheu também, pela primeira vez, uma criança que apresentava um quadro de perturbação do espectro do autismo e que veio de outra instituição, na qual já era acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce, sendo que, nesse momento, ainda aguardava avaliação da coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), para que fosse encaminhada para a Intervenção Precoce. Estávamos perante um grupo vertical, ou seja, um grupo em que tínhamos crianças com 3, 4, 5 e 6 anos de idade. Duas crianças tinham três anos, sendo que uma delas apresentava mais facilidade na linguagem oral, o que não acontece com a outra criança. É de realçar que ao longo das dez semanas no contexto foi notória a evolução da criança de três anos na sua comunicação com os colegas e com os adultos, pois quando chegamos à sala de atividades a criança só dizia “Tó” (nome do avô) e até à data em que terminamos a PES neste contexto já dizia mais palavras: “não, sim, bebé, Ana, Buno” e, também, tentava dizer o nome dos colegas. Duas crianças tinham quatro anos. Uma delas não apresenta dificuldade na linguagem nem na

verbalização de alguns vocábulos e a outra, embora fosse de nacionalidade portuguesa, falava português do Brasil, uma vez que, com a pandemia, esteve bastante tempo em casa a visualizar vídeos nesse idioma, começou a reproduzir essa língua. As educadoras tiveram uma atenção acrescida para com essa criança para que pronunciasse corretamente a língua portuguesa. As restantes crianças (14) tinham cinco anos tendo, no decurso da PES, algumas completado os seis anos e uma criança tinha os seis anos. No que diz respeito à linguagem nove das 14 crianças tinham dificuldades na linguagem e na verbalização de alguns vocábulos, como por exemplo: – tre; -pre; -rre, -le, -se e -me. Uma destas crianças apresentava dificuldades de linguagem, na verbalização correta de palavras e na capacidade de concentração e atenção nas atividades e já estava diagnosticada e, por tal, uma das medidas educativas adotada foi a terapia da fala. Também estava a ser seguida por uma psicóloga e tinha o apoio de uma educadora de intervenção, uma vez por semana.

Na hora do lanche da manhã, normalmente, seis crianças bebiam o leite facultado pela escola e as restantes levavam o lanche de casa, nomeadamente: frutas comercializadas (cinco a seis crianças), frutas naturais (duas a três crianças), bolachas (uma criança), iogurte (uma criança) e leite (uma criança). Neste momento do dia, as crianças sabiam que terminada a refeição deviam colocar o lixo no respetivo lugar e guardar as rolhas numa caixa indicada. Na hora do almoço a criança responsável sentava-se sempre na primeira cadeira e as restantes crianças preenchiam os restantes lugares vazios. A educadora coadjuvante da manhã criou uma dinâmica na hora do almoço para incentivar as crianças a alimentarem-se, verificando, no final da refeição, o que cada uma comeu e fazia estrelas no seu registo individual, consoante o que comeu, ou não. Todas gostavam, no geral, de sopa passada, e quando continha legumes inteiros cinco a seis crianças não comiam. Gostavam muito de carne e de salada. Por norma, o peixe duas a três crianças não o comiam. Durante uma hora de almoço uma criança partilhou connosco que não gostava de cenoura, peixe e puré. Então desafiamos a criança a fechar os olhos sempre que colocasse o garfo ou a colher à boca e engolisse, a criança realizou o desafio e a partir daí começou a comer esses alimentos. No lanche da tarde as crianças dirigiam-se para o refeitório e levavam consigo a sua lancheira com o lanche que traziam de casa. Particularmente uma criança tinha lanches muito saudáveis, pois levava ovos cozidos, cenoura, pepino, entre outros alimentos. Na grande maioria levavam pão, iogurtes líquidos e água. Pontualmente levavam bolos e sumos. Podemos assim concluir que era um grupo em que os pais apresentavam cuidado e preocupação com a alimentação dos seus filhos.

No que concerne à socialização, empatia, cuidado e preocupação eram algumas das características do grupo. Era um grupo homogêneo, pois todas as crianças manifestavam preocupação para com os outros em especial com as mais novas e com a criança com perturbação do espectro do autismo, existindo até alguns episódios em que as crianças referidas ajudavam nos trabalhos realizados e as restantes crianças compreendiam e aceitavam. Em conversa com as educadoras e com as observações e registos realizados ao longo das semanas no contexto, conseguimos perceber que o grupo vertical tinha as suas mais-valias no que dizia respeito às aprendizagens e ao desenvolvimento das crianças, pois existiam trocas constantes de aprendizagens entre as crianças mais velhas para com as mais novas e vice-versa. Estas interações facilitavam o desenvolvimento da autonomia, nomeadamente das mais novas com a ajuda das mais velhas, através da imitação.

Relativamente aos interesses e necessidades estávamos perante um grupo de crianças heterogêneo. Eram bastante empenhadas, interessadas, atentas e mostravam bastante interesse no envolvimento perante as atividades. Gostavam muito de aprender conteúdos e realizar descobertas. Nas áreas conseguimos observar que reproduziam situações que ouviam ou viam, como por exemplo na área dos jogos através de material de encaixe representavam um momento de pesca, em que referiam, por exemplo, “se os peixes comessem lixo morriam”. Assim conseguimos perceber que gostavam muito do jogo dramático e da área do conhecimento do mundo. Gostavam também de ir para a área de expressão escrita realizar cálculos e escrever palavras que tinham curiosidade em saber como se escreviam. A aula de educação física era a que mais euforia causava, pois tudo que englobasse movimento elas tinham muito interesse. Na aula de espanhol mostravam muito interesse e aprendiam muito bem o que lhes era ensinado, e o mesmo acontecia na aula de expressão-musical.

Desde o primeiro dia que criamos uma ligação muito próxima e aí conseguimos perceber que estávamos perante um grupo muito educado, consciente, empático, carinhoso e muito acolhedor. Tinham muito interesse por trava-línguas, lengalengas, escutar canções e histórias, eram crianças muito atentas, o que fazia com que tivessem facilidade em aprender tudo o que era partilhado. Na hora do recreio questionávamos se queriam aprender jogos novos e tinham todas muito interesse em aprender e todos os dias nos pediam para que realizássemos jogos com elas. Era um grupo que tinha as rotinas interiorizadas. Percebemos que detinham de agência para falar e serem escutadas e davam um grande contributo em todos os trabalhos realizados na sala de atividades, fosse na sua decoração, na elaboração das regras, na organização dos espaços e como referido na organização e divisão das áreas,

através de desenhos. No final de cada mês, com a educadora coadjuvante da tarde, realizavam um gráfico de barras depois de terem registado o estado do tempo ao longo do mês. Todas as crianças participavam na planificação das atividades e todos os dias existia uma delas responsável. As crianças tinham conhecimento de quem era e das suas tarefas: fazer a chamada, fazer a contagem das crianças presentes, verificar, registar no quadro o número total, realizar a contagem dos meninos e das meninas fazendo um desenho e, à frente, tinha de desenhar círculos correspondentes ao número de crianças. A criança responsável tinha também de identificar o dia e o mês e, no dia correspondente, colava uma imagem que identificava a condição meteorológica desse dia. À criança responsável era-lhe entregue uma mola que tinha a chave de um castelo que construíram, alusivo a uma história e ao projeto pedagógico da sala. No momento de marcar as presenças, no móvel da área dos jogos, a criança tinha uma folha que apresentava uma tabela com os dias até ao final do mês. Cada dia da semana correspondia a uma cor (*vide* figura 4).

Figura 4

Momento de acolhimento.



O fim de semana estava a verde, a segunda-feira a azul, a terça-feira a cor-de-rosa, a quarta-feira a amarelo, a quinta-feira a castanho e a sexta-feira a vermelho. Para marcar as presenças a criança retirava a cor correspondente ao dia para a marcação. Nessa mesma folha

as crianças eram identificadas através do *pocoyo*³ e à frente tinham o seu nome. Todas conseguiam identificar os colegas através dos *pocoyos*, nomeadamente no momento da chamada, pois quando esta acontecia parecia que as crianças estavam a ler o nome dos colegas e, mesmo na distribuição de material de desenho e pintura, era através dessas imagens que identificam os colegas.

A criança com perturbação do espectro do autismo tinha muita memória fotográfica, escrevia o seu nome, a palavra mãe, pai e mana. Era intolerante a canções, músicas ou sons muito altos e não verbalizava. De salientar que manifestava muito interesse pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e por manusear plasticina. Era uma criança muito carinhosa, gostando de dar e receber carinho. Consegua identificar os seus colegas através dos *pocoyos*, entregando corretamente os materiais aos colegas.

Podemos assim dizer que estas crianças eram bastante divertidas, carinhosas, acolhedoras, dóceis, curiosas, interessadas e felizes. Terminamos este contexto com a certeza de que lhes proporcionamos momentos prazerosos de aprendizagem, o que também aconteceu connosco.

2.2.3. Organização do tempo/rotina na sala de atividades na educação pré-escolar

Para um desenvolvimento saudável das crianças são criadas rotinas. Sobre este assunto, Cordeiro (2012) refere que

a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. O dia-a-dia de uma criança desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam e que podem ser tanto atividades pedagógicas onde o educador se junta com o seu grupo ou com uma só criança emergindo, assim, intencionalidade educativa, tal como acontece nos períodos de acolhimento, da marcação das presenças, da hora do conto, das atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio, como as situações a que chamamos rotinas, ou seja, hora das refeições, hora da sesta, hora da higiene. (como citado por Eichmann, 2014, p.40)

O modelo de rotina seguido pelas educadoras fazia com que todos os dias existisse uma criança responsável que tinha de estar atenta aos momentos vividos ao longo do dia para ir alterando o registo no quadro das rotinas (*vide* figura 5).

³ Boneco criado por cada criança para a sua identificação.

Figura 5
Quadro das rotinas.



Para uma melhor contextualização da rotina e para dar visibilidade à figura apresentamos, em tabela, os vários momentos, embora fosse flexível, podendo ser alterada sempre que fosse necessário. A rotina encontrava-se, então, distribuída da seguinte forma:

Tabela 1
Momentos da rotina diária.

Tempo	Atividades
08:00 – 09:00	Atividades de Animação e Apoio à Família. Atividades realizadas com as crianças.
09:00 – 09:15	Acolhimento (sentar-se na respetiva cadeira para cantar a canção dos bons dias).
09:15 – 10:00	Tempo de trabalho em grande grupo. Realizar as atividades propostas pelas crianças ou sugeridas pela educadora.
10:00 – 10:30	Tempo de higiene, beber o leite e recreio
10:30 – 11:00	Aula de expressão-musical, espanhol, Educação Física ou diálogo com as crianças
11:00 – 11:30	Tempo de trabalho em pequenos grupos
11:30 – 12:00	Almoço
12:00 – 12:30	Momento de higiene
12:30 – 13:00	Relaxamento. Escutar canções ou histórias.
13:00 – 13:30	Trabalho autónomo – Planear. Planear o que querem fazer.
13:30 – 15:00	Trabalho autónomo – Fazer. Fazer o que planearam.
15:00 – 15:30	Trabalho autónomo – Rever. Rever o que fizeram.
15:30 – 16:00	Recreio e lanche
16:00 – 19:15	Atividades de Animação e Apoio à Família. Atividades realizadas com as crianças.

Dentro da sala de atividades a segunda-feira era o dia destinado à realização da planificação e ao registo das novidades. Durante meia hora, as crianças tinham aula de expressão-musical. À terça-feira, na parte da manhã, durante uma hora, tinham aula de

expressão físico-motora. À quarta-feira tinham aula de espanhol, durante meia hora, à sexta-feira, na parte da manhã, arquivavam nas suas capas os trabalhos realizados ao longo da semana e, no final do dia, realizavam a avaliação semanal.

Constatamos que é fundamental ter em conta que a organização da rotina diária e dos espaços são vetores fundamentais da ação educativa e que devemos acompanhar e apoiar todas essas atividades, de modo a responder, de forma atempada, a todas as necessidades das crianças e de forma a favorecer o seu desenvolvimento e a sua autonomia. Assim sendo, procuramos colaborar com as educadoras na criação das devidas condições de segurança e de aprendizagem das crianças.

2.2.4. Organização do espaço e dos materiais na educação pré-escolar

Toda a criança tem direito à educação e esta deve ser de qualidade, uma vez que em qualquer nível de ensino a prioridade tem de ser sempre a criança e, por tal, é necessário que sejam reunidos todos os recursos para conseguir responder às necessidades de cada uma. Se for dada a possibilidade à criança de crescer com seres humanos com valores, isto permitirá que o futuro seja melhor e, visto que as crianças passam tantas horas nas escolas, é essencial que tenham profissionais capazes de lhes mostrar como devem *estar e ser* na sociedade. É, neste sentido, que “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se ‘ensinam’, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva et al., 2016, p. 33). É nesta faixa etária que a criança começa a fazer representações do mundo que a rodeia e, para isso, é necessário que o ambiente dentro da sala de atividades, e não só, lhes suscite curiosidade, interesse, aprendizagens, descobertas, entre outros aspetos que devem ser trabalhados e proporcionados para o desenvolvimento holístico de cada criança.

Salientamos que a PES foi realizada numa sala de atividades ampla, com forma retangular e com bastante luz natural. A sala de atividades tinha duas janelas de grandes dimensões e, no exterior, tinha estores. Possuía também aquecimento que estava sempre ligado nos dias com temperaturas mais baixas, exceto nos corredores. No centro da sala de atividades estavam dispostas cinco mesas e, à sua volta, tinha cadeiras para cada criança, adequadas à sua faixa etária, estando identificadas com o nome da mesma, bem como o *pocoyo* que havia sido realizado pela criança no computador e a sua ilustração ao lado. Esta identificação estava plastificada e colada à cadeira. Entre a área da expressão plástica e a secretária, onde estava o computador, existia uma mesa-redonda, que servia de suporte para realizar colagens com cola quente. Era uma sala de atividades que revelava um trabalho

participativo das crianças, pois todas as áreas de interesse estavam identificadas com desenhos realizados pelas mesmas, com o que cada área continha, o respetivo nome e o número de crianças que a podiam frequentar ao mesmo tempo, podendo assim verificar-se algumas características do modelo sócio construtivista. Ao longo das semanas de observação conseguimos perceber que os modelos que sustentam as intervenções pedagógicas das educadoras são o High-Scope e o Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna (MEM). Tendo sido a primeira vez que contactamos com o MEM.

Na educação pré-escolar os espaços educativos devem ir ao encontro dos interesses das crianças e, como se defende nas OCEPE, devem refletir as experiências de vida das crianças, de modo a despertar o interesse, a interação entre as crianças e as representações das mesmas, indo também ao encontro das áreas de conteúdo presentes no documento (Silva et al., 2016). Assim sendo, a sala de atividades do grupo JICE1 (jardim de infância do Centro Escolar 1) apresentava seis áreas, sendo elas as que passamos a descrever:

- **Área da expressão plástica** (*vide* figura 6): nesta área podiam estar até oito crianças que se distribuía pelas mesas centrais e podiam desenhar, pintar, recortar, colar ou manusear com plasticina. Tinha ainda uma estante que servia de suporte para colocar as folhas de desenho, os trabalhos realizados depois de afixados, tintas, pinceis, plasticinas, objetos de moldagem e outros materiais, tais como lápis de cor, canetas de filtro, lápis de cera e tesoura. Estes materiais encontravam-se dentro de um recipiente que estava identificado com o *pocoyo* de cada criança e o seu respetivo nome.

Figura 6

Área da expressão plástica.

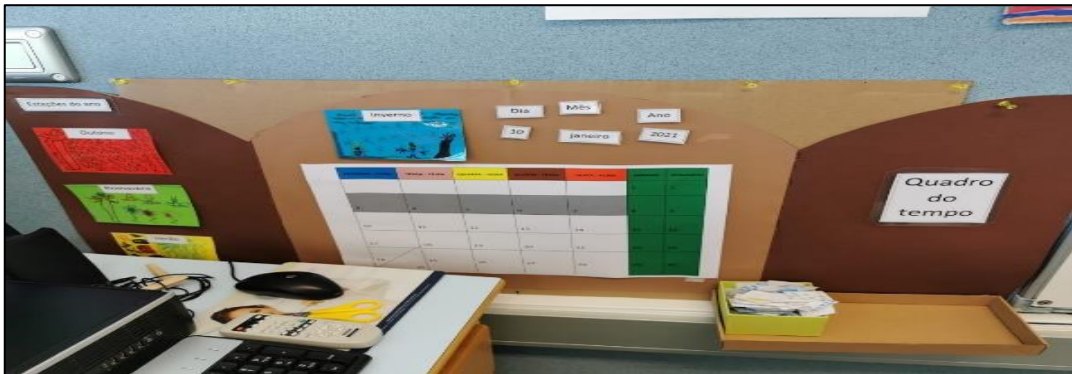


- **Área da escrita e das TIC** (*vide* figura 7): nesta área podíamos encontrar uma secretária com um computador; na parede perpendicular tínhamos o quadro do tempo e o espaço para colocar, o dia, o mês e o ano (*vide* figura 7); existia também um quadro branco que, na parte superior, tinha colado um cartaz com a língua

gestual portuguesa, marcadores e um apagador. Ao lado deste quadro existia um quadro interativo com um projetor. Ao longo da parede desta área era visível uma estante, onde estavam colocadas as capas das crianças, devidamente identificadas para o arquivo dos trabalhos e, na parede perpendicular, estava outro armário onde eram guardados materiais para as atividades. Podiam estar duas crianças nesta área.

Figura 7

Área das TIC e o quadro da meteorologia, da estação do ano, do dia, mês e ano.



- **Área dos jogos** (vide figura 8): nesta área as crianças tinham acesso a jogos de encaixe, de montagem, puzzles, blocos lógicos, entre outros jogos; podiam trabalhar individualmente ou em grupo até quatro crianças. Todos os jogos encontravam-se numa estante de madeira que, no lado lateral, tinha uma tabela em que a criança responsável de cada dia marcava as presenças. Na parede em que se identificava a área podíamos encontrar duas cartolinas, uma em que tinha folhas com as planificações diárias e com as novidades registadas e na outra a avaliação semanal.

Figura 8

Área dos jogos, quadro das presenças e planificações semanais.



- **Área da expressão dramática** (*vide* figura 9): nesta área eram visíveis dos espaços distintos, nomeadamente a área da cozinha das bonecas e a área do quarto das bonecas. Na área da cozinha das bonecas era possível a presença até três crianças que tinham ao seu dispor uma mesa quadrada, três cadeiras, mobiliário característico da cozinha, tal como um lava-loiça, um fogão e dois armários, sendo que um tinha duas gavetas para guardar os utensílios (por exemplo talheres, pratos, copos, aventais, panos, tachos, sertãs, entre outros) e tinha também um carro de compras. Noutro armário estavam guardados uma vassoura e um apanhador. Tinha ainda quatro recipientes em que as crianças identificaram, através de desenhos, quais os alimentos que poderiam ir para cada recipiente, como por exemplo queijo, ovos, maçã, laranja, etc. Ainda nesta parede encontrava-se o quadro das rotinas. Na área do quarto das bonecas tinha disponível uma cama, roupas para a cama, quatro bonecos de diferentes tons de pele, uma mesa de cabeceira, uma cómoda com três gavetas, onde estavam guardadas as roupas dos bonecos, e um guarda-fatos. Podiam ainda brincar com uma mala de médico e um carro para os bonecos. Nesta área só podiam brincar duas crianças.

Figura 9

Área da expressão dramática.



- **Área das construções** (*vide* figura 10): esta área encontrava-se na parede perpendicular à área da expressão dramática que era a parede do fundo da sala, na qual existia um placard que era utilizado para a afixação das produções das crianças, bem como castelos feitos pelas crianças colados na parede que correspondiam a cada mês do ano para se colocar um cartão com o *pocoyo* e o nome de cada criança no respetivo mês de aniversário. Tinha também pendurado

um arco-íris com o nome de cada criança e a sua data de nascimento. Esta área contava com um tapete confortável, uma estante que a dividia da área da biblioteca, na qual eram guardados alguns materiais, como por exemplo animais, legos de dimensões médias, cubos, etc. Tinha ainda caixas para arrumarem os legos de grandes dimensões e peças para enroscar, como por exemplo uma chave de fendas e parafusos. Podia ter até quatro crianças.

Figura 10
Área das construções.



- **Área da biblioteca** (*vide* figura 11): nesta área podiam estar até duas crianças e era possível terem contacto com diferentes livros, podendo folhear sentadas nos sofás (dois) à volta de uma mesa-redonda. No chão existia um tapete almofadado e, no canto, encontrava-se um castelo construído pelas crianças.

Figura 11
Área da biblioteca.



2.3. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico

2.3.1. Contextualização da instituição do 1.º ciclo do ensino básico

A instituição na qual nos integramos no contexto de 1.º CEB foi um Centro Escolar (CE) que pertencia a um dos Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança. O CE pertencia à rede pública de ensino e as suas respostas sociais eram a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB. No que concerne aos seus princípios o Agrupamento procurava orientar-se pela “educação de base humanista” pelo “desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos”, pela “autonomia e aprendizagem”, pela “inclusão, equidade e democracia”, pela “coerência e flexibilidade” e pela “mudança e adaptabilidade” (Informação fornecida pelo Agrupamento Escolas, s/d, p. 40). Tinha ainda como missão “prestar um serviço educativo de qualidade, promovendo a formação integral das crianças e dos alunos, futuros cidadãos ativos, participativos e responsáveis, com competências e conhecimentos que lhes permitam a integração plena numa sociedade em mudança” tendo como principais valores “excelência e exigência, inclusão e equidade, cidadania e participação, cooperação e partilha, identidade e pertença e flexibilidade, adaptabilidade e inovação” (Informação fornecida pelo Agrupamento Escolas, s/d, p. 41).

O edifício do CE apresentava uma construção recente, tendo começado a exercer as suas funções no ano letivo de 2010/2011. De forma generalizada apresentava condições agradáveis a nível estrutural, sobretudo no que dizia respeito aos equipamentos e aos materiais. Encontrava-se bem equipado a nível tecnológico em todas as salas e na biblioteca, pois tinha disponíveis computadores para as crianças puderem usar no intervalo e na hora de almoço.

2.3.2. Caracterização do grupo/turma do 1.º ciclo do ensino básico

A turma era composta por 24 crianças, sendo 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Eram crianças com 7-8 anos e que frequentavam o 2.º ano de escolaridade. Quando iniciamos o nosso estágio foi-nos partilhado que não iríamos ter contacto com uma criança do sexo masculino, pois estava inscrita na turma, mas as suas aulas nunca eram dadas em conjunto. Por este motivo, ao longo do relatório referir-nos-emos sempre a um total de 23 crianças, pois foram aquelas com as quais tivemos contacto.

Era um grupo de crianças heterogéneo no que diz respeito às suas necessidades, gostos, dificuldades e preferências, mas relativamente ao afeto, cuidado e preocupação com o outro era sem dúvida um grupo homogéneo, pois eram crianças muito afetuosas. Procuravam muito carinho e estavam sempre preocupadas com o outro. Distraíam-se

facilmente o que exigia muito mais dos professores na planificação de atividades, uma vez que estas tinham de suscitar o seu interesse e empenho. Sempre que lhes eram apresentados materiais diferentes o entusiasmo e a alegria pela descoberta eram visíveis.

Ao nível de aprendizagem destacavam-se quatro crianças na leitura, pois apresentavam um grau de dificuldade mais acrescido. Conseguimos perceber que as crianças que apresentavam mais facilidade praticavam mais a leitura em casa. Ainda na área do português era uma turma que apresentava muitas dificuldades na interpretação. Na área da matemática grande parte das crianças da turma (18 crianças) gostava dos conteúdos e mostrava interesse, mesmo que algumas apresentassem algumas dificuldades (nove crianças). No cálculo mental apenas quatro crianças apresentavam dificuldades, sendo uma área muito trabalhada pela professora cooperante através de diferentes dinâmicas. A área do estudo do meio era a preferida das crianças sendo também aquela em que apresentavam mais facilidade nas aprendizagens, estando sempre muito envolvidas nas atividades propostas nesta área.

Na hora do lanche da manhã a representante de turma desinfectava as mãos dos seus colegas e cada uma, no seu espaço, ingeria os alimentos que levava. Os lanches eram, na sua grande maioria, homogêneos, sendo o pão, as bolachas e o sumo os alimentos mais escolhidos para esta refeição. Neste momento do dia, as crianças sabiam que terminada a refeição deviam colocar o lixo no respetivo lugar e guardar as rolhas numa caixa indicada. Quando terminavam de lanchar podiam dirigir-se para o recreio até que tocasse a campainha que lhes indicava o regresso para a sala de aula.

Desde o primeiro dia criamos uma ligação muito próxima com as crianças e conseguimos perceber que estávamos perante um grupo muito educado, consciente, empático, carinhoso e muito acolhedor, o que nos ajudou no momento de pensar e planificar atividades.

O método de ensino adotado pela professora cooperante muito sustentado no ensino por descoberta, ou seja, as crianças eram ativas no seu processo de aprendizagem e era da responsabilidade delas investigar, com a mediação necessária da parte da professora. Para isso as crianças investigavam e procuravam informações tendo por base o seu conhecimento prévio, indo assim ao encontro dos conteúdos estabelecidos pelas aprendizagens essenciais, sendo posteriormente desconstruídas as ideias das crianças que não estivessem corretas.

Relativamente à organização do tempo existia um horário que nos foi facultado pela professora cooperante (*vide* figura 12) e que nos permitiu perceber como as atividades letivas

estavam organizadas e, por conseguinte, conseguirmos planificar de modo a ir ao encontro das rotinas das crianças.

Figura 12

Horário da turma do 2.º ano de escolaridade.

Tempos/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00m	PORT.	MAT.	ED. ART. FM*		PORT.
9h15m	PORT.	MAT.	ED. ART. FM*	MAT.	PORT.
9h30m	PORT.	MAT.	ED. ART. FM*	MAT.	PORT.
9h45m	PORT.	MAT.	PORT.	PORT.	PORT.
10h00m	PORT.	MAT.	PORT.	PORT.	PORT.
10h15m	PORT.	MAT.	PORT.	PORT.	PORT.
10h30m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
10h45m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11h00m	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.
11h15m	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.
11h30m	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.
11h45m	MAT.	PORT.	MAT.	PORT.	MAT.
12h00m	MAT.	PORT.	MAT.	AP. EST.	AP. EST.
12h15m	MAT.	PORT.	MAT.		
12h30m					
13h00m					
13h45m					
14h00m	EST. MEIO	CLASSE CONJ. **	MAT.	EST. MEIO	EST. MEIO
14h15m	EST. MEIO	CLASSE CONJ.**	MAT.	EST. MEIO	EST. MEIO
14h30m	EST. MEIO	CLASSE CONJ.**	MAT.	ED. ART.	ED. FIS.
14h45m	EST. MEIO	CLASSE CONJ.**	EST. MEIO	ED. ART.	ED. FIS.
15h00m	LDTBE	MANUALIDADES*	EST. MEIO	ED. ART.	ED. FIS.
15h15m	LDTBE	MANUALIDADES*	EST. MEIO	ED. ART.	ED. FIS.
15h30m	LDTBE	MANUALIDADES*	EST. MEIO	ED. ART.	ED. FIS.
15h45m	LDTBE	MANUALIDADES*	AP. EST.	AP. EST.	ED. FIS.
16h00m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16h15m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16h30m	INGLÊS	AT. FISICA	EXP-PLAS/MREL	AT. FISICA	MÚSICA
16h45m	INGLÊS	AT. FISICA	EXP-PLAS/MREL	AT. FISICA	MÚSICA
17h00m	INGLÊS	AT. FISICA	EXP-PLAS/MREL	AT. FISICA	MÚSICA
17h15m	INGLÊS	AT. FISICA	EXP-PLAS/MREL	AT. FISICA	MÚSICA

**Crianças do articulado da música: Classe de conjunto em simultâneo com Manualidades
Segunda à tarde de 15 em 15 dias têm LDTBE (mas nem sempre).

Apesar de existir um horário, como se percebe, com as áreas curriculares compartimentadas, e com tempos definidos a priori, foi-nos referido, desde o primeiro dia, pela professora cooperante que o horário era flexível, pois o que interessava era o bem-estar das crianças e as suas necessidades e não a compartimentação dos saberes.

A nossa presença neste contexto foi assídua em três dias semanais durante treze semanas. Por motivos de COVID-19 tivemos necessidade de repor as horas em falta noutros dias, tendo assim de completar 36 dias neste contexto. O nosso horário era em função do horário da professora cooperante que às terças-feiras não ficava nas Manualidades e às segundas-feiras, de quinze em quinze dias, não lecionava, pois, a biblioteca, organizava atividades de Literacia Digital, na qual participamos e cooperamos nesse tempo, neste contexto. Às quartas-feiras 18 crianças tinham aula de música, ou seja, pertenciam ao ensino articulado, o que implicava ficarmos na sala com as restantes cinco crianças a realizar atividades, no tempo da aula de música. À segunda-feira as crianças levavam computador, pois era sempre planificado um jogo sobre algum conteúdo para que utilizassem os seus computadores e, quem não o levasse, ou utilizava os que havia na sala ou então trabalhava em pares.

No tempo de intervalo e durante a hora de almoço, por vezes dirigíamo-nos até ao espaço onde as crianças estavam e brincávamos com elas.

2.3.3. Organização do espaço na sala do 1.º ciclo do ensino básico

A sala de aula, no 1.º CEB, ao longo do nosso tempo de estágio, foi sofrendo alterações. Inicialmente as mesas estavam organizadas no formato de U com quatro mesas centrais. A disposição que a professora cooperante, em concordância com as crianças da turma, foi distribuir as mesas como se pode visualizar na figura 13, ou seja, por grupos.

Figura 13

Organização da sala de aula do 2.º ano de escolaridade.



Sempre que eram tomadas decisões dentro da sala de aula a criança tinha direito a ser ouvida e a sua opinião era tida em consideração e, por esse motivo, a seleção dos grupos foi realizada de forma aleatória (sorteada) e, todas as semanas, existia um movimento de rotatividade na distribuição dos grupos pelas mesas, quer isto dizer que os grupos eram sempre os mesmos, mas iam rodando pelas diferentes mesas a cada semana. Esta dinâmica promovia igualdade, equidade e socialização entre todas as crianças, bem como criava uma ligação de proximidade com cada criança. É de ressaltar que se, eventualmente, uma criança não estivesse satisfeita com o grupo ou com o seu local na sala era escutada e, em conjunto com os adultos, era decidido outro local.

No início do ano foram eleitas duas crianças para desempenharem os papéis de delegada e de subdelegada. Estas tinham a função de organizar a turma em atividades coletivas, em desinfetar as mãos aos colegas antes do lanche, entre outras funções.

A professora cooperante dava relevância ao trabalho de grupo. Ao longo do tempo fomos nos apercebendo que era um grupo de crianças um pouco imaturo para este tipo de trabalho no que concerne ao ruído, à discussão de resultados e à decisão de representação, isto devido à falta de socialização das crianças em virtude dos dois confinamentos a que foram sujeitas, precisamente nos dois anos marcados pela pandemia associada à COVID-19. Mas, por outro lado, era fascinante ver a cooperação e o sentido de ajuda que existia entre os grupos, pois as crianças que tinham mais facilidades num certo conteúdo procuravam ajudar as que apresentavam mais dificuldades. Uma das estratégias adotadas pela professora cooperante era a articulação curricular, mesmo não havendo a necessidade de a enfatizar, pois acontecia de forma natural. Foi uma estratégia que nos ajudou a valorizar ainda mais a nossa temática em estudo, pois assim conseguimos perceber que é realmente importante a existência desta articulação e foi, sem dúvida, muito vantajoso termos tido a oportunidade de aprender e trabalhar com uma professora que utilizava esta estratégia de trabalho.

A sala apresentava a forma retangular com uma área generosa e com bastante luminosidade natural devido às suas amplas janelas. Na parede frontal da sala encontrávamos um quadro interativo, um projetor e um quadro branco com marcadores de escrita. Existia também um computador que era utilizado pelas professoras e pelas crianças quando as atividades assim o exigissem. Era ainda, nesta parede, que as crianças tinham acesso à área da biblioteca onde tinham à sua disposição livros, expostos numa estante, que podiam ler quando tivessem terminado uma tarefa. Por cima desta estante conseguíamos observar um placar com as datas dos aniversários das crianças. Perto da área da biblioteca podíamos encontrar uma caixa com almofadas de cada uma das crianças que eram utilizadas em dinâmicas de grande grupo. No peitoril das janelas encontrava-se um herbário que havia sido realizado pelas crianças e na parede do fundo um armário onde estavam as capas de cada criança com os seus respetivos trabalhos e computadores portáteis. Ainda nessa parede estavam expostos os trabalhos realizados pelas crianças e tinha ainda um quadro do comportamento. Na parede perpendicular era possível observar placares de inglês, alguns trabalhos das crianças e ainda um armário com materiais para as crianças.

No que diz respeito a materiais para trabalhos manuais, na sala podíamos encontrar vários materiais como colas, lápis de cor, papel celofane, cartolinas, folhas de desenho A3 e A4 e cada criança tinha o seu estojo com lápis de cor, marcadores, tesoura e cola. Todos estes materiais permitiam e facilitavam a execução de atividade alusivas ao nosso tema. Já era comum as crianças desenvolverem trabalhos de Educação Artística, nomeadamente artes visuais, música e expressão dramática/teatro.

3. Enquadramento metodológico

Como futuras educadoras/professoras devemos adotar, desde o início do nosso percurso académico, uma postura reflexiva, crítica e investigativa. Neste sentido, sempre que realizamos uma investigação na área da educação é necessário que tenhamos conhecimento das diferentes abordagens e que percebamos qual a mais adequada ao que pretendemos investigar, podendo ela ser de natureza quantitativa, qualitativa ou mista. Neste ponto, focamo-nos na importância de se assumir uma linha de investigação, reiteramos os objetivos do nosso trabalho de investigação e salvaguardamos as opções metodológicas assumidas.

3.1. Importância da investigação no processo educativo

Como defende Reis (2018) quando investigamos definimos como principal objetivo “conhecer e explicar os fenómenos, de forma a dar respostas às questões levantadas para a sua compreensão”, mas, para tal, é necessário que quem investiga recorra aos conhecimentos previamente alcançados e utilize “os diferentes métodos e técnicas para obter resultados pertinentes às suas indagações” (p.15). Assim sendo, conseguimos perceber que a abordagem que se enquadra melhor na investigação que pretendemos desenvolver nos diferentes contextos é a qualitativa, uma vez que as técnicas e os instrumentos de recolha de dados se encontram dentro desta abordagem investigativa.

Bogdan e Biklen (2013) defendem que quando designamos os dados recolhidos como qualitativos significa que estes são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.48). Referem ainda que ao investigador qualitativo não lhe interessa “o [objetivo] de responder a questões prévias ou de testar hipóteses”, mas sim “a compreensão dos comportamentos a partir da [perspetiva] dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 2013, p.48). Quer isto dizer que se procura conhecer as pessoas que se pretendem estudar, bem como dar-se a conhecer ganhando assim a confiança dos participantes. Para tal, os investigadores procuram frequentar os locais de estudo, pois entendem que as ações são mais bem compreendidas se forem observadas diretamente, conseguindo-se mais facilmente registar o que se ouve e o que se observa, podendo ser, esta informação, complementada com fotografias e registos em vídeo, como exemplos. Realçam ainda que “para o investigador qualitativo divorciar o [ato], a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 2013 p.48). Os mesmos autores mencionam ainda que “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência” e que, porventura, alguns

deles são “totalmente desprovidos de uma ou mais das características” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 47). E, por tal, destacam cinco características importantes dentro deste tipo de investigação, sendo elas:

na investigação qualitativa a fonte [direta] de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; A investigação qualitativa é descritiva; Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (Bogdan & Biklen, 2013, pp. 47-50)

Conseguimos, assim, perceber que a melhor técnica para a recolha de dados é a observação participante, pois conseguimos obter dados mais credíveis, e que nos poderão ajudar a responder aos objetivos traçados.

3.2. Objetivos da investigação

Com a nossa investigação, através da interação positiva com as crianças e de um trabalho prático em sala de atividades/aula, promotor da transversalidade dos saberes, tendo como foco o tema *Educação Artística: contributos para uma abordagem holística na educação de infância e no 1.º ciclo do ensino básico* foi nossa intenção atingir os seguintes objetivos: (i) *Valorizar a Educação Artística pesquisando modelos criativos e promotores do pensamento divergente;* (ii) *Desenvolver atividades práticas em sala de atividades/aula propondo metodologias criativas de aprendizagem nas áreas das Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música;* e (iii) *Refletir sobre as nossas próprias práticas pedagógicas no sentido de perceber se as estratégias implementadas revelam a Educação Artística como um dos pilares fundamentais para a aquisição de competências em articulação com as outras áreas do conhecimento.* Para a sua consecução apresentamos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que serviram de suporte à nossa investigação.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Quando realizamos uma investigação devemos procurar selecionar, de forma criteriosa, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, uma vez que devem ir ao encontro do que pretendemos investigar. Assim sendo, como já referimos anteriormente, numa investigação de carácter qualitativo, o investigador deve estar atento aos pormenores, às pessoas, às conversas e aos locais. Sempre que se investiga, automaticamente, conjeturamos um momento em que temos de recolher os dados, aplicando os instrumentos

adequados para que, mais tarde, os possamos analisar, aspeto que revela a importância que estes apresentam numa investigação. É de igual forma importante realçar a relevância das técnicas neste processo, pois quando existe uma seleção da técnica, automaticamente, o investigador procura os instrumentos mais adequados/oportunos.

Para darmos resposta aos nossos objetivos recorreremos à técnica de observação participante e às notas de campo, aos registos fotográficos, ao diário de bordo e às produções das crianças como instrumentos de recolha de dados. Estes são exemplos de instrumentos que nos permitiram um contacto mais próximo com o público a investigar, neste caso as crianças.

As técnicas de recolha de dados, numa investigação de carácter qualitativo, podem estar agrupadas “em dois grandes blocos: técnicas [diretas] ou [interativas] e técnicas [indiretas] ou não-[interativas]” (Aires, 2011, p. 24). Assim sendo, a que mais se adequa ao nosso trabalho são as técnicas diretas mais especificamente a observação.

3.3.1. Técnica de recolha de dados: Observação participante

A observação participante foi a técnica que reconhecemos ser a mais oportuna para a nossa investigação, pois o contacto com os investigados (crianças) foi muito próximo o que nos permitiu observar com mais detalhe e assim conseguirmos refletir e retirar as nossas conclusões. Como defende Amado (2017) o

método etnográfico implica uma aproximação muito grande do investigador em relação ao observado; fala-se, mesmo, na necessidade de ‘tomar o papel do outro’, ou da necessidade de participar da vida do observado, o que levou a definir o método da etnografia como o método da observação participante. (p.152)

Na área da educação a observação é fundamental tanto para perceber os gostos e as preferências das crianças, mas também no que diz respeito ao conhecimento das suas necessidades e cuidados. Assim sendo, o educador/professor deve ser flexível para responder às necessidades das crianças, pois apresentam o seu próprio ritmo de aprendizagem e experimentam culturas distintas e vivências próprias que interferem no seu processo de desenvolvimento. Toda a criança tem direito à educação e esta deve ser de qualidade, uma vez que em qualquer nível de ensino a prioridade tem de ser sempre a criança, e, para isso, é necessário que sejam reunidos recursos variados para conseguir responder às necessidades de cada uma. Conseguimos assim perceber a relevância que esta técnica apresenta em contexto educativo, pois o educador/professor pode adotar o papel de observador participante e de investigador e, em simultâneo, ajuda-o a responder aos

objetivos traçados.

Pensamos, assim, poder afirmar que foi através da observação participante que conseguimos perceber algumas das dinâmicas nos contextos e criar uma relação mais próxima com os participantes, tendo os instrumentos de recolha de dados servido para complementar a nossa investigação sobre as nossas próprias práticas pedagógicas que desenvolvemos nos contextos.

3.3.2. Instrumentos de recolha de dados

Apresentamos, de seguida, os instrumentos de recolha de dados que selecionamos para a nossa investigação. Realçamos que procuramos que todos os dados recolhidos, através dos diferentes instrumentos, respeitassem os princípios éticos que devem ser tidos em consideração numa investigação científica. Queremos com isto dizer que sempre que retiramos notas de campo, registos fotográficos e produções das crianças, procuramos sempre que estas dessem o seu consentimento informado. O mesmo aconteceu com as educadoras/professoras, às quais solicitamos sempre autorização para a obtenção de algum registo, procurando manter sempre a privacidade e o anonimato das crianças, das instituições e dos educadores/professores.

Notas de campo – sempre que observamos, cooperamos e entrevistamos foi importante termos recorrido a um registo constante da informação que conseguimos retirar das ocorrências, do espaço, das pessoas, das conversas ou até mesmo dos objetos. Todos estes elementos nos permitiram criar uma aproximação com tudo o que nos rodeava, pois estávamos, de certa forma, a procurar perceber e a conhecer. Para Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e [refletindo] sobre os dados de um estudo qualitativo” que devem procurar ser “detalhadas, precisas e extensivas” (p.150). Referem ainda os autores que estas podem funcionar como “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do [projeto], a visualizar como é que o plano de investigação foi [afetado] pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (Bogdan & Biklen, 2013, pp. 150-151). Conseguimos assim verificar a importância das notas de campo na investigação, as quais nos serviram de suporte para a nossa análise.

Registos fotográficos – os registos fotográficos, enquanto instrumento de recolha de dados, segundo Bogdan e Biklen (2013), é o mais recorrente quando utilizamos a técnica de observação participante que ajuda a “lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os [refletir]” (p.189). O processo

fica mais facilitado quando tiramos uma fotografia, pois facilita a observação e a análise de alguns dados, tendo influência nas descrições e nas análises das experiências desenvolvidas. Por vezes, torna-se difícil para o investigador anotar tudo o que observa e é nesse momento que o registo fotográfico auxilia no recolher das informações que este pretende obter para, futuramente, poder refletir. E, como nos dizem Bogdan e Biklen (2013), as “fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (p.191), quer isto dizer que através das fotografias conseguimos perceber e encontrar pormenores que, talvez, em contexto não nos teríamos apercebido, conseguindo assim retirar as informações necessárias que nos ajudaram no processo de investigação.

Diário de bordo – um diário é utilizado para escrever acontecimentos e apresenta uma “descrição regular e contínua e um comentário reflexivo sobre acontecimentos da sua vida” (Bogdan & Biklen, 2013, p.177). Quer isto dizer que é um documento pessoal que à partida só quem o escreve é que tem acesso ao conteúdo. Assim sendo, na educação a existência de um diário de bordo é fundamental, pois é necessário que haja uma reflexão constante da prática educativa do educador/professor. Este instrumento será utilizado na nossa investigação diariamente num momento pessoal após as práticas diárias, ou seja, para nos permitir registar o que fizemos, como fizemos e no que poderíamos ter melhorado, bem como anotar as reações das crianças perante a envolvência com o grupo de crianças. Aqui anotaremos os aspetos mais pertinentes de relembrar e que, mais tarde, nos servirão como suporte à reflexão e à análise dos dados. Podemos assim dizer que manteremos uma postura de observadora reflexiva e descritiva (Bogdan & Biklen, 2013).

Produções das crianças – é necessário que seja dada abertura e liberdade às crianças para que estas expressem o que sentem e, até mesmo, mostrar as suas aprendizagens de diferentes formas. Para tal, cabe ao educador/professor criar momentos propícios para que essas partilhas aconteçam, tendo sempre em atenção que a criança é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016, p. 8). Perante o nosso tema de investigação consideramos apropriado complementar a análise das experiências com as produções das crianças, uma vez que através delas pensamos ter conseguido retirar dados relevantes. Através destas produções o investigador consegue perceber em que sentido o participante está envolvido e, ao mesmo tempo, permitem auxiliá-lo no processo de execução criando assim momentos de maior partilha. Todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças enriqueceram a nossa investigação e ajudaram-nos a dar resposta(s) a alguns objetivos traçados.

4. Descrição e análise das experiências de aprendizagem

Ao longo do nosso estágio conseguimos observar, cooperar e intervir. Estes processos, realizados em *continuum*, permitiram-nos aprender mais e deram-nos a possibilidade de investir e conhecer novas estratégias que foram uma mais-valia como futuras educadoras/professoras. Observamos inúmeros momentos que nos permitiram conhecer melhor as crianças, as suas rotinas, necessidades e preferências.

Enquanto futuras profissionais de educação devemos procurar proporcionar momentos agradáveis às crianças enquanto estas aprendem. As crianças devem ser o centro de todo o trabalho desenvolvido pelo educador/professor, logo as atividades que lhes proporcionamos foram pensadas e planeadas previamente, mas discutidas sempre posteriormente com as crianças. Deste modo, consideramos importante que o educador/professor planifique antes da ação e que a utilize como suporte para a sua prática, mas sempre com a sensibilidade necessária para a considerar flexível. Assim, consideramos que a planificação não deve ser vista como um documento para seguir a 100 %. Esta deve servir apenas como um guião que serve de auxílio na prática educativa, uma vez que podem acontecer eventuais percalços que não permitam o seu cumprimento pleno e é da responsabilidade do educador/professor refletir na ação para pensar outras alternativas no imediato. Para que ocorra aprendizagem é necessário que o educador/professor tenha em atenção as estratégias escolhidas para esse propósito. Para tal, é necessário que este tenha também conhecimento dos documentos orientadores.

Podemos assim afirmar que a planificação, embora com a flexibilidade necessária, se torna imprescindível na prática profissional, pois “ela exige muita dedicação, capacidade de articular e refletir e também muito estudo, para que se traduza em resultados positivos” (Santos, Cardoso, & Lacerda, 2016, p. 1046). Com isto, conseguimos completar a importância do desempenho do profissional de educação, pois ele terá de ser capaz de “selecionar, organizar e apresentar o conteúdo [à criança], recorrendo à imaginação e à criatividade, a fim de garantir o interesse [da criança] e ao mesmo tempo ir ao encontro das suas necessidades” (Santos, Cardoso, & Lacerda, 2016, p. 1046).

Deste modo, quando planificamos procuramos que todas as atividades fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças. As planificações foram sempre realizadas atempadamente, para que, caso surgissem possíveis constrangimentos tivéssemos tempo de arranjar estratégias alternativas.

Ao educador/professor compete-lhe também a capacidade de saber escutar e de saber observar e, por esse motivo, ao longo das semanas de observação, nos três contextos, fomo-

nos apercebendo que estávamos perante grupos de crianças muito interessadas e curiosas e, por tal, optamos por desenvolver atividades que fossem ao encontro dessas particularidades e contribuir com materiais para o apetrechamento da sala de atividades/aula. O nosso principal objetivo era que a criança não tivesse apenas a oportunidade de explorar os materiais desenvolvidos, mas sim sempre que quisesse, pois devemos procurar que a criança explore os materiais quando tiver interesse e não qual lhes é exigido e, ao mesmo tempo, pensamos em proporcionar atividades nas quais as crianças se sentissem confortáveis e envolvidas, tendo um papel ativo e participado na sua execução.

Como forma de avaliar e refletir sobre as práticas em contexto nos diferentes níveis de ensino foi necessário recorrermos a instrumentos de recolha de dados, nomeadamente aos registos fotográficos das atividades e às notas de campo. De seguida serão apresentadas e analisadas as experiências de aprendizagem que selecionamos para este relatório final de PES. Essa análise será complementada com alguns registos fotográficos das atividades planificadas e desenvolvidas e as notas de campo que fomos registando, bem como alguns registos de observação, cujos dados surgem em forma de tabela.

4.1. Experiência de aprendizagem no contexto de creche: exploração da textura dos materiais

A creche, infelizmente, ainda hoje não é vista como necessária por diversos motivos, o que não deveria acontecer. É nos primeiros anos de vida que as crianças começam a estabelecer as suas primeiras interações sociais que se tornam fulcrais no seu desenvolvimento e é este processo de socialização que será determinante na formação da sua identidade, assim sendo a creche de qualidade é o local onde são proporcionados momentos que ajudarão no desenvolvimento integral da criança. Portugal, Carvalho e Bento (2016) referem que quando a criança se relaciona com o meio são inúmeras as vantagens a isso acarretadas, pois “milhares de células existentes no cérebro da criança são ativadas” e, por esse motivo, a o trabalho desenvolvido em creche deve “formar e reforçar conexões neuronais [que] são as principais tarefas do cérebro nos primeiros anos de vida” (p.7).

Por este motivo procuramos que a nossa experiência de aprendizagem fosse ao encontro de atividades sensoriais que despertassem a curiosidade e interesse das crianças. Todos os materiais foram realizados pelos estagiários, uma vez que eram crianças muito pequenas e algumas manualidades não podiam ser realizadas por elas, por ser perigoso.

A atividade foi desenvolvida com quatro crianças, na parte da manhã, depois do acolhimento e com ela procuramos que as crianças tivessem oportunidade de experimentar

diferentes sensações táteis, distinguir diferentes texturas, exercitar o movimento de pinça e escutar o nome de objetos. A atividade foi concretizada individualmente, enquanto as restantes brincavam nas áreas. Começamos por falar com a criança explicando-lhe e mostrando-lhe em que consistia a atividade. Quando colocamos as caixas à disposição da criança foi notória a sua vontade de participar e ver o que cada uma continha através dos sorrisos e da procura em chegar às caixas. As caixas incluíam diversos materiais tais como: esferovite, fitas de natal, algodão, tecido, pinhas e arame encapado de feltragem e ainda figuras de animais marinhos, em que a criança à medida que explorava os materiais teria de retirar um ou mais imagens de animais. Foi visível a alegria e entusiasmo das crianças na exploração dos materiais. Todos registos desta atividade estão expressos na tabela 2:

Tabela 2

Registos da atividade.

Nomes/ Materiais	Esferovite	Fitas de Natal	Algodão	Tecido	Pinhas	Arame encapado para feltragem	N.º total de imagens de animais retirados
Carlota	✓	X	X	✓	X	✓	2
Salomé	✓	✓	✓	✓	✓	✓	4
Pedro	✓	✓	✓	✓	✓	✓	3
João	X	X	X	✓	✓	✓	1

Legenda: ✓: Interagiu com o material | X: Não interagiu com o material

(Nota de campo n.º 1, 23 de novembro de 2021)

Observações (*vide* figura 14): A Carlota gostava dos materiais mais fofos, pois nos restantes materiais não quis tocar e fugia com a mão. Com os materiais assinalados na tabela 1 tocou, interagiu muito bem e procurou os animais. A Salomé interagiu muito bem com todos os materiais, mas o que mais gostou foi a esferovite, pois sempre que tocava ria-se. As fitas de Natal abanou-as, o algodão encostou-o à boca, o tecido puxou-o, as pinhas entregou-mas e com o arame pegava nele e puxava o tecido do mesmo. Procurou os animais e manifestou bastante interesse. O Pedro gostou muito do algodão, do arame e das pinhas, pois eram os materiais com que esta estava mais familiarizada. Com a esferovite a criança ficava a olhar para as mãos, por este ficar colado. O João só interagiu com os materiais que lhe eram familiares, a reação com os restantes foi fugir. As imagens dos animais ajudaram a que esta criança tocasse nos materiais, mesmo sendo-lhe familiares e sempre que retirava uma imagem dizia “já está”. Para chegar à imagem retirava tudo para a apanhar (notas retiradas do Diário de Bordo).

Figura 14
Exploração das caixas sensoriais.



Na parte da tarde, depois da sesta e do lanche realizamos a atividade das texturas com seis crianças. Esta atividade consistiu em disponibilizar sacos que continham diferentes materiais (bolas de gelatina, olhos de plástico, imagens de animais, tintas, massa crua, missangas grandes, arroz cruz, areia, massa cozida, missangas pequenas e glitter), sendo que em alguns deles juntamos gel e água, possibilitando que a criança explorasse a textura de cada objeto manuseando o saco e interagindo. Nesta atividade as crianças participaram individualmente, e as restantes estavam a brincar com outros brinquedos, sendo que suscitou de imediato o interesse de todas as crianças e todas elas quiseram também tocar nos sacos. Através das reações conseguimos perceber que mostraram interesse pela atividade e que se envolveram muito, mesmo no caso de algumas crianças que, no início, estavam mais receosas. Depois da atividade terminada colocamos os sacos numa caixa para as crianças que não tiveram a oportunidade de a realizar, e mesmo para que as que a realizaram usufruíssem novamente da possibilidade de contactar com os sacos. Devido ao tempo, não conseguimos concluir a atividade, sendo que voltamos a repeti-la no dia seguinte com todas as crianças. Através da observação e respetivos registos conseguimos apresentar a seguinte tabela:

Tabela 3
Registo das interações das crianças com os sacos sensoriais.

Materiais/ Nomes	Massa crua	Massa cozida	Arroz	Areia	Bolas de gelatina	Imagens de animais	Olhos	Missangas grandes	Missangas pequenas	Tintas	Glitter
Salomé	■	●	●	○	●/○	●	●/○	○	○	●	□
Carlota	X	■	■	■	■	■	X	X	X	X	X
Pedro	●	●	●	●	●/○	●	●	●/○	●	□	□
João	X	●	X	X	●/○	○	●/○	■	X	□	X
Margarida	●	●	●	●/○	●	○	○	●	●	□	□
Paulo	●	○	○	●	●	○	●	●	●	□	□

Legenda: ●: Apertava | ○: Tentava apanhar os objetos | ■: Carregava nos objetos | □: Fazia movimentos com as mãos em cima do objeto | X: não quis tocar | -: Não fez

(Nota de campo n.º 2, 23 de novembro de 2021)

Observações (*vide* figura 15): Todas as crianças do grupo aderiram bem, sendo que chegavam a um dado momento e queriam passar para o saco seguinte. Quando repetimos a atividade as conclusões que retiramos é que a exploração em quase todas as crianças era igual, mas no dia seguinte já verbalizam mais. A Salomé divertiu-se muito, ria-se, tentava apanhar os objetos, apontava, na saca que tinha os olhos pressionando-os e seguia o movimento gerado pelo olho e adorava misturar a tinta, fazia com o punho para a juntar melhor. A Carlota colocou a massa crua à boca e na segunda vez ria-se sempre que tocava nos materiais, nas missangas grandes batia e seguia as bolas com a ponta do dedo e sendo esta das mais novas conseguiu verbalizar “aí, aí” na saca dos animais quando apontava para eles. O Pedro só realizou na parte da manhã e gostou muito, pois interagiu com o conteúdo das sacas e se nós mexêssemos na saca ele imitava o que fazíamos, na saca com as bolas de gelatina pediu para repetir apontando para a saca. O João demorou a interagir, mas depois interagiu com algumas sacas, as que não queria tocar fugia com a mão, a saca que mais gostou foi a das gelatinas. A Margarida não registamos grandes alterações da parte da tarde para a parte da manhã. O Paulo estava muito mais divertido na parte da manhã, ria-se e chegou mesmo a verbalizar a palavra “arroz” colocando-o na boca (notas retiradas do Diário de Bordo).

Figura 15
Exploração dos sacos sensoriais.



Com as atividades desenvolvidas conseguimos perceber a importância que estas acarretam na vida das crianças, pois com elas conseguimos observar que as crianças queriam verbalizar algumas palavras relacionadas ou com os objetos, ou mesmo para interagir conosco. Piaget defende que desde o momento que a criança nasce até aos dois anos aprende com as experiências diretas com o objeto que lhe são proporcionadas. Com esta

interação, através dos sentidos, começam a surgir os primeiros esquemas mentais e, por consequência, a aprendizagem acontece (como citado por Roldão, 2019). Piaget distingue este período como o estágio da inteligência sensório-motor sendo o mais importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que “os esquemas sensórios-motores são as primeiras formas de pensamento e expressão; são padrões de comportamento que podem ser aplicados a diferentes objetos em diferentes contextos” (Cavicchia, 2010, p. 4). Queremos com isto dizer que, sempre que proporcionamos ricos e diversificados momentos de aprendizagem às crianças, em que estas têm possibilidade de explorar, descobrir, cheirar, e sentir, o seu desenvolvimento será mais saudável e promissor e assim estaremos a ajudar para que as aprendizagens sejam mais duradouras.

4.2. Experiências de aprendizagem no contexto de educação pré-escolar

É responsabilidade da escola permitir à criança que aprenda de forma adequada, num ambiente acolhedor e seguro para que a criança se sinta capaz de aprender e, conseqüentemente, que esta seja capaz de explorar, manipular e refletir sobre o que está à sua volta. Toda a criança tem direito à educação e esta deve ser de qualidade, uma vez que em qualquer nível de ensino a prioridade tem de ser sempre a criança, e, para isso, é necessário que sejam reunidos todos os recursos para conseguir responder às necessidades de cada uma. Os fundamentos e os princípios educativos presentes nas OCEPE mostram-nos que o educador deve respeitar a criança tal como ela é, bem como a sua cultura, pois esta é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva et al., 2016, p.8). A criança deve ser vista como “agente do processo educativo” e para isso o educador deve “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p.9). Por todos estes motivos é que, ao longo das semanas de observação e cooperação, mantivemos sempre uma postura de proximidade com as crianças, para que conseguíssemos perceber as suas preferências, de modo que, no momento de intervenção as crianças, se sentissem à-vontade para participarem e aprenderem. De igual forma, mantivemos sempre um constante diálogo com as educadoras para que as crianças se sentissem seguras e autónomas criando assim um ambiente tranquilo e propício às aprendizagens, descobertas e brincadeiras.

Neste contexto foi-nos dada total liberdade sobre os temas das nossas atividades, não tendo por base o projeto pedagógico da instituição, pois a educadora partilhou connosco que o trabalharia com as crianças à quinta-feira e à sexta-feira. Assim sendo, nas nossas práticas

procuramos sempre que o centro da aprendizagem fosse a criança e que esta usufruísse, da melhor forma, do que lhes estávamos a proporcionar. Todos os materiais desenvolvidos foram pensados e executados para que ficassem nas respetivas áreas, de modo que as crianças os explorassem quando quisessem e achassem oportuno, pois para as crianças realizarem aprendizagens significativas não tem de ser necessariamente no tempo que o adulto quer, mas sim no tempo em que a criança se sente capaz e interessada.

Com o grupo de crianças deste contexto conseguimos desenvolver atividades mais diversificadas no que diz respeito ao contributo da Educação Artística (EA) para uma abordagem holística na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que estávamos perante crianças de 3, 4 e 5 anos. Quando consultamos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) conseguimos perceber que a EA é um domínio que deve ser trabalho em idades pré-escolares, pois a dança, as artes visuais, o jogo dramático/teatro e a música “são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al., 2016, p.47). Estas “diferentes formas de expressão” fazem parte da vida da criança mesmo que esta ainda não tenha entrado para a educação pré-escolar, visto que a criança desenha, pinta, dança, etc. O educador deve ajudar no desenvolvimento destas áreas partindo do que as crianças

já sabem e são capazes de fazer, do prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas quem ampliam a expressão espontânea das crianças e garantem o direito de todos no acesso à arte e à cultura artística. (Silva et al., 2016, p.47)

Podemos, assim, dizer que o educador deve criar momentos em que a criança contacte com as diferentes formas de expressão para que possa desenvolver a sua criatividade e o seu sentido estético e crítico (Silva et al., 2016).

Como forma de avaliar e refletir sobre as práticas em educação pré-escolar, e à semelhança do que realizamos na creche, foram necessários instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o registo fotográfico das atividades, as notas de campo e as produções das crianças. De seguida serão apresentadas algumas das planificadas e desenvolvidas, recorrendo às notas de campo registadas, ao diário de bordo e aos registos fotográficos. Ao longo das semanas de intervenção as crianças mostraram sempre muito interesse, empenho, curiosidade, aplicaram-se na execução das atividades, estavam sempre muito atentas, divertidas, entre muitas outras manifestações de carinho e participação.

Como já foi referido anteriormente as crianças, na segunda-feira, terça-feira e quarta-feira pelas manhãs, após o lanche, tinham atividades na área da expressão-musical, educação física e espanhol. No tempo de acolhimento tentamos sempre interagir com o restante grupo fazendo-lhes questões, como por exemplo: “que dia da semana é hoje?”, “que dia é hoje?”, “como se escreve 17?”, entre outras questões. Com a ajuda da criança responsável pelo grupo, como já foi referido, auxiliávamos na marcação das presenças e no registo no quadro. Verificávamos o que colocava no quadro da meteorologia e acompanhávamos a criança até ao quadro das rotinas. Cantávamos a canção dos bons dias e dávamos início à atividade em grande grupo. No tempo de recreio fazíamos jogos com as crianças na sala de atividades e no exterior. Na sala de atividades fazíamos o jogo das cadeiras, o jogo do rei manda e o de esconder um objeto e as crianças tinham de descobrir quem o tinha. Na parte exterior da instituição ensinamos o jogo do tubarão, a mamã dá licença, o rei manda. Realizaram ainda circuitos do chão, entre outros jogos.

4.2.1. Sequência de atividades: a família

Optamos por trabalhar o tema “A família”, criando uma sequência de atividades ao longo de alguns dias. Isto, por que nos foi partilhado, pela educadora cooperante, que existiam crianças no grupo que tinham famílias destruturadas. Assim pensamos que através de algumas atividades gostaríamos de ajudar a criar momentos de partilha e de reflexão para que todas percebessem e conhecessem os diferentes tipos de famílias. Ao longo das atividades consideramos pertinente trabalhar em pequenos grupos (com duas crianças) para que lhes conseguíssemos dar o devido apoio.

No dia 17 de janeiro de 2022, após ser proposto e aceite pelas crianças trabalharmos o tema sobre a família, começamos por realizar uma atividade. Esta atividade foi iniciada na parte da manhã e contou com a participação de 16 crianças. Uma vez que o primeiro dia (segunda-feira) coincidia com a partilha das novidades do fim de semana começamos por registar as novidades das crianças e todas falaram da família. Por exemplo o Francisco referiu o seguinte: “Fui a casa dos avós e brinquei com o flash”, “Também brinquei com o meu irmão”. A Bianca também partilhou as suas vivências: “brinquei com o meu pai, com a minha mãe junto com o mano e com os legos”, entre outras partilhas que demonstraram que estas crianças passaram momentos de partilha com a família. Aproveitamos o contributo das crianças para partilhar com elas uma história fictícia: “Quando estava a vir para a escola falei com um menino que me contou as novidades dele do fim de semana e disse-me que tinha ido passar o fim de semana a casa dos avós e que lá tinha muito animais, tinha ovelhas (e

perguntamos como fazem as ovelhas), tinha galinhas (e perguntamos como fazem as galinhas), tinha 2 cães (e perguntamos como fazem os cães) e tinha gatos (e perguntamos como fazem os gatos e também lhes perguntamos se queriam saber o nome do menino). Ele chama-se Henrique e disse-me que gostava muito de conhecer a vossa família. Vocês gostavam de fazer algumas atividades para apresentar a vossa família ao Henrique? E gostavam que o Henrique vos apresentasse a família dele através de um desenho?” (vide figura 16).

Figura 16

Desenho da personagem fictícia.



A partir da história trabalhada partimos para a planificação, para a qual as crianças sugeriram atividades, as quais também já tínhamos pensado. Auscultamos as crianças: gostariam de ouvir uma canção? Todas disseram que sim. Mostramos um vídeo e, de seguida, ensinamos a letra da canção (verso a verso, duas em duas linhas e depois o terceto ou a quadra). Colocamos a música a tocar e incentivamos as crianças a cantar. Depois de verificarmos que já tinham aprendido a letra perguntamos se gostavam de fazer gestos e convidámo-las a levantarem-se, colocando-se atrás da sua cadeira. Aprenderam muito bem todos os gestos e reparamos que aprenderam melhor a letra da canção depois de saberem os gestos. Primeiro cantamos e fizemos os gestos atrás das cadeiras, mas depois convidámo-las a andar a cantar e a fazer os gestos à volta das mesas (vide figura 17).

Figura 17

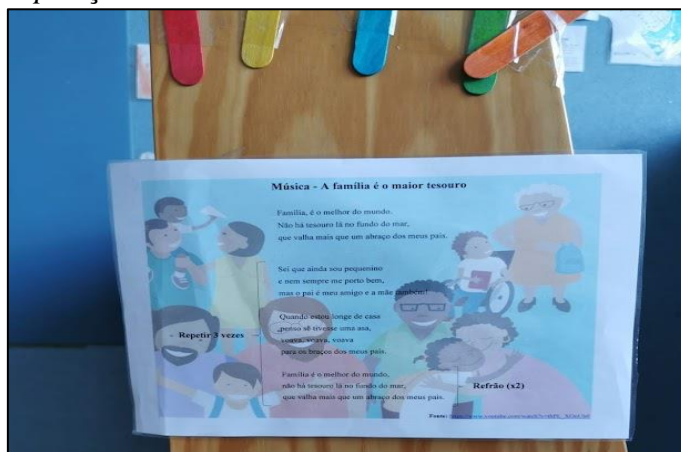
Coreografia da canção sobre a família.



Observamos que as crianças aderiram todas muito bem à atividade proposta. Quiseram colar a letra da canção no móvel que servia de estante para os livros e de suporte para as construções, isto na área das construções (*vide* figura 18).

Figura 18

Letra da canção em exposição na área da biblioteca.



Conseguimos também perceber que as crianças aprendiam muito bem quando fazíamos jogos com elas no tempo de recreio e, devido ao facto de termos colocado a letra da canção, serviu para se recordarem da atividade e, como sabiam a letra e os gestos, no dia em que a aprenderam foram até ao refeitório sempre a cantá-la.

Na parte da tarde as atividades contaram com a participação de 15 crianças, sendo que duas foram embora (a Bianca e a Madalena), mas veio uma que não tinha estado na parte da manhã (Ariana). Enquanto as crianças brincavam nas áreas chamamos duas crianças (o Gonçalo e o Mateus) e perguntamos-lhes se gostavam de fazer o desenho sobre a família para depois tirarem fotografias e mostrarem ao Henrique. As crianças responderam de imediato que sim. Antes do desenho questionamos quem fazia parte da família das crianças e registamos as suas respostas (*vide* tabela 4) e, posteriormente, todas as crianças iniciaram o desenho.

Tabela 4

Respostas das crianças: quem faz parte da tua família?

CRIANÇA	MEMBROS DA FAMÍLIA
Mateus	Mãe, pai, irmã Sr. Eduardo, Marília, D. Rosa – “São os meus velhinhos que a amiga da minha mãe toma conta”
Gonçalo	Pai, mãe, irmão, Avó
Íris	Pai, avó Jú, Chefe António (Avô), Alice (Avó), mano (Miguel), mãe, mami (bisavó), tia do porto (tia Isabel)
José	Pai, mãe
Fábio	Pai, mãe, avó, avô

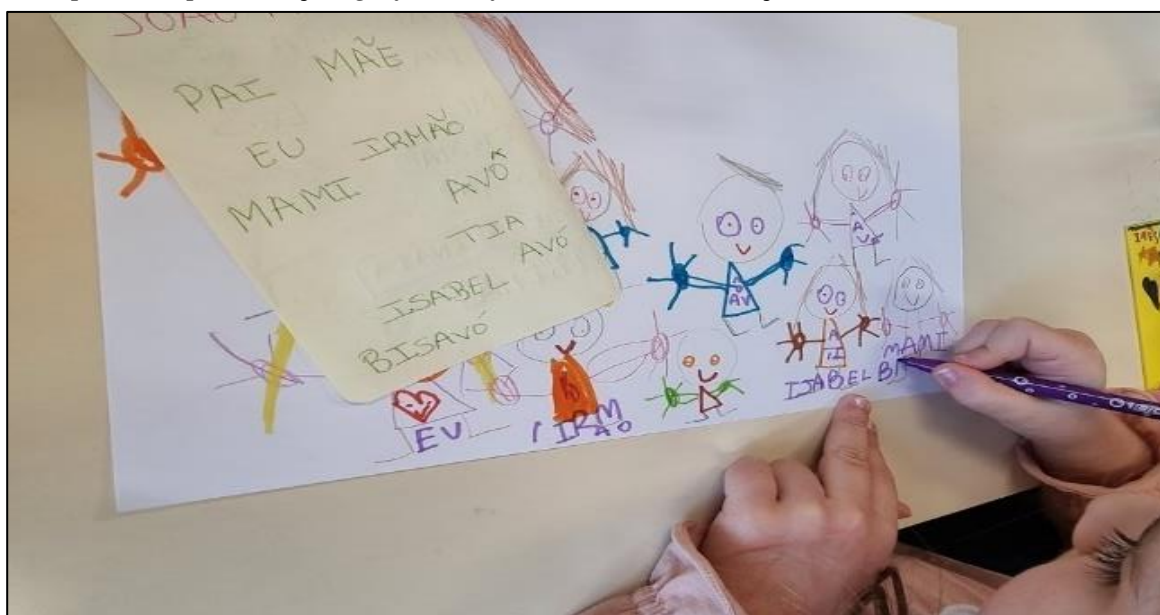
Marta	Pai, Luís (namorado), primo Afonso, primo Bruno, mãe, madrinha, prima Francisca, prima Inácia, prima Carolina, mano, padrinho, avô, avó Talinha, Avó Fábía (já morreu), Avô Bruno (já morreu)
Mariana	Pai, mãe, avó, avô João, Avô Zé (já morreu), a mana Beatriz e a avó Beatriz (já morreu)
Francisco	Pai, mãe, eu, Rafael (mano) “Tenho pessoas que não vivem comigo, mas são família também”
João	Mãe, pai e eu
Ariana	Mana, pai, mãe, eu e o meu cão
Vítor	Pai, mãe, mana
Martim	Pai, mãe e mana
Lucas	Avó, avô, mãe, pai e o meu irmão
Maria Clara	Pai, mãe e a mana
Diana	Pai, mãe e mano
Afonso	Mãe, pai e mana
Luana	Pai, mãe e mano

(Nota de campo n.º 3, 17 de janeiro de 2022)

Terminada a ilustração, as crianças contavam quantos elementos da família tinham desenhado e escrevíamos no caderno e, por cima da representação gráfica, as crianças escreviam quem era a pessoa (*vide* figura 19).

Figura 19

Exemplo da representação gráfica da família de uma criança.



Quando terminaram o desenho sobre a família tinham à sua disposição pedaços de papel Eva de 3 cores diferentes (bege, amarelo e verde-azulado). Escolheram uma cor e, nesse pedaço de papel, fizeram um desenho à sua escolha, identificaram-no e depois recortaram as ilustrações das pessoas que tinham desenhado na folha de papel (*vide* figura 20).

Figura 20

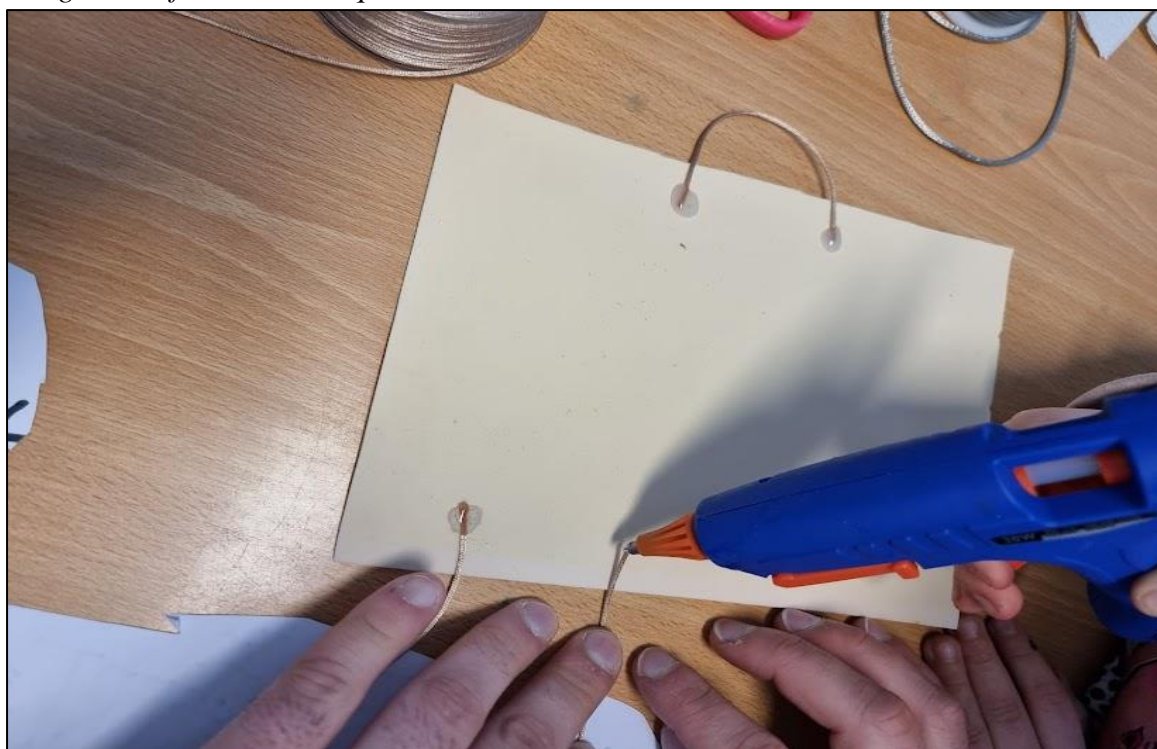
Recorte das ilustrações.



Posteriormente dirigimo-nos até ao local em que tínhamos a cola quente e os fios e explicamos à criança o que era para fazer. A criança participou na escolha do fio, na medida dos fios, no recorte do fio e na colagem com a cola, mas sempre com supervisão de um adulto (*vide* figura 21).

Figura 21

Colagem dos fios com cola quente.



Uma das crianças (Francisco) disse: “Está a ser muito fixe!”. Depois fomos chamando as crianças para fazerem a representação da sua família e repetir todo o processo. **Observações:** A Maria Clara disse que desenhou a mana em cima porque gosta muito dela. O Vítor precisou de ajuda de outra criança. Tínhamos conhecimento prévio da família do Diogo e quando falávamos com ele para desenhar a sua família dizíamos para desenhar a mãe e ele escreveu mãe. Escreveu a palavra duas vezes. Dissemos para desenhar o pai e ela também escreveu duas vezes e depois dissemos para escrever “mana” e ela escreveu o nome dela. A educadora cooperante incentivou-a, ajudando-a a escrever mana, mas ela fazia força para escrever o seu nome. Não conseguimos que escrevesse a palavra “mana”, mas respeitamos (notas retiradas do Diário de Bordo).

Gostaríamos de salientar que esta atividade contou com a ajuda do nosso colega de estágio que nos auxiliou nas colagens e nos recortes e também nos deu apoio, aquando da escrita dos nomes que as crianças pediam. A educadora auxiliar também nos ajudou na supervisão da atividade. Contudo, não conseguimos terminar todos os trabalhos, tendo ficado alguns para o dia seguinte. Na parte do dia dedicada ao “rever”, as crianças, à vez, falaram e contaram o que fizeram nas áreas e sete crianças mencionaram o facto de terem feito o desenho da família. Observamos que as crianças mostraram muito interesse na participação na atividade e estiveram muito envolvidas na sua execução.

No dia seguinte (18 de janeiro de 2022) prosseguimos com as atividades programadas e, na parte da manhã, contamos com a participação de 13 crianças. Realizado o momento de acolhimento questionamos as crianças sobre o que havíamos falado no dia anterior, sendo que seis crianças responderam que andávamos a falar da família. Aproveitamos para as questionar se queriam escutar uma história sobre a família. 12 crianças disseram que sim e a outra não se manifestou. Fizemos perguntas de pré-leitura utilizando a capa da história (exploração dos elementos paratextuais). Através da história questionamos quantas pessoas estavam na capa, fizemos a contagem e se era uma família grande ou pequena. Doze das treze crianças envolvidas responderam às questões colocadas. Passamos ao momento da leitura da história e, de seguida, realizamos algumas questões de pós-leitura, como por exemplo: “Lembram-se quem vivia com o Óscar? E com a Nina?”. Apenas três crianças souberam responder corretamente às questões (*vide* figura 22).

Figura 22
Leitura da história.



Depois abrimos a história na página que tinha uma árvore genealógica e propusemos o desafio de nos dizerem se sabiam o que era e ao que correspondia aquela árvore. Aguardamos pelas respostas das crianças. Uma criança (Mateus) disse que era uma “árvore da família” e outra (Luana) disse que era “a família do Óscar”. Auscultamos a vontade das crianças sobre o arbítrio de conhecerem a nossa árvore genealógica. A resposta foi unânime. Começamos então por apresentar a nossa árvore genealógica, referindo os avós maternos e os paternos e a restante família. Em conversa com a educadora tínhamos falado que seria melhor só falar da família mais próxima e não dos primos e dos tios, o que não impedia as crianças de falarem de toda a sua família. Interagimos com as crianças perguntando se ainda se lembravam do nome das nossas irmãs. A Luana verbalizou o nome de uma das nossas irmãs e o restante grupo disse o nosso nome. Conseguimos perceber que, em parte, as crianças conseguiram entender o significado de uma árvore genealógica (*vide* figura 23).

Figura 23
Visualização da nossa árvore genealógica.



Desafiamos as crianças para vermos se queriam partilhar connosco e com os colegas as suas árvores genealógicas e 12 crianças disseram que sim.

Na parte da tarde as atividades contaram com a participação de 12 crianças, sendo que foram duas embora (a Bianca e a Madalena), mas veio uma que não tinha estado na parte da manhã (Ariana). Nesta parte do dia realizamos trabalhos em pequenos grupos (duas crianças). Começamos por chamar as crianças que não tinham terminado a atividade do dia anterior (pendurante da família), enquanto as restantes trabalharam/brincaram nas áreas. Realizamos o mesmo procedimento para a construção das árvores genealógicas de cada criança (*vide* figura 24).

Figura 24

Realização das árvores genealógicas pelas crianças.



Antes das crianças iniciarem a atividade, em pequenos grupos, questionamos sobre as formas geométricas que apareciam na nossa árvore genealógica. 11 crianças responderam corretamente, sendo que a restante não verbalizou nada. Depois de todos os trabalhos terminados as crianças guardaram os materiais e passamos para o momento de “rever”. Neste momento escutamos as crianças sobre o que tinham feito ao longo do dia. O João relatou o seguinte: “Foi fixe trabalhar com a cola quente.”, seis crianças (Gonçalo, Ariana, Martim, Íris, Maria Clara e Mateus) mencionaram a realização do desenho da família e da árvore genealógica. Retomamos aqui a apresentação do desenho da história fictícia para as crianças conhecerem a família do Henrique.

Observações: Tínhamos planificado, na parte da manhã, iniciarmos a construção das árvores genealógicas, mas só nos foi possível iniciar na parte da tarde. É necessário que respeitemos o tempo de cada criança e do grupo e realizar as atividades conforme é possível e esperar que as crianças estejam envolvidas e queiram participar. Tal aconteceu, pelo facto de a criança representante ter necessitado de mais tempo na execução das suas tarefas e também

por que o momento de acolhimento se ter prolongado. Na execução das árvores genealógicas conseguimos perceber que oito das 12 crianças não tinham noção do espaço, ou seja, desenhavam as formas geométricas muito pequenas e, depois, os respectivos nomes das pessoas não eram escritos dentro das mesmas. Três crianças conseguiam escrever o nome dentro das formas, mas não escreviam o nome seguido. É de ressaltar que 11 crianças souberam identificar os avós paternos e maternos. O Vítor não conseguiu verbalizar nada, mas uma vez que tínhamos conhecimento prévio da sua família, interagimos com ela questionando, por exemplo: “Como se chama a mãe?”. Recorremos a esta, e a outras perguntas, para incentivar a criança a falar, sendo que esta abanava com a cabeça de forma afirmativa e dizia “sim”. 10 crianças perceberam que nos círculos tinham de escrever o nome das pessoas do sexo masculino e nos triângulos o nome das pessoas do sexo feminino. Ao longo da elaboração dos trabalhos as crianças iam pronunciando que estavam a gostar muito (notas retiradas do Diário de Bordo).

No dia 19 de janeiro de 2022, as atividades desenvolvidas contaram com a participação de 14 crianças. Após todos os registos e tarefas realizadas pela criança responsável, cantamos a canção dos bons dias e desafiamos as crianças a partilharem, com os restantes colegas, os trabalhos desenvolvidos. Começaram pela apresentação dos pendurantes da família e três crianças tiveram dificuldade em projetar a voz. Todas conseguiram reconhecer os seus trabalhos e apresentar quem desenharam da sua família. Questionamos sobre o local onde queriam expor os seus trabalhos e sugeriram nos fios que se encontravam atados nas grades das lâmpadas. Terminadas todas as apresentações, à medida que íamos mostrando o trabalho da árvore, a criança a quem correspondia o pendurante reconhecia-o e dirigia-se ao centro para o apresentar (*vide* figura 25).

Figura 25

Apresentação dos trabalhos e exposição dos mesmos.



Três crianças não reconheceram os seus trabalhos e, por tal, foi necessária alguma ajuda para que cada criança percebesse que era seu. Todas as crianças conseguiram identificar os seus familiares e sabiam quem eram os avós paternos e maternos, caso tivessem alguma dificuldade perguntávamos quem era a mãe da mãe e, assim, já sabiam quem era. O Vítor, que quase não verbalizava, apontou para o desenho e disse “mamã, papá”.

Na parte da tarde as crianças encontravam-se nas áreas e quando nos dirigimos para a mesa de trabalho, com o jogo da correspondência de figuras geométricas, através do abotoamento (*vide* figura 26), duas crianças (João e Francisco) mostraram interesse e tiveram iniciativa em participar na atividade. As restantes crianças começaram-se a aperceber e acabamos por desenvolver a atividade com quatro crianças ao mesmo tempo.

Figura 26

Jogo das correspondências das figuras geométricas através do abotoamento.



Na tabela 5 damos conta do registo que fizemos no decorrer da atividade.

Tabela 5

Registo das observações da atividade sobre correspondência de figuras geométricas.

CRIANÇA	REGISTOS (OBSERVAÇÃO)
Francisco	Não sabia a figura geométrica retângulo Tinha dificuldades em abotoar Sabia as cores Sabia fazer as correspondências
João	Não sabia a figura geométrica triângulo Sabia abotoar Sabia as cores Sabia fazer as correspondências
Luana	Não sabia a figura geométrica retângulo Sabia abotoar Sabia as cores Sabia fazer as correspondências
Gonçalo	Não sabia a figura geométrica retângulo Sabia abotoar Sabia as cores

	Sabia fazer as correspondências
Mateus	Não sabia a figura geométrica retângulo e no triângulo disse bola Sabia abotoar Sabia as cores Sabia fazer as correspondências
José	Não sabia a figura geométrica retângulo Teve dificuldade na primeira vez que abotoou Sabia as cores Sabia fazer as correspondências
Fábio	Sabia a figura geométrica quadrado e o círculo disse que era uma bola Não sabia abotoar Sabia as cores Sabia fazer as correspondências, mas não sabia o nome da figura a não ser do quadrado
Íris	No círculo disse triângulo Trocou o retângulo pelo quadrado Tinha dificuldade no abotoar Sabia as cores
Maria Clara	Não sabia a figura geométrica retângulo Teve dificuldade em abotoar Sabia as cores Sabia fazer as correspondências
Ariana	Sabia as formas geométricas Teve dificuldade em abotoar Sabia as cores Sabia fazer as correspondências
Marta	Só sabia a figura geométrica círculo Muita dificuldade em abotoar, mas conseguiu sozinha Sabia as cores Sabia fazer as correspondências
Vítor	Não sabia abotoar Teve dificuldade nas correspondências Não verbalizava
Martim	Sabia a figura geométrica do triângulo e do quadrado e o círculo era uma bola Sabia abotoar Sabia as cores Sabia fazer as correspondências
Diogo	Reconhecia as figuras que abotoava Pegou na nossa mão e apontou para a figura para que fossemos nós a fazer Sabia abotoar Sabia as cores Sabia fazer as correspondências

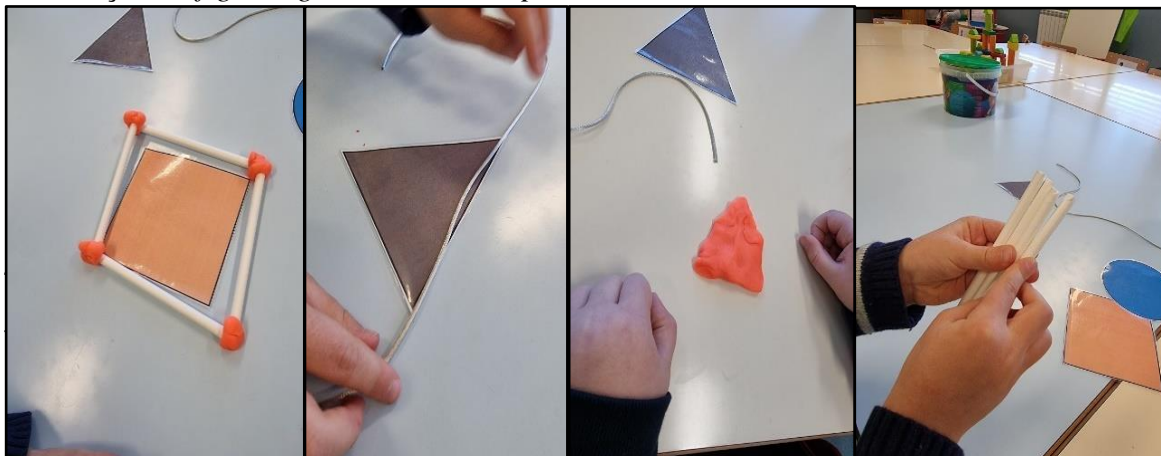
(Nota de campo n.º 4, 19 de janeiro de 2021)

Terminada esta atividade solicitamos que todas as crianças arrumassem os materiais para darmos início à atividade da construção das figuras geométricas com plasticina, fio e palhas. Explicamos em que consistia a atividade e afixamos no quadro as quatro figuras geométricas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) questionando-as para vermos se já sabiam o nome de cada uma. 12 crianças responderam acertadamente. Cada criança escolheu a figura que queria e que materiais necessitava. Ao longo da atividade fomos sempre mantendo um diálogo constante e abordamos o conceito de vértice e todas as crianças perceberam e sabiam

responder acertadamente quando lhes era perguntado. É de realçar que o Martim disse que precisava de palhas. Observamos que pegou numa palha e depois encostou as restantes para verificar se tinham o mesmo tamanho. O Francisco utilizou o fio e colocou-o à volta da figura. Explicamos que aquilo que estava a fazer era ver o perímetro da figura (*vide* figura 27). As crianças perceberam que para fazerem o círculo não precisavam de palhas nem fio, mas que para as restantes figuras sim e sabiam o número de palhas que era necessário.

Figura 27

Construção de figuras geométricas com plasticina.



No momento de reflexão todas as crianças apresentaram as figuras que fizeram e conseguiram-nos indicar quantos vértices tinham, no caso de existirem (*vide* figura 28).

Figura 28

Apresentação das figuras geométricas com plasticina e palhas.



O João, ao apresentar a sua figura geométrica, disse que a plasticina era “cor da pele”. Perante este comentário, consideramos pertinente desmistificar este preconceito e sugerimos à criança que fosse buscar dois bonecos, um de cor branca e outro de cor preta. Perguntamos se o boneco preto também tinha essa cor de pele e todas disseram que não. Neste sentido, continuamos a questionar as crianças perguntando se poderíamos dizer que aquela era a cor

da pele e todas disseram que não. Então explicamos que aquela era a cor bege que corresponde a um tom de pele, existindo muitas outras cores para a pele. Questionamos ainda: se tivéssemos um menino na sala com aquela cor se pensavam que ele ia gostar de saber que a cor dele não era aquela cor da pele, tal como elas disseram? Todas responderam que não. No momento de avaliação da semana seis crianças partilharam connosco que gostaram do desenho da família, três crianças gostaram da música, três crianças gostaram da árvore genealógica e duas não verbalizaram nada.

Observações: As crianças que não estiveram presentes nas atividades dos dias anteriores desenvolveram o pendurante e a árvore genológica. No último dia e no momento de “rever” partilharam os seus trabalhos com as restantes crianças. Na parte da manhã tínhamos planificado dialogar com as crianças sobre as formas geométricas, mas isso não aconteceu, pois no dia anterior não houve tempo para a apresentação dos trabalhos. A planificação foi adaptada consoante vimos necessidade e consoante as crianças mostravam disponibilidade e interesse, como por exemplo a conversa sobre as figuras geométricas aconteceu em pequenos grupos quando realizamos a atividade de construir figuras geométricas com plasticina, palhas e fios. Não realizamos a atividade planificada para que as crianças pudessem construir figuras geométricas com o corpo por falta de tempo (notas retiradas do Diário de Bordo).

4.2.2 Sequência de atividades: os vulcões

A escolha do tema “Os vulcões” veio a propósito de uma conversa com a educadora titular que partilhou connosco que as crianças gostavam muito de atividades práticas. Visto serem atividades interessantes e suscitarem sempre muito interesse por parte das crianças, e no sentido de lhes proporcionarmos novas aprendizagens, optamos por realizá-las com o grupo que nos acolheu.

No dia 31 de janeiro de 2022 iniciamos o dia com a presença das 19 crianças. Após o término das tarefas que competiam à criança responsável pelo grupo, iniciamos o registo das novidades e da planificação. Para dar início há planificação partimos do tema que tinha sido trabalhado na semana anterior e questionamos as crianças para vermos se ainda se recordavam do que tinha sido abordado. A Luana respondeu que tínhamos “falado do dia e da noite e de Portugal”. Aproveitamos para perguntar que regiões/locais de Portugal já visitaram e, a mesma criança, partilhou que já tinha ido à “Madeira”. Assim sendo, perguntamos se gostariam de saber mais sobre as ilhas (arquipélagos da Madeira e dos Açores). A partir das respostas elaboramos a planificação. Depois da planificação realizada,

contextualizamos as crianças, mostrando, no quadro interativo, onde fica Portugal e questionamos se sabiam como se chamam as ilhas, mas só sabiam a ilha da Madeira. Mostramos-lhes a ilha da Madeira e a dos Açores e passamos à explicação do porquê de ser Portugal Continental e da Madeira e dos Açores serem ilhas. Todas as crianças ficaram a perceber a partir da exploração de um mapa (*vide* figura 29).

Figura 29

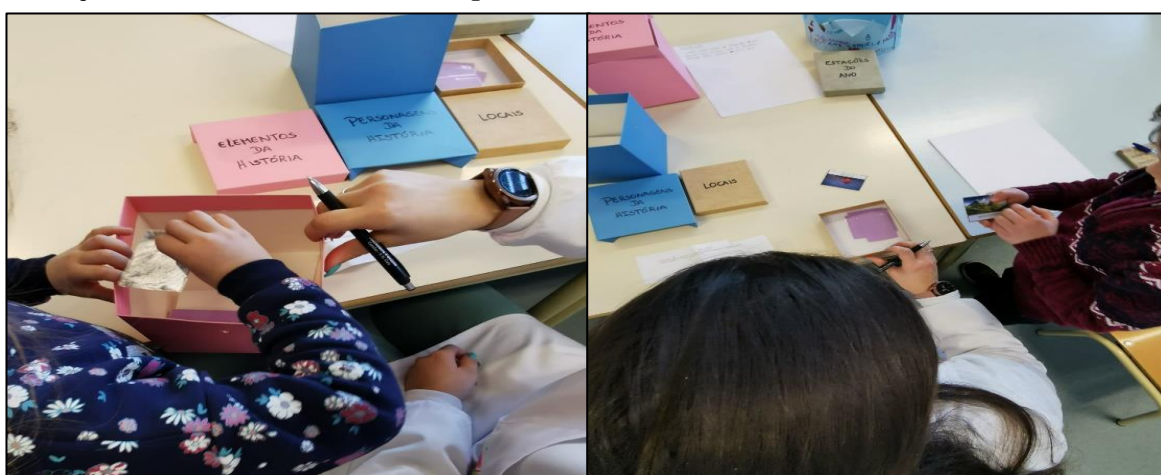
Projeção do mapa de Portugal.



Na parte da tarde contamos com a presença de 17 crianças, visto que a Bianca e a Madalena não estiveram presentes. Solicitamos que as crianças arrumassem os materiais nas respetivas áreas para realizarem uma atividade. Colocamos as caixas à nossa frente e questionamos se sabiam o que era. O Mateus disse que eram caixas e que tinham cartões. Partimos da resposta da criança e perguntamos se sabiam o que poderia ter os cartões. 13 crianças responderam que não. Lemos o que dizia em cada caixa e passamos à explicação da atividade. Eram as crianças que escolhiam de que caixa queriam retirar o cartão e tinham de o mostrar ao grupo dizendo o que era (*vide* figura 30).

Figura 30

Criança a retirar o cartão da caixa que escolheu.



De seguida sugerimos que as crianças, à vez, dissessem uma frase que incluísse a palavra que lhe saiu no cartão ou então que estivesse relacionada (*vide* tabela 6).

Tabela 6

Registo das frases das crianças consoante o cartão que retiraram.

CRIANÇA	IMAGEM	FRASE
Gonçalo	Estação do ano – Inverno	Um dia lindo de neve e que caía nas árvores.
Ariana	Elemento – Arco-íris	O arco-íris formou-se com o sol e com a chuva.
Vítor	Elemento – Barco	*O meu barco estava no mar e podia ir até à ilha da Madeira.
Luana	Elemento – Guarda-sol	No verão usei o guarda-sol na praia.
Martim	Personagem – Rei	O rei mandava nas pessoas e nos guardas.
Íris	Elemento – Pedras	Na minha casa tem muitas pedras.
Lucas	Elemento – Boia	Eu atirei a minha boia de salvamento para a água.
Maria Clara	Elemento – Chinelos	Eu tenho chinelos que se usam no verão.
João	Elemento – Sol	O sol vem quando fica de dia.
Diana	Elemento – Bússola	Ia para o Norte e usou a bússola para saber para onde ia.
Fábio	Personagem - Rainha	A rainha morava no castelo.
Mateus	Local - Montanha	A montanha é feita de terra e os passarinhos a cantar, as pessoas a passear e a natureza fica feliz.
Mariana	Local – Campo	Eu brinco no campo.
Francisco	Personagem – Menino	O menino Rafael estava na casa de banho.
Marta	Local – Ilha	A Eva foi à ilha e viu palmeiras.
José	Personagem – Caranguejo	O caranguejo é um animal marinho.
Diogo	Personagem – Cão	*O cão faz au au.
Elemento obrigatório	Vulcão	*Existe um vulcão na ilha dos Açores.

*Frases ditas pelas crianças do grupo.

(Nota de campo n.º 5, 31 de janeiro de 2022)

Registadas as frases, as crianças, em conjunto, foram convidadas a construir uma história. Depois da história escrita, mostramos alguns materiais que levamos e perguntamos o que poderiam fazer com eles e o Mateus sugeriu “fantoches” (*vide* figura 31).

Figura 31

Execução de trabalhos pelas crianças.



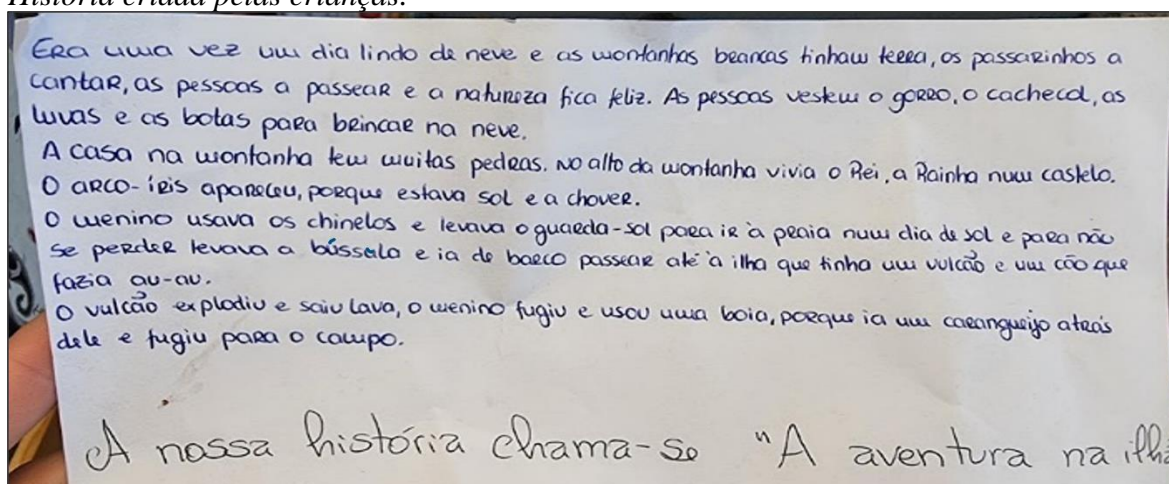
Mostramos também um biombo e perguntamos o que era e, a mesma criança, disse que era a casa dos fantoches. Questionamos que materiais precisávamos para realizar o que estava na imagem que retiraram no cartão. As crianças solicitaram alguns materiais e começaram a construir/fazer o trabalho. Existiam elementos que as crianças quiseram fazer diretamente no biombo e, à medida que iam terminando a sua personagem, desenho ou elemento, ajudavam as que ainda não tinham terminado ou dedicavam-se à pintura do biombo.

Observações: Ao longo da atividade íamos ouvindo comentários, tais como: “Está a ser mesmo fixe” (Íris), “Olha já viste como está a ficar o meu?” (Ariana), “Gostei muito de pintar o biombo” (João). Não foi possível dramatizar a história, pois não houve tempo. Terminados os trabalhos as crianças começaram a brincar com o que fizeram e a mostrar aos restantes colegas. O Mateus terminou o seu trabalho em primeiro lugar e, então, sugerimos-lhe que desenhasse um vulcão, esta mostrou muito interesse e empenho. O Gonçalo ajudou o Vítor na realização do seu elemento. O Diogo não realizou a sua personagem, pois esteve a realizar outras atividades com a educadora titular (notas retiradas do Diário de Bordo).

No dia 1 de fevereiro de 2022 as atividades realizadas na parte da manhã contaram com a participação de 18 crianças. Como as crianças não terminaram os seus trabalhos no dia anterior, depois do acolhimento concluíram-nos e escrevemos, em conjunto, uma história (vide figura 32).

Figura 32

História criada pelas crianças.



Na parte da tarde, as 17 crianças presentes na sala de atividades arrumaram os materiais nas respetivas áreas e questionamos quem tinha feito os trabalhos que íamos mostrando. Lemos a história para que as crianças identificassem a frase que tinham dito e a presença do seu elemento. Desafiámo-las a dramatizarem a história que criaram e todas responderam que

sim. Envolveram-se muito na atividade e mostraram-se atentas, uma vez que ao longo da leitura da história tinham de mostrar o seu fantoche (*vide* figura 33).

Figura 33

Dramatização da história com os trabalhos desenvolvidos.



Terminada a dramatização falamos sobre a história e quais os elementos que esta deve ter. Falamos que as histórias têm uma parte que a nossa ainda não tinha e uma criança disse: “um livro” (Luana). A qual questionamos: “E o que é que os livros têm?”. O Mateus disse: “uma capa”. Perguntamos: “E o que é que tem na capa?”. As crianças ficaram em silêncio. Decidimos ir à área da biblioteca buscar um livro para falarmos um pouco sobre o que normalmente aparece na capa dos livros. Seis crianças disseram o título e sugeriram que o título da história fosse: “A aventura na ilha”. Conversamos um pouco com as crianças sobre o que tínhamos planificado. A Luana tinha referido que gostava de pesquisar em livros mais informações sobre as ilhas. A educadora cooperante referiu que tinha um. Mostramos o livro e o Mateus referiu “O livro é grande”. Consideramos, então, oportuno questionar se pensavam que o livro seria leve ou pesado. Algumas crianças referiram leve e outras pesado. Passamos o livro por cada criança para que pudessem retirar as suas conclusões. Falamos sobre as conclusões a que chegaram e falamos um pouco sobre os arquipélagos da Madeira e dos Açores mostrando imagens do livro. Surgiu a dúvida do que é um arquipélago e passamos à explicação através de imagens (*vide* figura 34).

Figura 34

Exploração do livro sobre os arquipélagos da Madeira e dos Açores.



A partir do livro auscultamos a vontade das crianças para percebermos se gostariam de saber como surgem as ilhas. Todas responderam de forma afirmativa e empolgada. Recorremos à interrogação de qual era o elemento obrigatório que a história criada tinha de ter. O Mateus e o Francisco responderam “o vulcão”. Desafiamos então a pensarem que relação poderia existir entre a formação das ilhas e os vulcões. Nenhuma criança se manifestou e interrogamos se gostavam de descobrir. Apresentamos então um *PowerPoint* que tínhamos realizado sobre a ilha dos Açores (*vide* figura 35).

Figura 35

Apresentação de um PowerPoint sobre o surgimento dos vulcões (numa ilha dos Açores).



Quando apareceu a imagem do vulcão a Luana perguntou o que acontecia à lava quando chegasse à água. Desafiamos, então, as crianças para que tentassem descobrir com a apresentação e que, caso não descobrissem a resposta, passaríamos à explicação. Começamos por explicar o que era um vulcão e fomos buscar o globo terrestre para explicar que dentro da terra a temperatura é muito alta e que tudo isso influencia para que se dê a

erupção de um vulcão. Falamos com as crianças sobre os diferentes elementos presentes na apresentação e, no final, fizemos uma revisão do que aprenderam. Partimos da pergunta inicial da Luana e falamos do termo solidificação. Quando iniciamos as atividades práticas as crianças mostraram-se muito mais entusiasmadas, envolvidas, atentas, participativas, observadoras, entre muitos outros estados de espírito que poderíamos utilizar para definir a alegria das crianças ao longo da sua participação na atividade (*vide* figura 36).

Figura 36

Atividade prática e registos das crianças.



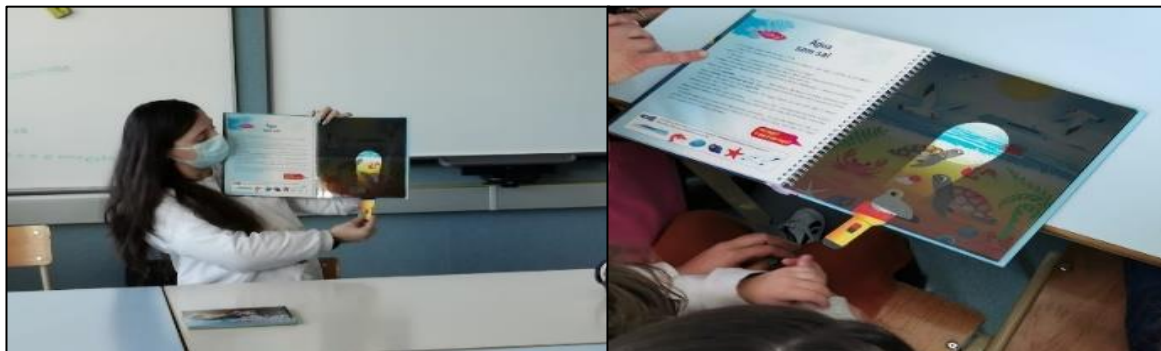
Terminada a atividade prática passaram ao registo gráfico do que mais tinham gostado e todas as crianças desenharam a maqueta do vulcão a entrar em erupção, tal como se pode observar em alguns registos da figura 35. As crianças mostraram muito empenho e interesse no processo, na execução e nas partilhas. As atividades realizadas não decorreram conforme estavam planificadas, pois foi necessário terminarmos a que se tinha iniciado no dia anterior.

No dia seguinte (2 de fevereiro de 2022), as atividades realizadas na parte da manhã contaram com a participação de 18 crianças. Iniciamos o dia com a apresentação das representações das crianças sobre o que mais gostaram de fazer no dia anterior. De seguida relembramos o que se tinha feito nos dias anteriores e falamos sobre o tema que andávamos a trabalhar. A Maria Clara referiu: “Andamos a falar sobre os vulcões, a ilha dos Açores e da Madeira”. Através do *Google Earth* mostramos alguns sítios de Portugal Continental e respetivos arquipélagos. Quando estávamos a mostrar o planeta Terra a Luana conseguiu identificar Portugal levantando-se e apontando com o dedo. Ampliamos para Portugal Continental e quando sugerimos que descobrissem onde se localizava Bragança, imediatamente, o Mateus apontou no ecrã do computador. Realizamos algumas questões ao

longo da visita virtual, como por exemplo: “O que é um arquipélago?”. A Luana respondeu: “É a terra rodeada de água”. Esclarecemos que o que a criança disse diz respeito a uma ilha e que um arquipélago é um conjunto de ilhas, rodeadas de água. Depois deste esclarecimento, partimos para a leitura de um texto que falava sobre animais do mar (*vide* figura 37).

Figura 37

Leitura e exploração de um livro.



Quando as crianças viram o livro e o exploraram, o Francisco disse: “O livro é mágico”. As crianças mostraram-se muito interessadas com o livro e com a descoberta dos animais. Terminamos a manhã com o jogo do intruso, em que as crianças foram muito participativas e responderam acertadamente.

Na parte da tarde, enquanto as crianças brincavam nas áreas, levamos para a mesa um jogo de enfiamento. Uma criança (Gonçalo) veio na nossa direção questionar o que era e se podia fazer. A criança explorou o jogo e percebeu o seu objetivo. Quando as restantes se aperceberam da atividade que o Gonçalo estava a fazer também quiseram participar. Passamos a realizar a atividade com duas crianças de cada vez. As que ainda não tinham feito quiseram muito fazer. O Gonçalo mostrou muita facilidade na realização da atividade e percebeu que quando colocava a agulha no sítio errado o que tinha de fazer. Seis das 18 crianças relataram que já tinham cosido com a ajuda da sua avó, as restantes nunca tinham pegado numa agulha tendo sido estas que apresentaram mais dificuldades (*vide* figura 38).

Figura 38

Jogo de enfiamento.



No momento de reflexão/avaliação seis crianças referiram que o que mais gostaram de fazer e ver foram as atividades práticas, seis realizaram a construção dos fantoches, três crianças gostaram muito do livro com a lanterna e as restantes destacaram o jogo do intruso. O jogo do intruso foi pensado no sentido de trabalhar a verbalização correta de palavras visto ser um grupo com dificuldades. A educadora, posteriormente, relatou-nos que foi uma boa atividade, pois as crianças, mais tarde, iriam realizar atividades em que teriam de coser tecido.

Com as atividades desenvolvidas neste contexto conseguimos perceber o quanto as crianças gostam de aprender de forma prática, descontraída e dinâmica. A dança permite à criança movimentar-se e associar a letra a gestos, ou seja, fazer associações de palavra-gesto. Através da coreografia (gestos) conseguimos conduzir as crianças à construção de uma ideia sem que haja verbalização de palavras, conseguindo assim comunicar com os que nos observam, a partir de gestos. Se refletirmos sobre as vantagens da dança em contexto escolar, conseguimos perceber que ao ser dado espaço, ferramentas e liberdade à criança de contactar com esta expressão estamos a educar para uma sociedade mais inclusiva, pois através da dança conseguimos comunicar com uma pessoa que apresente problemas auditivos, uma vez que através de movimentos corporais e gestos conseguimos passar a mensagem do que sentimos e pretendemos. Assim a criança toma consciência do seu corpo, tentando arranjar estratégias para comunicar com os outros gestualmente e também para perceber os seus limites.

Esta é uma expressão que ajuda a trabalhar inúmeros aspetos, tais como a atenção, a imaginação e a memória (Sousa, 2017). Encoraja as crianças e permite que estas aperfeiçoem o à-vontade perante os outros, o respeito pelo outro, a coordenação, o equilíbrio, entre muitas outras capacidades que devem ser trabalhadas, pois ajudam as crianças a ser cidadã do mundo. A dança dá a possibilidade de a criança tomar conhecimento de si e dos outros a nível físico, social e intelectual, trabalhando, assim, o respeito pela individualidade de cada um (Sousa, 2017).

Através das artes visuais, utilizando materiais diversificados, conseguimos expressar o que estamos a pensar, a partilhar as nossas emoções, a comunicar e a refletir sobre como os nossos antepassados faziam para se expressarem e socializarem uns com os outros. É necessário que as artes visuais tenham espaço na educação, da mesma forma que as ciências e as línguas. Na nossa prática, através das produções das crianças e do contacto com diferentes materiais conseguimos abordar diversos termos e conceitos, tais como as figuras geométricas (através de desenho), bem como as noções de vértice e de lado (manipulação da

plasticina, das palhas e do fio). Através da árvore genealógica conseguimos que as crianças conhecessem ou se lembrassem das figuras geométricas que a compunham, tendo também trabalhado os dois tipos de sexo (feminino e masculino). A concretização da história, dos materiais, dos fantoches e dos elementos da mesma foram todos pensados pelas crianças, dando-lhes, assim, a responsabilidade de escolha, a tomada de consciência dos elementos necessários para a escrita de um texto e ainda aperfeiçoar/melhorar a motricidade fina através das colagens, recortes, pinturas, etc. Desenvolveram ainda as atividades de abotoar e de enfiamento, em que procuramos que trabalhassem a coordenação motora mais fina e a precisão que são muito importantes nestas idades. A expressão plástica, na idade destas crianças, acarreta inúmeras vantagens para o

desenvolvimento da habilidade manual, das mãos e dos dedos, existindo um conjunto de trabalhos manuais que são importantes para este progresso como a modelagem, o recorte, a colagem e outros que impliquem a utilização de instrumentos como pinças, em que seja necessária precisão com as mãos e com os dedos. Deste modo, verificamos a relação entre a expressão plástica com a motricidade e a importância que esta tem para o desenvolvimento das habilidades finas e para o progresso das funções básicas que estão presentes no quotidiano das crianças, como por exemplo utilizar os talheres e a escrita. (Vieira, 2016, p. 35)

Foram atividades em que vimos, da parte das crianças, empenho, entusiasmo e acima de tudo alegria e vontade em participar e aprender. Foi reconfortante chegar ao fim do contexto e perguntar às crianças o que aprenderam e elas enumerarem aprendizagens que foram desenvolvidas com as atividades proporcionadas. Motivos que nos fazem perceber que é importante mudar mentalidades relativamente a esta temática.

4.3 Experiências de aprendizagem no contexto de 1.º ciclo de ensino básico

Este subponto destina-se a apresentar e a refletir sobre as experiências de aprendizagem desenvolvidas com crianças de 2.º ano do 1.º CEB. Para tal, os instrumentos que nos ajudaram a avaliar e a refletir sobre as práticas educativas foram os registos fotográfico, as notas de campo e os trabalhos das crianças.

Todos os níveis de ensino devem ter em atenção a criança como um ser individual e, por isso, devem respeitar as diferenças de cada uma, bem como o ritmo de construção/aquisição de conhecimentos. A escola deve ser um local de comunicação, onde as crianças partilham os seus conhecimentos prévios, que devem ser tomados em consideração, para podermos ajudar a desconstruí-los, se for o caso. Este nível de ensino (1.º

CEB) deve procurar fornecer ferramentas para que as crianças se desenvolvam e aprendam de forma holística através da articulação das diferentes áreas, pois

as artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e incorporam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. (Ministério da Educação [ME], 2010, p. 149)

Contactar com a Educação Artística (EA) influencia “o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano”, uma vez que “contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento” (ME, 2010, p. 149).

Neste enquadramento, quando planificávamos, procurávamos sempre que todas as atividades fossem ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças. E, por esse motivo, conversávamos com a professora cooperante para percebermos se haveria problema o nosso par de estágio intervir sempre em conjunto, pois assim conseguíamos ajudar-nos mutuamente e consideramos ser uma mais-valia para as crianças, uma vez que estaríamos dentro das temáticas e seria mais fácil para as crianças perceberem a quem recorrer. Assim sendo, as dez semanas de intervenção foram planificadas em conjunto e todas as semanas tínhamos uma reunião com a professora cooperante onde conversávamos sobre os conteúdos a lecionar na semana seguinte nas áreas do português, da matemática, do estudo do meio, da Educação Artística e, também, das TIC. Estas conversas eram sempre de mútuo acordo, ou seja, existia liberdade para darmos as nossas ideias e mostrarmos os nossos pontos de vista, tendo sempre como principal objetivo o bem-estar e interesse das crianças.

Foi-nos proposto, pela professora cooperante, desenvolvermos um projeto, em conjunto com as crianças, sobre um monumento da cidade de Bragança. O monumento selecionado pelas crianças foi o Pelourinho de Bragança. Este projeto contou com a participação da turma de 2.º ano, com a ajuda da professora cooperante e do nosso colega de estágio. Foram desenvolvidas diferentes experiências de aprendizagem que articulavam as diferentes áreas curriculares. Ao longo das semanas de intervenção as crianças mostraram sempre muito interesse, empenho, curiosidade, aplicaram-se na execução das atividades, estavam sempre muito atentas, ativas, motivadas, divertidas, entre muitas outras manifestações de carinho e participação. Este foi um projeto que teve a duração de 9 semanas de intervenção. Será, pois, este o nosso foco para a apresentação e análise das experiências de aprendizagem realizadas no 1.º CEB.

4.3.1 Projeto “Pelourinho de Bragança”

Para darmos início ao projeto “Pelourinho de Bragança” começamos por apresentar uma imagem do Pelourinho de Bragança num *PowerPoint* (vide figura 39), desafiando as crianças a partilharem connosco se sabiam o que era esse monumento e/ou se já o tinham visto.

Alice: *Eu já vi perto do castelo.*

Professora estagiária: *Mas sabes o que é?*

Alice: *O nome não sei, só sei que é alto e tem uma porca na parte de baixo.*

Professora estagiária: *Obrigada. Mais alguém sabe o que é ou já viu?*

Manuel: *É um pelourinho a minha mãe já me tinha mostrado quando fomos ao Castelo.*

Professora estagiária: *E queres partilhar com os teus colegas o que a tua mãe falou sobre o Pelourinho, por favor?*

Manuel: *Do que me lembro disse que a porca tem o nome de porca da vila.*

Professora estagiária: *Obrigada pela tua partilha Manuel. Mais alguém quer partilhar connosco o que sabe sobre o que está nesta imagem?*

(Silêncio)

Professora estagiária: *Querem então saber mais um pouco sobre este monumento?*

Maioria da turma: *Sim.*

(Nota de campo n.º 6, 4 de abril de 2022)

Distribuámos por cada criança um texto sobre o pelourinho com a sua respetiva imagem (vide figura 39). Lemos o texto em voz alta e solicitamos às crianças que nos acompanhassem. De seguida as crianças leram em silêncio e sublinharam as palavras que não conheciam. Uma a uma ia ao quadro escrever a palavra que não conhecia e as restantes crianças da turma participavam caso conhecessem e, se não, os professores estagiários esclareciam as dúvidas das crianças. Prosseguimos para uma leitura em coro, que não correu como expectável, pois as crianças não conseguiam acompanhar o ritmo umas das outras. Desafiamo-las, então, para uma leitura a sussurrar até ficarem todas em silêncio. Por fim, leram o texto a rir e a chorar. As crianças participaram muito bem, não conseguindo acompanhar o ritmo, mas disseram-nos que tinha sido um momento de leitura “engraçada e dinâmica”. Após a realização destas técnicas de leitura colaram o texto no caderno diário de Português (vide figura 39).

Figura 39

Imagem do Pelourinho, texto entregue às crianças e colagem no caderno diário.



A interpretação do texto foi realizada na plataforma *Kahoot*, tendo corrido muito bem, pois todas as crianças colaboraram e participaram ativamente, mesmo porque se tratava de uma plataforma com a qual já estavam familiarizadas. Conversamos com as crianças para percebermos se gostariam de realizar uma visita de estudo ao Pelourinho de Bragança e, de imediato, criou-se um momento de euforia e obtivemos, desde logo, uma resposta em unísono: Sim. Perguntamos que transporte poderíamos usar para nos deslocarmos e surgiram várias sugestões, como se observa na seguinte nota de campo, como exemplo:

Tomás: *O autocarro.*

Maria João: *O comboio.*

Professora estagiária: *Então o que pensam de pedirmos o comboio ao Presidente da Junta de Freguesia para nos levar até ao Pelourinho de Bragança?*

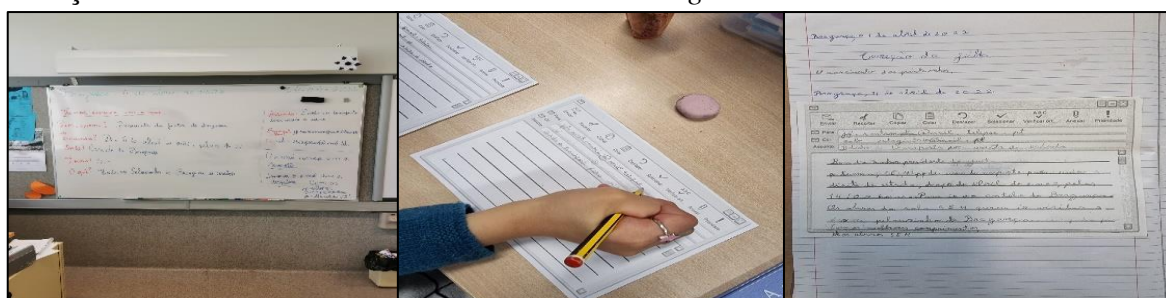
Várias crianças: *Boa. Que fixe. Sim.*

(Nota de campo n.º 7, 4 de abril de 2022)

Considerando a nossa proposta, acrescentamos que, para conseguirmos esse transporte, era necessário enviarmos um e-mail ao Presidente da Junta de Freguesia e, novamente, a alegria invadiu a sala de aula. Explicamos que para a redação do texto do e-mail íamos distribuir um papel por cada uma, com o formato de um e-mail e que iríamos proceder à explicação para a sua redação (*vide* figura 40). Em pares as crianças escreveram o texto, mas tendo por base os itens redigidos no quadro (*vide* figura 40), para se poderem orientar na sua estrutura.

Figura 40

Redação de um e-mail ao Presidente da Junta de Freguesia a solicitar o comboio.

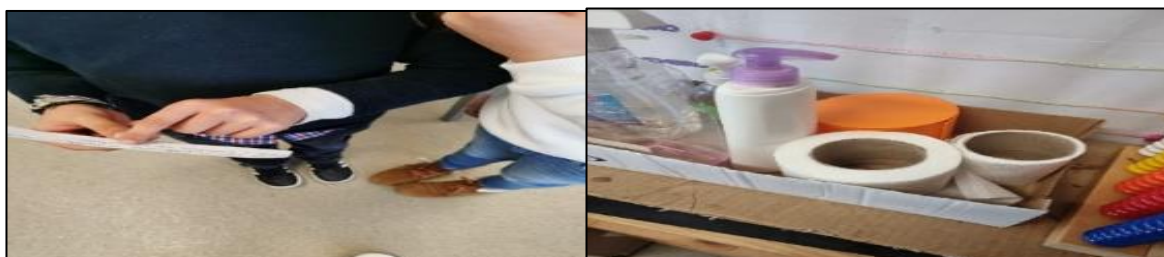


À medida que as crianças iam escrevendo o texto do e-mail houve sempre, da parte dos adultos, uma mediação constante para suprir eventuais dificuldades ou dúvidas. Todos os pares partilharam as suas produções com os restantes colegas e, no final, os professores estagiários mostraram um exemplo de um e-mail redigido por um dos pares. Questionamos as crianças se concordavam que fosse selecionado esse texto para enviar para o Presidente da Junta de Freguesia, ao qual ninguém se impôs, inclusive uma criança (Bruno) referiu que os que tinham produzido estavam muito parecidos ao que iríamos enviar. Verificada a unanimidade na seleção do texto procedemos ao seu envio.

Após o lanche da manhã solicitamos que as crianças esperassem fora da sala e explicamos que teriam de se juntar novamente em pares para realizarem o jogo “caça ao tesouro”. Na sala de aula entrava um par de cada vez para realizar a atividade com um dos professores estagiários. As outras crianças ficaram noutra espaço com o outro professor estagiário a jogar ao jogo que intitulamos de “telefone”. Dentro da sala de aula era entregue um papel ao par de crianças que tinham de ler o que tinha sido escrito e seguir as instruções do texto para encontrarem o “tesouro” (*vide* figura 41).

Figura 41

Caça aos sólidos geométricos.



Tanto dentro como fora da sala foram visíveis a alegria e o entusiasmo por parte das crianças na realização das atividades. Entramos para a sala de aula com o último par e depois de todos os “tesouros” (sólidos geométricos) terem sido descobertos, perguntamos se as crianças sabiam o que tinham encontrado. Na nota de campo seguinte anotamos algumas respostas, como exemplo:

Leonel/Clara/Bruno: *São figuras geométricas.*

Marco/ Maria João: *São sólidos geométricos.*

Tomás: *Eu se juntar consigo formar um cubo.*

Professora estagiária: *Já vamos descobrir se são figuras ou sólidos geométricos.*

[Recorremos à planificação do cone unindo-a para questionar as crianças se sabiam qual o nome que se dava ao ponto (apontamos) que une a superfície curva].

Ivo: *É um ponto.*

Mateus: *É um vértice.*

Professora estagiária: *Vamos então descobrir se o que vocês disseram até agora está correto.*

(Nota de campo n.º 8, 4 de abril de 2022)

Escutadas as ideias das crianças passamos para uma apresentação com suporte de um *PowerPoint* sobre os sólidos geométricos (vide figura 42). No *PowerPoint* colocamos questões que nos permitiram perceber os conhecimentos que as crianças já tinham sobre o conteúdo a explorar, como deixa antever a seguinte nota de campo:

Professora estagiária: *Qual a diferença entre os poliedros e não poliedros?*

Sofia: *O cubo é um poliedro.*

Professora estagiária: *Boa, e é poliedro porquê?*

Sofia: *Porque não tem curvas.*

Professora estagiária: *Todos concordam com a Sofia?*

Turma: *Sim.*

Professora estagiária: *Então mais para a frente vamos ver se têm razão. E agora olhando para esta imagens reconhecem alguma?*

(Nota de campo n.º 9, 4 de abril de 2022)

À medida que mostrávamos os conteúdos do *PowerPoint* às crianças, associando-os às planificações dos sólidos geométricos que encontraram, íamos explicando cada um deles referindo os seus nomes. Nesta dinâmica clarificávamos, também, o que eram o vértice, a aresta e as faces. As crianças estiveram sempre muito atentas e envolvidas, tendo referido que gostaram muito da caça ao tesouro.

Figura 42

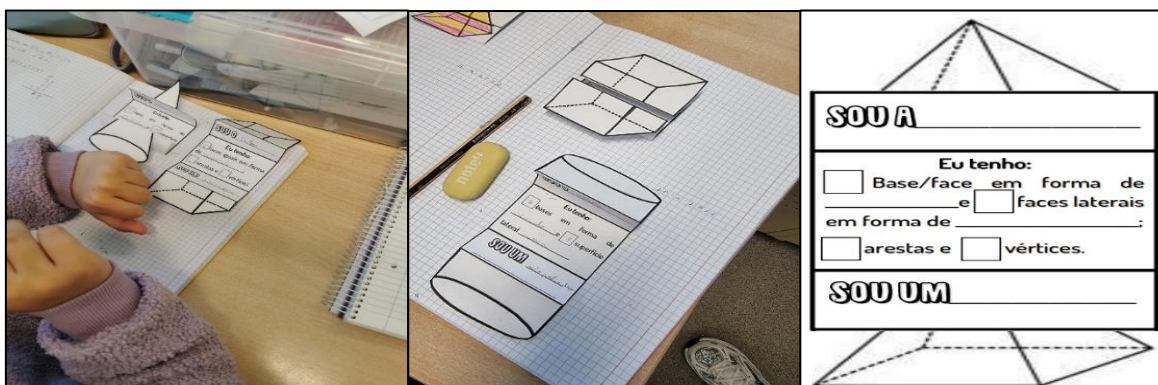
PowerPoint sobre os sólidos geométricos.



Para darmos continuidade a esta temática, e como forma de resumir os conteúdos explorados (figuras e sólidos geométricos), e também no sentido de percebermos se as crianças aprenderam o conteúdo, fomos entregando a cada uma, ao longo da semana, desdobráveis com os sólidos geométricos que foram abordados na aula (*vide* figura 43). As crianças tinham de preencher os espaços em branco com o nome do sólido geométrico, o número de vértices, arestas e faces (caso se verificasse) e referir se era um poliedro ou um não poliedro. As crianças ficavam sempre muito entusiasmadas no preenchimento e na partilha com os colegas. Depois de preencherem colavam no caderno diário e coloriam como quisessem.

Figura 43

Desdobrável sobre os sólidos geométricos.



No dia seguinte, demos continuidade à área curricular de matemática e começamos por entregar uma planificação da pirâmide quadrangular. Exploramos a referida planificação, em conjunto com as crianças, e fomo-las questionando sobre a mesma, tal como se pode constatar na seguinte nota de campo:

Professora estagiária: *Olhando para esta planificação que sólido geométrico vos parece?*

Bruna: *Tem um vértice em cima, talvez seja o cone.*

Fábio: *Mas o cone tem um círculo na base e este tem um quadrado.*

Professora estagiária: *Estão os dois a pensar bem, tem um vértice que une as...*

Turma: *faces.*

Professora estagiária: *E o Fábio disse que a sua base é quadrada, pensam que assim conseguem chegar ao sólido?*

(Silêncio)

Professora estagiária: *Como é que é a face do cilindro?*

Inês: *É curva.*

Professora estagiária: *Sim e quantas faces tem?*

Joana: 1.

Professora estagiária: *E este sólido tem quantas?*

Fábio: 4.

Professora estagiária: *Então tendo em atenção o que disse o Fábio e o que vocês foram completando conseguem adivinhar que sólido é?*

Cátia: *Uma pirâmide quadrangular.*

Professora estagiária: *Boa! Sim é uma pirâmide quadrangular.*

(Nota de campo n.º 10, 5 de abril de 2022)

Depois do diálogo com as crianças entregamos, a cada uma, a planificação da pirâmide quadrangular e algumas crianças começaram a comentar que parecia uma “cenoura” (várias crianças) (*vide* figura 44). Depois de todas terem colorido, desafiamo-las a realizarem as dobragens. Percebemos algumas dificuldades da parte das crianças, quando tinham de colocar a cola nos sítios assinalados para esse efeito, de forma a montarem a pirâmide em 3D. Como estávamos perto da Páscoa utilizamos estas pirâmides para oferecermos as amêndoas.

Figura 44

Planificação de uma pirâmide quadrangular, colagem e decoração da mesma.



No dia seguinte fizemos uma revisão aos sólidos geométricos e mostramos às crianças uma letra de uma canção a partir da escola virtual sobre esse conteúdo e, após a segunda audição, desafiamos as crianças a movimentarem-se como quisessem tendo em conta o que a música lhes transmitia (*vide* figura 45). Algumas crianças começaram a dançar a pares, outras optaram por dançar sozinhas e circularem pela sala. Enquanto dançavam cantavam a letra da canção e, assim, conseguimos perceber que através da letra da canção as crianças já verbalizavam o nome dos sólidos e sabiam enunciar as suas características. No final procedemos à colocação de algumas questões para vermos se realmente tinham aprendido o conteúdo ao realizarem esta atividade:

Professora estagiária: *Depois de terem ouvido esta letra com a respetiva música já nos conseguem dizer o nome de alguns sólidos geométricos?*

Íris: *O cubo.*

Yara: *O cone.*

Tatiana: *O paralelepípedo.*

Professora estagiária: *E que sólido geométrico tem o mesmo número de faces do cubo?*

Raquel: *Quadrados.*

Professora estagiária: *E tem quantas faces tem?*

Marco: *4.*

Professora estagiária: *E como são as faces da pirâmide?*

Eduardo: *Triangulares.*

(Nota de campo n.º 11, 6 de abril de 2022)

Com a exploração da letra da canção conseguimos constatar que ajudamos as crianças a perceberem a distinção entre figuras geométricas e sólidos geométricos, pois eram dois conteúdos que geravam alguma confusão.

Figura 45

Audição da letra e música da canção com movimentos do corpo.



Para complementar este conteúdo matemático desafiamos as crianças a dirigirem-se para o recinto exterior da escola e procurarem sólidos geométricos nesse espaço (*vide* figura 46).

Figura 46

Observação de sólidos geométricos no exterior.

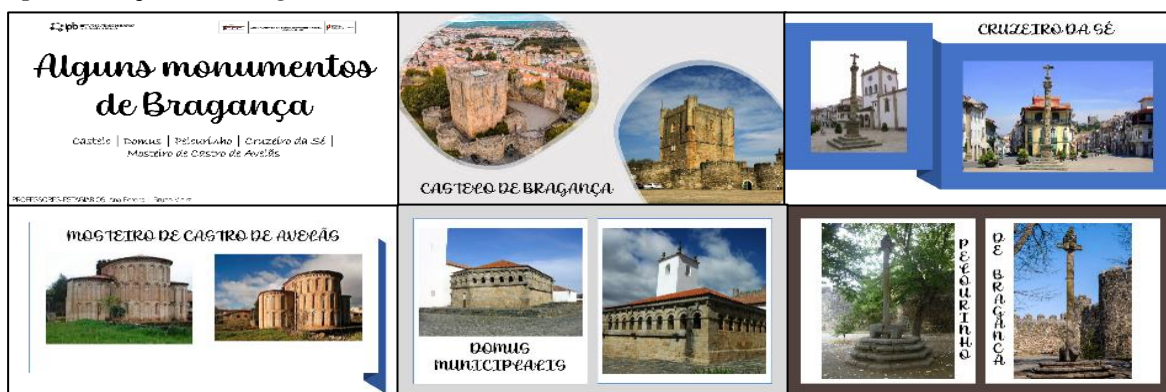


Nesta atividade no exterior, observamos que as crianças perceberam bem a dinâmica da tarefa proposta e, à medida que encontravam algum objeto com a forma de um sólido geométrico diziam o seu nome. Pudemos também perceber a alegria que sentiam, aspeto que era visível na cara das crianças. Uma criança (Bruno) dirigiu-se a nós e referiu que nunca tinha olhado para o que a rodeava daquela maneira e disse-nos: “à nossa volta existem muitas coisas com formas de sólidos geométricos”. Depois de todas as crianças terem encontrado, pelo menos, um sólido geométrico dirigimo-nos para a sala de aula e, de imediato, o Ivo referiu que o seu estojo tinha a forma de um cilindro e oito crianças identificaram também outros sólidos geométricos presentes na sala de aula. Esta situação despoletou-nos alegria e um estado de conforto, isto por conseguirmos evidências de que através das estratégias utilizadas as crianças perceberam os conteúdos e, principalmente, pelo facto de se terem divertido enquanto aprendiam.

Na área do Estudo do Meio retomamos o projeto “Pelourinho de Bragança” mostrando um *PowerPoint* com algumas imagens de monumentos de Bragança, inclusivamente alguns que iriam poder observar na visita de estudo que havíamos programado (*vide* figura 47). Durante a apresentação iam comentando os locais que conheciam e iam referindo se já tinham ido, ou não, ao local.

Figura 47

Apresentação de imagens de monumentos da cidade.



Curiosamente as crianças foram associando cada um dos monumentos com os sólidos geométricos. Esta situação ocorreu espontaneamente, através de um comentário de uma criança [“parece um sólido geométrico” (Raquel) – referindo-se à Torre de Menagem do castelo] uma vez que nem tínhamos pensado fazê-lo. Obviamente que aproveitamos esse comentário para que a integração de conteúdos da área curricular de matemática fosse realizada.

Na parte da tarde, no mesmo dia, dirigimo-nos para o exterior da instituição para apanharmos o comboio (cedido pela Junta de Freguesia) que nos levou até ao castelo. Pelo

caminho desafiamos as crianças a encontrarem o cruzeiro (*vide* figura 48). Chegamos ao castelo e aguardamos pela mãe da criança que nos ajudou na visita. Dirigimo-nos para a parte exterior da *Domus Municipalis*, sentamo-nos em semicírculo e escutamos a explicação que tinha sobre alguns aspetos da história referentes a esse monumento, que é o *ex-libris* da cidade. Posteriormente, dirigimo-nos para o seu interior, continuando a explicação sobre a sua utilidade e o que simbolizavam as gravuras. Quando viemos para o exterior desafiou as crianças a dizerem que figura geométrica tinha a base da *Domus Municipalis* e as crianças foram contar os lados e disseram: retângulo e pentágono. Algumas crianças não perceberam o porquê de ser pentágono e esta disse para voltarem a contar os lados e procedeu à explicação. Depois fomos até ao pelourinho. As crianças quiseram sentar-se em cima da porca, identificaram o que tinham lido no texto (a porca, o cilindro, o ser humano e contaram os lados do octógono) e depois observaram sólidos geométricos na natureza e exploraram o local (*vide* figura 48). Depois de todas terem observado desafiamos as crianças a caminharmos pelas muralhas do castelo, em pequenos grupos, para que observassem a natureza e conhecessem mais locais da sua cidade.

Figura 48

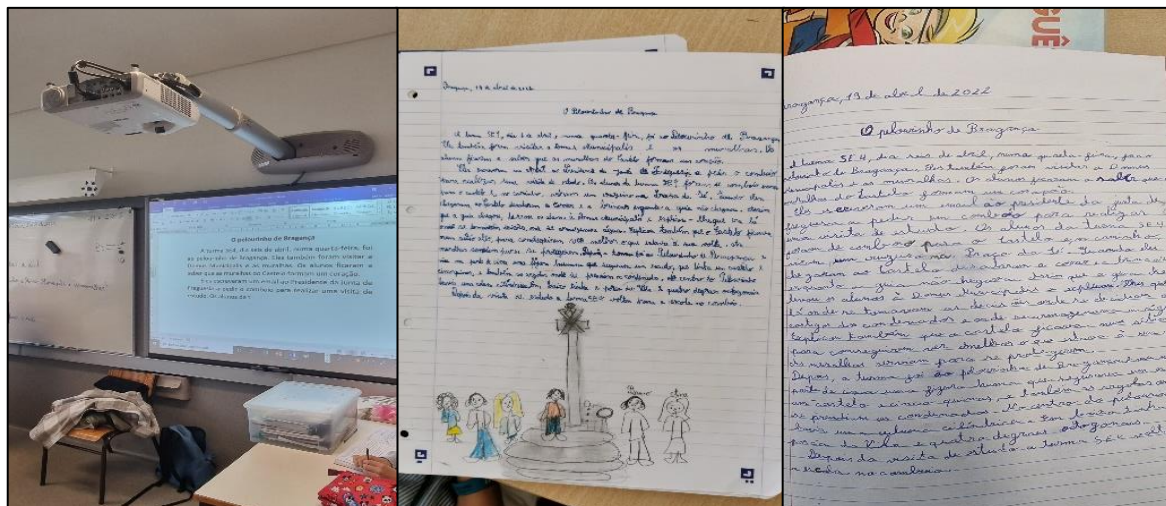
Visita de estudo à Domus Municipalis, ao Pelourinho e às muralhas do castelo.



Na semana seguinte no tempo destinado à área curricular de português, promovemos nas crianças o interesse para redigirem um texto coletivo sobre a visita de estudo. Inicialmente surgiram algumas dúvidas e até mesmo algum ruído que não permitia a concretização da tarefa. Falamos com as crianças da turma sobre texto e informamos ao deveria obedecer e passamos à escrita no quadro para ajudarmos as crianças a desbloquearem. À medida que as crianças iam dando a sua ideia escrevíamos no computador e projetávamos para que conseguissem ter acesso ao texto na sua globalidade e as suas ideias fluíssem melhor (*vide* figura 49). Depois de escrito, lido e realizada a reflexão sobre os tempos verbais e a organização correta das frases as crianças passaram o texto para o caderno

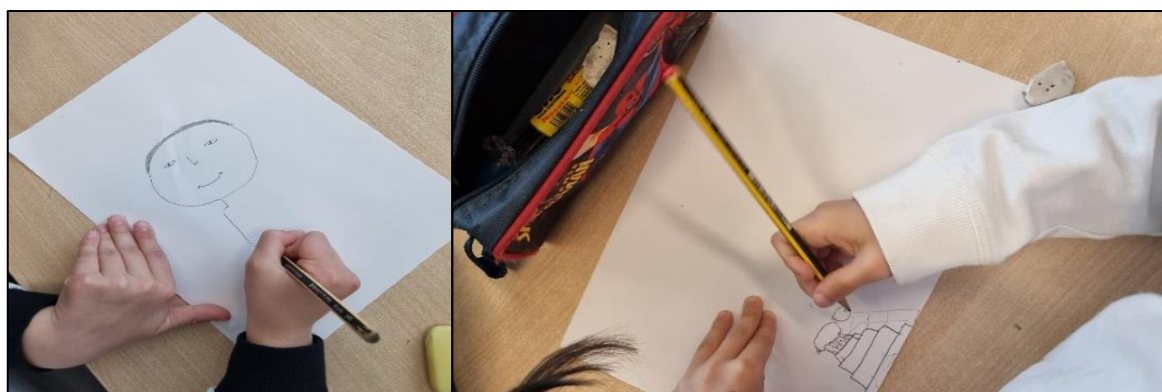
diário e realizaram um desenho, tendo sido, esta última tarefa, sugerida pelas mesmas (vide figura 49).

Figura 49
Redação do texto sobre a visita de estudo e ilustração.



Na área curricular de Educação Artística em articulação com conteúdos da de Estudo do Meio as crianças começaram o esboço dos projetos gráficos para a realização dos pelourinhos. Nestes projetos as crianças, organizadas em grupos, desenharam os seus pelourinhos e escreveram quais os materiais que pretendiam utilizar para a realização dos mesmos (vide figura 50). Concluído este trabalho, em diálogo com as crianças mostramos os projetos de cada grupo. As crianças tinham uma folha de registo para atribuírem uma pontuação. O projeto teve mais pontuação foi o que ficou eleito para a sua execução em 3D. Os materiais mais escolhidos foram o barro e o cartão e, por esse motivo, os pelourinhos foram realizados com esses dois materiais.

Figura 50
Projetos dos pelourinhos.



Na realização dos pelourinhos as crianças falaram entre elas (nos grupos) e decidiram como é que cada uma ia contribuía para a realização do mesmo. Foi uma atividade em que as

crianças estavam eufóricas e radiantes, pois algumas nunca tinham moldado barro (*vide* figura 50). Antes de começarmos a atividade explicamos que o barro tinha de permanecer sempre húmido ou tapado com plástico e ao longo da moldagem pudemos aferir que as crianças tinham esse cuidado. Foram entregues, por cada criança, papéis em forma de octógonos para realizarem os degraus e, para representarem a parte cilíndrica, foi entregue, por cada grupo, um tubo de cartão. Para além dos pelourinhos realizados pelas crianças também construiu outro de maiores dimensões, utilizando cartão e areia. Este pelourinho contou com o contributo das professoras cooperantes, dos professores estagiários e das crianças (*vide* figura 51). Terminados os trabalhos colocamo-los a secar e, posteriormente, realizou-se uma exposição com os trabalhos fantásticos das crianças.

Figura 51

Moldagem do barro e construção do pelourinho em cartão coberto com areia.



Como já referimos anteriormente este projeto contou com a participação assídua das crianças, existindo sempre um envolvimento notável da parte das crianças. As crianças queriam participar nas atividades e estavam sempre a perguntar quando é que poderiam fazer os pelourinhos e mais atividades relacionadas com o mesmo. Foi um projeto que, sem dúvida, foi desafiante, mas gratificante, pois a alegria e a motivação para participar, era visível no rosto e nas atitudes manifestadas pelas crianças.

No dia seguinte optamos por começar a aula com a distribuição de um texto, pois consideramos que as crianças deveriam conhecer melhor a história do monumento que estavam a construir para que, depois, todas as outras atividades pensadas fluíssem mais facilmente. A professora cooperante desafiou-nos a implementar uma estratégia de leitura

que consideramos ser muito importante. Esta consistiu em ler de diferentes formas, nomeadamente a rir, a chorar, a sussurrar e, em simultâneo, poderíamos distribuir personagens caso existissem. Para além desta técnica fomos aprendendo outras técnicas de leitura que poderíamos proporcionar às crianças e, com o tempo, fomos nos apercebendo das suas vantagens, pois a criança aprende a adaptar a voz e a arranjar estratégias para conseguir ler da forma que lhe foi solicitada. Para além de ajudar nestes aspetos fez também com que lhes despertássemos o gosto pela leitura, mas também lhes possibilitamos a construção de outras competências valorizadas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Neste documento as competências são

entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos. (Martins et al., 2017, p.9)

Os jogos teatrais são também uma boa estratégia para alcançar competências transversais, uma vez que “possibilitam ao educando vivenciar cada um desses sentidos, contribuindo para o seu autoconhecimento e para um melhor (re)conhecimento do mundo” (Martins & Barreiros, 2007, p. 6). Conseguimos assim perceber o quanto importante é utilizar estratégias diferentes de leitura, valorizando o teatro na educação, uma vez que se trata de uma linguagem que oportuniza formas de manifestação que permitem que as crianças utilizem outras linguagens expressivas, como a corporal, a verbal, a plástica, a escrita, entre outras.

No que concerne à utilização da música como potenciadora da aprendizagem destacamos a euforia e a rapidez de aprendizagem dos conteúdos por parte das crianças. A música é um recurso que traz inúmeras vantagens ao nosso desenvolvimento, nomeadamente, por que permite trabalhar a memorização, a atenção, a audição, a fala, a linguagem, o ritmo, a coordenação motora, o movimento corporal, etc. (Mendes, 2018). É sem dúvida um recurso muito utilizado desde os nossos primórdios da humanidade e se refletirmos sobre a sua importância pode-se destacar o facto de que a criança, ainda dentro ventre materno, comunica através do ritmo, pois a “respiração e ritmo cardíaco envolvem desde o início o bebé num nicho sensorial, ainda fechado, que se abrirá no primeiro grito autónomo que acompanha o seu nascimento” (Mendes, 2018, p. 24). Quando uma criança

escuta uma canção com uma letra associada, a letra e a música, ajudam-na a criar imagens mentais que facilitam

o acesso aos dispositivos de memória envolvidos na aprendizagem da oralidade, na medida em que, a criança passa a poder dispor de um duplo processo de evocação, ou seja, pode mais facilmente convocar o código escrito porque mais facilmente acede ao código visual que criou. (Mendes, 2018, p. 31)

A música ajuda na aprendizagem da língua materna e quando canta a criança está a aprender novas palavras, diferentes ritmos, bem como a controlar a respiração e a dicção. Podemos assim dizer que “as crianças quando ouvem os sons melhoram a audição, quando dançam e realizam gestos melhoram a coordenação motora e quando cantam ou imitam sons criam relações com o ambiente que as rodeia” (Mendes, 2018, p. 27). Conseguimos assim perceber a importância que a EA tem no desenvolvimento holístico da criança e, por esse motivo, termos procurado planificar atividades que proporcionassem esse desenvolvimento. Mantendo esta linha de pensamento, na valorização da EA, pensamos que as crianças devem contactar com materiais diferentes, tal como, por exemplo, com o barro, uma vez que a criança aprende quando faz, quando manipula e quando explora com as suas próprias mãos. Como nos diz Rodrigues (2002) “o prazer de mexer no barro ou na areia molhada leva-a a modelar formas figurativas e [abstratas], numa relação [direta] com a [percepção tátil] das próprias mãos, que sentem a plasticidade do material” (p.290). A criança, quando contacta com este material, “descobre a forma, a textura, o peso, a temperatura e a consistência da matéria moldável” (Rodrigues, 2002, p.290). Concordamos totalmente com o que foi referido anteriormente, pois quando observávamos as crianças a moldarem o barro fomos a percebendo, e inclusive elas partilhavam connosco, de que o barro é diferente da plasticina, pois seca muito mais rápido e fica muito duro depois de seco. Conseguimos também perceber e observar que as crianças, à medida que iam trabalhando com o barro, iam arrançando estratégias para que conseguissem fazer o que pretendiam construir, atendendo aos seus projetos.

Ao longo do nosso relatório demos relevância à importância de observar. Quando observamos estamos a retirar informações sobre o que está a ser observado: sejam pessoas, objetos, paisagens, etc. Quando desafiamos as crianças a observarem o que as rodeava e a encontrarem sólidos geométricos, quisemos que a criança conseguisse associar o abstrato ao real, que conseguisse atribuir significado ao que via, dado que observar é muito mais do que olhar para algo é conseguir atribuir significados através da visão, ou seja, quando se observa o observador atribui um sentido significativo ao que está a ser observado (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012).

Considerações finais

Reconhecemos ser pertinente iniciarmos este último ponto, do nosso relatório final, falando um pouco sobre a importância de refletir, sendo este um ato que acontece involuntariamente sobre os diversos assuntos que fazem parte do nosso dia a dia. Dado que frequentamos um curso que nos permite ser futuras educadoras/professoras, pessoalmente defendemos que é crucial que a reflexão seja um dos pontos principais a ser trabalhado, pois ser educador/professor exige uma constante reflexão, pois esta tanto pode ser “anterior à sua prática, como posterior, como [realizada] no próprio momento da ação, sendo essa reflexão na ação que vai permitir adaptar as estratégias e ir ao encontro das necessidades das crianças” (Rasteiro, 2016, p. 22). O processo de reflexão torna-se imprescindível no desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas.

Na área da educação refletir é necessário, pois permite-nos perceber o que correu bem, o que não correu tão bem, o que podíamos ter feito e não fizemos e o que podemos melhorar. É importante que, como futuros/as profissionais na área da educação, tenhamos consciência da responsabilidade que é trabalharmos com um grupo/turma de crianças. Temos de entender que todas são diferentes, têm todas as suas preferências, as suas fragilidades, entre tantos outros aspetos que tornam cada criança um ser único. Assim sendo, é de valorizar a oportunidade que nos foi dada no curso de formação de educadores e professores, de passarmos por diversos contextos e conhecermos a verdadeira realidade, porque só na prática é que conseguimos tomar consciência de alguns dos desafios que nos poderão surgir. É através da prática que percebemos a importância de observar, de cooperar e de intervir. Todas estas componentes estão interligadas, pois não conseguimos proporcionar às crianças boas práticas se não tivermos em atenção as suas individualidades, preferências e dificuldades. Através deste conhecimento conseguimos avaliar melhor as nossas práticas, inclusive se as estratégias adotadas foram as melhores e refletir no que podemos e devemos mudar. A PES torna-se, assim, fulcral, pois foi através dela que conseguimos tomar consciência do que é sermos educadora e professora, ou seja, da responsabilidade que é a profissão docente.

Ressalvamos que o nosso percurso, enquanto estudantes, teve um forte impacto na nossa formação, uma vez que dois dos contextos pelos quais passamos foi a primeira vez com os quais tivemos contacto, devido à situação pandémica vivenciada nos dois anos transatos. A formação mostrou-nos também que é necessário estarmos nesta profissão por amor às crianças, mas com muito sentido de responsabilidade. Foram muitas as estratégias

que aprendemos e que nos ajudaram a que alcançássemos o sucesso que esperávamos, embora conscientes de que podíamos ter feito melhor. Procuramos sempre manter uma postura atenta, investigativa, solidária, preocupada, de entreajuda, mas principalmente reflexiva e autorreflexiva. Ao longo deste percurso, vivenciado com crianças, o nosso propósito foi proporcionar-lhes momentos prazerosos, de cuidado, mas principalmente de aprendizagem, através de recursos materiais diversificados e de práticas que suscitassem o interesse e o envolvimento das crianças. Neste sentido, corroboramos as seguintes palavras, uma vez que consideramos que é da nossa responsabilidade proporcionarmos

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

Sem dúvida que a criança sempre foi o centro de atenção no desenvolvimento das nossas práticas, porque só assim fazia sentido e só assim nos sentíamos mais realizadas. Veremos a alegria, o entusiasmo e o envolvimento das crianças nas atividades e na relação próxima que tinham connosco fez com que percebêssemos e comprovássemos que esta é sem dúvida a melhor profissão.

Consideramos que aprofundamos os nossos conhecimentos sobre a temática que nos propusemos investigar, pois, como já fomos referindo ao longo do nosso trabalho, a EA pode acarretar inúmeras vantagens. A nossa pesquisa foi constante para percebermos de que forma poderíamos trabalhar a EA numa perspetiva transversal com as diferentes áreas curriculares, uma vez que

a transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no *Perfil dos Alunos*, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas. (Martins et al., 2017, pp.9-10)

Pesquisar sobre a temática em estudo mostrou-nos que a EA ainda não é muito trabalhada, por um lado por receio da falta de tempo para lecionarmos o português, a matemática e o estudo do meio, no caso do 1.º CEB, mas, por outro, por ainda não serem reconhecidas as suas vantagens no desenvolvimento das crianças, mesmo existindo documentos que comprovem as mais-valias da EA, os educadores/professores ainda não a incluem intencionalmente nas suas práticas. Como já referimos este foi um dos motivos que nos levou a investigar e a querermos trabalhar sobre esta temática, pois quisemos perceber

de que forma os contextos pelos quais passamos articulavam os conteúdos das diferentes áreas de conteúdo/curriculares. Felizmente para nós, os profissionais dos contextos, pelos quais passamos, nomeadamente as educadoras e professoras cooperantes, já implementavam essas práticas, aspeto que nos facilitou a nossa investigação e, ao mesmo tempo, nos confortou por percebermos que já começa a haver mudanças.

Em diálogo com as educadoras e professoras cooperantes verificamos que estas partilhavam da mesma opinião que Rodrigues (2002) quando defende que “a Educação Artística nas escolas deve permitir que a criança se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (p.14). Nesta linha de pensamento, também Serrano (2016) defende que o que nos dá as bases para as nossas aprendizagens e o que nos ajuda a compreender tudo o que nos rodeia é a integração sensorial, ou seja, esta permite que as nossas sensações sejam organizadas. Como relata na sua obra “quando a criança toca, ouve, saboreia, vê, cheira ou se movimenta, discrimina essa sensação dando-lhe um significado, atribuindo-lhe uma experiência afetiva e armazena nos ‘ficheiros’ cerebrais a informação, para que mais tarde possa utilizar formando aprendizagens cada vez mais complexas” (Serrano, 2016, p.9).

Fazendo agora referência à componente investigativa que este relatório final acarreta consideramos ter conseguido dar resposta aos objetivos traçados. Posicionando-nos sobre o primeiro objetivo: (i) *Valorizar a Educação Artística pesquisando modelos criativos e promotores do pensamento divergente*, pensamos que toda a ação foi pensada no sentido de valorizarmos a Educação Artística. Realizamos pesquisas. Refletimos sobre modelos pedagógicos e, para além de percebermos as suas implicações, foi nossa intenção envolver os vários intervenientes, no sentido de desenvolvermos uma consciência coletiva sobre a sua relevância e criarmos espaços de diálogo sobre os contributos, dificuldades e desafios de trabalhar a EA transversalmente. Pensamos também que alargamos os nossos conhecimentos sobre a importância da EA, mas também somos conscientes que ajudamos as crianças a desenvolverem um pensamento divergente, bem como ajudamos a desenvolver a sua criatividade e pensamento crítico. Tentamos assumir uma atitude pedagógica diferente, não propriamente centrada “na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (Rodrigues, 2002, p. 160), valorizando-a e valorizando as suas produções.

No que se refere ao segundo objetivo (ii) *Desenvolver atividades práticas em sala de atividades/aula propondo metodologias criativas de aprendizagem nas áreas das Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música* consideramos que, tendo em atenção

as atividades propostas, procuramos que a EA estivesse presente nos três contextos, como se pôde constatar ao longo dos relatos das experiências de aprendizagem que convocamos para apresentar, como exemplos, neste relatório final de PES.

Relativamente ao último objetivo (iii) *Refletir sobre as nossas próprias práticas pedagógicas no sentido de perceber se as estratégias implementadas revelam a Educação Artística como um dos pilares fundamentais para a aquisição de competências em articulação com as outras áreas do conhecimento* pensamos que resulta visível nas múltiplas reflexões que fomos tecendo ao longo deste relatório final, sobretudo no ponto 4, aquando da apresentação e análise das experiências de aprendizagem. Contudo, para além do que revelamos na escrita, temos ainda a acrescentar que foram vivenciados e proporcionados muitos outros momentos de aprendizagem às crianças que não constam neste documento, mas que consideramos terem sido fundamentais para lhes proporcionarmos a aquisição de conhecimentos de uma forma holística, tendo sido trabalhados numa perspetiva de articulação com as outras áreas do conhecimento.

Ser educador/professor nos dias de hoje é um desafio devido às muitas ofertas formativas que estão à disposição das crianças e, conseqüentemente, torna-se um desafio planificar atividades que vão ao encontro das necessidades e dos gostos das crianças e, por esse motivo, entendemos que trabalhar as expressões/Educação Artística de forma articulada suscitasse interesse, envolvimento e curiosidade por parte das crianças para aprenderem e, assim, também pudéssemos ampliar o gosto por aprender nas restantes áreas de conteúdo/curriculares que, por vezes, as desmotivam e conduzem ao desinteresse. Porém,

o ‘pisar de olhos’ da educação às Expressões Artísticas parece ser ainda um namoro superficial. Gostaríamos de pensar que esta relação se vai transformar numa ligação mais estável e credível entre educação e arte, permitindo revelar as enormes e prometedoras potencialidades pedagógicas desta união. (Fortunato, 2013, p. 19)

Ambicionamos que esta união surja o quanto antes, pois, tal como diz Santos (1966) “a educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos” (como citado por Cardoso, 2016, p. 5).

Aprendemos muito ao longo destas semanas e cada pessoa contribuiu para o nosso crescimento. Desta prática levamos muitas aprendizagens, partilhas e ensinamentos, nomeadamente como nos relacionarmos com os outros num espírito de cooperação e colaboração. Esperamos ter deixado a marca em cada uma das crianças, tal como elas a deixaram em nós, pela sua generosidade, preocupação, cuidado e integração. Alentou-nos o coração saber que os adultos, com os quais tivemos a oportunidade de contactar, estão a

fazer um bom trabalho na educação e que estão a proporcionar boas experiências de aprendizagem às suas crianças. Para conseguirmos educar para os valores é necessário que estes estejam intrínsecos em nós e, relativamente a isso, salientamos que tivemos sorte com as pessoas que se cruzaram na nossa vida. Pessoas fantásticas com as quais tivemos a oportunidade de aprender e de partilhar. Estamos muito gratas pelo que a vida nos tem oferecido até agora. Terminamos com uma frase com a qual nos identificamos e que vem ao encontro do que referimos “o reflexo do amor no mundo está espelhado nas crianças e nos seus atos tão belos e inocentes” (<https://www.frasestop.com/frases-crianca-refletir/5/>).

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. - Universidade Aberta. <https://bit.ly/2njx9IX>.
- Almeida, L. d. (2017). *O jogo, a motricidade e as aprendizagens da criança - Olhares a partir da escola*. Universidade dos Açores. <https://bit.ly/3IhbdqB>.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Canelas, A. P. (2015). *As expressões na educação pré-escolar: A importância das expressões na autorregulação de comportamentos*. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://bit.ly/3ykFrWr>.
- Cardoso, A. R. (2016). *Valorização da expressão dramática na prática pedagógica dos educadores de infância*. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://bit.ly/3tXDsvx>.
- Cavicchia, D. d. (2010). *O desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida. Psicologia do desenvolvimento*, 1-15. <https://bit.ly/2rbgCJm>.
- Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. *Diário da República*, 1.^a série – N.º 253. <https://bit.ly/3HS3jnj>.
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República*, 2.^a série — N.º 143. <https://bit.ly/3A5Huz4>.
- Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho. *Diário da República*, 2.^a série, Parte C, N.º 129. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. <https://bit.ly/39Qw6w6>.
- Eichmann, L. M. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Instituto Politécnico de Portalegre. <https://bit.ly/3sH5G71>.
- Fortunato, A. I. (2013). *O papel das atividades de expressão artística na transmissão das tradições culturais no Agrupamento de Escolas de Atougua da Baleia*. Universidade Aberta. <https://bit.ly/3yiq5lm>.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, n.º 166, 1.^a Série. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>.
- Mano, A. F. (2013). *As expressões integradas como estratégia motivadora no processo de ensino/aprendizagem*. Escola Superior de Educação Jean Piaget. <https://bit.ly/3njgepa>.
- Martins, A. A. (2021). *A importância da dança na escola e seu significado social e cultural na formação educacional*. Universidade do Minho. <https://bit.ly/3yj4nxx>.
- Martins, M. F., & Barreiros, R. C. (2007). *O teatro como estímulo na formação de leitores*. <https://bit.ly/3xZlaVO>.
- Martins, G. O. (Coord.) et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. <https://bit.ly/2HKTigF>.
- Mendes, A. T. (2018). *A importância da música na educação pré-escolar*. Instituto Politécnico de Santarém. <https://bit.ly/3blVytH>.
- Mendes, J. G. (2018). *A Música Potenciadora de Aprendizagem*. <https://bit.ly/3SuhZO7>.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). *Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física*. <https://bit.ly/3RjvRcx>.

- Ministério da Educação [ME] (2018). *Aprendizagens Essenciais – 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Artística - Artes Visuais*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação [ME] (2010). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. <https://bit.ly/3A8y8lY>.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização Curricular e Programas - Programa de Expressões Artísticas e Físico-motoras do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Ministério da Educação. <https://bit.ly/3OlcnUg>.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Pires, A. C. (2020). *A Importância das Artes/Expressões no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. <https://bit.ly/3u2R0iu>.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>.
- Rasteiro, I. V. (2016). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo sobre o texto narrativo*. Instituto Politécnico de Leiria. <https://url.gratis/JeBbU>.
- Read, H. (1958). *A educação pela arte*. Arte e Comunicação.
- Reis, L. F. (2018). *Investigação científica e trabalhos académicos – Guia Prático*. Edições Sílabo.
- Rodrigues, D. D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Edições Asa.
- Roldão, V. I. (2019). *As experiências sensoriais na creche e no jardim de infância*. Instituto Politécnico de Setúbal. <https://bit.ly/3OI5aO0>.
- Santos, A. (1999). *Estudos de psicopedagogia e arte*. Livros Horizonte.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). *A Planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Viseu. <https://bit.ly/3pwjGyC>.
- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial – no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Papa-letras.
- Serrano, S. C. (2013). *As expressões artísticas como integradoras das aprendizagens na infância*. Universidade de Évora. <https://bit.ly/3QHbGGB>.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Bases psicopedagógicas*. Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B. (2017). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança* (Vol. 2.º volume). Edições Piaget.
- Sousa, G. J. (2011). *A música como factor de integração: A importância dos contactos reais entre docentes, alunos e comunidade escolar*. [Relatório para a obtenção do grau de Mestre]. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/10676>.
- Sousa, J., Kowalski, M., & Lopes, M. de S. P. (2020). *Educação Artística: Intervenção e investigação em contextos escolares* (Suporte Eletrónico). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria.

https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/5032/1/Ebook_Livro%20D.%20Dinis%20AF.pdf.

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. (F. Agarez, Trad.). Comissão Nacional da UNESCO.

Vieira, V. S. (2016). *A motricidade fina da criança na escola e o potencial da expressão plástica e motora: Um estudo comparativo entre crianças das ilhas de São Miguel e Faial*. Universidade dos Açores. <https://bit.ly/3ShwqF0>.