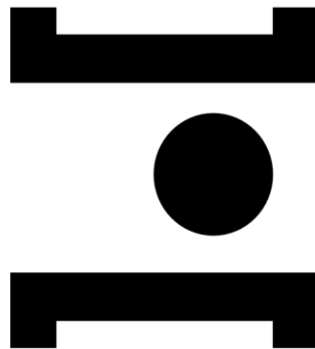


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

As Artes Visuais como forma de promover competências

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico**

Kátia dos Santos Graça

Orientação:

Professora Doutora Maria Clara Rodrigues Silva de Brito

Dezembro, 2024

“É a criatividade a potencializar modos de apreender
e construir significados sobre o que rodeia a criança.”
(Kowalski, 2012, p.48)

Agradecimentos

Prestes a terminar mais um ciclo importante da minha vida não posso deixar de agradecer a todos os que me apoiaram e acompanharam neste caminho.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, pais, irmão e avós, que sempre me apoiaram e incentivaram a seguir, e que estiveram ao meu lado nos momentos em que mais precisei.

A minha companheira, Liliana Araújo, que levo para a vida. Muito obrigada por estares sempre ao meu lado, pelas nossas noites mal dormidas em reunião para conseguirmos terminar todos os trabalhos, pelas nossas conversas e, principalmente, pelas nossas risadas nos momentos mais difíceis.

Agradeço a todos os docentes da Escola Superior de Educação de Santarém e a todas as professoras cooperantes que nos receberam nos locais de estágio pela partilha de saberes. Obrigada, Professora Doutora Clara Brito, que me acompanhou ao longo deste processo, pela sua disponibilidade e auxílio.

Acrónimos/Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEGM – Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado

A.T.L. – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo de Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEC – Direção-Geral da Educação e da Cultura

JI – Jardim de Infância

IPES II – Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NCTM – National Council of Teachers of Mathematics

OCEPE – Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PEEA – Plano de Educação Estética e Artística

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PNA – Plano Nacional de Artes

UC – Unidade Curricular

Resumo

O presente Relatório de Estágio concretizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta inicialmente uma breve caracterização dos diferentes contextos de estágio e dos projetos implementados, bem como uma reflexão do percurso formativo e das práticas de ensino supervisionadas, revelando as principais aprendizagens e dificuldades sentidas.

É, ainda, apresentado o exercício investigativo desenvolvido no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico para compreender as Artes Visuais como forma de promover aprendizagens. Este exercício sugere que as Artes Visuais promovem a construção de um conhecimento transversal a outras áreas e contexto, além de incentivar uma aprendizagem ativa, questionadora e criadora.

Palavras-chave: Educação Artística, Artes Visuais, Desenvolvimento, Competências

Abstract

This Internship Report, which is part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching, initially presents a brief characterisation of the different internship contexts and the projects implemented, as well as a reflection on the training course and the teaching practices supervised, revealing the main lessons learnt and the difficulties experienced. This is followed by a presentation of the research exercise carried out in kindergarten and primary school to understand the visual arts as a way of promoting learning. This exercise suggests that the Visual Arts promote the construction of knowledge that is transversal to other areas and contexts, as well as encouraging active, questioning and creative learning.

Key-words: Art Education; Visual Arts; Development, Skills

Lista de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Sala do Jardim de Infância | 13 |
| Figura 2 - Árvores Genealógicas | 21 |
| Figura 11 - Esquema organizacional da Educação Artística | 43 |
| Figura 12 - Passeio pela cidade de Santarém | 48 |
| Figura 13 – Estações de trabalho | 49 |
| Figura 14 - Colagem dos materiais e realização do fato de polícia | 49 |
| Figura 15 - Execução do circuito | 50 |
| Figura 16 - Maquete realizada com massa de modelar e elementos naturais | 51 |
| Figura 17 - Registo da visão frontal do sólido geométrico | 54 |
| Figura 18 - Identificação de figuras planas e sólidos geométricos, nos monumentos apresentados..... | 54 |
| Figura 19 - Esboços de monumentos | 55 |
| Figura 20 - Organização dos materiais | 56 |
| Figura 21 - Construção de pirâmides..... | 56 |
| Figura 22 - Colagem dos materiais..... | 57 |
| Figura 23 - Decoração dos monumentos com a técnica batik tie die | 58 |
| Figura 24 - Livro "Demasiado" de Emily Gravett..... | 59 |
| Figura 25 - Chuva de ideias dos elementos paratextuais do livro | 60 |
| Figura 26 - Chuva de ideias "O que é demasiado na nossa vida?"..... | 61 |
| Figura 27 - Escolha e experimentação dos materiais | 63 |
| Figura 28 - Painel sobre a poluição | 63 |
| Figura 29 - Painel com a associação entre a história "Demasiado" e a realidade..... | 64 |
| Figura 30 - Colagem dos materiais..... | 64 |
| Figura 31 - Decoração das esculturas | 65 |
| Figura 32 - Escultura "Cidade"..... | 65 |
| Figura 33 - Escultura "Robô" | 66 |
| Figura 34 - Exposição das esculturas | 66 |

Lista de tabelas

| | |
|---|-----------|
| Tabela 1 - Contexto e participantes do estudo..... | 45 |
| Tabela 2 – Mapa conceptual do Projeto "Segurança Rodoviária" – Educação Pré-Escolar..... | 48 |
| <i>Tabela 3 - Critérios de avaliação do Projeto "Segurança Rodoviária".....</i> | <i>50</i> |
| Tabela 4 – Mapa conceptual do Projeto "Monumentos" – 1.º ano | 55 |
| <i>Tabela 5 - Critérios de avaliação do projeto "Monumentos".....</i> | <i>56</i> |
| Tabela 6 – Mapa conceptual do Projeto "Reciclarte" – 4.º ano | 62 |
| <i>Tabela 7 - Critérios de avaliação do projeto "Reciclarte"</i> | <i>63</i> |

Índice

| | |
|---|-----------|
| AGRADECIMENTOS | II |
| RESUMO | IV |
| ABSTRACT | IV |
| LISTA DE FIGURAS | V |
| LISTA DE TABELAS | VI |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE | 3 |
| 1.1. <i>Caracterização da instituição</i> | 3 |
| 1.2. <i>Organização do ambiente educativo da sala</i> | 4 |
| 1.3. <i>Projeto “Desenvolvimento sensoriomotor numa sala de creche com idades heterogéneas”</i> | 6 |
| 2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA | 10 |
| 2.1. <i>Caracterização da instituição</i> | 10 |
| 2.2. <i>Organização do ambiente educativo da sala</i> | 11 |
| 2.3. <i>Projeto “Segurança Rodoviária”</i> | 13 |
| 3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CEB – 1.º ANO DE ESCOLARIDADE | 16 |
| 3.1. <i>Caracterização da instituição</i> | 16 |
| 3.2. <i>Organização do ambiente educativo da sala</i> | 17 |
| 3.3. <i>Projeto “Sou Único”</i> | 19 |
| 3.4. <i>Projeto “Monumentos”</i> | 21 |
| 4. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CEB – 3.º ANO DE ESCOLARIDADE | 24 |
| 4.1. <i>Caracterização da instituição</i> | 24 |
| 4.2. <i>Organização do ambiente educativo da sala</i> | 24 |
| 4.3. <i>Projeto “Reciclarte”</i> | 26 |
| 5. REFLEXÃO ACERCA DO PERCURSO FORMATIVO E PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS | 28 |
| CAPÍTULO II – EXERCÍCIO INVESTIGATIVO | 32 |
| 2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO | 32 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 33 |
| 2.2.1. <i>A Educação Artística</i> | 33 |
| 2.2.2. <i>Enquadramento da Educação Artística nas OCEPE e no currículo do 1.º CEB</i> | 34 |
| 2.2.4. <i>A importância da Educação Artística na formação da criança</i> ... | 38 |
| 2.2.5. <i>Uma visão interdisciplinar</i> | 40 |
| 2.3. <i>O papel do profissional de educação</i> | 41 |
| 3. METODOLOGIA | 44 |
| 3.1. <i>Opções metodológicas</i> | 44 |
| 3.2. <i>Questão orientadora e objetivos da componente investigativa</i> .. | 44 |
| □ <i>Perceber a importância das Artes Visuais no processo de ensino-aprendizagem e na aquisição de conhecimentos e atitudes (competências)</i> .. | 45 |
| 3.3. <i>Contexto e participantes do estudo</i> | 45 |
| 3.4. <i>Objeto de estudo</i> | 46 |
| 3.4.1. Projeto “Segurança Rodoviária” | 47 |
| 3.5. <i>Processos de recolha e tratamento de dados</i> | 65 |
| 3.6. CONCLUSÕES | 67 |
| REFLEXÃO FINAL | 69 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 71 |
| ANEXOS | 77 |
| ANEXO 1 – ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA CRECHE | 77 |
| ANEXO 2 – ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO SENSORIAL EM CRECHE | 77 |
| ANEXO 3 – ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NO JARDIM DE INFÂNCIA | 79 |
| ANEXO 4 – DESCRIÇÃO DO PROJETO DA SEGURANÇA RODOVIÁRIA | 79 |
| ANEXO 5 – IMAGENS DO PROJETO DA SEGURANÇA RODOVIÁRIA | 81 |
| ANEXO 6 – ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NO 1.º ANO | 83 |
| ANEXO 7 – IMAGENS DO PROJETO “MONUMENTOS” | 84 |
| ANEXO 8 - ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NO 3.º ANO | 85 |
| ANEXO 9 – LIVRO MÁGICO DO CHOUPAL | 86 |
| ANEXO 10 – <i>POWERPOINT</i> - MONUMENTOS | 87 |
| ANEXO 11 – GRELHAS DE AVALIAÇÃO | 88 |
| ANEXO 11 – CONSTRUÇÃO DOS MONUMENTOS | 92 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO 12 – <i>POWERPOINT</i> SOBRE O ARTISTA RICARDO NICOLAU DE ALMEIDA | 93 |
| ANEXO 13 – TABELA PARA IDENTIFICAÇÃO DE CLASSES DE PALAVRAS..... | 96 |
| ANEXO 14 – CONCEÇÕES PRÉVIAS DAS CARACTERÍSTICAS DO TIPO TEXTUAL BIOGRAFIA | 97 |
| ANEXO 15 – GRELHA DE PESQUISA DE INFORMAÇÃO..... | 98 |
| ANEXO 16 – GRELHA A PLANIFICAÇÃO DA BIOGRAFIA | 99 |
| ANEXO 17 – REALIZAÇÃO DA BIOGRAFIA..... | 100 |

Introdução

O presente relatório encontra-se enquadrado na Unidade Curricular (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II (IPES II), integrada no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino Básico do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) realizado na Escola Superior de Santarém, para a obtenção do grau de Mestre.

Esta UC apresenta no seu programa os seguintes objetivos: (i) desenvolver competências de investigação no contexto da prática de ensino supervisionada; (ii) aprofundar conhecimentos sobre os métodos e técnicas de investigação em educação; (iii) aplicar conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Investigação em Educação; (iv) organizar e analisar dados recolhidos nos contextos de estágio; (v) elaborar considerações fundamentadas, pertinentes para o seu conhecimento profissional e a sua prática educativa; (vi) elaborar e apresentar publicamente o Relatório de Estágio. Assim sendo, um dos objetivos do presente relatório é descrever e refletir sobre o trabalho concretizado ao longo das quatro Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), bem como a reflexão do percurso formativo, outro objetivo passa pela realização de um estudo investigativo.

A componente investigativa emergiu de observações em contexto de PES, conversas com profissionais de educação e da própria experiência relativamente à prática da Educação Artística, mais concretamente das Artes Visuais. Assim sendo, o exercício investigativo presente no relatório tem como principal objetivo compreender as Artes Visuais como forma de promover competências. Para isso, pretende-se conhecer o papel das Artes Visuais na Educação Artística, conhecer o que se entende por Artes Visuais, no pré-escolar e no 1.º CEB relativamente a conceitos, meios de expressão e atividades artísticas e perceber a importância das Artes Visuais no processo de ensino-aprendizagem e na aquisição de conhecimentos e atitudes (competências).

O presente relatório encontra-se organizado da seguinte forma:

Capítulo I – Práticas de Ensino Supervisionadas

Este capítulo diz respeito à intervenção educativa realizada durante a PES nos diferentes contextos, assim sendo é apresentada uma breve caracterização de cada contexto, bem como uma síntese dos projetos implementados. No final deste capítulo, é, ainda, apresentada uma autoavaliação do nosso percurso de aprendizagem, proporcionada pela experiência de contacto direto com as diversas realidades educativas.

Capítulo II – Exercício Investigativo

O segundo capítulo é dedicado ao exercício investigativo realizado com um grupo de Jardim de Infância (JI) e dois grupos de 1.º CEB. Assim sendo, é apresentada a justificação do tema, a metodologia adotada e, em seguida, a fundamentação teórica que sustenta o exercício investigativo. Por fim, encontramos a apresentação e a análise reflexiva dos dados recolhidos.

Capítulo III – Reflexão Final

O último capítulo consiste na reflexão final que incidirá na nossa intervenção educativa e no percurso investigativo.

Posteriormente, seguem-se as referências bibliográficas e os anexos devidamente identificados e referenciados ao longo do documento.

Capítulo I – Práticas de Ensino Supervisionadas

No primeiro capítulo deste relatório é apresentada uma breve contextualização dos locais onde decorreram as quatro Prática(s) de Ensino Supervisionada - Creche, Jardim de Infância e em 1.º CEB -, nomeadamente, uma breve caracterização da instituição, a organização do ambiente educativo da sala, a caracterização do grupo, do espaço, a organização do tempo e das rotinas. Em cada PES apresentamos uma síntese do(s) projeto(s) desenvolvido(s), e as conclusões daí retiradas. Por fim, apresentamos uma autoavaliação do nosso percurso de aprendizagem, proporcionada por esta experiência de contacto direto com as diversas realidades educativas.

1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

1.1. Caracterização da instituição

A PES em Creche foi realizada, entre novembro de 2021 e janeiro de 2022, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em Santarém. A presente IPSS possui as seguintes valências: Serviços Administrativos (Sede), Creche, Jardim de Infância e Atividades de Tempos Livres (A.T.L.).

A instituição encontra-se dividida em duas alas (ala direita e ala esquerda), o primeiro andar de ambas as alas é composto pelas creches, possuindo uma sala de berçário, uma sala de 1 ano, uma sala de idades heterogéneas e uma sala de 2 anos. No primeiro andar, também há um refeitório para as crianças da creche. No rés-de-chão, encontram-se as salas de jardim de infância, sendo composto por duas salas de 3 anos, duas de 4 anos e duas de 5 anos. O rés-de-chão possui um refeitório partilhado para as crianças do jardim de infância. Além disso, no que diz respeito aos espaços comuns, a instituição tem, ainda, as copas, a casa de banho para as funcionárias, um hall de entrada onde se realiza a receção das crianças. A instituição possui, ainda, um espaço exterior, com pátio e parque.

1.2. Organização do ambiente educativo da sala

1.2.1. Caracterização do grupo

A sala em que realizámos a nossa PES foi a sala de idades heterogéneas, composta por quinze crianças, oito do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 34 meses. Dessas quinze crianças apenas uma ainda não tinha adquirido a marcha. Na sala existiam duas crianças com dupla nacionalidade (angolana e portuguesa) e treze crianças de nacionalidade portuguesa. No que se refere à saúde das crianças, duas das crianças tinham intolerância ao glúten e/ou lactose e uma apresentava problemas cardíacos.

Relativamente ao grupo de crianças foi possível observar que uma criança se encontrava em fase de adaptação visto frequentar apenas há uma semana a instituição, houve uma criança que adquiriu a marcha sozinha durante o meu período de estágio e havia crianças que tinham iniciado a marcha há pouco tempo. No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem foi possível observar que seis crianças utilizavam frases simples, enquanto nove, ainda, utilizavam a holófrase.

Durante o período de observação, tivemos a oportunidade de ver e perceber que este grupo de crianças gostava de brincar com jogos de encaixes (legos); realizar brincadeiras paralelas; brincar com bonecos ao “faz de conta” e de folhear os livros e contar histórias partindo das imagens, neste último caso algumas das crianças mais velhas. Ao longo do estágio, também, foi possível perceber que as crianças manifestavam interesse e curiosidade pela expressão plástica e a maioria gostava de cantar e dançar.

De modo a considerar o desenvolvimento do grupo, iremos abordar os dois primeiros estádios de desenvolvimento segundo Piaget: o estágio sensoriomotor (0 aos 2 anos) e o estágio pré-operatório (2 – 6/7 anos). O grupo encontrava-se em dois estádios distintos, nomeadamente, o estágio sensoriomotor (cinco crianças) e o estágio pré-operatório (dez crianças). Considera-se que é no estágio sensoriomotor que a criança aprende sobre ela própria e sobre o que a rodeia a partir do desenvolvimento de atividades motoras e sensoriais. Este estágio privilegia a inteligência prática para a resolução de problemas e potencia a perceção e o movimento. Quanto ao estágio pré-operatório, este encontra-se subdividido em dois sub-estádios, o pré-concetual ou exercício da função simbólica, dos 2 aos 4 anos, e o pensamento intuitivo, dos 4 aos 7 anos. Este estágio apresenta como principais características o egocentrismo intelectual, onde se

“reflete a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista” (Tavares et al., 2020:53), e o pensamento mágico, onde todos os desejos da criança se tornam realidade devido à sua imaginação. O período entre os 2 e os 6 anos está relacionado com o maior desenvolvimento da socialização da criança, sendo este um processo complexo. Durante o período de observação e intervenção pudemos reparar que todas as crianças apresentavam, ainda, dificuldades em relacionar-se umas com as outras, não percebiam as diferentes emoções e sentimentos que os invadiam em certas situações.

No grupo existiam sete crianças que utilizavam fralda o tempo inteiro e oito que utilizavam fralda, apenas, para o momento da sesta. No momento da higiene oito crianças iam à sanita e necessitavam, apenas, de uma pequena ajuda do adulto. Quanto ao momento da refeição, só duas das crianças não comiam sozinhas, é então durante este momento que era dada, a estas duas crianças, a oportunidade de sentir a comida através do tato e do paladar.

No que respeita às relações entre as crianças foi perceptível que se davam muito bem, brincavam, partilhavam e exploravam em conjunto, apesar de, por vezes, existirem desentendimentos, por quererem o mesmo brinquedo. Também foi possível observar diversas situações de entreajuda e cooperação, principalmente, no que toca às crianças mais velhas em auxiliarem e incentivarem as mais novas.

1.2.2. Caracterização do espaço

A sala estava dividida em três partes, a entrada (com uma pequena cancela), a casa de banho e a sala em si. À entrada encontravam-se os cabides com as fotografias das crianças, onde estas deixavam as malas e os casacos. Em frente encontrava-se a porta para a sala e à esquerda encontrava-se a porta para a casa de banho. Na casa de banho havia três sanitas para as crianças, um fraldário, um poliban, quatro lavatórios, uma estante para as fraldas e os cremes de cada criança. Nesta divisão existia uma janela grande, que permitia ver toda a sala.

Na sala encontrava-se uma mesa com cadeiras onde as crianças, sentadas ou em pé, realizavam diversas atividades, três armários, um para guardar a roupa de cama, um para guardar livros e alguns brinquedos e outro armário baixo para guardar materiais e brinquedos que eram disponibilizados para as crianças diariamente, por cima deste

encontrava-se o lavatório. Ainda, na sala estava uma estante com as chuchas das crianças, alguns materiais e um tapete de tecido antiderrapante disposto no chão.

1.2.3. Organização do tempo e rotinas

A creche encontrava-se aberta das 7:30h às 19h, de segunda a sexta. O período de funcionamento da creche iniciava no primeiro dia útil de setembro e encerrava na penúltima semana de agosto do ano seguinte.

Quanto às rotinas de cada sala estas eram distintas, pelo que iremos focar-nos apenas na sala de idades heterogéneas, na qual a nossa intervenção pedagógica foi realizada das 9h ao 12:30h e das 14:30h às 16h/17h, tal como é possível observar na tabela em anexo (anexo 1).

1.3. Projeto “Desenvolvimento sensoriomotor numa sala de creche com idades heterogéneas”

Para o desenvolvimento deste projeto tivemos em consideração as idades heterogéneas das crianças da sala, que se enquadram em diferentes fases do desenvolvimento, pelo que decidimos trabalhar ao longo do tempo de estágio o desenvolvimento sensoriomotor das crianças e como este pode ser promovido em diversos momentos do dia a dia da criança na Instituição, seja quando esta é acolhida e tenta despir o casaco sozinha, na hora da higiene, quando tem de despir a roupa, ir ao bacio/sanita e voltar a vestir, na hora das refeições, que têm de desenvolver diversas competências como agarrar colher e levar à boca, agarrar no copo para beber água e limpar a boca/mãos com pano molhado, na hora da sesta que tem de tirar os sapatos ou na hora de brincadeira livre. A promoção do desenvolvimento motor leva à questão da autonomia, uma vez que as crianças precisam de ser o mais autónomas possível para desenvolver estas habilidades. Relacionada com a autonomia surge, também, a questão do tempo que a criança necessita para desenvolver as competências, fazendo, assim, surgir a criação do projeto implementado durante o tempo de intervenção, que tinha como principal questão “Como promover o desenvolvimento sensoriomotor das crianças numa sala de creche de idades heterogéneas?”.

De modo a responder a esta questão foram definidos os objetivos específicos destinados ao desenvolvimento motor, sendo estes: promover o desenvolvimento da

motricidade grossa e fina; cooperar e respeitar o grupo; incentivar a autonomia da criança e os objetivos específicos relativos ao desenvolvimento sensorial, nomeadamente, promover a diferenciação dos sentidos; proporcionar experiências de contacto com o meio envolvente.

Para alcançar estes objetivos tivemos como estratégias a adaptação das atividades e incentivação das crianças a explorarem e experimentarem diferentes materiais.

A fundamentação teórica deste projeto de intervenção considerou a perspetiva teórica de Piaget, segundo o qual o indivíduo quando nasce “possui um património genético que possibilita a interação com as situações quotidianas que vai experienciando. (...) reflete um processo dinâmico entre o organismo e o meio – adaptação –, considerando o indivíduo um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento e realidade – construtivismo.” (Tavares et al, 2020:37).

Assim sendo, para os cognitivistas, o desenvolvimento intelectual ocorre através mecanismos específicos de adaptação nas estruturas do conhecimento, tais como a assimilação, a acomodação e a equilíbrio. Aquando do aparecimento de uma nova situação, a criança capta aquilo que está a receber a partir do contacto com o meio, através dos sentidos – assimilação – de seguida vai organizar (interiorizar e relacionar com a informação já conhecida) essa informação do ponto de vista cognitivo – acomodação. A equilíbrio surge como meio de equilibrar a discrepância entre a realidade e a percepção da criança, fazendo com que essa discrepância diminua progressivamente, que é quando a criança consegue chegar a um significado (aprendizagem). O meio é importante para que exista aprendizagem, pois se não houver meio a criança não vai captar e assimilar a informação.

Para que exista essa aprendizagem, o profissional de educação poderá adotar estratégias que passem pela provocação de “oportunidades de descobertas”, através da “estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança”(Edwards et al. 2016:153), sendo que esta não deve ser “super-estimulada”, pois, como afirma L’Ecuyer (2017:45), “isso poderá inibir a sua curiosidade, criatividade e imaginação”, sendo, antes, necessário respeitar o ritmo de aprendizagem e exploração da criança. De acordo com este ponto de vista a criança deve ser a protagonista da sua aprendizagem, ou seja, deve ser vista como um ser “competente, ativo, com potencialidades, curiosa e ávida de conhecer e apreender o que a rodeia” e de “interagir e se relacionar com o ambiente, com os materiais, os objetos, as pessoas, as relações que entre estes se estabelecem” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018:97). A criança deve,

também, ser encorajada “a repetir experiências fundamentais, a observar, a reobservar, a considerar e reconsiderar, a representar e novamente representar” (Edwards et al., 2016:27).

Ao longo do projeto foram promovidas diferentes atividades, para promover o desenvolvimento dos diferentes sentidos, bem como o desenvolvimento motor, como por exemplo: desembrulhar diferentes frutos; observação das cores e formas dos frutos; sentir o cheiro e a textura do fruto, bem como o seu sabor; cortar frutos (crianças mais velhas); sentir a textura da farinha com e sem sumo de frutos, bem como o seu cheiro e sabor; observação da mudança de cor ao adicionar sumo de fruto à farinha; exploração das sombras; audição dos sons da chuva, trovões e vento; exploração de instrumentos como pau de chuva, castanholas e xilofone; exploração de tintas; exploração de um circuito sensorial, com materiais de diferentes cores, texturas, cheiros e sabores, contendo materiais comestíveis e não comestíveis; e realização de circuitos. Como um dos objetivos era a promoção da autonomia fomentámo-la ao longo dos diferentes momentos do dia, incentivando-as a fazer tarefas que antes faziam com a ajuda do adulto, como por exemplo tirar o casaco, o descalçar-se, o momento da refeição, etc., dando espaço e tempo à criança.

Deste Projeto, a atividade que queremos destacar consistiu na exploração sensorial de diferentes materiais e alimentos, nomeadamente, areia, bolas que crescem na água, paus, rolhas de cortiça, diferentes tampas de plástico, folhas de laranjeira, pinha, feltro, lixa, esfregão verde, esponja com água, sacos do gelo com água, e slime; gelatina de laranja com pedaços de laranja, gelatina de ananás com pedaços de ananás, couves, cenouras. (anexo 2).

As crianças tiveram iniciativa de explorar os diferentes materiais e alimentos e mostraram-se envolvidas na exploração desde o início. Quanto aos alimentos, algumas crianças gostaram de sentir a textura das gelatinas e prová-las, enquanto outras apenas quiseram sentir a sua textura. Apenas uma criança (mais nova) provou as couves e as cenouras, duas crianças mais novas provaram as cenouras e as restantes apenas as tiravam e voltavam a colocar dentro da respetiva caixa. A maioria destas explorações foram individuais. Quanto aos restantes materiais, já houve explorações individuais e em grupo. O grupo gostou de explorar a esponja, que se encontrava dentro de uma caixa com água, algumas crianças espremiam a esponja e limpavam a mesa com a mesma. As crianças também espremiam o saco do gelo que se encontrava com água até o rebentar. O slime foi aquele material com que as crianças quiseram estar durante

mais tempo, houve um momento em que uma criança decidiu tirar um pouco do slime que tinha e dar ao seu colega, apesar das crianças mais velhas terem gostado de explorar o mesmo, houve uma criança que não gostou da sua textura. Relativamente aos materiais que se encontravam expostos no chão e colados em cartões, as crianças começaram a sentir a textura dos mesmos e a cheirá-los (tampas, rolhas de cortiça, feltro, lixa, esfregão verde, folhas de laranjeira, paus e pinha), de seguida, começaram a arrancar esses mesmos materiais dos cartões. Exploraram, ainda, estes materiais ao nível auditivo, jogando a pinha ao chão, batendo com um pau na pinha e até mesmo esfregando o pau na mesma. As bolas que crescem com a água foram, apenas, exploradas pelas crianças mais velhas e as mesmas gostavam de as apertar e esborrachar. Por fim, na exploração da areia houve crianças que apenas agarravam e soltavam a mesma, uma das crianças foi buscar uma boneca e começou a cobri-la com areia e outra começou a encher os bolsos do bibe com areia.

Nesta atividade foi possível observar muitos momentos de exploração coletiva, de partilha, não só a partir do slime como também de outros materiais, e de respeito pelo tempo do colega. Houve, assim, oportunidade de estimular todos os sentidos e desenvolver a motricidade fina.

Durante as nossas intervenções observámos e analisámos o modo como as crianças reagiam aos diversos desafios propostos ao longo da sua rotina e, ainda, como participavam nas tarefas propostas. Avaliámos as interações das crianças entre si e com os adultos e procurámos compreender as melhores estratégias de promoção do desenvolvimento e aprendizagens numa sala de idades heterogéneas.

Pudemos observar que a maioria do grupo desenvolveu as atividades sem mostrar dificuldades, assim sendo, concluímos que conseguimos promover o desenvolvimento e as aprendizagens sensoriomotoras, assim como a autonomia e a cooperação através da organização de momentos que permitam diversas experiências sensoriomotoras.

Durante o nosso tempo de intervenção tentámos dar tempo e espaço às crianças para realizarem as suas explorações, ao longo do dia nas rotinas programadas. Ao longo das nossas intervenções, as crianças fizeram explorações individuais em grupo e a pares. As crianças cooperavam e partilhavam objetos entre si, observámos, ainda, em alguns momentos do dia, como no momento da atividade orientada e no momento de brincadeira livre, em que as crianças mais velhas iam auxiliar as crianças mais novas, sem que lhes fosse pedido.

Em relação aos comportamentos das crianças verificámos uma grande variedade de reações e até limitações físicas e de desenvolvimento, por exemplo pudemos observar que uma das crianças não gostava de se sujar e era sensível a diversas texturas, quando estas estavam em contacto com a pele (mãos e braços). Em outras atividades tivemos de adaptar os objetivos, uma vez que algumas crianças não conseguiam correr e uma criança, no início do estágio, ainda, não tinha adquirido a marcha. Alguns elementos do grupo, ainda, estavam na fase de levar tudo à boca, outras já não, então tivemos um maior cuidado para com o grupo, uma vez que não queríamos privar nem as crianças mais velhas nem as mais novas de diversas experiências. Houve sempre o cuidado de ter em conta ambos os grupos de crianças (as mais novas e as mais velhas), para isto foi dada uma maior diversidade de opções, o que se revelou positivo para as crianças.

2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

2.1. Caracterização da instituição

A PES em JI foi realizada, entre abril e junho de 2022, no Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano, em Santarém.

A instituição conta com duas salas de pré-escolar. A instituição é, ainda, composta por uma sala onde se guardam os triciclos e é utilizada para a sesta de algumas crianças, tem casas de banho para as crianças e outras para as docentes e não docentes, uma copa onde se recebem as refeições e uma pequena sala com frigorífico, uma mesa e um sofá. Tem, ainda, uma sala polivalente, onde são realizadas as refeições e onde as crianças brincam com jogos de mesa até às 9h. No exterior encontra-se um jardim com plantas, uma zona com areia, escorrega e baloiços, mesas e materiais de cozinha para as crianças brincarem, assim como, um espaço amplo para andarem de triciclo.

2.2. Organização do ambiente educativo da sala

2.2.1. Caracterização do grupo

O grupo, presente na sala em que nos encontrávamos a estagiar, era composto por vinte crianças, oito do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Na sala havia duas crianças de nacionalidade ucraniana, que não falavam português; uma criança com pais indianos, que só falava inglês; uma criança de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade angolana. Na sala existiam também duas crianças com acompanhamento por uma professora de Educação Especial e Intervenção Precoce, um por ter espectro do autismo e outro por ter um atraso global no desenvolvimento. Ambos tiveram um encaminhamento para a terapia da fala e um deles também foi encaminhado para a psicomotricidade.

O presente grupo situado no estágio pré-operatório, apresentava como principais evidências o egocentrismo intelectual, onde se “reflete a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista” (Tavares et al., 2020:53), caracterizado por uma perspectiva autocentrada, esta perspectiva, de acordo com Gomes (2016), pode levar a comportamentos subversivos e incontroláveis por parte da criança, como por exemplo, não partilhar os brinquedos e querer toda a atenção para si. E o pensamento mágico, onde todos os desejos da criança se tornam realidade devido à sua imaginação, sem se preocupar com a lógica. A partir dos 4 anos começa a estar presente o pensamento intuitivo e a existir uma descentralização cognitiva, ou seja, de acordo com Cavicchia (s.d.), a criança gradualmente passa a conseguir fazer generalizações e a não ser tão centrada no “eu”.

As necessidades das crianças diferiam um pouco, tendo em conta as diversas barreiras da língua, assim como a diferença de idades, o que tornou a organização do grupo um desafio. Apesar destes constrangimentos pudemos constatar que estes não eram um problema no que diz respeito à socialização e interação, uma vez que todas se relacionavam. Segundo Tavares (2020:55), o período entre os 2 e os 6 anos está relacionado com o maior desenvolvimento da socialização da criança, sendo este um processo complexo. Neste período é necessário a criança aprender a gerir as suas emoções, a sua autonomia e a sua independência “para que gradual e progressivamente possa controlar os ambientes físico e social em que se encontra”. Contudo, constatámos

que umas crianças eram mais sociáveis relacionando-se com todas as outras, o que poderia estar relacionado com o fator idade. Outras crianças demonstravam-se mais introvertidas, não se relacionando com o resto do grupo, por fim, outras crianças estavam constantemente sozinhas, por causa da barreira linguística.

Partindo do questionamento que realizámos às crianças para perceber o que elas mais gostavam, constatámos, no geral, que o grupo demonstrava interesse por situações do dia a dia na sociedade, ou seja, brincadeiras centradas em situações de jogo dramático e jogo simbólico (dramatizações de restaurantes, de campismo, piqueniques, de polícias, de dança, vendedores e observação de pequenos animais como os bichos-de-conta e bichos de seda), tudo o que se podia relacionar com o “saber-fazer” e as profissões.

2.2.2. Caracterização do espaço

A sala pertencente ao nosso grupo encontrava-se dividida em seis áreas, a área do tapete, a casinha, a mesa de desenhos, a mesa de jogos de caixas, a área da pintura e a área da leitura. Todas as áreas podiam ser usadas pelas crianças diariamente.

No tapete eram realizados, o acolhimento e o momento do conto e os jogos de encaixe, como por exemplo, legos e pistas de madeira para brincarem com os carros.

Perto da área do tapete, encontrava-se um quadro branco com marcadores, onde era possível fazer anotações, e do lado esquerdo encontrava-se a tabela de presenças, dos dias da semana e do tempo.

No que diz respeito ao equipamento existia um armário com livros, que as crianças podiam explorar autonomamente; o armário das tintas que eram fornecidas pela educadora; na zona da casinha existiam diferentes móveis em miniatura, um com roupas que remetem para diferentes profissões, outro com roupas para as bonecas e adereços e o móvel da cozinha com pratos, copos, panelas, legumes e frutas em plástico, entre outros; um outro móvel onde se encontravam os copos com as canetas de feltro, as colas, as tesouras, as folhas e materiais para expressão plástica; por fim, o armário das ciências que continha alguns trabalhos realizados anteriormente e, também, outros materiais relacionados com as ciências.

A sala estava decorada com trabalhos/projetos que as crianças realizaram ao longo do ano, assim como lengalengas, músicas e desenhos que foram feitos para pendurar.



Figura 1 - Sala do Jardim de Infância

2.2.3. Organização do tempo e rotinas

Segundo Portugal et al. (2016), as “rotinas consistentes, que acontecem sensivelmente à mesma hora e da mesma maneira em cada dia, fornecem à criança conforto e um sentimento de controlo e segurança” (p. 11). De acordo com Bramão et al (2006), a rotina diária e o acolhimento permitem proporcionar uma sequência de planeamento – trabalho – síntese de memória, que proporcione à criança um processo para a ajudar a explorar, planear, executar projetos e a tomar decisões sobre a aprendizagem.

Permitindo prever e antecipar o que se irá suceder, o grupo tinha definida uma rotina. A manhã iniciava com um momento de acolhimento que decorria no tapete da sala, este era um momento de diálogo, onde as crianças livremente falavam sobre o que tinha acontecido no dia anterior ou no fim de semana, o que gostariam de fazer e o que seria realizado. O tempo das 9:40h às 10:30h poderia ser destinado aos momentos de brincadeira livre, nas diferentes áreas da sala, ou a atividades mais orientadas, tais como zumba, yoga, educação física, entre outras.

A tabela com a rotina diária estabelecida pela Instituição pode ser observada no anexo 3.

2.3. Projeto “Segurança Rodoviária”

O projeto de intervenção, implementado no contexto de JI, teve como objetivo geral “As artes visuais e a expressão dramática como elementos potenciadores da aprendizagem de profissões”. Para a concretização deste projeto definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- ✓ 1.º - Compreender o papel das profissões na sociedade e no seu desenvolvimento;
- ✓ 2.º - Ser capaz de projetar (antecipar/prever algo; aprofundar o que deseja conhecer).
- ✓ 3.º - Ser capaz de interpretar papéis caracterizantes de profissões e respetivas funções;
- ✓ 4.º - Saber representar, através das Artes Visuais, características e funções de profissões;

No pré-escolar pretende-se que exista um desenvolvimento progressivo nas áreas de Artes Visuais, Dança, Jogo Dramático/Teatro e Música, para tal é necessário que o educador intervenha, de modo a incentivar o gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, partindo do que as crianças já sabem e conseguem fazer, “do seu prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar” (Silva et al., 2016:47), de modo a proporcionar experiências e oportunidades diversificadas, garantindo o direito de acesso à arte e à cultura artística a todas as crianças.

O educador deve ter como intencionalidade, permitir que as crianças contatem com diferentes manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a desenvolver a sua criatividade, a enriquecer o sentido estético e a representação simbólica e, ainda, estimular o espírito crítico das mesmas. Para que tal aconteça deve existir uma ligação intrínseca entre as expressões artísticas e as áreas de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo, apesar de poderem mobilizar outras áreas e domínios. De modo a existir este desenvolvimento (criatividade, sentido estético, espírito crítico), é necessário que o educador tenha em conta o espaço onde acontece a ação educativa, mais especificamente, a organização do mesmo e os recursos que esse espaço proporciona, quanto à sua diversidade, qualidade e acessibilidade (Silva et al., 2016).

Neste projeto, o conjunto de atividades que destacamos encontravam-se ligadas à profissão do polícia e à segurança rodoviária. A primeira atividade consistiu numa discussão sobre o significado da palavra “rodoviária” e sobre a letra da música “segurança rodoviária”, de Sara Gomes. Em seguida, foi realizado um passeio pela cidade de Santarém, com o intuito de passarem por passadeiras, semáforos, passeios, peões e

condutores, de modo a compreenderem as regras e os cuidados a ter quando circulamos como peões. Neste momento, algumas das crianças mais velhas, ao observarem que os adultos ficavam sempre do lado da estrada, trocavam de lado com as mais novas, com a intenção de manter a sua segurança. A segunda atividade, passou pela construção dos materiais necessários para o circuito, nomeadamente, os carros, os semáforos, as passadeiras e o fato do polícia. Ao longo de todas as atividades, tentámos dar sempre liberdade às crianças de serem elas a escolher e a construir, visto que eram elas que estavam a construir as suas aprendizagens, por isso, o planeamento do circuito rodoviário foi delineado pelas crianças, com o auxílio do adulto, desde os materiais a usar, o modo de os realizar e o que necessitavam acrescentar. Em anexo, encontram-se os registos visuais e a descrição do projeto da segurança rodoviária (Anexos 4 e 5).

Ao longo do estágio, também criámos com este grupo, o “Livro Mágico do Choupal” que consistiu na realização de um álbum com fotografias escolhidas por um grupo de crianças, semanalmente, por baixo de cada fotografia encontrava-se o registo escrito, ditado pela criança, sobre o que aprenderam ao longo dessa semana e o que mais gostaram de realizar.

Durante o nosso período de estágio observámos, escutámos e analisámos os interesses das crianças, de modo a perceber como poderíamos planear as nossas atividades em função dos seus interesses e escolhas, que neste caso se encontravam ligados a algumas profissões. Ao longo das nossas intervenções tentámos colocar sempre a criança no centro da sua aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de tomar decisões ao longo do seu processo educativo. A partir da observação da interação das crianças entre si e com o adulto conseguimos perceber que uma das estratégias para a promoção de aprendizagens era o recurso à educação artística, nomeadamente às artes visuais e à expressão dramática/teatro, pois a partir deste recurso notámos que as crianças se mostravam mais motivadas, envolvidas, interessadas e curiosas.

Quanto à implementação do projeto, consideramos que correu bem e que a maioria das crianças conseguiram atingir os objetivos pretendidos, apesar da falta de tempo, devido a atividades planeadas pelo agrupamento e pela escola. Ao longo da nossa intervenção foi possível observar que as crianças mais velhas se mostravam preocupadas com as mais novas e rapidamente as tentavam incluir nas atividades, ajudando-as. No entanto, consideramos que inicialmente a gestão do grupo era difícil, pois não conseguíamos captar a sua atenção e que a inclusão das crianças de língua es-

trangeira, em algumas atividades, ficava um pouco aquém, visto que só nos conseguimos comunicar com a ajuda do google tradutor e muitas das vezes não dava para perceber a tradução.

Concluindo, todo o processo foi importante, desde o observar as crianças, de modo a conhecer os seus interesses, ao planear, tendo em atenção os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças dentro da sala, até à sua implementação e reflexão. Com o decorrer de todo o processo fomos mobilizando aprendizagens e experiências anteriores, assim como refletindo aspetos que tinham corrido bem e menos bem e o que devia melhorar na próxima vez que fosse intervir. Necessitámos mobilizar novos conhecimentos, quer para explicar às crianças o que pretendíamos que elas aprendessem, assim como conhecer diferentes estratégias para o colocar em prática, proporcionando-nos um crescimento a nível pessoal e profissional.¹

3. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 1.º ano de escolaridade

3.1. Caracterização da instituição

A Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB, com um grupo de 1.º ano de escolaridade, foi realizada, entre novembro de 2022 e janeiro de 2023, no Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado (AEGM), em Santarém.

A instituição é composta por dois blocos: no bloco um, o rés-de-chão possui uma sala das terapias (fala, ocupacional, fisioterapia e psicologia), uma unidade do autismo e outra da multideficiência, uma sala de aula com 2º/3º/4º anos e casas de banho, o primeiro andar possui três salas de apoio a atividades (sala de expressões artísticas, sala de recursos e sala de Português Língua Não Materna), um espaço para as funcionárias descansarem e casas de banho. No bloco dois, o rés-de-chão possui três salas de aula (1º ano, 3.º ano e 4.º ano) e casas de banho, o primeiro andar possui 3 salas de aula (1.º ano, 2.º ano e 4.º ano) e casas de banho. Para além destes dois blocos, ainda existe um espaço polivalente com um só piso, um refeitório com cozinha, uma biblioteca,

¹ Este Projeto (“Segurança Rodoviária”) será desenvolvido com aprofundamento na 2.ª parte, pois é um dos objetos de estudo.

uma reprografia, uma sala de professores, casas de banho para os adultos, uma arrumação com equipamentos de educação física, um gabinete da coordenação e um espaço exterior amplo para brincarem.

3.2. Organização do ambiente educativo da sala

3.2.1. Caracterização do grupo

O grupo de 1.º ano com o qual nos encontrámos a estagiar era composto por vinte e um alunos, oito eram do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade.

Na sala havia um aluno de nacionalidade afegã, sete de nacionalidade brasileira e treze de nacionalidade portuguesa. O aluno de nacionalidade afegã tinha aulas de Português Língua Não Materna todos os dias das 9h às 10:30h, exceto à terça-feira, o restante tempo encontrava-se junto da turma. Existia uma aluna com multideficiência e dois alunos com autismo, os mesmos eram acompanhados por professoras do Ensino Especial, um dos alunos que tinha autismo passava o tempo todo na unidade de autismo, não se encontrando junto do restante grupo. Os outros dois alunos encontravam-se junto da turma, sendo acompanhados por uma professora de educação especial, os mesmos saíam em momentos pontuais, para trabalho individual.

O presente grupo encontrava-se inserido no estágio das operações concretas, que, segundo Piaget (1972), são operações que ocorrem internamente e simbolicamente, além disso, é uma operação reversível e flexível. O desenvolvimento cognitivo, neste estágio, possibilita a efetuação de aprendizagens mais rápidas e o pensamento vai-se tornando mais lógico, a partir da concretização de diferentes tarefas que exigem “oportunidades e tempo de experimentação, manipulação e aprendizagem sobre os objetos e materiais” (Tavares, 2020:61) do contexto que rodeia a criança. Conforme a criança explora o meio físico, esta questiona-se com o objetivo de adquirir possíveis respostas, alcançando um pensamento mais complexo e evoluído.

Observámos que as maiores dificuldades dos alunos eram nas disciplinas de português e de matemática. Assim sendo, na turma, seis alunos não reconheciam as letras, quatro alunos não reconheciam os números e o aluno afegão não compreendia muita da informação que era dita em aula, devido à barreira linguística.

Na turma, existia uma aluna que conseguia ler, tendo feito o primeiro semestre do 1.º ano no Brasil, apenas apresentava algumas dificuldades na construção frásica,

devido à diferença entre o português do Brasil e o português de Portugal. Esta aluna fez um trabalho suplementar à turma, visto que terminava muito mais rápido o trabalho, sendo este mais complexo.

3.2.2. Caracterização do espaço

A sala apresentava um quadro interativo e um quadro de giz, na parede frontal. Na parede oposta encontrava-se todo o material escolar, numa parte estavam os cacifos, sendo que cada cacifo pertencia a um aluno, encontrando-se devidamente identificado. Os alunos deixavam nos cacifos os livros, o caderno diário e as capas. Os alunos estavam dispostos dois a dois nas suas secretárias que faziam fila e se encontravam ligeiramente inclinadas para o quadro interativo, de maneira que todos os alunos o pudessem ver.

No lado direito da sala, havia uma secretária com o material da professora e nas paredes estavam dispostos trabalhos das crianças, assim como cartões com as letras que as crianças iam aprendendo.

No armário ao lado encontrava-se o material escolar que a professora pediu, desde colas, tintas, plasticinas, etc., e, ainda, materiais da professora, como cartolinas, papel de lustro, etc.

No decorrer do estágio, a organização das mesas da sala foi sofrendo alterações, quando era pretendido que as crianças trabalhassem em pequenos grupos, juntávamos duas mesas, e no restante tempo, alterámos a sala colocando as mesas em forma de U, com duas mesas no centro.

3.2.3. Organização do tempo e rotinas

Os alunos à medida que iam chegando à escola permaneciam no espaço polivalente até às 9h. As crianças começavam por fazer uma fila única e esperavam a professora e/ou estagiária, que as guiava até à sala de aula. O horário da componente letiva era das 9h às 12:15h e das 13:45h às 15:45h (Anexo 6).

Todos os dias, ao chegar à sala, as crianças iam buscar os materiais, por filas, aos cacifos, depois sentavam-se para um momento de respiração, com a cabeça na mesa e olhos fechados. Após esse momento começavam a levantar, lentamente, a cabeça, em seguida, rodavam a cabeça e os ombros.

As implementações dos projetos não alteraram muito a rotina diária. Nesta sala, não necessitávamos de seguir o horário rigidamente, visto que a professora cooperante, sempre disse que o mesmo era flexível, teríamos apenas de ter atenção, para não negligenciar nenhuma área. Por norma, nunca alterávamos o horário da manhã, visto que na hora do português o aluno de nacionalidade afegã tinha de se dirigir para outra sala para ter Língua Portuguesa Não Materna, exceto à terça-feira, como tal, considerámos que seria mais proveitoso lecionar o português sempre das 9h às 10:30h. Todas as semanas, as professoras de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico do agrupamento reuniam-se para decidir os conteúdos a abordar na semana seguinte.

3.3. Projeto “Sou Único”

Um dos projetos de intervenção, que implementámos no contexto de 1.º CEB no 1.º ano, teve como tema “Sou Único”. Este tema surgiu a partir de uma situação vivenciada em sala de aula, relacionada com um aluno português que se encontrava a humilhar um aluno brasileiro, devido ao tom de voz e à forma como o mesmo falava. Tendo em conta que na sala havia mais do que uma nacionalidade, sentimos necessidade de desenvolver no projeto, também, a interculturalidade, nomeadamente, a identidade e pertença, pois cada vez é mais premente a aceitação das diferenças culturais. Sendo assim, de acordo com Monteiro (2017), “a interculturalidade está cada vez mais presente na nossa sociedade e é necessário trabalhá-la em todos os contextos, formais ou informais, e se a educação intercultural for devidamente aplicada pode trazer imensos frutos” (p. 2).

Para este projeto definimos os seguintes objetivos: mobilizar conceitos (diferença, igualdade, ser único); consciencializar valores (cooperação, responsabilidade, etc.); identificar semelhanças e diferenças entre si e outras crianças; identificar e compreender tipos de família e assimilar os diferentes graus de parentesco.

Para o desenvolvimento do projeto foram definidas as seguintes estratégias: a exploração do livro “Eu Sou Humano”, de Susan Verde; brainstorming sobre o que é ser único; construção de uma árvore genealógica; realização de um autorretrato e realização de um *Peddy Paper*.

A implementação do projeto foi iniciada a partir da leitura e exploração do livro “Eu Sou Humano”, de Susan Verde, com um *brainstorming* da definição de “Sou Único”, para motivar os alunos para a realidade de se ser diferente, de se ser único e do respeito

mútuo, que deve haver dentro e fora da sala de aula, apesar das diferenças de cada um, pois todos temos os mesmos direitos, tal como afirma Rodrigues (2013), deve-se ensinar os alunos, a respeitar as diferenças de cada um, mas não apenas para conseguir tolerar uma cultura diferente, mas ensinar para a compreensão de que todos têm os mesmos direitos e estão a um nível de igualdade.

De forma a interligar com a área do estudo do meio, foram abordados os graus de parentesco e os diferentes tipos de família, pois como Minuchin (1985,1988, citado em Facó & Melchiori, 2009:122) refere “a família é um complexo sistema de organização de crenças, valores e práticas desenvolvidas ligadas diretamente às transformações da sociedade, em busca da melhor adaptação para a sobrevivência de seus membros”. Para além disso, segundo Carnut e Faquim (2014), a família possui uma grande importância social, visto ser o principal sujeito que referencia e inteira a socialização e proteção dos indivíduos. É a partir da família que se transmite as primeiras informações e interpretações do mundo, ou seja, a família é o principal agente no processo de internalização e aprendizagem da criança. Torna-se, assim, importante que a escola trabalhe os diferentes tipos de famílias existentes, tendo em conta o conceito de família, visto que o mesmo “se modifica conforme o tipo de sociedade, o tempo e a sua estrutura social, na medida em que sofre as influências dos acontecimentos sociais” (Carnut & Faquim, 2014:63).

Deste projeto, a atividade que destacamos foi a construção das árvores genealógicas. Nesta atividade, os alunos começaram por organizar as fotografias sobre uma folha para começar a fazer as ligações familiares, observou-se que as crianças, ainda, não conseguiam relacionar a palavra “paterna” a pai e “materna” a mãe, nem aos respetivos avós, apesar de entenderem o seu lugar/estrutura genealógica. Tendo em conta, que as famílias se diferenciavam bastante, ao nível do núcleo familiar, houve alguma dificuldade na construção da estrutura e nas ligações, o que já era expectável para crianças de 6 e 7 anos. Numa linha geral, tendo em conta as individualidades de cada criança, todas conseguiram estruturar as fotografias e fazer o esboço da árvore. O esboço da árvore foi a parte onde todos foram autónomos e criaram uma árvore, a partir da memória e da imaginação. Isto permitiu que todas as crianças fizessem árvores diferentes, promovendo a individualidade, a personalidade e a criatividade. Após a construção da árvore os alunos passaram à decoração da mesma, onde tiveram a oportunidade de escolher os materiais que queriam (pedaços de balões, balões de água com um pouco de ar, serpentinas, folhas de cores em pedaços irregulares, papel crepe em

pedaços irregulares e de várias cores, entre outros). Começámos por explicar a atividade e a utilização dos recursos que dispusemos para a partilha coletiva e seguidamente, de modo autónomo, cada criança levou um prato com os materiais escolhidos, uma cola branca e decorou a árvore, no seu lugar. Esta foi uma atividade bem conseguida, pois foram cumpridos os objetivos específicos para esta atividade de artes visuais, desde a tomada de decisão, a autonomia, a escolha das técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas e a manifestação de capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. Posteriormente, observámos que não houve árvores iguais, fosse na escolha de materiais ou na disposição dos mesmos pelos espaços que tinham. Por fim, com a ajuda do adulto, alguns alunos apresentaram as suas árvores genealógicas ao restante grupo.



Figura 2 - Árvores Genealógicas

3.4. Projeto “Monumentos”

O segundo projeto de intervenção, que implementámos no contexto de 1.º CEB no 1.º ano, teve como tema “Monumentos”. Este projeto surgiu a partir de atividades desenvolvidas na prática de estágio, dentro do domínio da Matemática – Sólidos Geométricos, interligado com o domínio de Expressão Artística: Artes Visuais, mais tarde, abrangendo outras componentes do currículo, tais como Estudo do Meio e Educação para a Cidadania. Segundo Boavida et al. (2008), é importante a existência de conexões entre a matemática e as outras áreas, bem como a sua ligação à realidade. Assim

sendo, é necessário desenvolver atividades que possibilitem demonstrar e analisar estas conexões. No manual de matemática apareciam imagens de monumentos para exemplificar formas geométricas. Na nossa opinião, a abordagem no manual era pobre e as imagens exemplificativas demasiado pequenas, nem sempre evidentes e de má qualidade de impressão, e como conhecíamos o grupo e acreditávamos na sua criatividade, capacidade de colaboração e autonomia em Artes Visuais, então procurámos ir mais longe. Como tal, e no culminar da abordagem didática aos sólidos geométricos, propusemos aos alunos a criação dos seus próprios monumentos, a partir de materiais e embalagens que os mesmos reutilizaram, pois como afirma NCTM (2007), quando os alunos conseguem realizar as associações entre a matemática e a vida real, estes “acrescentam sentido e prazer à aprendizagem da matemática” (p. 156).

Para este projeto definimos os seguintes objetivos:

- Conhecer os sólidos geométricos e figuras planas;
- Compreender o que são monumentos;
- Reconhecer sólidos geométricos nos monumentos;
- Incentivar a autonomia, a criatividade e a colaboração.

Este projeto dividiu-se em quatro fases. A 1.^a fase correspondeu a uma **sensibilização**, onde os alunos exploraram os sólidos geométricos, relacionando cada sólido com o seu nome e, também, às suas faces e respetivas figuras planas. A 2.^a fase correspondeu à **motivação** para o projeto através da apresentação de um *PowerPoint* com fotografias de diversos monumentos. Esta atividade foi o ponto de partida para o surgimento deste projeto, pois as crianças tiveram capacidade de atenção, observação, foco e motivação, para descobrirem a maior quantidade de sólidos que conseguiam em cada monumento apresentado.

A 3.^a fase foi a de **planeamento**, o qual foi realizado através do desenho, o esboço, do monumento que pretendiam construir e, finalmente, a 4.^a fase com a **concretização** deste projeto, em que as crianças contruíram, a pares, os seus monumentos com materiais recicláveis e embalagens semelhantes a sólidos geométricos, escolhendo os materiais que queriam e dispendo-os com formas geométricas. Nesta fase, tiveram de trabalhar em conjunto tendo como orientação os esboços realizados anteriormente.

Deste projeto, as atividades que destacamos, foi a realização dos esboços de monumentos que surgiu no seguimento da observação e conversa acerca das imagens

de monumentos, presentes no *PowerPoint*. Para a concretização da atividade, começámos por explicar o que era um esboço, pedindo, em seguida, para realizarem um esboço de um monumento, com o objetivo de, posteriormente, o construírem com materiais reciclados.

Para esclarecer as crianças, desenhámos um exemplo do que podia ser feito. Nesta atividade, todas as crianças superaram as expectativas uma vez que todas desenharam algo parecido com um monumento, em que era perceptível os diferentes sólidos geométricos, inclusive durante os esboços, algumas crianças foram buscar os sólidos para as suas mesas para fazerem registos e tirarem ideias. Outras crianças utilizaram os sólidos como moldes, tentando contorná-los.

A outra atividade que destacámos vem no seguimento da anterior, que foi a realização dos monumentos com materiais recicláveis, tendo em conta os esboços anteriormente efetuados. Para a concretização desta atividade os alunos trouxeram materiais recicláveis de diferentes formas geométricas e tamanhos, tais como caixas, rolos, garrafas, entre outros. Como não havia material esférico, pirâmides e cones, este foi criado a partir de papel reciclável e balões de água. Para iniciar a tarefa os materiais foram dispostos na mesa, tendo em conta as suas características, neste caso parecências com sólidos geométricos. Após a disposição dos materiais na mesa foi solicitado ao grupo a identificação dos diferentes sólidos. Em seguida, os pares, escolheram os materiais que necessitaram e organizaram-nos de modo a criar um monumento, para isso, os pares tiveram de tomar decisões em grupo e de chegar a um acordo, sem a interferência do adulto. Posteriormente, para a fixação dos materiais as crianças usaram fita cola de papel, neste momento necessitaram do auxílio do adulto para segurarem alguns dos materiais, para colarem. Por fim, para a decoração do monumento recorreram à colagem de duas folhas de papel com técnica batik tie die, usando um pincel e cola branca.

Concluímos, assim, que todas as crianças atingiram os objetivos destas atividades e perceberam a conexão entre os monumentos, os sólidos geométricos e as figuras geométricas, tal como, a noção de esboço (anexo 7).²

² Este projeto (“Monumentos”) será desenvolvido com aprofundamento na 2.^a parte, pois é um dos objetos de estudo.

4. Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB – 3.º ano de escolaridade

4.1. Caracterização da instituição

A Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB, com um grupo de 3.º ano de escolaridade foi realizada entre abril e junho de 2023, no Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado, localizado na cidade e concelho de Santarém.

Numa lógica de centro escolar integrado, este disponibiliza a valência de educação pré-escolar e de 1.º CEB. Assim, a escola possui quatro salas de jardim de infância, oito salas destinadas ao 1.º CEB, um refeitório, um espaço polivalente (onde habitualmente decorrem as atividades de educação física), uma biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares, gabinetes de trabalho, sala de docentes, espaço exterior de recreio e campos de jogos. Especificamente, no que respeita ao bloco afeto à valência de 1.º ciclo, funcionam: oito salas letivas; quatro casas-de-banho, adequadas às crianças e partilhadas; três gabinetes para docentes; duas casas-de-banho para adultos e uma sala de professores. No exterior, da instituição, existem os espaços da caldeira e do gerador, os espaços de recreio com equipamento adequado e diversificado, um campo de jogos e uma horta.

4.2. Organização do ambiente educativo da sala

4.2.1. Caracterização do grupo

O grupo do 3.º ano era composto por 22 crianças com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade, sendo 9 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. O mesmo era constituído por elementos com diferentes nacionalidades: angolana (1), romena (1), brasileira (1), inglesa (1), portuguesa (18). Três dos elementos da turma encontravam-se com medidas universais e seletivas, ou seja, as medidas universais dizem respeito às respostas educativas que a escola disponibiliza e as medidas seletivas são um apoio à educação inclusiva que é operacionalizado por uma equipa multidisciplinar, estas são aplicadas aquando as medidas universais não colmatam as necessidades dos alunos (Decreto-lei n.º 54/2018); cinco elementos com apoio educativo e dois ao abrigo do artigo 28.º, que corresponde à adaptação do processo de avaliação, como por exemplo “O tempo suplementar para realização da prova; a transcrição das

respostas; a leitura de enunciados; a utilização de sala separada” (Decreto-lei n.º 54/2018, artigo 28.º:13).

Era um grupo heterogéneo, no que respeitava ao meio familiar a que pertenciam, o que influenciava os seus interesses e necessidades. De um modo geral, o grupo era bem-disposto, mas com baixo nível de cooperação, interesse e participação nas atividades, mostrando desconcentração e desinteresse. Quando conseguíamos a atenção e interesse do grupo, o mesmo demonstrava vontade em aprender e partilhar novidades com os pares e adultos. O presente grupo encontrava-se inserido no estágio das operações concretas. De acordo com os estudos de Piaget, o estágio das operações concretas é um período de desenvolvimento, onde o pensamento se torna menos intuitivo e egocêntrico, sendo mais lógico e tendo a capacidade de realizar operações mentais, de modo reversível e flexível. Para Tavares et al. (2020), este estágio é assinalado pela forma como a criança encara o pensamento e a aprendizagem como um desafio intelectual, pois começa a compreender que o pensamento envolve a planificação, a procura de uma lógica de ação, a construção de alternativas e a consistência na sua resolução.

No que respeita às áreas das expressões, o grupo evidenciava gostar de pintar e construir, demonstrava facilidade no manuseio dos instrumentos de corte e colagem. Revelavam, ainda, um envolvimento muito significativo nas atividades de expressão motora.

4.2.2. Caracterização do espaço

O espaço da sala continha as mesas dos alunos organizadas por grupo, em forma de L, dois quadros um de giz e outro onde eram realizadas as projeções, um computador, a área da professora tinha uma secretária, uma área denominada de biblioteca, uma área de jogos e uma área para as investigações em curso. Em outra zona, existiam cacifos, um para cada aluno. Entre a sala desta turma e outra sala de aula existia um compartimento onde eram colocados diferentes materiais (normalmente cartolinas, tintas, etc.) e onde estavam instalados 4 lavatórios. O grupo tinha, também, acesso a uma sala polivalente, com equipamento variado para expressão físico-motora (ex.: colchões, pins, argolas, bolas, etc.), e ao recreio, no espaço exterior, partilhado com as restantes turmas da escola e que contava com mesas, cadeiras, bancos de jardim, caixa de areia, árvores, baloiços, escorrega, horta, etc.

4.2.3. Organização do tempo e rotinas

O grupo tinha definidas as áreas curriculares a trabalhar para cada dia e cada hora, isto permitia-lhes prever e antecipar o que se iria suceder. Assim, o horário da componente letiva era das 9h às 12:15h e das 13:45h às 15:45h (anexo 8).

4.3. Projeto “Reciclarte”

O projeto de intervenção que implementámos intitulou-se de “Reciclarte”. A escolha do tema surgiu dos conteúdos que estavam a ser abordados pela professora co-operante na área do estudo do meio e, ainda, com o intuito de articular com os projetos institucionais (“Confiança nas capacidades”, “Todos pelo Planeta a Proteger a Água” e “Exploradores da Natureza”). Posto isto, o objetivo do projeto era sensibilizar para práticas sustentáveis.

Para atingir o objetivo considerámos pertinente definir os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Mobilizar conceitos – demasiado; consumo; sustentabilidade; poluição, assemblage e esculturas;
- ✓ Consciencializar valores – proteção do planeta e formas de reutilização de diferentes materiais;
- ✓ Identificar os tipos de poluição e as suas consequências;
- ✓ Identificar atitudes positivas que promovam um consumo sustentável que visa a redução, a reutilização e a reciclagem de resíduos.

De modo a atingir estes objetivos, definimos como principais estratégias: a exploração do livro “Demasiado” de Emily Gravett; *brainstormings* sobre o que é demasiado e sobre formas de poluição; a apresentação do artista Ricardo Nicolau de Almeida; a construção de esculturas com materiais recicláveis e a construção de painéis sobre o tema poluição e proteção do planeta.

O projeto “Reciclarte”, inclui aprendizagens essenciais das áreas de estudo do meio, educação artística, nomeadamente, artes visuais, e português. Com o intuito de promover a interdisciplinaridade, vimos na expressão plástica uma forma lúdica de abordar as outras áreas curriculares. A expressão plástica é um campo pedagógico diferenciado, não focado no produto, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacida-

des e habilidades criativas e nas múltiplas oportunidades que cria para envolver as diferentes áreas curriculares, com um carácter lúdico e comunicativo, satisfazendo as necessidades dos alunos (Sousa, 2003).

A expressão plástica, como forma de expressão-criação a partir da manipulação e transformação de materiais tem na construção e na escultura, um meio de expressão definido pela “arte de representar as imagens em relevo total ou parcial, a sua principal característica é a tridimensionalidade” (Bunicoski, 2013:11), optámos pela realização deste projeto, reaproveitando diferentes materiais. A escolha do projeto deveu-se ao facto de permitir sensibilizar para a importância da sustentabilidade, tendo em conta que para esta atividade as crianças tiveram de recolher diferentes materiais reutilizáveis e transformá-los em “arte”.

A atividade que destacamos foi a construção das esculturas com materiais reutilizáveis, o tema foi à escolha de cada par de aluno(a)s. Nesta atividade, os alunos tiveram oportunidade de escolher os materiais e realizar experiências com os mesmos. Ao longo da experimentação, os alunos, tiveram em atenção a forma como colocavam os materiais, como haveriam de fixá-los, pois lembravam-se que para ser uma escultura teria de se ver a 360º, ou seja, aquilo que se veria de todos os lados importava.

Durante a construção das esculturas, os grupos demonstraram-se bastante envolvidos e ativos no seu trabalho, conseguimos, ainda, perceber que os alunos aplicaram as aprendizagens assimiladas, tais como: o maior uso da reciclagem; perceberem que podiam reaproveitar certos materiais, como quando sobrava tinta não a deitavam fora, mas perguntavam a outro grupo se necessitava ou, então, faziam mistura de cores.³

³ Este projeto (“Reciclarte”) será desenvolvido com aprofundamento na 2.^a parte, pois é um dos objetos de estudo.

5. Reflexão acerca do percurso formativo e práticas de ensino supervisionadas

As Práticas de Ensino Supervisionadas são parte integrante e relevante da formação, pois permitem conhecer vários contextos, planificar atividades, tendo em conta diversos fatores, experienciar diferentes vivências e apropriar-se das diversas rotinas pedagógicas e das Instituições. Acima de tudo, permitem o erro, a possibilidade de realizar experiências, de modo a perceber o que correu bem e o que é necessário melhorar, sempre com o apoio dos educadores/professores cooperantes experientes e dos orientadores de estágio. Segundo Cardona (2006: 71), “a formação não se constrói a partir de uma simples acumulação de saberes, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal.”

De acordo com Bramão et al. (2006), o estágio é a fase em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e o tão desejoso papel – ser professor. Como tal, é um período da formação, em que os papéis que exercemos se misturam, de algum modo, em que nós, alunos, passamos a ser professores, sem o sermos verdadeiramente, porque a nossa ação é muito mediada por aqueles que acompanham a nossa formação, não deixando, por isso mesmo, de sermos alunos. No decorrer de um estágio é possível dar sentido à teoria e compreender a sua aplicação em termos práticos, tal como conhecer o contexto laboral, as suas especificidades e assimilar conhecimentos e aprendizagens.

A PES em Creche foi realizada em época pandémica, o que fez com que as crianças demorassem a habituar-se à nossa presença e ao facto de ser obrigatório o uso da máscara. Algo que nos incomodou, ao longo do período de estágio, relacionou-se com o facto de as crianças estarem confinadas ao espaço da sala, o dia inteiro, dirigindo-se apenas ao refeitório para o almoço e o lanche da tarde. Consideramos que a ida ao espaço exterior poderia trazer benefícios às crianças, quer em termos de aprendizagens como em termos de socialização, pois como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013:17), “as crianças não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico, mas necessitam (...) de ter acesso a espaços plurais como espaços na natureza, espaços na comunidade, espaços nos centros, ligações entre o centro e os contextos familiares”.

A implementação dos projetos nos diversos cenários de aprendizagem e a planificação das intervenções foi deveras desafiadora, tendo em conta que os grupos apre-

sentavam uma discrepância grande de idades, o que significava também diferentes fases de desenvolvimento. Para tal foi necessário pensar em atividades adequadas, tendo em consideração as necessidades e as capacidades de cada criança, de forma a respeitar a sua individualidade.

A integração em PES no JI decorreu de forma rápida e afetuosa, sendo muito bem recebida pelas crianças, pela educadora e pelas auxiliares de ação educativa. Nesta PES conseguimos criar uma maior relação com as diferentes crianças, apesar da barreira linguística. O ambiente educativo, neste estágio, foi muito diferente do anterior, pois as crianças passavam muito tempo fora da sala e tinham diversas atividades exteriores programadas, para além disso, durante o período do estágio foi-nos permitido realizar diferentes atividades na rua e programar atividades fora do espaço da instituição.

A 1.^a semana levou-nos a refletir bastante sobre a postura que adotámos como educadoras, sobre o que poderia fazer para ter um maior controlo sobre o grupo, captando a sua atenção, e de que modo o conseguiríamos manter interessado e envolvido no que estava a decorrer, tendo em conta, a barreira linguística. Para isso, envolvemos as crianças na tomada de decisões do seu processo educativo. No decorrer do estágio, verificámos que o recurso à educação artística, nomeadamente, às artes visuais e à expressão dramática/teatro foram uma mais-valia, facilitando a aprendizagem das crianças, visto que as mesmas se mostravam mais motivadas, envolvidas, interessadas e curiosas.

A PES em 1.^o CEB decorreu numa turma de 1.^o ano de escolaridade. Este foi o nosso primeiro estágio em 1.^o CEB, como tal trouxe-nos diferentes receios. Fomos muito bem recebidas e integradas na sala e na instituição, quer pelas crianças, quer pela professora, quer pelo restante pessoal docente e não docente da instituição. Durante as semanas de observação foi possível perceber as rotinas das crianças, o método de trabalho da professora e conhecer um pouco o grupo. Conseguimos, ainda, perceber que, na sala, existiam ritmos muito distintos, o que implicou encontrar diferentes estratégias, durante a nossa intervenção, para que parte o grupo não ficasse parado e desmotivasse. Algumas dessas estratégias passaram por arranjar atividades suplementares, relacionadas com o tema, e questionar o aluno se o mesmo queria ajudar um colega que se encontrasse com mais dificuldades.

Neste estágio, surgiu a oportunidade de participarmos nas reuniões de trabalho colaborativo de ano, nestas o grupo de professoras, definiam o que teria de ser abordado nas diferentes áreas curriculares. Pensamos que esta não era a melhor abordagem, pois o tempo e a individualidade da criança não foram respeitados, pelo facto de todo o agrupamento ter de se encontrar no mesmo patamar de aprendizagens. Assim sendo, por vezes a gestão do tempo tornava-se complicada, visto que não poderia desperdiciar muito tempo, num determinado tema. Apesar destas condicionantes, tentámos sempre ouvir as crianças e respeitar as suas individualidades. O ambiente educativo, as mesas de trabalho e os materiais foram organizados, de modo a promover uma maior autonomia, curiosidade, motivação e cooperação, ou seja, alterámos a disposição das mesas e os lugares dos alunos, de forma a conseguir dar resposta às diferentes necessidades.

A última PES decorreu, também no 1.º CEB, nomeadamente numa turma de 3.º ano. Neste estágio tivemos a particularidade de ter duas professoras cooperantes, o que tornou o estágio deveras desafiador, devido aos diferentes métodos de trabalho, pois uma das docentes optava pelo método mais tradicional, enquanto a outra se inspirava no método do Movimento da Escola Moderna, o que veio a mostrar-se negativo na minha prática. Esta particularidade dificultou a promoção da interdisciplinaridade entre as áreas que cada professora lecionava, pois foi desafiante conseguir planificar atividades que agradassem a ambas as docentes. Para além desta questão, surgiu, ainda, um problema de gestão do tempo, tendo em conta que o grupo se encontrava inserido em diferentes atividades e projetos em simultâneo o que, por vezes, complicava a dinâmica do mesmo. Uma vez que havia tantas atividades extra era necessário interromper, constantemente, a prática letiva, visto que o grupo completo ou apenas metade teria de ir para a atividade. Em termos pedagógicos o que pensamos é que apesar de serem atividades com sentido e importantes acaba por prejudicar o seguimento das atividades planeadas, devido à constante dispersão do grupo e falta de tempo.

Apesar dos diferentes obstáculos existentes fazemos um balanço positivo do tempo de estágio, pelo facto de nos ter permitido um maior envolvimento em diferentes momentos da vida escolar, tais como: em reuniões com Encarregados de Educação; em reuniões de trabalho colaborativo do grupo do 3.º ano; na visita de estudo; em atividades do Plano Anual de Atividades (PAA); numa formação da ferramenta digital *DreamShaper* e, ainda, houve oportunidade para, junto com algumas docentes, visitar uma escola, em Vale de Ílhavo, onde é implementado o Movimento da Escola Moderna, o

que proporcionou um verdadeiro momento de aprendizagem e partilha de conhecimento.

Ao longo do estágio em 1.º CEB pudemos notar algumas diferenças em relação à experiência no estágio do pré-escolar, tais como o cumprimento do programa curricular, o qual era definido semanalmente, e tinha de ser cumprido, o que não acontecia no pré-escolar, devido à maior flexibilização da planificação; a gestão do tempo, o que tornou, por vezes, mais difícil a implementação do projeto no período estipulado. Por fim, outra grande diferença que notámos foi a forma de estar na sala de aula, como os alunos se encontravam em período de transição, pois eles não estavam habituados a estar tanto tempo sentados e a ter menos liberdade, para circular pela sala, o que, por vezes, perturbava um pouco a dinâmica da sala.

No decorrer dos diferentes estágios, fomos refletindo sobre o uso das Artes Visuais no contexto escolar, quer a partir das nossas experiências, como a partir da observação e conversas com os profissionais de educação. Partindo dessa reflexão decidimos focar-nos na temática das Artes Visuais, como tema da nossa investigação. Esta temática surgiu pelo facto de muitas vezes as Artes Visuais acabarem por ser desvalorizadas, no sentido de cortar a criatividade da criança ao lhe dar apenas um desenho para pintar ou pelo facto de agarrarem na mão da criança e fazerem o trabalho por ela, para o trabalho ficar “bonito” para entregar aos pais. Consideramos que as Artes Visuais são uma mais-valia para as crianças e não só, como tal, escolhemos a temática das Artes Visuais como ponto de partida para a aquisição de competências, pois permite trabalhar de forma interdisciplinar e, assim, motivá-las, cativá-las, dá a oportunidade de se exprimirem e, ainda, serem criativas.

De modo geral, os diferentes estágios permitiram-nos evoluir pessoal e profissionalmente, estes foram uma possibilidade de vislumbrar um pouco do nosso futuro, do que ansiamos e que intencionamos continuar a melhorar. Este crescimento deve-se, não só, ao conhecimento dos diferentes documentos orientadores e à componente teórica, como, também, ao facto de a componente reflexiva diária fazer parte do nosso estágio.

Capítulo II – Exercício investigativo

No segundo capítulo deste relatório apresentaremos uma contextualização do exercício investigativo, na qual exporemos a justificação do tema e a metodologia adotada, tendo em atenção a natureza da investigação e os objetivos propostos. De seguida, iremos apresentar a fundamentação teórica que irá sustentar o exercício investigativo, desde a importância da Educação Artística; a Educação Artística no currículo; a importância da Educação Artística para a formação da criança; uma visão interdisciplinar e, por fim, o papel do profissional da educação. Por último, realçaremos a investigação realizada com um grupo de JI e dois grupos de 1.º CEB, no qual abordaremos o contexto da investigação; a recolha e o tratamento dos dados; a apresentação e a análise reflexiva dos dados recolhidos.

2.1. Contextualização

Por vezes, a Educação Artística é desvalorizada, quer na Educação Pré-Escolar, pelo simples facto de não ser dada à criança a oportunidade de explorar livremente diferentes materiais e técnicas, quer no 1.º CEB, pelo facto de os docentes dedicarem e valorizarem mais tempo às disciplinas do Português, da Matemática e do Estudo do Meio.

A escolha da temática surgiu de uma reflexão sobre o uso da Educação Artística, mais concretamente das Artes Visuais, no contexto escolar. Esta reflexão partiu de:

- 1) Observações em contexto de PES;
- 2) Conversas com profissionais de educação;
- 3) Nossa própria experiência.

O presente exercício investigativo desenvolvido no Jardim de Infância e no 1.º CEB tem como questão orientadora:

- ✓ De que forma as Artes Visuais podem promover competências?

Depois de ver esclarecidas as temáticas contextualizadoras, passo a desenvolver as problemáticas envolvidas nesta questão que carecem de pesquisa e aprofundamento, dando origem aos seguintes objetivos:

- ✓ Conhecer o papel das Artes Visuais na Educação Artística;

- ✓ Conhecer o que se entende por Artes Visuais, no pré-escolar e no 1.º CEB relativamente a conceitos, meios de expressão e atividades artísticas;
- ✓ Perceber a importância das Artes Visuais no processo de ensino-aprendizagem e na aquisição de conhecimentos e atitudes (competências).

A área da Educação Artística apresenta diferentes potencialidades de aprendizagem, visto ser uma área que permite trabalhar de forma interdisciplinar, o que possibilita motivar e cativar as crianças, além disso, dá à criança a oportunidade de se exprimir e de usar a sua criatividade. Neste sentido, realizou-se o presente exercício investigativo para compreender as Artes Visuais como forma de promover competências. Desta forma é necessário conhecer o papel das Artes Visuais na Educação Artística; conhecer o que se entende por Artes Visuais, no pré-escolar e no 1.º CEB relativamente a conceitos, meios de expressão e atividades artísticas; e perceber a importância das Artes Visuais no processo de ensino-aprendizagem e na aquisição de conhecimentos e atitudes (competências);

2.2. Fundamentação Teórica

2.2.1. A Educação Artística

A educação, enquanto conceito geral, é um “processo que visa o pleno desenvolvimento intelectual, físico e moral de um indivíduo” (Porto Editora, s.d.), este processo leva à aquisição de um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores.

Já a arte, segundo o Oxford Dictionary (citado por Matarasso, 2019: 36) consiste na “expressão ou aplicação da habilidade criativa e imaginação humana, geralmente em forma visual como a pintura ou escultura, na produção de trabalhos que serão apreciados principalmente pela sua beleza ou poder emocional.”

Tendo em conta os conceitos anteriores, podemos deduzir que a educação artística é um processo de desenvolvimento holístico, onde predomina a criatividade do indivíduo e a sua sensibilidade. Segundo o decreto-lei 344/1990, “a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter.” (p. 4522). Assim sendo, deverá encontrar-se presente nos diferentes níveis escolares, pois destina-se “(...) a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área,

sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral” (Mendes e Gabriel, 2016:94).

Para Sousa (2003: 63), a Educação Artística tem como principal objetivo estimular o gosto pela arte, de modo a envolver a criança na diversidade cultural e artística, pois o principal é que a criança desenvolva a capacidade de “vivenciar, descobrir, criar e sentir”. Já na opinião de Mónica Oliveira (2007), a educação artística depende de duas capacidades fundamentais, na edificação do eu e na forma como se compreende e se associa com o meio físico e social. As capacidades, anteriormente, mencionadas progridem numa tríade entre “(...) o ensinar a ver, o dialogar e o fazer plástico” (Oliveira, 2007:69)

2.2.2. Enquadramento da Educação Artística nas OCEPE e no currículo do 1.º CEB

A Educação Artística é-nos apresentada nos diferentes documentos orientadores, quer na educação de infância (Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar - OCEPE), quer no 1.º CEB (Aprendizagens Essenciais - AE). Além destes documentos orientadores, os profissionais da educação têm também acesso a documentos reguladores, onde podem apoiar as suas práticas, como é o caso do Plano Nacional de Artes (PNA), desenvolvido pela Direção-Geral da Educação e da Cultura (DGEC), e o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA), desenvolvido pela Direção-Geral da Educação (DGE).

Nas OCEPE (2016), o Domínio da Educação Artística, encontra-se enquadrado na Área de Conteúdo da Expressão e Comunicação, este domínio apresenta-se dividido em quatro subdomínios, sendo eles as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança. O papel da educação artística envolve uma estreita ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, favorecendo, sobretudo: “a construção da identidade pessoal, social e cultural; o conhecimento do património cultural e a sensibilização à sua preservação; o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural.” (Silva et al., 2016:48). A intervenção realizada pelo educador deve partir do que as crianças já conhecem e conseguem fazer, tendo como principal propósito o desenvolvimento da criatividade de cada criança, de modo a ampliar a sua representação simbólica e o seu sentido estético, possibilitando-lhe contemplar a arte em diferentes

realidades. Visto que, normalmente, se parte do que as crianças já conhecem, o profissional de educação deve possibilitar a apropriação das diferentes linguagens da arte, ou seja, incentivar ao conhecimento e domínio de diversos instrumentos e técnicas, bem como da linguagem específica, utilizados nos diferentes subdomínios da educação artística.

No que respeita às AE (Ministério da Educação, 2018), para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontramos a Educação Artística como uma área curricular independente e composta por quatro áreas distintas, sendo elas as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Música e a Dança, sendo estas referidas como constituintes imprescindíveis no progresso da formação pessoal, social e cultural de cada aluno, pois combinam a imaginação, a razão e a emoção. De acordo com o Ministério da Educação (s.d.:150), “Ao longo da educação básica, o aluno deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas”.

Na Educação Artística está implicada a Literacia e é desde as primeiras idades que se começa a expandir a literacia em artes, esta depende a competência de comunicar e compreender significados através das diversas linguagens artísticas. O processo de literacia artística encontra-se sempre em desenvolvimento, nunca se dando, assim, como terminado, pois, envolve a evolução das comunidades e culturas, visto que na sociedade em que nos encontramos, é cada vez mais importante o domínio das literacias múltiplas (Ministério da Educação, s.d.). Ainda, segundo o Ministério da Educação (s.d.:150), as aptidões artísticas auxiliam no “desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes”, pois estas fomentam o desenvolvimento completo do aluno; permitem o desenvolvimento de novos conhecimentos, a partir da prática; proporcionam o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, de forma autónoma e crítica, tendo por base o processo criativo; são um espaço de prazer, de independência e ludismo.

No que respeita aos documentos reguladores, apresentamos o Plano Nacional das Artes e o Programa de Educação Estética e Artística. O PNA (2019) tem como principal objetivo promover o envolvimento, a fruição e a criação cultural, numa prática inclusiva e de aprendizagem contínua, tornando as artes alcançáveis ao seu público-alvo. Já, o PEEA (s.d.) tem como principal intuito a amplificação do grau de literacia artística, de forma a que as artes se encontrem presentes no dia-a-dia dos alunos, consolidando “o pensamento autónomo, complexo, multidisciplinar, de forma criativa e crítica” (s.p.).

2.2.3. As Artes Visuais

As Artes Visuais são-nos apresentadas nos diferentes documentos orientadores, quer na educação de infância (OCEPE), quer no 1.º CEB (AE), como um dos subdomínios da Educação Artística.

Nas OCEPE (Silva et al., 2016:53), as Artes Visuais são apresentadas com diferentes modos de expressão artística, sendo estes “a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia”, etc. Os modos de expressão artística são principalmente alcançados pela visão, apesar de poder incluir outros sentidos, pois na comunicação visual os constituintes a trabalhar são variados, podem envolver: a cor, as tonalidades, a textura, as formas geométricas, linhas, a figura humana, a desproporção e a proporção natural (Silva et al., 2016). De acordo com Godinho e Brito (2010), as primeiras ligações entre a criança e a arte focam-se, naturalmente, nos elementos sensoriais e manipulativos, devido ao fascínio pelas cores fortes, tintas, e pela manipulação de materiais moldáveis.

Quando falamos das Artes Visuais com as crianças pequenas, percebemos que o que é mais valorizado é a oportunidade de experimentar, executar e criar, mas para além destas possibilidades é necessário e importante criar momentos de apreciação, diálogo e observação da natureza e de diferentes obras artísticas. Quanto mais oportunidades diversas de contacto e observação, maior será a capacidade, da criança, de criar e apreciar, possibilitando, assim, o seu envolvimento do indivíduo nas diferentes culturas e vivências.

Segundo os autores Mendes e Gabriel (2016), na educação pré-escolar a exploração e habituação a obras de arte deverá ter como principal intenção a progressão do pensamento crítico e a criatividade da criança, para favorecer a sua educação estética. No que respeita ao 1.º CEB, as AE vão ao encontro do que é referido anteriormente. Contudo, a obra de arte é geralmente exposta ao grupo, sem qualquer intencionalidade educativa, e isto acaba por levar à limitação da criatividade do indivíduo.

A arte surge integrada no documento Lei de Bases do Sistema Educativo, que rege a educação, em Portugal, desde 1986. Neste documento é referido que as Artes Visuais irrompem da Arte e que a mesma é realizada a partir da expressão plástica.

No que respeita ao subdomínio das Artes Visuais, nas AE (2018:1) do 1.º CEB, estas apresentam-se como essenciais para a evolução “global e integrada dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída

da Escolaridade Obrigatória, mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais”. Estes processos são possíveis de trabalhar com as crianças do pré-escolar e do primeiro ciclo a partir da promoção de experiências diversas em diversos contextos, como por exemplo a visualização de uma imagem ou a ida ao espaço exterior. É necessário que nas diferentes experiências seja dado tempo à criança, para que ela possa observar e analisar o que está a observar, exprimindo a sua opinião, sendo possível, em seguida, criar uma discussão, em grande grupo, onde a criança irá expor a sua ideia e defendê-la, tendo em conta as aprendizagens já realizadas.

Nas Competências Essenciais para o Ensino Básico (2001), e nas AE, a educação e a literacia artística são apresentadas como uma estrutura composta por três eixos de desenvolvimento curricular: o eixo da apropriação e reflexão, o eixo da interpretação e comunicação, e o eixo da experimentação e criação.

O primeiro, (**apropriação e reflexão**), tem um carácter mais teórico, onde se pretende que os alunos compreendam e apreendam a linguagem específica e adequada (noções, situações e técnicas), nos diversos momentos de observação e experimentação. Ainda, neste domínio, o aluno é estimulado a ter em conta a sua experiência e a sua capacidade de reflexão, para compreender a mensagem contida nas imagens e em outras narrativas visuais.

A intenção do segundo eixo, (**interpretação e comunicação**), consiste na ampliação das capacidades de aquisição e de compreensão, partindo do convívio com os diversos contextos visuais, instigando, assim, leituras múltiplas dos distintos contextos culturais. Pretende-se, desta forma, potencializar estratégias para a edificação das ligações “entre o olhar, o ver e o fazer” (Ministério da Educação, 2018:2-3). O profissional da educação direciona o aluno a realizar interpretações mais amplas e complexas, partindo do que o mesmo já conhece, auxiliando, assim, o entendimento de três realidades indissociáveis: “imagem/objeto, sujeito e construção de hipóteses de interpretação” (Ministério da Educação, 2018:3).

O terceiro e último eixo, (**experimentação/criação**), tem um carácter prático, onde se combinam as diferentes aprendizagens realizadas nos domínios, acima, apresentados e a vivência pessoal, partindo para a experimentação plástica. Aqui pretende-se que os alunos consigam encontrar soluções com o fim à “criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade.” (Ministério da Educação, 2018:3).

Os eixos apresentados são entendidos como realidades interdependentes, que abrangem aptidões estéticas e técnicas, abrangem conhecimentos, a apropriação e competência no manuseamento de materiais e suportes, incluindo o crescimento da sensibilidade estética e artística.

No decorrer de cada ciclo de aprendizagens, os alunos realizam um percurso formativo, onde de modo gradativo serão instigados diferentes conhecimentos como “cor, forma, linha, textura, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo, entre outros” (Ministério da Educação, 2018:5) , ou seja, em cada ano e cada ciclo, os conteúdos serão continuamente aprofundados e complexificados, conforme as aprendizagens dos alunos vão aumentando e estes vão praticando, consolidando e transformando esse conhecimento em vivências significativas.

2.2.4. A importância da Educação Artística na formação da criança

Partindo de uma visão holística e integrada é essencial possibilitar à criança “o conhecimento, o gosto e o prazer/fruição da criação artística” (Porto, 2018:43). Além disso, a educação artística desenvolve na criança competências a diferentes níveis (cognitivo, pessoal e social), estas “são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017:19). As competências desenvolvidas na educação artística, de acordo com Rocha (2013), formam cidadãos críticos e ativos, que constroem um conhecimento transversal a outras áreas e contextos.

O Roteiro de Educação Artística (2006, citado em Eça, 2010), publicado pela UNESCO, refere que é no desenvolvimento da educação artística que as crianças acessem a diferentes linguagens da arte, o que lhes proporciona possibilidades ímpares para abrangerem e construir as suas singularidades, incentivando-as, assim, “para uma aprendizagem ativa, criativa e questionadora” (p. 22). No mesmo pensamento, Pillotto (2008), reconhece a importância da arte no currículo escolar, desde as primeiras idades, tendo em conta que “o desenvolvimento do conhecimento cognitivo, emocional, criativo, intuitivo e perceptivo, evolui a par da nossa ligação ao mundo visual, sonoro e corporal, ao qual atribuímos e construímos significados” (Mendes e Gabriel, 2016: 98). Assim sendo, é de fácil compreensão o foco da importância da educação artística no ensino, visto que a arte prepara a criança como um todo, para o futuro. Ainda, na mesma linha de raciocínio, Hernández (1997, citado em Eça, 2010) defende que a educação artística promove a educação moral e espiritual, cultivando um equilíbrio emocional na criança, através da oportunidade de exteriorizar os seus sentimentos, a partir da arte.

Matarasso (2019), refere que é possível constatar a importância que a arte detém, quando observamos o modo como, a mesma, é utilizada pela criança: com os desenhos; os cânticos; as histórias; as danças; as representações; as invenções; as pinturas e as brincadeiras, através das interações criadas no seu dia-a-dia, onde as aptidões e o controlo não são elementos significantes. A arte é um meio que admite à criança sentir-se segura, quando se encontra rodeada de adultos, visto que a criança pode exprimir as suas emoções, a partir de diferentes formas de arte (como por exemplo utilizando o desenho).

A arte permite que a criança se desenvolva de forma cíclica, ou seja, gradativamente a criança envolve-se e interage com o meio, cada vez mais complexo. Segundo Matarasso (2019:45), este ciclo encontra-se dividido em cinco procedimentos interligados, que possibilitam ações:

- **Descobrem** as suas próprias ideias e emoções (particularmente os aspetos menos claros da sua existência) e observam como os outros se relacionam com o mundo, através da exploração de histórias, jogos, imagens e representações;
- **Processam** a sua existência ao brincar com ela artisticamente, desmontando-a e reconstruindo-a criativamente e a uma escala adequada, deixando no processo marcas inconscientes dos seus percursos criativos como mensagens para versões futuras de si próprias;
- **Compreendem**, através de arte que carrega emoções e ideias, quais os seus gostos, crenças, vontades e preocupações e quais as posturas morais, filosóficas e até políticas, que lhes servem de referência no processo de autocohecimento e de conhecimento dos outros;
- **Organizam** a maré de experiências infantis para poderem ganhar consciência da sua própria imaginação e da relação desta com a realidade, pagando como preço uma quebra no deslumbramento pela experiência de estar vivos; e
- **Partilham** com outros a sua crescente construção de sentido, testando as suas próprias perceções e posturas, influenciando as pessoas que as cercam e descobrindo mais sobre si próprias no mundo.

A instituição que valoriza a educação artística, dignifica «o modo de sentir, entender e dizer de cada um, influencia e valoriza os diferentes significados representados

sob diferentes meios, diferentes formas de materializar, imprimir, “dizer”, procurar respostas.» (Kowalski, 2012:48). É através da criatividade, que a criança produz significado do que a rodeia, pois, a criatividade é, de acordo com Pope (2005, xvi, citado por Eça, 2010:18), a “(...) capacidade de produzir, fazer, ou tornar algo em uma coisa nova e válida tanto para si como para os outros”.

Consideramos que as crianças edificam o seu conhecimento, fundamentalmente, a partir do brincar, onde o ponto-chave é a imaginação. Segundo Pillotto (2008), é a imaginação que sustenta a arte, pois é indissociável do lúdico e permite o ajuste do indivíduo ao contexto que o rodeia. É, também, através da arte que a criança percebe o outro e a sua própria perspectiva, valorizando, assim, a diferença e o seu próprio conhecimento.

Em suma, a arte é integrada na educação global do indivíduo, visto que a natureza criativa influencia a evolução do mesmo, através das vivências artísticas, auxiliando, deste modo, a criação da personalidade em diversos sentidos, tais como: “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” (Bolton, 1998, citado em Sousa et al., 2020:12).

2.2.5. Uma visão interdisciplinar

De acordo com Eça (2010), a Educação Artística é uma base transversal para as diferentes áreas da educação, tais como: a educação para a cidadania, a educação ambiental e a educação para os valores. Este fator deve-se, ainda, de acordo com Eça (2010), a uma política cada vez mais perspicaz, no que respeita à reestruturação de um ensino fragmentado, ou seja, através da arte podem ser desenvolvidas as diferentes áreas da educação, encontrando, assim, a inter e a transdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, segundo Oliveira (2017), dá um novo sentido ao ensino, uma vez que, propõe que o ensino trabalhe em sintonia, sendo que a criança está sempre no centro de todo o processo, como um indivíduo particular e único. Além do benefício que promove às crianças, uma abordagem interdisciplinar, enriquece a ação do profissional de educação, pois auxilia na flexibilização curricular não compartimentando, assim, as áreas curriculares e fomentando o ensino de forma diversificada, com exemplos e experiências reais às crianças, direcionando, assim, para conhecimentos completos e enriquecidos (Freire, 1987, citado em Afonso, 2022).

As OCEPE referem que é necessário existir uma ligação intrínseca entre a educação artística e as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, “contribuindo nomeadamente para a construção da identidade pessoal, social e cultural, para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação, para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural” (Silva et al., 2016:48). Para além da ligação a estas áreas, também é fulcral existir uma conexão entre diferentes domínios, presentes na área de Expressão e Comunicação, pois possibilita momentos de “desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, de resolução de problemas” (Silva et al., 2016:48), entre outros. Esta ideia é reforçada por Porto (2018), quando o mesmo explica que agregando as diferentes áreas do currículo, dá oportunidade à criança de desenvolver diferentes aptidões, despertar a criatividade, o prazer pela descoberta e exploração, através dos sentidos.

Em suma, “uma boa educação através da arte pode ajudar os estudantes a serem melhor, a serem persistentes, ousados e a aprenderem com os erros, fazendo juízos críticos e sabendo justificar as suas opiniões” (Eça, 2010:16).

2.3. O papel do profissional de educação

Segundo Porto (2018:43), “o acesso à arte e à cultura artística torna-se crucial para a educação artística e, nesse aspeto, a intervenção do educador de infância é primordial”.

O profissional de educação tem o principal papel de observação e de escuta atenta de cada criança, de modo a conhecer a especificidade de cada uma (particularidades, interesses e necessidades). Tal como afirma Kowalski (2012:48), as participações das crianças são importantes, visto que o “agir artístico” surge dessas participações, florindo um grande leque de possibilidades. O profissional de educação deve reger a sua prática, pondo em primeiro lugar o direito da criança ter um papel ativo na sua aprendizagem, pois cada criança é um ser com opiniões, gostos, interesses e capacidades, devendo ser, assim, respeitada (Porto, 2018). Assim sendo, o processo educativo fica centrado na criança, existindo diálogo entre o adulto e a criança, promovendo um trabalho em equipa, que permita tornar evidente o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, tal como se encontra nas OCEPE, “o apoio do/a educador/a passa por um diálogo aberto e construtivo, que incentiva a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende e promove simultaneamente o desejo de aperfeiçoar e melhorar” (Silva et al., 2016:52). É um dever do profissional da educação

promover um ambiente favorável, em termos físicos e materiais, para que a criança se desenvolva artisticamente (Mendes e Gabriel, 2016).

No sentido de potencializar o desejo da criança conhecer mais, a criação de diálogos sobre “elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais” (Silva et al., 2016:53), tornam-se fundamentais para ampliar a sua forma de expressão e o seu espírito crítico, promovendo conexões entre as experiências vividas e as novas aprendizagens, “levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê” (Silva et al., 2016:53). Durante este trajeto visual que «interrelaciona o “falar sobre as imagens” e os “modos de ver as imagens”» (Silva et al.:53), o indivíduo engrandece a sua imaginação, adquirindo novas aprendizagens, relacionando-as com as suas vivências, criando, assim, “novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades (desenho, pintura, colagens, técnica mista, assemblage, modelagem, entre outras)” (Silva et al., 2016:53).

Ao educador compete criar diferentes oportunidades, de modo incentivar a curiosidade e a exultação da criança, levando, assim, à progressão do conhecimento do que é real e à instigação do imaginário (Mendes e Gabriel, 2016).

O ambiente educativo pode promover ou não o florescer da criatividade, para Kowalski (2012), é necessário que o profissional de educação conheça as diferentes características dos elementos do grupo, para, assim, preparar um ambiente educativo apelativo, para os mesmos. Este ambiente deve proporcionar ao grupo diferentes materiais (“papel de diferentes dimensões e texturas, tintas de várias cores, diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc., barro, plasticina e outros materiais moldáveis, etc.”), que estejam acessíveis e que permitam diversidade e qualidade, de modo a gerar oportunidade de exploração e criação (Silva et al., 2016:53). Para além destes materiais, é cada vez mais importante a reutilização e reaproveitamento de materiais recicláveis, que auxiliam, também, no desenvolvimento da criatividade, pois é necessário ver para além da utilidade habitual de cada objeto, ou seja, terão de atribuir um novo significado ou função ao mesmo. Deste modo, de acordo com Silva et al. (2016:53), “a arte e a vida são indissociáveis” e é importante que a criança se aperceba dessa coexistência.

O espaço exterior pode ser uma fonte de inspiração, pois além de ser propício à realização de atividades artísticas, possibilita a recolha de elementos naturais, para as produções das crianças. Para Silva et al. (2016), é, também, relevante uma utilização moderada de contextos virtuais, que permitam o conhecimento de outros contextos ou ambientes, fora das vivências das crianças.

Em suma, é de extrema importância a relação entre “lúdico, expressão artística, criação, fruição, apreciação” (Kowalski, 2000:126).

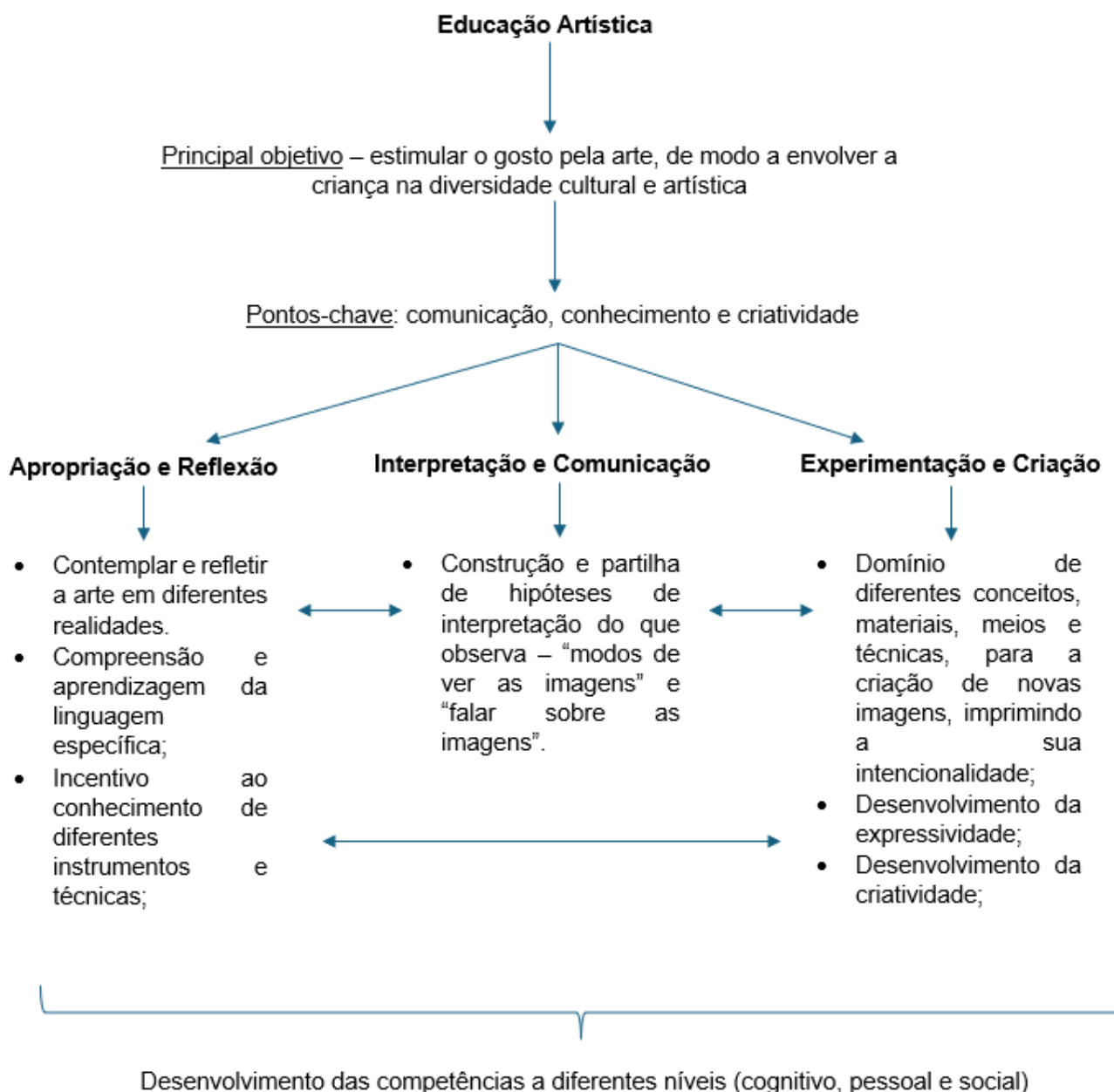


Figura 3 - Esquema organizacional da Educação Artística

3. Metodologia

3.1. Opções metodológicas

O presente estudo foi desenvolvido a partir de uma investigação de natureza qualitativa, pois assenta na “necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais; nesta medida, permitem a descrição, a interpretação e a análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados” (Gonçalves, 2010: 48). Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), associada à investigação qualitativa está o trabalho de campo, onde o investigador possui um papel de observador participante, por isso o mesmo deve permanecer no local do estudo e em contacto com os participantes, de modo a criar relações. No trabalho de campo o investigador poderá deparar-se com o problema da autorização para a condução do estudo que tem planeado, por isso o investigador deve explicitar quais são os seus interesses e tentar que os participantes cooperem no seu estudo. O investigador, no trabalho de campo, deve observar, registar por escrito, por áudio ou por audiovisual e interpretar os dados recolhidos.

Deste modo, a metodologia utilizada neste exercício investigativo foi a investigação-ação, que se caracteriza pela recolha sistemática de informações, tendo como objetivo obter respostas aplicáveis na prática. Nesta metodologia os investigadores são participantes ativos (Tranqueia, Pacheco & Taveira, 2021), ou seja, existe uma interação entre o investigador e o grupo em estudo, o que “proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível” (Mónico et. al., 2017, p. 727). Esta metodologia caracteriza-se, ainda, pela existência de ciclos em espiral apresentando as seguintes fases: identificação de problemas; recolha de dados; reflexão; análise; ação, tendo em conta a análise realizada; e redefinição do problema (Amado & Cardoso, 2014).

3.2. Questão orientadora e objetivos da componente investigativa

O presente exercício investigativo desenvolvido no Jardim de Infância e no 1.º CEB tem como questão orientadora:

- ✓ De que forma as Artes Visuais podem promover competências?

Com esta questão pretendemos que as crianças adquiram competências específicas das Artes Visuais e competências transversais. Deste modo, os projetos implementados foram de natureza interdisciplinar, permitindo, assim, motivar e cativar as crianças durante a sua aprendizagem e dando-lhes a oportunidade de se exprimirem e serem criativas.

Tendo em conta esta questão surgem outras temáticas que carecem de pesquisa e aprofundamento, dando origem aos seguintes objetivos:

- ✓ Conhecer o papel das Artes Visuais na Educação Artística;
- ✓ Conhecer o que se entende por Artes Visuais, no pré-escolar e no 1.º CEB relativamente a conceitos, meios de expressão e atividades artísticas;
- ✓ Perceber a importância das Artes Visuais no processo de ensino-aprendizagem e na aquisição de conhecimentos e atitudes (competências)

3.3. Contexto e participantes do estudo

O exercício investigativo foi concretizado nas valências de JI e de 1.º CEB, nas instituições onde decorreu a PES em Pré-Escolar e as duas PES em 1.º CEB, descritas nos capítulos 2.1, 3.1, 4.1, da Parte I do presente relatório, tal como é possível observar na seguinte tabela.

| Contexto e participantes do estudo | | | |
|---|--|---|---|
| Valência | Pré-Escolar | 1.º CEB | |
| Público-alvo | JI | 1.º ano | 3.º ano |
| Localização | Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano | Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado | Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado |
| Número de participantes | 20 | 21 | 22 |
| Idades | 3 – 6 anos | 5 – 7 anos | 8 – 10 anos |
| Projeto | Segurança Rodoviária | Monumentos | Reciclarte |

Tabela 1 - Contexto e participantes do estudo

3.4. Objeto de estudo

O alvo da investigação foram as atividades interdisciplinares planeadas e implementadas nos contextos de estágio, nas valências de JI no Pré-Escolar e de 1.º e 3.º anos do 1.º CEB, nomeadamente nos projetos “Segurança Rodoviária”, “Monumentos” e “Reciclarte”, respetivamente.

Neste Ponto apresentarei os três projetos desenvolvidos nos diferentes contextos de estágio e que foram o objeto do estudo. Para cada projeto apresento uma descrição pormenorizada das atividades desenvolvidas, um mapa conceptual, metodológico, que tem como objetivo a síntese das atividades e do conteúdo de cada projeto, uma tabela com os critérios de avaliação e, por fim, as componentes do currículo trabalhadas nas atividades.

Em cada Projeto apresentado foi utilizada a metodologia de projeto que, segundo Rangel e Gonçalves (2011), é uma metodologia para resolução de problemas, em que se parte de questões-problemas reais, sendo que não há, à partida, uma resposta única para a sua resolução e esclarecimento. Esta metodologia contribui, de acordo com Rangel (2011), para a educação motivada e aberta, participada e partilhada, cooperativa e em interação, integrada e integral, uma vez que, as aprendizagens partem dos interesses, questões e interrogações dos alunos sobre o mundo que os rodeia.

Tendo em conta que os objetos de estudo – Projetos aqui apresentados- têm todos uma natureza interdisciplinar, faz sentido para mim apresentar além das Artes Visuais (Domínio da Educação Artística) as outras componentes do currículo desenvolvidas no âmbito das atividades.

3.4.1. Projeto “Segurança Rodoviária”

O projeto “Segurança Rodoviária” teve como objetivo desenvolver competências expressivas e criativas e desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que rodeia a criança, e foi realizado na valência de pré-escolar, nomeadamente, em contexto de jardim de infância. Este projeto surgiu quando o grupo estava a trabalhar as diferentes profissões, mais concretamente a profissão de polícia e encontra-se dividido em três fases:

1) Sensibilização;

Nesta fase tínhamos como objetivo iniciar a abordagem do tema “Segurança Rodoviária” partindo da profissão polícia. De modo a estimular o envolvimento do grupo utilizou-se uma música sobre o tema e realizou-se um passeio pela cidade.

2) Planeamento e construção dos materiais;

Nesta fase, o grupo, passou ao planeamento do circuito rodoviário. Após esse momento, em grande grupo, passaram à construção dos materiais em pequenos grupos.

3) Execução do circuito rodoviário.

Após a construção de todos os materiais, as crianças passam à apresentação do circuito rodoviário. Para esse momento, o grupo inicia com a montagem do circuito, com o auxílio do adulto, e em seguida executa esse circuito. Este é o momento em que a criança consolida a sua própria aprendizagem e auto-estima.

Descrição do projeto

A 1.^a fase do projeto teve como objetivo(s) desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia e saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar, assim como dos outros. Esta fase consistiu numa discussão sobre o significado da palavra “rodoviária” e sobre a letra da música “segurança rodoviária”, de Sara Gomes⁴. Durante a discussão as crianças apenas mencionavam o que tinham ouvido na música, como por exemplo “olhar para os

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=AVpGQwYI9Fo>

dois lados antes de atravessar a estrada”, “esperar o sinal verde” e “usar cinto no carro”. Imediatamente após esta pequena discussão realizámos um passeio pela cidade de Santarém, a pé, com o intuito de passarem por passadeiras com e sem semáforos, passeios mais largos e mais estreitos, peões, condutores e parques, de modo a compreenderem as regras e os cuidados a ter quando circulamos como peões. Neste momento, algumas das crianças mais velhas (5-6 anos), ao observarem que os adultos ficavam sempre do lado da estrada trocavam de lado com as mais novas (3-4 anos), com a intenção de manter a sua segurança, e tinham em atenção que não podiam brincar no passeio, apenas o podiam fazer no parque ou na escola.



Figura 4 - Passeio pela cidade de Santarém

A 2.^a fase tinha como objetivo o planeamento e a construção de um circuito rodoviário. Antes de iniciar a construção dos materiais, em grande grupo, definiu-se o que era necessário construir para o nosso circuito, tendo em conta o que tinham observado durante o passeio, surgindo assim, a construção de carros, semáforos, passadeiras e do fato do polícia, utilizando materiais reutilizáveis. Para a construção dos adereços definiu-se, em grande grupo, o que era necessário fazer, de seguida, dividiu-se o espaço em três estações de trabalho, sendo essas: 1. a estação do desenho e corte de bolas para os semáforos, faróis dos carros e rodas para os carros; 2. a estação do corte das abas das caixas e pintura das caixas, para realizarem os carros, e 3. a estação da pintura das caixas para os semáforos, das bolas para os semáforos, rodas e faróis. O grupo foi partido em subgrupos de 5/6 elementos e dividido pelas diferentes estações e trocaram ao fim de 15 minutos trocava de estação.



Figura 5 – Estações de trabalho

Os materiais utilizados foram caixas de cartão, sacos de plástico, papel autocolante, tintas, folhas de revista, cola, pincéis, tesouras, etc.

Posteriormente, as crianças passaram à colagem dos materiais e à realização do fato do polícia.



Figura 6 - Colagem dos materiais e realização do fato de polícia

As crianças, ao longo da construção dos acessórios / adereços /peças foram rodando pelas diferentes áreas, de modo a passarem por todas as estações de trabalho. Neste momento, os grupos tinham de trabalhar em equipa, entreajudando-se e tomando decisões, o que foi possível observar em diversos momentos como: uma criança a pedir

ajuda ao colega, pois não conseguia desenhar um círculo; outra criança pediu ao colega para cortar uma parte do círculo, pois não o conseguia fazer; no momento em que tinham de cortar as abas da caixa, para fazer o carro os restantes colegas do grupo seguravam na caixa, para facilitar o trabalho do colega. Para além disso, conforme as crianças iam construindo os acessórios / adereços /peças para o circuito iam tendo novas ideias, como acrescentar detalhes aos carros (porta, volante, luzes) e à roupa do polícia (crachá, chapéu), o que levou ao prolongamento da implementação deste projeto. Todas as atividades foram realizadas em pequenos grupos, de modo a existir entreajuda.

Ao longo de todas as atividades, tentámos dar sempre liberdade às crianças de serem elas a escolher e a construir, visto que são elas que estão a construir as suas aprendizagens, por isso, o planeamento do circuito rodoviário foi delineado pelas crianças, com o auxílio e mediação do adulto, desde os materiais a usar, o modo de os realizar e o que necessitavam acrescentar.

Na 3.ª fase, para a execução do circuito rodoviário o grupo foi dividido em dois e definiram os seus papéis (polícia, peão, condutor e semáforo). Em seguida, o pequeno grupo dirigiu-se ao espaço exterior com os materiais, junto do adulto e, em conjunto, montaram o circuito, definindo o local em que colocariam as passadeiras e posicionando os semáforos junto das mesmas. Nesta fase, devido ao entusiasmo do grupo e pelo facto de todos quererem trocar de função no percurso rapidamente, as crianças não tiveram oportunidade de explorar a sua função com tempo.



Figura 7 - Execução do circuito

Foi notório o envolvimento das crianças nas diferentes atividades, visto que nenhuma criança recusou participar nas atividades. Os valores a que nos propusemos trabalhar (cooperação, partilha, respeito, responsabilidade) foram observados ao longo das diferentes atividades, como por exemplo: as crianças mais velhas (5-6 anos) tiveram

sempre a preocupação de ajudar as mais novas (3-4 anos) na construção dos materiais; as crianças mais velhas tiveram a preocupação de dar a mão às mais novas sempre que tinham de passar uma passadeira na execução do circuito; as crianças mais velhas respeitaram o tempo das mais novas; os diferentes elementos do grupo cumpriam as regras de circulação e sempre que um colega não o fazia, alertavam-no para tal.

Após a realização do circuito rodoviário, as crianças quiseram criar uma maquete com os elementos utilizados no circuito rodoviário (semáforos para carros e peões, carros, peões e polícias), para tal o grupo utilizou massa de modelar para construir os semáforos, os carros e as pessoas, no entanto apresentaram algumas dificuldades, nomeadamente na junção das diferentes partes do corpo e na espessura dos elementos, o que não permitiu que alguns elementos ficassem em pé. Após a secagem da massa de modelar as crianças procederam à pintura na mesma, utilizando as cores de forma correta nos semáforos e passadeiras. Para a construção da estrada e do meio envolvente, as crianças recorreram a elementos naturais, como pedras e ervas.



Figura 8 - Maquete realizada com massa de modelar e elementos naturais

No final escrevemos testemunhos de algumas crianças no livro mágico do Choupal (anexo 9), sobre este projeto tais como: “Aprendi a construir as passadeiras e os semáforos e os carros”, “Aprendi que não se deve brigar, brincar juntos e sermos bons amigos.”, “Aprendi segurança, que não podemos brincar na estrada.” e “Devemos dar as mãos aos amigos, porque se formos para a estrada pode vir um carro e aleijar um amigo. Temos de ver os semáforos, se estiver na cor vermelha, os carros param e se estiver verde os carros podem andar, se estiver verde para os peões podem andar. Temos de olhar para os dois lados”.

No mapa conceptual seguinte encontram-se as competências a desenvolver no projeto, as componentes do currículo, as estratégias, os produtos obtidos e a avaliação.

| Competências a desenvolver | Estratégias a serem desenvolvidas | Componentes do currículo | Produtos obtidos |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar, assim como dos outros; ✓ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. ✓ Ser capaz de projetar (antecipar/prever algo; aprofundar o que deseja conhecer); ✓ Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Brainstorming sobre o tema a segurança rodoviária; ✓ Passeio pela cidade de Santarém; ✓ Diálogos; ✓ Planeamento e esboço do circuito rodoviário; ✓ Construção de um circuito rodoviário no exterior com materiais recicláveis, pasta de modelar e elementos naturais; | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Área da Formação Pessoal e Social; ✓ Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística (Artes Visuais) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; ✓ Área do Conhecimento do Mundo | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Maquete do circuito. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valores: cooperação, partilha, respeito, responsabilidade; | | | |
| <p>Tema</p> <p>“Segurança Rodoviária”</p> | | | |
| <p>Atividades realizadas em grande grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Brainstorming</i> sobre a palavra rodoviária; ✓ <i>Brainstorming</i> sobre a música “segurança rodoviária” de Sara Gomes; ✓ Passeio pela cidade de Santarém; ✓ Discussão sobre os deveres enquanto peões. | <p>Atividades realizadas em pequenos grupos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção dos materiais para o circuito rodoviário (carros, passadeiras, semáforos e fato do polícia); ✓ Montagem e realização do circuito rodoviário (2 grupos); ✓ Montagem do circuito com massa de modelar e elementos naturais. | <p>Atividades individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção dos elementos do circuito rodoviário com massa de modelar. | <p>Ferramentas de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Registos escritos; ✓ Registos fotográficos e videográficos; <p>Objetos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalhos realizados (materiais construídos para o circuito rodoviário e maquete) |

Tabela 2 – Mapa conceptual do Projeto “Segurança Rodoviária” – Educação Pré-Escolar⁵

⁵ Os critérios de avaliação deste Projeto são apresentados na tabela seguinte.

Para a análise das diferentes fases foi criada a seguinte tabela com os critérios de avaliação:

| Critérios de avaliação | |
|--|---|
| 1. ^a fase Sensibilização | Respeitar e ter em conta a opinião dos outros como forma de aprendizagem em comum |
| | Identificar os elementos visuais de acordo com a situação |
| 2. ^a fase Planeamento e construção dos materiais | Ser capaz de projetar elementos da via pública, relacionados com a segurança rodoviária |
| | Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para resolver os problemas |
| | Participar ativamente no processo de produção artística |
| | Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva |
| | Desenvolver a motricidade na utilização de técnicas artísticas |
| 3. ^a fase Execução do circuito | Cumprir normas estabelecidas para o trabalho de grupo |
| | Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva |
| | Conhecer e aplicar os elementos visuais de forma criativa |
| | Desenvolver a motricidade no manuseamento de ferramentas e de meios de expressão |

Tabela 3 - Critérios de avaliação do Projeto "Segurança Rodoviária"

As componentes do currículo trabalhadas ao longo projeto foram:

- ✓ Área de Expressão e Comunicação

Domínio da Educação Artística (Artes Visuais)

O subdomínio das Artes Visuais permite à criança desenvolver **capacidades expressivas e criativas** através de **experimentações** e produções plásticas. A partir deste subdomínio pretendíamos que as crianças fossem **capazes de projetar** (antecipar/prever algo; aprofundar o que deseja conhecer); utilizar elementos visuais de acordo com a situação, como foi o caso das cores nos semáforos, das passadeiras e do fato do polícia; e a utilização de diferentes materiais.

Na Criatividade podemos incluir: **Experimentação** (escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva), **Planeamento** (antecipar/prever algo; aprofundar o

que deseja conhecer) e **Resolução de problemas** como (utilizar elementos visuais de acordo com a situação e a utilização de diferentes materiais).

Na Expressão ou expressividade, inclui-se o caráter individual da criança que cria, as características das suas produções visuais, sentido de humor, poética, imaginação, referências externas como temas ou figuras dos desenhos animados, etc..

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Pretendíamos trabalhar este domínio ao desenvolver a capacidade de atenção e compreensão durante uma conversa. As Artes Visuais permitiram estas atitudes devido aos momentos de diálogo sobre o que era observado, a escuta da opinião dos colegas e a partir da compreensão das instruções que eram dadas.

✓ Área da Formação Pessoal e Social

Esta é uma área transversal que se encontra em todas as atividades do JI, com ela pretendíamos que as crianças ao se relacionarem umas com as outras, desenvolvessem valores, como a cooperação, partilha, respeito, responsabilidade e, além disso, soubessem cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar, assim como dos outros. As atividades de Artes Visuais que possibilitaram a aquisição destas atitudes foram o trabalho colaborativo, pois necessitavam de ouvir as diferentes opiniões para chegarem a um consenso. Além disso, as crianças tiveram de se entreajudar para conseguirem avançar nas suas construções. Com as saídas ao exterior as crianças mais velhas também tinham a responsabilidade de “cuidar” e ajudar as crianças mais novas.

✓ Área do Conhecimento do Mundo

A partir desta área pretendíamos que as crianças desenvolvessem uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia, através de uma educação visual dirigida para a questão da segurança rodoviária. Com a saída ao exterior, as crianças puderam observar o que as rodeava, prestando uma atenção especial aos passeios, semáforos, estradas, aos peões e condutores, para que, posteriormente, pudessem representar esses elementos, tendo também em conta as regras de circulação na estrada.

3.4.2. Projeto “Monumentos”

Este projeto surgiu a partir de atividades desenvolvidas na prática de estágio, dentro do domínio da Matemática – Sólidos Geométricos, interligado com o domínio de Expressão Artística: Artes Visuais, mais tarde abrangendo outras componentes do currículo.

Os Monumentos eram um conteúdo que estava presente no manual de matemática, em que era explorado apenas através de um desenho do mesmo, no entanto, nós queríamos ir mais longe e pensámos que as crianças deveriam construir os seus próprios monumentos, a partir de materiais recicláveis para fazermos também o reaproveitamento de materiais, poupando dinheiro e pensando no ambiente. Conhecíamos o grupo, acreditávamos nas suas capacidades plásticas. na sua criatividade, capacidade de colaboração e autonomia (em artes visuais) para a finalidade deste projeto.

Uma vez que, as crianças demonstraram interesse e motivação perante os sólidos geométricos e a relação destes com os monumentos, apresentado num *PowerPoint* – Monumentos (anexo 10), em que as crianças iam ao quadro identificar um sólido geométrico que podiam observar nos monumentos. Esta atividade foi o ponto de partida para o surgimento natural deste projeto, pois as crianças tiveram uma capacidade de atenção, observação, foco e motivação, para descobrirem a maior quantidade de sólidos que conseguiam em cada monumento apresentado.

Este projeto dividiu-se em quatro fases:

1) Sensibilização;

Nesta fase iniciámos com a introdução dos sólidos geométricos e tínhamos como objetivo que o grupo percebesse a ligação desses sólidos ao nosso dia-a-dia.

2) Motivação;

Nesta fase pretendíamos que os alunos percebessem que a representação dos sólidos geométricos não se encontrava apenas presente em objetos do nosso dia-a-dia, como também em edifícios, neste caso em monumentos. De modo a motivá-los surgiu a apresentação de um *PowerPoint* de monumentos regionais, nacionais e internacionais, para que os alunos fizessem a identificação de sólidos e figuras geométricas. Os monumentos regionais apresentados já eram conhecidos pelo grupo.

3) Planeamento;

Nesta fase pretendíamos que, numa primeira parte, cada aluno fizesse um esboço de um monumento à escolha dele e, posteriormente, em pares decidissem que monumento construir, tendo em conta ambos os esboços, pensando nos materiais que necessitariam e como deveriam construir esse monumento.

4) Realização

Após a escolha de todos os materiais e de chegarem a um consenso, os pares iriam proceder à construção do seu monumento. Após a construção irão decorá-lo utilizando a técnica batik tie die.

Descrição do projeto

Na 1.^a fase introduziu-se os temas dos sólidos geométricos e das figuras planas, onde se apresentaram objetos do nosso dia-a-dia que possuem a mesma forma dos sólidos geométricos, este momento também foi aproveitado para referir algumas figuras planas presentes nos sólidos. Em seguida, foram apresentados os sólidos geométricos de madeira e foi solicitado que identificassem semelhanças ou diferenças entre determinados sólidos geométricos apresentados. Os alunos tiveram bastante dificuldade na identificação de semelhanças e diferenças, além disso quando alguns alunos faziam essa identificação não eram capazes de explicar a razão. Contudo, os alunos, conseguiam identificar, sem qualquer dificuldade, as formas planas nos sólidos, como é exemplo, o círculo, o quadrado, o retângulo e o triângulo e associar os sólidos geométricos a imagens de objetos do nosso dia-a-dia, correspondentes. Numa outra atividade, foram introduzidos os monumentos. Num momento prévio, mostraram-se os diferentes sólidos, um a um, aos alunos para que eles relembassem os seus nomes, sendo eles a identificá-los. Neste momento, também foi pedido que registassem no quadro como viam esse sólido visto de frente, através do desenho. Foi perceptível, que o sólido geométrico, que eles mais tinham dificuldade em identificar era o prisma.

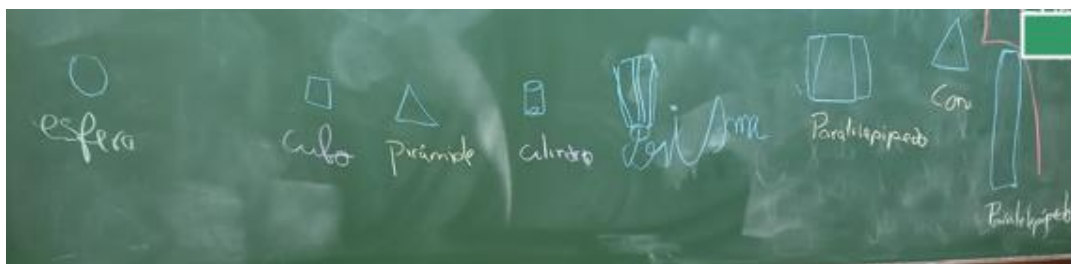


Figura 9 - Registo da visão frontal do sólido geométrico

Na 2.^a fase, foi apresentado um *PowerPoint* com imagens de monumentos. Antes de iniciar a apresentação do *PowerPoint* foi questionado aos alunos se sabiam o que eram monumentos, como eles não sabiam o que eram passou-se à explicação do seu conceito. No *PowerPoint* encontravam-se monumentos locais (Santarém), nacionais e internacionais. À vez, os alunos observaram os monumentos com atenção, identificando partes destes que se assemelhavam aos sólidos geométricos que já conheciam. Foi bastante notório o grande interesse por parte dos alunos nesta atividade e a sua motivação intrínseca, assim como, a participação. Todos os alunos participaram nesta atividade, ficavam bastante entusiasmados, quando identificavam os monumentos locais, por já terem estado nos mesmos e tentavam descobrir que sólidos estavam presentes em cada um dos monumentos, um pouco como se fossem detetives. Alguns alunos dirigiam-se ao quadro, para identificar a figura plana, contornando-a na imagem do monumento e no outro quadro eles tentavam identificar a que sólido pertencia, sendo que os mesmos tinham os sólidos expostos para os ajudar.



Figura 10 - Identificação de figuras planas e sólidos geométricos, nos monumentos apresentados

Na 3.^a fase, os alunos tiveram de realizar um esboço de um monumento, para isso começámos por explicar o que era um esboço e por lembrar o que era considerado um monumento, com o objetivo de, mais tarde, o construírem com os materiais reciclados. Para esclarecer as crianças, a estagiária, desenhou um exemplo do que podia ser feito.

Nesta atividade, todas as crianças superaram as expectativas, uma vez, que todas desenharam algo parecido com um monumento em que era perceptível os diferentes sólidos geométricos e figuras planas, inclusive durante os esboços, algumas crianças foram buscar os sólidos para as suas mesas para fazerem registos e tirarem ideias. Outras crianças utilizaram os sólidos como moldes, tentando desenhar no seu torno. Concluímos que todas as crianças atingiram o objetivo desta atividade e perceberam a conexão entre os monumentos e os sólidos geométricos, tal como, a noção de esboço.



Figura 11 - Esboços de monumentos

Na última fase, os alunos procederam à construção dos monumentos, através da utilização dos materiais recicláveis, que foram trazendo ao longo das semanas, materiais estes que se assemelhassem aos sólidos geométricos. Para iniciar esta atividade foi necessário alterar a disposição da sala, colocando as mesas em forma de U, para os alunos se sentarem. No centro da disposição das mesas em U, foram colocadas mesas com os materiais recicláveis, os mesmos encontravam-se organizados em sete grupos, encontrando-se em cada grupo os materiais semelhantes a cilindros, esferas, cones, pirâmides, primas, paralelepípedos e cubos, respetivamente.

Antes de iniciar a atividade, os alunos identificaram o sólido geométrico que representava cada um dos grupos de materiais dispostos, sendo-lhes explicado o que teriam de fazer com os mesmos.



Figura 12 - Organização dos materiais

Os alunos foram organizados em pares de trabalho. Em seguida, foi-lhes entregue os esboços dos monumentos que tinham realizado, anteriormente, para que pudessem retirar ideias para as suas construções, visto que cada aluno tinha realizado um esboço, mas as construções eram realizadas a pares, tendo assim de tomar decisões em grupo, para a escolha de materiais. Após a discussão entre pares, os alunos disseram que materiais necessitavam, um grupo de cada vez, fomos entregando os respetivos materiais. À medida em que cada par tinha os materiais que considerava necessários, ia experimentando como é que poderia juntar os seus materiais de modo a criar o monumento que pretendida. Ao longo deste momento, os alunos foram constatando que precisavam de mais materiais ou de materiais diferentes, para a sua construção, pedindo, então, para trocar ou mais materiais. Como não existiam pirâmides para todos os alunos, tivemos de trazer um molde para que eles pudessem contornar o mesmo num cartão, para construir a sua própria pirâmide.



Figura 13 - Construção de pirâmides

Os alunos mostraram-se motivados na escolha e experimentação dos materiais e conseguiram tomar decisões em conjunto, tendo em conta a opinião de ambos. Quando chegaram a sua construção final, junto com um adulto, colocaram fita cola de papel a unir a sua construção final. Neste momento, ainda foi entregue a cada grupo um pedaço de fita cola de papel, onde eles teriam de cortar em pedaços menores, para colarem os detalhes dos seus monumentos.



Figura 14 - Colagem dos materiais

Houve um grupo que não foi tão autónomo, necessitando, assim, da ajuda do adulto durante todo o processo de construção. Durante a construção dos monumentos surgiram alguns constrangimentos, tais como: o reduzido número de rolos de fita cola, o que levou a termos de dividir a fita cola pelos diferentes grupos e o reduzido tempo para a construção dos monumentos.

Após a conclusão desta etapa, foi lembrado o trabalho dos marcadores de livro, onde eles tinham utilizado o papel para limpar as mãos, os materiais, a mesa e o chão e que tinham deixado o mesmo esticado a secar, introduzindo o termo batik tie die, arte espontânea. Foi entregue a cada grupo de alunos dois papéis batik tie die, um copo com cola branca (e com água) e um pincel. O grupo teve de decidir em que local do monumento iria colocar o papel para pincelar a cola (nessa parte do monumento) e colocar o papel em cima, pincelando-o também com cola. No final, os alunos puderam olhar para os trabalhos dos colegas (anexo 11). Não ouve muito tempo para a discussão, devido à falta de tempo.



Figura 15 - Decoração dos monumentos com a técnica batik tie die

Os alunos mostraram-se muito motivados e participativos, ao longo de todo o projeto, superando as nossas expectativas. Com este projeto conseguimos promover momentos de autonomia, cooperação e criatividade, trabalhando de forma interdisciplinar a matemática, as artes visuais, o estudo do meio e cidadania.

No mapa conceptual seguinte encontram-se as competências a desenvolver no projeto, as componentes do currículo, as estratégias, os produtos obtidos e a avaliação.

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>O que as crianças podem aprender/desenvolver</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sólidos Geométricos; ✓ Figuras Planas; ✓ Monumentos; ✓ Autonomia; ✓ Criatividade. | <p>Estratégias a serem desenvolvidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração dos Sólidos geométricos; ✓ <i>PowerPoint</i> Monumentos; ✓ Esboço de um Monumento; ✓ Criação de um Monumento. | <p>Componentes do Currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Matemática; ✓ Estudo do Meio; ✓ Educação para a Cidadania; ✓ Educação Artística: Artes Visuais. | <p>Produtos obtidos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Esculturas – “Monumentos”. |
| <p>Tema</p> <p>“Monumentos”</p> | | | |
| <p>Atividades para toda a turma</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração dos Sólidos geométricos; ✓ <i>PowerPoint</i> Monumentos. | <p>Atividades em grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Criação de um Monumento. | <p>Atividades Individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Esboço de um Monumento. | <p>Ferramentas de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Registos Escritos; ✓ Registos fotográficos e videográficos; ✓ Grelhas de avaliação (anexo 10); <p>Objetos de avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produções realizadas (esboços e esculturas). |

Objetivos específicos:

- ✓ Conhecer os sólidos geométricos e figuras planas;
- ✓ Compreender o que são monumentos;
- ✓ Reconhecer sólidos geométricos nos monumentos;
- ✓ Desenvolver a autonomia, criatividade e colaboração.

Tabela 4 – Mapa conceptual do Projeto "Monumentos" – 1.º ano⁶

⁶ Os critérios de avaliação deste Projeto são apresentados na tabela seguinte.

Para a analisar as diferentes fases foi criada a seguinte tabela com os critérios que pretendíamos atingir:

| Critérios de avaliação | |
|--|---|
| 1. ^a fase Sensibilização | Adquirir conceitos (monumentos); |
| | Conhecer os sólidos geométricos e as figuras planas; |
| 2. ^a fase Motivação | Valorizar o património artístico; |
| | Identificar sólidos geométricos e figuras planas nos monumentos; |
| 3. ^a fase Planeamento | Participar ativamente no processo de planeamento e realização de esboços; |
| | Expressar-se com liberdade; |
| 4. ^a fase Realização | Respeitar e ter em conta a opinião dos outros como forma de aprendizagem em comum; |
| | Escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva; |
| | Conhecer e aplicar os elementos visuais de forma criativa; |
| | Desenvolver a motricidade no manuseamento de ferramentas e meios de expressão; |
| | Participar ativamente no processo de construção; |
| | Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para resolver os problemas. |

Tabela 5 - Critérios de avaliação do projeto "Monumentos"

As áreas do currículo trabalhadas ao longo do projeto foram:

- ✓ Educação Artística – Artes Visuais

A subárea Artes Visuais permite ao aluno desenvolver diferentes competências a partir da experimentação e da produção plástica. A partir desta subárea pretendíamos que os alunos fossem **capazes de projetar** (antecipar/prever algo; esboço), de **experimentar** (escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva), **resolver problemas** (utilizar elementos visuais de acordo com a situação e a utilização de diferentes materiais).

✓ Matemática

Com esta área pretendíamos que os alunos conhecessem os sólidos geométricos e as figuras planas e, posteriormente, os identificassem nos monumentos apresentados. As Artes Visuais permitiram o enriquecimento das experiências visuais, a partir da estimulação de hábitos de observação, neste caso do património local, nacional e mundial.

✓ Educação para a Cidadania

Esta é uma área transversal que se encontra presente nas diferentes componentes do currículo, com a mesma pretendíamos que os alunos se relacionassem uns com os outros desenvolvendo os seguintes valores: respeito, cooperação, responsabilidade, entreajuda e a partilha. As Artes Visuais permitiram a aquisição destas atitudes devido ao trabalho realizado de modo colaborativo, pois os pares para iniciarem o seu trabalho tiveram de chegar a um consenso, respeitando as ideias de ambos. Além disso, para realizarem as suas construções necessitaram de se entreajudar.

✓ Estudo do Meio

Pretendíamos trabalhar esta área a partir do conhecimento de diferentes monumentos pertencentes ao património local, nacional e mundial. A área das Artes Visuais permitiu a observação e discussão de diferentes monumentos a partir de imagens, foi possível dialogar de forma mais pormenorizada sobre os monumentos pertencentes ao património local, visto que os alunos já tinham visitado os mesmos.

3.4.3. Projeto “Reciclarte”

Este projeto surgiu a partir os conteúdos que estavam a ser abordados na área do estudo do meio e, também, com o intuito de articular com os projetos institucionais. Ao longo do desenvolvimento deste projeto, pretendíamos que os alunos se tornassem mais sensíveis às problemáticas ambientais e, conseqüentemente, conseguissem discutir e refletir de modo a encontrar diferentes estratégias de como reduzir o impacto negativo do ser humano no planeta.

Este projeto dividiu-se em cinco fases:

1) **Motivação;**

Nesta primeira fase tínhamos como objetivo incentivar os alunos reduzir o seu impacto negativo no planeta, para motivar os alunos a discutir sobre este tema foi apresentado um livro, levando ao debate de ideias sobre a temática e, ainda, foram apresentadas obras do artista Ricardo Nicolau de Almeida, que se foca nesta temática.

2) **Investigação;**

Nesta fase pretendíamos que os alunos fizessem uma pequena investigação sobre o consumo e a sustentabilidade.

3) **Planeamento**

Após a fase da investigação, o grupo pode chegar a algumas conclusões, levando-os a uma solução de sustentabilidade, que se baseou na construção de esculturas com materiais recicláveis, em pares. Então esta fase focou-se na escolha e experimentação de materiais para a construção da escultura.

4) **Realização;**

Nesta fase os alunos procederam à construção e decoração das suas esculturas.

5) **Divulgação.**

Nesta fase os alunos apresentaram as suas esculturas, referindo o que representava a sua escultura, os materiais utilizados e o porquê das suas construções.

Posteriormente, foi montada uma exposição na entrada da escola com as esculturas e com um painel a explicativo.

Descrição do projeto

Na 1.^a fase, motivação, realizámos quatro atividades distintas, sendo estas a atividade de pré-leitura com a apresentação dos elementos paratextuais do livro “Demasiado” de Emily Gravett; a chuva de ideias sobre a informação que os elementos paratextuais fornecem; a leitura da história “Demasiado” de Emily Gravett e a apresentação do artista Ricardo Nicolau de Almeida.

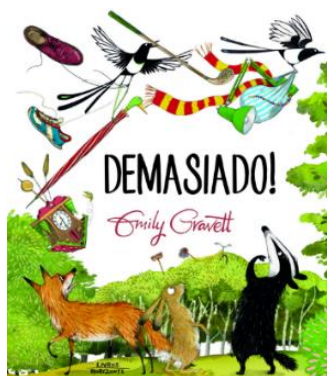


Figura 16 - Livro "Demasiado" de Emily Gravett

Nas duas primeiras atividades a turma participou de forma ativa, a mesma teve de antecipar o tema do livro e, ainda, o conceito de demasiado, onde obtivemos respostas como: “muita desorganização”; “demasiados animais”; “demasiado barulho”; “estavam a pensar onde estavam as suas coisas e quando olharam para cima viram-nas”; “estão a ir buscar coisas às casas das pessoas”; “muita coisa”; “pensavam que existiam demasiadas coisas” e “tudo descontrolado”. Considerámos, assim, que os principais objetivos desta atividade foram atingidos pela turma. Estes objetivos consistiam em antecipar o tema com base em noções elementares de género, em elementos do paratexto, em textos visuais (ilustrações), depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem estabelecer entre si.

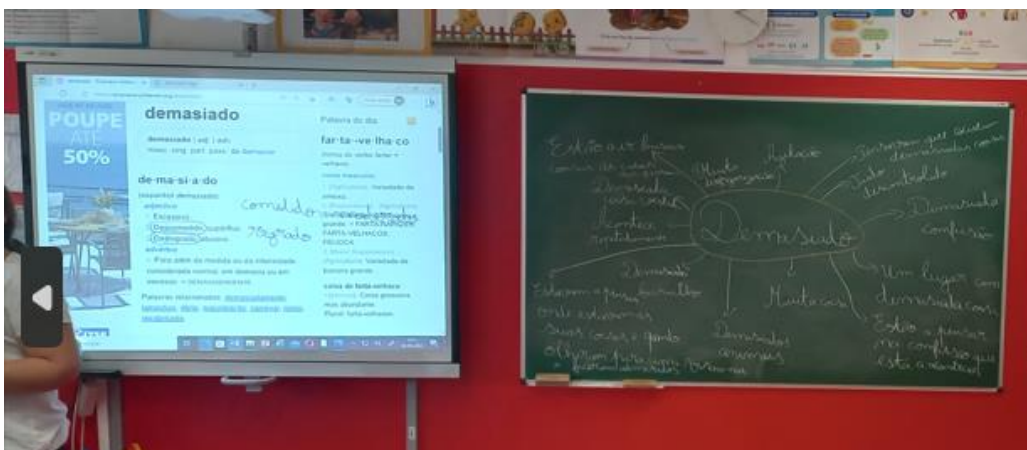


Figura 17 - Chuva de ideias dos elementos paratextuais do livro

Na terceira atividade, leitura do livro, detetámos um grande entusiasmo e envolvimento, que se podia confirmar com os alunos a terminarem as rimas do livro.

Na última atividade, desta fase, começámos por questionar à turma sobre o que eles entendiam por “Reciclarte”, obtivemos, assim, respostas como: “trabalho com coisas recicláveis”; “trabalhar com material reutilizável”; “apanhar o lixo do chão e fazer obras com eles”; “a palavra «Reciclarte» parece ter a palavra reciclar e a palavra arte”; “nós em vez de estragarmos podemos fazer arte”; “eu tenho uma garrafa de alumínio e em vez de deitar fora posso...fazer um copo para guardar as canetas”. Após este momento, a estagiária apresentou um *PowerPoint* (anexo 12) que continha a biografia do artista Ricardo Nicolau de Almeida e explicou o seu trabalho, levando, assim, à questão “o que é uma escultura?” colhendo, assim, respostas como: “acho que é uma imitação de alguma coisa, por exemplo...de um material diferente madeira, plástico e depois fazem...e esculpem.”; “uma escultura é uma coisa que tu podes fazer arte...pode ser feito de concreto, de madeira e de muita coisa”; “ é o tipo de arte feito com vários tipos de materiais, pode ser imitar alguma coisa ou artístico, pode usar cores (tintas) para ficar mais realista e normalmente é feito com pedra porque antes de haver o metal, na Grécia Antiga era feito com pedras ”. Em seguida, a estagiária projetou diferentes obras do artista em questão, presentes no *PowerPoint*, e a turma foi refletindo sobre o que via, em termos de materiais, e o que pensavam sobre o que estava representado, apresentando diferentes histórias criativas sobre as obras, como por exemplo, “este homem, para mim, parece que ele está zangado e tem chifres” (obra 1); “parece-me um menino e uma menina” (obra 2), “a mim parecia-me um pato e uma menina ... um pato com cabelo loiro” (obra 2).

Na fase 2.^a fase, foi colocada no quadro a questão “O que é demasiado na nossa vida?” a qual levou para respostas muito distintas, tais como: “coisas eletrónicas”; “textos”; “pessoas doentes”; “comida”; “sol e lua”; “trabalho”; “escola”; “livros”; “animais”; “pessoas”. Neste momento, intervimos até conseguir orientar o diálogo aproximando-o do tema pretendido obtendo, assim, repostas como: “demasiadas construções, que destroem os espaços verdes/habitats”; “demasiados automóveis que provocam a poluição – combustíveis fósseis”; “poluição”; “lixo”; “problemas ambientais”. O grupo direcionou o diálogo para as possibilidades que existiam, de modo a diminuir a poluição obtivemos, assim, respostas como: “evitar desperdícios”; “evitar transportes privados/automóveis”; “evitar deitar o lixo ao chão”.

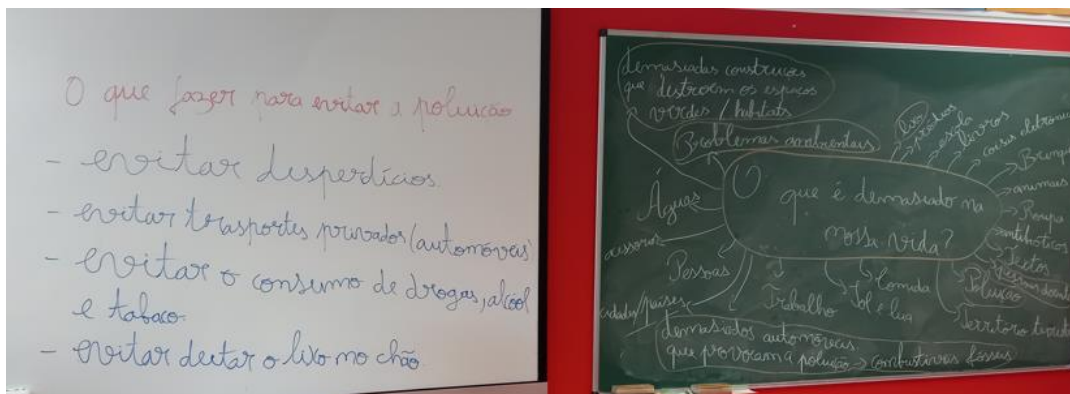


Figura 18 - Chuva de ideias "O que é demasiado na nossa vida?"

Na continuidade da implementação do nosso projeto, a turma estabeleceu definições sobre o que é o “consumo” e a “sustentabilidade” recorrendo, ainda, ao dicionário. Após as definições estarem claras para o grupo, questionámos se haveria relação entre estes dois conceitos. Mostrámos um vídeo sobre os conceitos, com imagens, e pretendíamos que causasse impacto no grupo, o que conseguimos pelas reações que obtivemos de espanto. Iniciámos, ainda, a realização de um quizz para compreendermos se a turma tinha apreendido os conceitos principais.

Por fim, ainda nesta fase, partimos da biografia do artista Ricardo Nicolau de Almeida, apresentada anteriormente, para quatro atividades distintas, sendo estas a introduzir a classe de palavras verbos; trabalhar as classes de palavras nome, adjetivo e determinante; identificação do conceito biografia e as principais características; e construção da biografia. Na primeira atividade foram colocadas três frases no quadro com verbos com terminações em -ar, -ir e -er. Neste momento, os alunos não sentiram difi-

culdades na identificação dos verbos, sendo assim, a estagiária aproveitou o verbo “nascer” presente numa das frases, para introduzir os tempos verbais: pretérito perfeito, presente e futuro. A turma, nesta atividade, só conseguiu adquirir que o pretérito perfeito está relacionado com a anterioridade, o presente com a simultaneidade e o futuro com a posterioridade, demonstrando bastantes dificuldades na conjugação dos verbos. Na segunda atividade colocámos uma frase no quadro, tendo como objetivo a identificação das classes acima referidas, em seguida, foi entregue uma tabela aos alunos (anexo 13), para fazerem a identificação dessas classes na biografia do artista e escreverem na tabela. Na frase colocada os alunos não revelaram dificuldades na identificação, no entanto quando foi apresentada a biografia do artista Ricardo Nicolau de Almeida a maioria da turma apresentou dificuldades na identificação, em especial nos verbos e nos adjetivos. Na última atividade utilizámos a biografia do artista para os alunos identificarem o conceito de biografia e as suas principais características (anexo 14). Após esta última atividade, foi entregue a cada par de crianças uma folha com informações a autora Emily Gravett e outra com uma grelha (anexo 15) para retirarem as informações essenciais para, posteriormente, escreverem a biografia da autora. Todos os pares conseguiram identificar a maioria da informação relevante e organizá-la nos diferentes parágrafos a partir da tabela fornecida (anexo 16). No entanto, apenas dois pares conseguiram terminar a tarefa de redigir o texto e apresentá-la à turma, estes dois grupos conseguiram reunir a informação relevante e construir um texto coeso (anexo 17). Pela observação que fizemos pensamos que os restantes elementos da turma não conseguiram terminar devido à constante conversa e brincadeira, apesar dos constantes avisos.

A 3.^a fase consistiu na escolha e experimentação dos materiais recicláveis para a construção das esculturas, em pares. Ao longo da experimentação, os alunos, tiveram em atenção a forma como colocavam os materiais, como haveriam de fixá-los, pois lembravam-se que para ser uma escultura teria de se ver a 360°. A escolha e experimentação dos materiais durou mais do que um dia o que levou a alguns pares irem procurar mais materiais. Ao longo deste momento demonstraram-se bastante envolvidos e ativos nas suas experimentações.



Figura 19 - Escolha e experimentação dos materiais

A 4.ª fase abrangeu a realização de um painel sobre a poluição; a construção de um painel com a interligação de frases do livro, emoções, ilustrações e imagens reais e a construção e decoração das esculturas.

Na sequência da discussão realizada na 2.ª fase do projeto, os alunos registaram as seguintes opiniões, sobre a poluição, numa cartolina que foi afixada na sala de aula: “resíduos sólidos no chão”; “deitar lixo nas praias e esgotos”; “fumo do cigarro”; “fábricas”; “não reaproveitar os materiais”; “buzinas dos automóveis”; “aviões”; “combustíveis fósseis” e “deitar o cigarro ao chão”.



Figura 20 - Painel sobre a poluição

No que respeita à realização do painel, a pares, os alunos tinham de interligar frases presentes na história “Demasiado”, emoções, ilustrações da história e imagens reais. Esta atividade suscitou muitas dúvidas quanto à sua realização, nomeadamente, na organização dos dados na cartolina disponível, no entanto não demonstraram dificuldades na compreensão do tema, apenas na organização da atividade solicitando a ajuda constante do adulto.



Figura 21 - Painel com a associação entre a história "Demasiado" e a realidade

Por fim, a última atividade desta fase foi a construção e decoração das esculturas, ou seja, o seguimento do trabalho iniciado na 3.^a fase. Neste momento os alunos procederam à colagem dos materiais recorrendo a diferentes técnicas de colagem, com fita cola, cola líquida, cola batom e cola quente. Em seguida, começaram a decoração das esculturas com os recursos disponibilizados (cartolinas, diferentes tipos de papel colorido e tintas). Ao longo deste momento demonstraram-se bastante envolvidos e ativos no seu trabalho, conseguimos, ainda, perceber que os alunos aplicaram as aprendizagens assimiladas, tais como: o maior uso da reciclagem, perceberem que podiam reaproveitar certos materiais, quando sobrava tinta não a deitavam fora, mas perguntavam a outro grupo se necessitava ou, então, faziam mistura de cores.



Figura 22 - Colagem dos materiais



Figura 23 - Decoração das esculturas

Após a construção das esculturas, os grupos apresentaram os seus trabalhos, explicando o que era, os materiais utilizados e o porquê das suas construções. A partir da apresentação das esculturas, foi possível verificar a criação de histórias à volta das mesmas e levou o grupo a abordar questões de cidadania, tal como é possível ver nos exemplos.



Figura 24 - Escultura
"Cidade"

“Esta é a nossa cidade. [parte de cima] É uma cidade alegre, boa. Aqui temos alguns arbustos, umas casas, um prédio, um monumento grande e um rio bonitinho. Aqui temos um jardim alegre. [parte de baixo] Aqui temos casas caídas, temos sangue. Aqui temos um jardim meio triste, temos uma casa caída, tem um prédio a cair (...) e aqui tem um rio poluído e um monumento “podre”.



Figura 25 - Escultura "Robô"

“Este é um robô metade rosa e metade azul. (...) Ele trabalha aqui no farol (...) e quando os barcos vêm à noite ele encaminha-os para aqui, para Portugal, e acompanha os turistas. E tem uma máscara, porque deram-lhe esta máscara ele era um bom super-herói, porque ajudava os turistas a conhecerem Portugal e salvava algumas vidas.”

A última fase do projeto foi a divulgação do trabalho realizado, a partir da apresentação da biografia à turma, da apresentação das esculturas para a turma e da exposição das esculturas e do painel a explicar o projeto na entrada da escola.



Figura 26 - Exposição das esculturas

No mapa conceptual seguinte encontram-se as competências a desenvolver no projeto, as componentes do currículo, as estratégias, os produtos obtidos e a avaliação.

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>O que as crianças podem aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Refletir sobre as suas atitudes e sobre o impacto ambiental, que as mesmas podem provocar (negativo e positivo); ✓ Recolher informação essencial e planificação de um texto. ✓ Valores: cooperação, responsabilidade, respeito; | <p>Estratégias a serem desenvolvidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração da capa e do livro “Demasiado” de Emily Gravett; ✓ Chuva de ideias; ✓ Apresentação do artista Ricardo Nicolau de Almeida; ✓ Construção de esculturas com materiais recicláveis; ✓ Construção de painéis sobre o tema. | <p>Componentes do currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo do meio; ✓ Português; ✓ Educação Artística: Artes visuais; ✓ Educação para a Cidadania. | <p>Produto obtido</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição das esculturas, na entrada da escola; |
| <p>Tema</p> <p>“Reciclarte”</p> | | | |
| <p>Atividades para toda a turma</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração da capa e do livro “Demasiado” de Emily Gravett; | <p>Atividades em grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção de esculturas com materiais recicláveis; ✓ Construção de painéis sobre o tema; | <p>Atividades individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de um quizz sobre consumo e sustentabilidade. | <p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Registos escritos; ✓ Registos fotográficos e videográficos; ✓ Diálogo; |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Chuva de ideias sobre os elementos paratextuais do livro; ✓ Chuva de ideias sobre “O que é demasiado na nossa vida?”; ✓ Chuva de ideias sobre “O que é a poluição?”; ✓ Chuva de ideias sobre “O que é a sustentabilidade?” e “O que é o consumo?”; ✓ Construção do painel do que é a poluição; ✓ Apresentação do artista Ricardo Nicolau de Almeida; ✓ Apresentação do que é uma biografia. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Preenchimento das estruturas de planificação de pesquisa e de texto; ✓ Construção e apresentação de uma biografia. | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalhos realizados. |
|--|---|--|---|

Tabela 6 – Mapa conceptual do Projeto "Reciclarte" – 4.º ano⁷

⁷ Os critérios deste Projeto são apresentados na tabela seguinte.

De modo a avaliar as diferentes fases foi criada a seguinte tabela com os critérios que pretendíamos atingir:

| Crítérios de avaliação | |
|----------------------------------|---|
| 1.ª fase Motivação | Adquirir conceitos (escultura e reciclagem); |
| | Ler e interpretar imagens; |
| | Descodificar narrativas visuais; |
| | Identificar técnicas e instrumentos; |
| | Respeitar e ter em conta a opinião dos outros como forma de aprendizagem comum; |
| 2.ª fase Investigação | Adquirir conceitos (sustentabilidade e consumo); |
| | Ler e interpretar imagens |
| 3.ª fase Planeamento | Cumprir as normas estabelecidas para o trabalho de grupo; |
| | Ser capaz de projetar uma escultura com materiais recicláveis; |
| | Conhecer e aplicar técnicas e instrumentos com intenção expressiva; |
| | Desenvolver a motricidade no manuseamento de ferramentas e meios de expressão; |
| | Aplicar os elementos visuais de forma criativa |
| 4.ª fase Realização | Procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para resolver os problemas; |
| | Desenvolver a motricidade no manuseamento de ferramentas e meios de expressão; |
| | Aplicar os elementos visuais de forma criativa; |
| 5.ª fase Divulgação | Divulgar o trabalho realizado. |

Tabela 7 - Critérios de avaliação do projeto "Reciclarte"

As áreas do currículo trabalhadas ao longo do projeto foram:

- ✓ Educação Artística – Artes Visuais

A subárea das Artes Visuais permitiu o desenvolvimento de capacidade expressivas e criativas com as diferentes atividades planeadas. Com as Artes Visuais pretendíamos que os alunos fossem **capazes de adquirir novos conceitos, observar e interpretar** (diferentes obras apresentadas), **projetar** (antecipar/prever algo), de **experimentar** (escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva), **resolver problemas** (utilizar elementos visuais de acordo com a situação; a utilização de diferentes materiais; a procura de diferentes estratégias).

✓ Português

Esta área foi a que utilizámos como ponto de partida, tendo como base a Educação Literária. Para iniciar o tema apresentámos o livro “Demasiado” de Emily Gravett, com o intuito de que criar uma discussão a partir dos elementos paratextuais e, posteriormente, outra discussão com a leitura do texto. As Artes Visuais estavam presentes com a observação dos elementos paratextuais e interpretação dos mesmos, mais especificamente a partir da capa do livro.

✓ Estudo do Meio

Com esta área pretendíamos que os alunos se tornassem mais sensíveis e desenvolvessem uma atitude crítica quanto aos problemas ambientais existentes no mundo. As Artes Visuais permitiram estas atitudes, devido ao diálogo criado a partir de imagens que os alunos observaram dos problemas ambientais e a partir da criação de um painel com alguns desses problemas.

✓ Educação para a Cidadania

Esta área é transversal a todas as outras e como ela desejávamos trabalhar a questão da sustentabilidade. Queríamos que os alunos entendessem que podíamos reaproveitar determinados materiais para criar outros, surgindo daí a criação de esculturas, inserida nas Artes Visuais, com materiais reutilizáveis recolhidos pelos alunos.

3.5. Processos de recolha e tratamento de dados

3.5.1. Procedimento de recolha de dados

Para procedermos à análise de resultados recorreremos a diferentes instrumentos de recolha de dados. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008, s.p.), um dado é a “informação que se constitui como elemento necessário para uma questão, descrição ou avaliação”, isto significa que o procedimento de recolha de dados é o levantamento e a avaliação da informação necessária, tendo em conta a metodologia estipulada, de forma a responder a questões de investigação, testar hipóteses e avaliar resultados.

Sendo assim, pretendemos que este exercício investigativo seja voltado para a mudança, visto enquadrar-se na metodologia de investigação-ação, o que implica, obrigatoriamente, refletir sobre a temática em análise, ou seja, compreender de que modo as artes visuais podem promover competências. Para a realização dessa reflexão a informação recolhida é apresentada descritivamente e depois avaliada e refletida por forma a verificar que resposta obtivemos à questão orientadora durante as atividades dos projetos através da **Observação Participante, Notas de Campo e aos Registos Audiovisuais (Fotografias, Áudios e Vídeos)**.

No que respeita à **observação participante**, Aires (2015:24-25) refere que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas.”, este ato requer atenção por parte do observador. Esta observação foi realizada em contexto de estágio a partir das atividades realizadas, quer em contexto de sala de aula como no exterior e a partir de vídeos recolhidos pela outra estagiária. A partir da observação participante pretendi perceber se as crianças desenvolviam a autonomia, criatividade e colaboração; respeitavam e tinham em conta a opinião dos outros como forma de aprendizagem em comum; participavam ativamente no processo de produção artística; escolhiam técnicas e instrumentos com intenção expressiva; aplicavam os elementos visuais de forma correta; se eram capazes de projetar.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), **as notas de campo** consideram-se todos os dados recolhidos a partir da observação participante, tais como: documentos oficiais, diários de bordo, imagens, entre outros materiais. As notas de campo utilizam-se de duas formas, uma primeira de forma **descritiva**, ou seja, descrição do acontecimento como se fosse uma fotografia e uma segunda de forma **reflexiva**, ou seja, a

interpretação do observador sobre o acontecimento. A utilização do diário de bordo permitiu registar a informação do que era observado quer por mim, como pela outra estagiária. Com o diário de bordo tentei entender se as crianças aplicavam os elementos visuais de forma correta.

Ainda de acordo com os mesmos autores, os **registos audiovisuais** são de extrema importância. Afirmam que a fotografia “está intimamente ligada à investigação qualitativa (...) dão-nos ... dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e frequentemente analisadas indutivamente.” (Bogdan & Biklen, 1994: 183). O vídeo e os áudios tornam-se importantes, visto permitirem a transcrição. Deste modo, os registos audiovisuais serviram para analisar alguns detalhes que não reparei no contexto, além disso, também serviram de apoio à escrita.

3.5.2. Procedimento de tratamento de dados

O procedimento de tratamento de dados baseou-se numa reflexão sobre os projetos implementados durante o período de intervenção. Para se compreender a forma como as Artes Visuais podem promover competências, procedeu-se à análise das notas de campo, dos registos audiovisuais e das reflexões. Através desta análise seleccionei os critérios que me permitiram, primeiro em cada Projeto e por último, no conjunto dos Projetos e atividades de Artes Visuais desenvolvidas, concluir acerca das competências promovidas e adquiridas.

No ponto anterior (3.4) apresentei os objetos deste estudo que foram três projetos desenvolvidos nas PES. Para cada projeto apresentei uma descrição pormenorizada tendo como base, os registos, as notas de campo e reflexões realizadas. Depois apresentei os mapas conceptuais relativamente a cada projeto e os critérios e as competências desenvolvidas nas várias componentes do currículo, que verificamos nas atividades desenvolvidas nos projetos.

Agora iremos incidir nas conclusões do estudo.

3.6. Conclusões

Neste Ponto apresentaremos as conclusões obtidas através da análise dos três Projetos desenvolvidos nos diferentes contextos de estágio e que foram o objeto do estudo para concluir de que modo as artes visuais permitem desenvolver competências.

Procedeu-se à análise dos dados de modo a perceber se as crianças desenvolviam a autonomia (1); eram capazes de projetar (2); manifestavam criatividade (3); relacionamento interpessoal (4); participavam ativamente no processo de produção artística (5); escolhiam técnicas e instrumentos com intenção expressiva (6), tendo sido estes os critérios que nos conduziram na análise das informações recolhidas através dos instrumentos de observação participante, já referidos nas grelhas de avaliação e no ponto anterior. Segue-se a análise dos resultados.

No que respeita ao ponto um foi notável uma maior autonomia no grupo do jardim de infância e na turma do 3.º ano, ao longo das atividades desenvolvidas. Estes grupos mostraram um maior espírito de iniciativa e de tomadas de decisão, para além de encontrarem estratégias para ultrapassar as suas dificuldades, sem recorrer ao adulto. Quanto ao grupo do 1.º ano alguns alunos demonstravam ter autonomia, no entanto alguns elementos da turma necessitavam frequentemente do auxílio do adulto na realização de diferentes atividades, principalmente as atividades mais práticas, como é o exemplo do recorte, montagem e colagem de materiais.

Nos pontos dois e três, foi possível observar em diferentes atividades, que a maioria das crianças foram capazes de projetar as suas ideias e manifestaram criatividade no desenvolvimento das mesmas e nas suas criações, como por exemplo a construção do circuito rodoviário (JI), dos monumentos (1.º ano) e das esculturas (3.º ano). As crianças, ao longo das atividades, conseguiram desenvolver as suas ideias recorrendo à imaginação, inventividade e flexibilidade.

No que concerne ao critério da relação interpessoal todas as crianças o atingiram, em diferentes momentos os grupos cooperaram, debateram, partilharam e colaboraram entre si, mostrando empatia e responsabilidade. Estes momentos, alguns formais e outros informais, criaram oportunidades de aprendizagem em comum.

Os alunos demonstraram-se bastante envolvidos e ativos no seu processo de produção artística e mobilizaram técnicas e instrumentos com intenção expressiva. Foi, também, perceptível que as crianças recorreram às aprendizagens assimiladas, ao longo das diferentes atividades, na realização dos trabalhos finais.

O estudo realizado leva-nos a concluir, essencialmente, que as atividades que envolvem as Artes Visuais permitem, à criança, uma aprendizagem de forma prazerosa e motivada de diferentes conteúdos nas diferentes áreas. As Artes Visuais para além de promoverem aprendizagens nas diferentes áreas, promovem, ainda, o desenvolvimento de competências específicas e transversais a nível cognitivo, pessoal e social. As competências específicas das Artes Visuais adquiridas pelas crianças foram o pensamento crítico, o pensamento criativo e a sensibilidade estética e artística, no que se refere às competências transversais desenvolveram a autonomia e o relacionamento interpessoal.

Reflexão Final

Nesta fase é importante apresentar os resultados do estudo efetuado e as limitações do mesmo. A presente investigação surgiu da questão:

- ✓ De que forma as Artes Visuais podem promover aprendizagens?

Para ver as temáticas contextualizadoras esclarecidas comecei por pesquisar e aprofundar os documentos orientadores relativos ao pré-escolar e ao 1.º CEB, mais especificamente, os documentos ligados às Artes Visuais. Com o aprofundamento destas temáticas consegui verificar a importância que as Artes Visuais têm no dia-a-dia das crianças. Além disso, a leitura e a análise dos documentos orientadores permitiram-nos retirar algumas ideias do que poderia ser realizado com as crianças.

Em seguida, de modo a dar resposta a esta questão, foram realizados projetos interdisciplinares, com base na Educação Artística, mais concretamente as Artes Visuais nos diferentes estágios.

A prática investigativa realizada permitiu-me planificar, implementar, analisar e refletir de forma crítica sobre a minha intervenção nos diferentes contextos de estágio. A partir desta análise e reflexão foi possível entender se identifiquei e apliquei as melhores estratégias, instrumentos e saberes de modo a desenvolver as diferentes competências transversais. E se não identifiquei e apliquei as melhores estratégias o que deveria ter feito para o conseguir.

Ao longo da recolha de dados tinha como expectativa que as crianças se envolvessem na sua aprendizagem de forma ativa, se mostrassem curiosos e entusiasmados, trabalhando, também em grupo, o que foi observado. Contudo ao longo da minha investigação existiram alguns constrangimentos, como a difícil gestão do tempo, da gestão do grupo e a gestão dos recursos materiais.

No que respeita às limitações do estudo, estas encontram-se relacionadas à limitação do tempo em contexto de estágio, à inexperiência na recolha e análise dos dados, visto que este estudo requer a utilização de metodologias e estratégias próprias.

O estudo realizado leva-nos a concluir, essencialmente, que as atividades que envolvem as Artes Visuais permitem desenvolver diferentes competências como o pensamento crítico, o pensamento criativo, a sensibilidade estética e artística, a autonomia e o relacionamento interpessoal.

A execução deste trabalho é o culminar de dois anos de mestrado, de um longo e desafiante caminho, mas compensador.

A PES gerou um período de experiências e saberes distintos. Este período foi deveras importante pelas aprendizagens realizadas, principalmente dos momentos que não correram tão bem, pois permitiu-me refletir acerca do problema, de modo a entender o que era necessário fazer para o ultrapassar. Para além disso, necessitei mobilizar novos conhecimentos, quer para explicar às crianças o que pretendíamos que elas aprendessem, assim como conhecer diferentes estratégias para o colocar em prática, proporcionando um crescimento a nível pessoal e profissional.

Um profissional de educação deve compreender que o seu processo de aprendizagem e formação não fica finalizado com o término de um curso de formação inicial, visto que permanecerá numa sucessiva aprendizagem.

Referências Bibliográficas

Afonso, D. (2022). *O desafio da interdisciplinaridade—experiências na prática educativa de 1.º CEB*. [Master's thesis, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/40620>

Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Universidade Aberta. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma%20Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20atualizada).pdf)

Amado, J. & Cardoso, A. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. In: Amado, J. (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed., 187-204). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. (1.ª edição). Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Bramão, B., Gonçalves, D. & Medeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. *Cadernos de Estudo*, (4), 23-29. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/894>

Bunicoski, M. (2013). *Escultura em papel: fazendo arte em Educação Básica*. [Master's thesis, Universidade Federal do Panamá]. Repositório DSPACE. <https://hdl.handle.net/1884/3593>

Cardona, M. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Santarém: Edições Cosmos.

Carnut, L. & Faquim, J. (2014). Conceitos de família e a tipologia familiar: aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família.

Journal of Management & Primary Health Care, 5(1), 62-70.
<https://doi.org/10.14295/jmphc.v5i1.198>

Cavicchia, D. (s.d). O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. *Psicologia do desenvolvimento*, 1-15.

Decreto-lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Educação Inclusiva. Diário da República: I série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476-115654676>

Decreto-lei n.º 344/1990 do Ministério da Educação e Ciência. (1990). Educação Artística. Diário da República: I série, n.º 253. <https://files.dre.pt/1s/1990/11/25300/45224528.pdf>

Direção-Geral da Educação. (s.d.). Programa de Educação Estética e Artística. <https://educacaoartistica.dge.mec.pt/index.html>

Eça, T. (2010). A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 127-146.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Volume 1. Penso.

Faco, V. & Melchiori, L. (2009). Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana. In T. Valle (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções*. (pp. 121-135). UNESP. <https://doi.org/10.7476/9788598605999>

Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.

Gomes, R. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. *Interações*, (42), 70-95.

Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e Dimensões da Investigação Qualitativa. In Alves, M. & Azevedo, N. (Eds.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo*

multi-referenciado, pp. 39-63. Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.
<https://run.unl.pt/handle/10362/5287>

Gravett, E. (2021). *Demasiado*. Livros Horizonte.

Kowalski, I. (2000). Educação Estética: A fruição nos primeiros anos do ensino básico. In Vários autores, *Educação pela Arte*. (pp. 119-126) Livros Horizonte.

Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (96), 47-49.

L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade - Como educar num mundo frenético e hiperexigente?* Planeta.

Lei n.º 46/1986 do Ministério da Educação e Ciência. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República: I série, n.º 237. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Martins, G. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J. Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Mendes, C. & Gabriel, D. (2016). A importância da abordagem à obra de arte na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento da expressão plástica. In M. Lopes & C. Barreira (Orgs.), *Intervenção Cultural e Educação Artística* (pp. 87-106). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Instituto Politécnico de Leiria.

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais. Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Pereira, P. M. (2017). A Observação

Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733. https://www.researchgate.net/profile/Lisete_Monico/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa/links/5978963645851570a1b979f6/A-Observacao-Participante-enquanto-metodologia-de-investigacao-qualitativa.pt

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M. & Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania. República portuguesa. XXI Governo constitucional*. Ministério da Educação.

National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Associação de Professores de Matemática.

Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber (e) Educar*, (12), 61-78.

Oliveira, J. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem no 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB* [Doctoral dissertation, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2491>

Oliveira-Formosinho, J. Araújo, S. B. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

Piaget, J. (1972). Desenvolvimento e aprendizagem. *Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II*, 1-8. http://maratavarespsic-tics.pbworks.com/w/file/74464622/desenvolvimento_aprendizagem.pdf

Pillotto, S. (2008). Arte na educação: aspectos conceituais e metodológicos na contemporaneidade. *Imaginar*, (51), 8-13.

Porto, S. (2018). A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte! *Aprender*, 38, 40-54.

Porto Editora – *dados* no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2024-03-09]. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/dados/>

Porto Editora – *educação* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2023-08-24]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/educação>

Portugal, G. & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto - contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar*, (21), 66-74.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da investigação às práticas, 21-43. <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>

Rocha, M. (2013). Educação em arte: encruzilhadas e caminhos. *Medi@ções*, 2(1), 33-44.

Rodrigues, P. C. R. (2013). *Multiculturalismo: A diversidade cultural na escola* [Master's thesis, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/3683>

Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes plásticas – 3.º volume*. Instituto Piaget.

Sousa, J., Kowalski, M. & Lopes, M. (2020). *Educação Artística: Intervenção E Investigação Em Contextos Escolares*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M. & Gomes, A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.

Traqueia, A., Pacheco, E. & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-Ação. In Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. P.

(coords.). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (pp.33-50).
Universidade de Aveiro.

Vale, P., Brighenti, S. & Pólvora, N. (2019). *Plano Nacional das Artes: uma estratégia, um manifesto*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf

Verde, S. (2019). *Eu Sou Humano*. Nascente.

Anexos

Anexo 1 – Organização da rotina na Creche

| Rotina na Creche | |
|-------------------------|---|
| 9h – 10h | Receção das crianças e momento de brincadeira livre |
| 10h – 10:15h | Lanche do meio da manhã (na sala) e leitura da história |
| 10:15h – 11h | Atividade orientada |
| 11h – 11:30h | Arrumação da sala e higiene |
| 11:30h – 12h | Almoço |
| 12h – 12:30h | Higiene |
| 12:30h – 15h | Sesta |
| 15h – 15:30h | Higiene |
| 15:30h – 16h | Lanche (no refeitório) |
| 16h – 17h | Momento de brincadeira livre |

Anexo 2 – Atividade de exploração sensorial em Creche





Anexo 3 – Organização da rotina no Jardim de Infância

| Rotina no Jardim de Infância | |
|------------------------------|--|
| 9h – 9:40h | Acolhimento |
| 9:40h – 10:30h | Brincadeira livre e/ou atividade orientada |
| 10:30h – 10:45h | Higiene e lanche |
| 10:45h – 11:30h | Brincadeira no espaço exterior |
| 11:30h – 12:30h | Atividade orientada |
| 12:30h – 14h | Almoço |
| 14h – 14:30h | Hora do conto |
| 14:30h – 15:30h | Atividade orientada |

Anexo 4 – Descrição do projeto da segurança rodoviária

Atividade 1 – Sensibilização sobre a temática da segurança rodoviária

A primeira atividade consistiu numa discussão sobre o significado da palavra “rodoviária” e sobre a letra da música “segurança rodoviária”, de Sara Gomes.

Em seguida, foi realizado um passeio pela cidade de Santarém, a pé, com o intuito de passarem por passadeiras, semáforos, passeios, peões e condutores, de modo a compreenderem as regras e os cuidados a ter quando circulamos como peões. Neste momento, algumas das crianças mais velhas, ao observarem que os adultos ficavam sempre do lado da estrada, trocavam de lado com as mais novas, com a intenção de manter a sua segurança.

Atividade 2 – Planeamento e construção dos materiais

A segunda atividade, passou pela construção dos materiais necessários para o circuito, nomeadamente, os carros, os semáforos, as passadeiras e o fato do polícia.

Para a construção dos materiais, definiu-se, em grande grupo, o que era necessário fazer, de seguida, dividiu-se o espaço em três estações de trabalho, sendo essas a estação do desenho e corte de bolas para os semáforos, faróis dos carros e rodas para os carros, a estação do corte das abas das caixas e pintura das caixas, para realizarem os carros e a estação da pintura das caixas para os semáforos, das bolas para

os semáforos, rodas e faróis. Os materiais utilizados foram caixas de cartão, sacos de plástico, papel autocolante, tintas, folhas de revista, cola, pincéis, tesouras, etc. Posteriormente, passaram à colagem dos materiais e à realização do fato do polícia. As crianças, ao longo da construção dos materiais, foram rodando pelas diferentes áreas.

Ao longo de todas as atividades, tentámos dar sempre liberdade às crianças de serem elas a escolher e a construir, visto que são elas que estão a construir as suas aprendizagens, por isso, o planeamento do circuito rodoviário foi delineado pelas crianças, com o auxílio e mediação do adulto, desde os materiais a usar, o modo de os realizar e o que necessitavam acrescentar.

Atividade 3 – Execução do circuito rodoviário

Após a construção de todos os materiais, o grupo foi dividido em dois e definiram os seus papéis (polícia, peão, condutor e semáforo), para a realização do circuito. Em seguida, o pequeno grupo dirigiu-se até ao espaço exterior, junto do adulto e em conjunto montaram o circuito, definindo o local em que colocariam as passadeiras e posicionando os semáforos junto das mesmas. Foi notório o envolvimento das crianças nas diferentes atividades, as mais velhas tiveram sempre a preocupação de ajudar as mais novas, quer na construção dos materiais, quer na execução do circuito, tendo a preocupação de dar a mão sempre que tinham de passar uma passadeira. Ao longo da execução do circuito, os diferentes elementos do grupo cumpriam as regras de circulação e sempre que um colega não o fazia, alertavam-no para tal.

No final deste projeto, as crianças quiseram criar uma maquete com os elementos da utilizados no circuito rodoviário (semáforos para carros e peões, carros, peões e polícias), mas realizados em massa de modelar.

Anexo 5 – Imagens do projeto da segurança rodoviária

Atividade 1 – Sensibilização sobre a temática da segurança rodoviária



Atividade 2 – Planeamento e construção dos materiais



Atividade 3 – Execução do circuito rodoviário



Anexo 6– Organização da rotina no 1.º ano

| Rotina semanal no 1.º ano | | | | | |
|---------------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Horário | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
| 9h 9:30h | Português | Português | Português | Português | Matemática |
| 9:30h 10h | | | | | |
| 10h 10:30h | Matemática | | | | Português |
| 10:30h 11:15h | Intervalo | | | | |
| 11:15h 11:45h | Matemática | Matemática | Matemática | Matemática | Português |
| 11:45h 12:15h | | | | | Apoio ao Estudo |
| 12:15h 13:45h | Almoço | | | | |
| 13:45h 14:15h | Estudo do Meio | Estudo do Meio | Matemática | Matemática | Estudo do Meio |
| 14:15h 14:45h | | | Apoio ao Estudo | Apoio ao Estudo | |
| 14:45h 15:15h | Educação Artística | Oferta Com- plementar | Apoio ao Estudo | Educação Artística | Educação Artística |
| 15:15h 15:45h | | | Educação Artística | | |

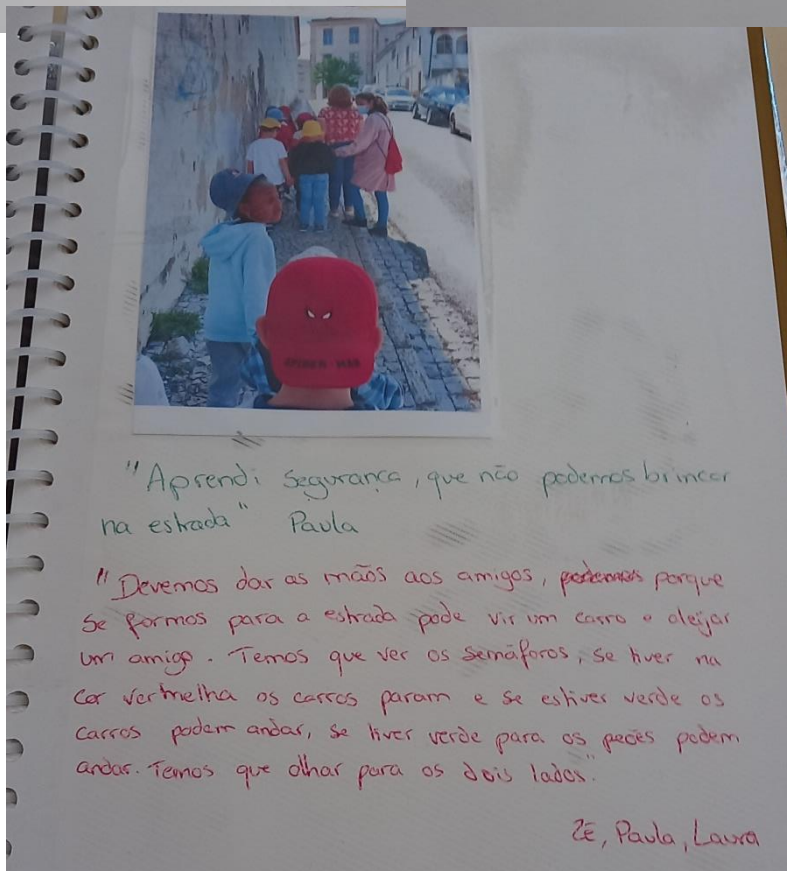
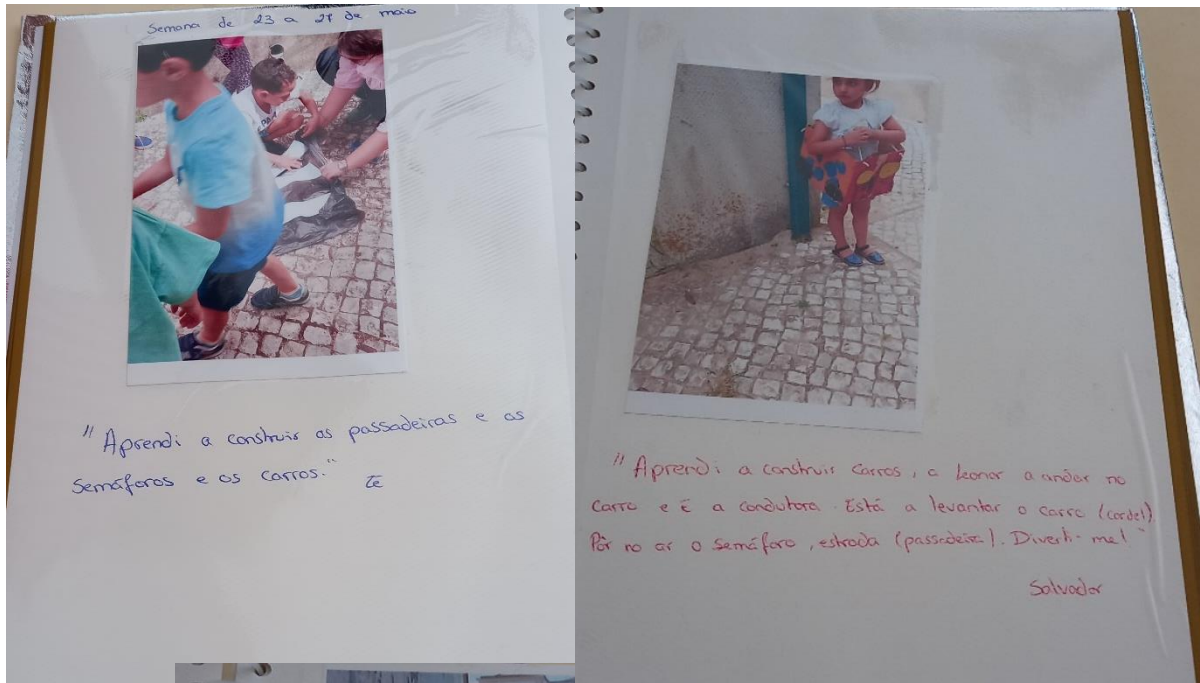
Anexo 7 – Imagens do Projeto “Monumentos”



Anexo 8 - Organização da rotina no 3.º ano

| Rotina semanal no 3.º ano | | | | | |
|----------------------------------|--------------------|--------------------|---|--------------------|--------------------|
| Horário | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
| 9h | Matemática | Português | Matemática | Português | Inglês |
| 10h | | | | | Português |
| 10h 10:30h | | | | | |
| 10:30h 11:15h | Intervalo | | | | |
| 11:15h 12:15h | Educação Artística | Estudo do Meio | Oferta Complementar/ Apoio ao Estudo | Estudo do Meio | Português |
| 12:15h 13:45h | Almoço | | | | |
| 13:45h 14:45h | Português | Matemática | Inglês | Matemática | Matemática |
| 14:45h 15:45h | Estudo do Meio | Educação Artística | Português | Educação Artística | Educação Artística |

Anexo 9 – Livro Mágico do Choupal



Anexo 10 – PowerPoint - Monumentos



Anexo 11 – Grelhas de avaliação

| Nomes | Participação | Matemática | | | | | | Artes Visuais | | | | | |
|-------|--------------|-------------------------------|-----|---|--|-----|---|---|-----|---|--|-----|---|
| | | Reconhece sólidos geométricos | | | Identifica, pelo menos, um sólido geométrico nos monumentos apresentados | | | Representa a forma vista de frente do sólido geométrico observado | | | Realiza um esboço, de um monumento, tendo em conta a vista de frente dos sólidos geométricos | | |
| | | + | +/- | - | + | +/- | - | + | +/- | - | + | +/- | - |
| A | X | | X | | X | | | X | | | | X* | |
| B | --- | | | | | | | | | | | | |
| C | X | | X | | X | | | X | | | X | | |
| Em | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| E | X | | X | | X | | | X | | | X | | |
| FB | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| FC | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| FCa | X | | X | | X | | | X | | | X | | |
| FCo | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| FCe | --- | | | | | | | | | | | | |
| G | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| Gu | --- | | | | | | | | | | | | |
| H | X | X | | | X | | | X | | | X | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|-----|---|---|--|-----------------|--|--|---|--|--|---|--|--|
| MC | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| M | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| Me | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| MI | --- | | | | | | | | | | | | |
| Mo | X | | | | X ^{*1} | | | X | | | X | | |
| S | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| V | X | | X | | X | | | X | | | X | | |
| Y | --- | | | | | | | | | | | | |

NOTA:

*Começou por realizar uma pirâmide do Egito, mas depois a partir da mesma criou um robô.

*1 Devido à barreira linguística não foi possível perceber se o aluno sabe o nome dos sólidos, mas foi capaz de identificar no quadro um sólido presente no monumento, indicando a que sólido correspondia, presente em cima da mesa.

| Nomes | Participação | Artes Visuais | | | | | | | | | | | |
|-------|--------------|--|-----|---|---------------|-----|---|----------------------|-----|---|------------------------|-----|---|
| | | Faz construções com materiais reciclados | | | Revelou rigor | | | Revelou criatividade | | | Resolução de problemas | | |
| | | + | +/- | - | + | +/- | - | + | +/- | - | + | +/- | - |
| A | X | X | | | | | X | | | X | | | X |
| B | X | X | | | X | | | | X | | | X | |
| C | X | X | | | | X | | | X | | | | X |
| Em | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| E | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| FB | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| FC | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| FCa | X | X | | | | | X | | | X | | | X |
| FCo | X | X | | | X | | | X | | | | X | |
| FCe | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| G | X | X | | | | X | | X | | | | X | |
| Gu | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| H | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| MC | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| M | X | X | | | X | | | X | | | X | | |
| Me | X | X | | | X | | | X | | | | X | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-----|---|--|--|--|---|---|--|---|---|--|---|---|
| MI | --- | | | | | | | | | | | | |
| Mo | --- | | | | | | | | | | | | |
| S | X | X | | | | X | | | X | | | X | |
| V | X | X | | | | | X | | | X | | | X |
| Y | X | X | | | | X | | | X | | | X | |

NOTA:

Anexo 11 – Construção dos monumentos



Anexo 12 – PowerPoint sobre o artista Ricardo Nicolau de Almeida



Reciclarte

Santarém, maio de 2023

Arte através de materiais recicláveis.



Consiste no reaproveitamento de resíduos que, habitualmente, encaramos como lixo.

Ricardo Nicolau de Almeida

Ricardo Nicolau de Almeida nasceu no Porto em 1975, sempre curioso e ansioso por expressar a sua experiência. Frequentou o curso de design comunicação na Escola Superior de Arte e Design em Matosinhos e ao longo de 10 anos foi desenvolvendo a sua técnica com desenho, pintura e outros processos, com recurso a meios e materiais diferentes. Em 2014 fez a primeira exposição com lixo da praia. Começou assim a compreender o problema da poluição do plástico e as recolhas intensificaram-se. Tem desenvolvido diferentes intervenções e ações de consciencialização, usando a criatividade e a arte como arma de expressão, autoconhecimento, partilha de conhecimento em e sensibilização para a necessidade do respeito pela Terra. Autodenomina-se de artista.



Escultura

Escultura é uma das formas de expressão artística que consiste na manipulação de materiais com intenção de criar formas tridimensionais (com altura, comprimento e largura).

Para a produção de esculturas existem diferentes processos, este autor (Ricardo Almeida) utiliza, predominantemente, a colagem.

A colagem (assemblage) consiste em integrar elementos de origens diversas, com a intenção de configurar um objeto.

Obras





Vamos trabalhar a nossa alma de artista ?



A nossa perspectiva

Através das suas obras, o autor consegue passar a sua preocupação ambiental:

- ✓ Promove a reflexão através da consciencialização do seu público;
- ✓ Forma agentes de transformação e cooperação – através das exposições e workshops;
- ✓ Promove a resolução criativa de problemas e o sentido crítico.

Anexo 13 – Tabela para identificação de classes de palavras

| Classes de palavras | | | |
|---------------------|-------|----------|--------------|
| Nome | Verbo | Adjetivo | Determinante |
| | | | |

Anexo 14 – Concepções prévias das características do tipo textual biografia



Anexo 15 – Grelha de pesquisa de informação

| Emily Gravett | | | | |
|------------------------------------|-----------|-----------------------|-------|--------------|
| Data e local de nascimento e morte | Profissão | Onde e quando estudou | Obras | Curiosidades |
| | | | | |

Anexo 16 – Grelha a planificação da biografia

| |
|--------------------------|
| (Introdução) |
| (Desenvolvimento) |
| (Desenvolvimento) |
| (Conclusão) |

Anexo 17 – Realização da biografia

