



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Investigação na Prática de Ensino Supervisionada

PEQUENOS ARTISTAS: A ARTE COMO MEIO PARA O EMPENHAMENTO E CONSTRUÇÃO HUMANA

**Relatório Final apresentado para obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar**

Marta Alexandra Marques Félix

Orientação
Célia Barroca

2018, maio

“A Arte deve ser a base de toda a Educação”

Herbert Read

Resumo

O presente relatório de investigação apresentado incide no trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em contextos de Creche e de Jardim de Infância na cidade de Santarém.

No decorrer desse período, várias foram as questões que foram surgindo e, a certa altura, constatando que a Educação Artística é essencial para o desenvolvimento global do ser humano, considerámos que esta dever-se-á implementar desde a primeira infância e contemplar todos os graus de ensino do percurso escolar. Para responder a este facto, implementámos um projeto (“A floresta: do real ao imaginário”) visando a abordagem de algumas formas de Arte a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos num jardim de infância da rede pública de Santarém, cujo principal objetivo era o desenvolvimento de capacidades criativas e imaginativas, valorizando quer a dimensão lúdica, quer a dimensão artística do Jogo Dramático/Teatro e das Artes Visuais, essencialmente.

De forma a que o Projeto de intervenção se tornasse num objeto de estudo e também num instrumento de reflexão sobre uma prática pedagógica, a investigação-ação teve um caráter descritivo, baseado numa metodologia do tipo qualitativo. As entrevistas semiestruturadas realizadas à Educadora Cooperante e ao grupo de crianças com quem foi implementado o Projeto, possibilitaram, a par da observação direta e dos registos diários, dar resposta aos objetivos que pretendíamos alcançar com esta investigação: compreender o impacto que o Projeto teve no grupo, perceber a relevância da Educação Artística para as crianças, assim como a relevância que lhe é atribuída pelos/as educadores/as e, ainda, compreender de que modo é que as Artes poderão contribuir para aumentar os níveis de envolvimento e bem-estar das crianças. De modo a alargarmos essas conclusões, foram ainda realizadas mais três entrevistas semiestruturadas a Educadoras de Infância, evidenciando existir algumas lacunas no que diz respeito à dimensão artística das Artes e ao próprio conhecimento sobre cada linguagem artística mas reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento de diversas capacidades nas crianças.

Por fim, sustentámos as conclusões do nosso estudo baseando-nos nas investigações de diversos autores consagrados, evidenciando o papel da Educação Artística para o desenvolvimento pleno do ser humano. Mas, para que este desenvolvimento seja possível, é essencial que a criança esteja motivada e envolvida na atividade. As Artes são, por si só, excelentes indutores de motivação e envolvimento. Cabe ao/a Educador/a proporcionar a cada criança momentos artísticos onde a dimensão lúdica e a dimensão artística sejam sempre contemplados.

Palavras-chave: Envolvimento; Motivação; Articulação; Educação pela Arte; Linguagens Artísticas.

Abstract

The present investigation report is about the work developed in Supervised Teaching Practice in Nursery and Kindergarten contexts, in the city of Santarém.

Several questions appeared in that period. It was verified that Artistic Education is essential to the global development of the human being, whereby it should be implemented since early childhood and over all the school years. Taking this into account, it was implemented a project ("The forest: of the real to the imaginary") in which some forms of Art were approached with children between three and six years old, in a public Kindergarten of Santarém. The main goal was to develop creative and imaginative skills while valuing the dimensions of play and art in Dramatic Play/Theatre and Visual Arts.

The investigation/action had a descriptive character, based on a qualitative methodology, to allow it to become a study object and also a reflection tool about pedagogical practice. Semi structured interviews were made to the Cooperative Teacher and to the children with which the Project was implemented. These, along with direct observation and daily records, made possible to achieve the established purposes of the investigation: to comprehend the importance of the Project for the group; to understand the relevance of Artistic Education for children and the relevance attributed to it by Teachers; and, at last, to grasp how the Arts can add to higher levels of envelopment and well-being of children. Three Kindergarten Teachers were also interviewed to allow extended conclusions. They showed some lack of knowledge about the artistic dimension of the Arts and each artistic language, but recognized the importance of the Arts for the development of numerous skills in children.

The conclusions of our study were supported by the investigations of several well-established author, showing the relevance of Artistic Education to the full development of the human being. Yet it is necessary for the child to be motivated and involved in the activity to make this development possible. The Arts by themselves are great in creating motivation and involvement. The Teacher should provide artistic moments, with dimensions of play and art, to each child.

Key-words: Involvement; Motivation; Articulation; Education through Art; Artistic Languages.

Agradecimentos

Aos meus Pais, por todo o apoio, confiança, carinho e amizade.

À minha família, por todo o contributo para ser quem sou hoje.

Ao Diogo, por toda a compreensão e incentivo.

Aos meus amigos, por todo o apoio e ajuda.

Às minhas colegas, por toda a ajuda, ânimo e companheirismo.

À professora Célia Barroca, minha orientadora, por todo o apoio e dedicação demonstrados.

Às Educadoras e Professoras, que se cruzaram na minha formação e que deixaram um pouco de si na minha construção profissional.

À Rosa, por ter feito crescer o “bichinho pelas Artes na Educação”.

Às crianças, às quais devo a realização deste relatório e às quais devo o incentivo inconsciente para chegar até aqui.

A todos, o meu muito obrigada.

Índice

Introdução.....	1
CAPÍTULO I – OS ESTÁGIOS.....	3
1. Caracterização dos contextos de estágio.....	3
1.1. Contexto de Estágio – Creche.....	4
1.1.1. Caracterização da Instituição.....	4
1.1.2. Organização do ambiente educativo.....	4
1.1.3. Projeto de intervenção: Desenvolvimento sensório-motor.....	6
1.1.4. Principais atividades desenvolvidas.....	8
1.2. Contexto de Estágio – Jardim de Infância.....	10
1.2.1. Caracterização da Instituição.....	10
1.2.2. Organização do ambiente educativo.....	11
1.2.3. Projeto de intervenção: As plantas e os animais de estimação.....	13
1.2.4. Principais atividades desenvolvidas.....	14
1.3. Contexto de Estágio – Jardim de Infância.....	17
1.3.1. Caracterização da Instituição.....	17
1.3.2. Organização do ambiente educativo.....	18
• Organização do tempo.....	20
1.3.3. Projeto de intervenção: A floresta – do real ao imaginário.....	20
1.3.4. Principais atividades desenvolvidas.....	21
1.4. Percurso de desenvolvimento profissional.....	27
1.4.1. Creche.....	28
1.4.2. Jardim de Infância.....	29
1.5. Percurso investigativo.....	30
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DA TEMÁTICA EM ESTUDO.....	32
2. Apresentação da pesquisa.....	32
2.1. Problemática e objetivos da pesquisa.....	32
2.2. Enquadramento teórico.....	33
2.2.1. O contributo das escalas de empenhamento/envolvimento para a melhoria das práticas pedagógicas.....	33
2.2.1.1. Motivação e empenhamento/envolvimento de crianças: avaliação baseada nas escalas de empenhamento/envolvimento.....	34
2.2.2. Educação Artística no Sistema Educativo português.....	36
2.2.2.1. Educação pela Arte: Importância na formação do indivíduo.....	38
2.2.2.2. As linguagens artísticas na primeira infância.....	40
• Artes Visuais.....	40
• Jogo Dramático/Teatro.....	41

• Música	42
• Dança	43
2.2.2.3. A Educação pela Arte como articuladora das diferentes áreas do saber: atribuição de sentido à aprendizagem	43
2.3. Metodologia da investigação	45
2.3.1. Opções metodológicas	45
2.3.2. Instrumentos de recolha e análise de dados.....	45
2.4. Apresentação e análise dos dados recolhidos das Educadoras de Infância	47
2.4.1. Categoria “Conceções de Expressões Artísticas”	47
2.4.2. Categoria “Conceções de jogo dramático/teatro”	49
2.4.3. Categoria “Conceções sobre a articulação dos saberes”	51
2.4.4. Categoria “Conceções sobre motivação”	53
2.4.5. Categoria “Conceções sobre envolvimento”	54
2.5. Apresentação e análise dos dados recolhidos da Educadora Cooperante.....	56
2.6. Apresentação e análise dos dados recolhidos das crianças	58
2.7. Principais conclusões do estudo.....	59
3. Reflexão final.....	61
Referências bibliográficas	65
ANEXOS	68
Anexo A: Projeto de intervenção – Creche	699
Anexo B: Projeto de intervenção – Jardim de Infância (1)	70
Anexo C: Projeto de Intervenção - Jardim de Infância (2).....	722
Anexo D: Guião da entrevista semi-estruturada – coordenadora do Jardim de Infância. 733	
Anexo E: Transcrição da entrevista realizada à coordenadora do jardim de infância	777
Anexo F: Guião da entrevista semi-estruturada – Educadoras de Infância.....	877
Anexo G: Transcrição das entrevistas realizadas às educadoras de infância (E2, E3 e E4)	911
Anexo H: Guião da entrevista semi-estruturada – crianças do jardim de infância.....	1044
Anexo I: Transcrição das entrevistas realizadas às crianças.....	10808
Anexo J: Parâmetros da Escala de empenhamento do adulto (Manual DQP- 2009)	1199
Anexo K: Quadro síntese dos níveis de bem-estar e implicação das crianças	12020
Anexo L: Desenhos elaborados pelas crianças durante as entrevistas semi-estruturadas	12121
Anexo M: Portfólio de PES I	122
Anexo N: Portfólio de PES II	123
Anexo O: Portfólio de PES III	124

Índice de figuras

Figura I: Exploração de círculos sensoriais	9
Figura II: Atividade "balões sonoros"	9
Figura III: Organização do espaço	10
Figura IV: Reconto da história "O Sapo Saltitão"	10
Figura V: Exploração dos elementos da história	10
Figura VI: Atividade com pasta de moldar	10
Figura VII: Apresentação da caixa secreta	14
Figura VIII: Pegada secreta	14
Figura IX: Observação da tartaruga	16
Figura X: Observação do peixe	16
Figura XI: Jogo da Glória	16
Figura XII: Contagem	16
Figura XIII: Observação de pássaros no céu	16
Figura XIV: Recriação dos "Girassóis", de Van Gogh	17
Figura XV: Construção do gráfico de barras	24
Figura XVI: Construção do "avião"	24
Figura XVII: Visita do "polícia"	24
Figura XVIII: Percurso de "avião"	24
Figura XIX: Truques de magia realizados pelo "mágico"	25
Figura XX: Contacto direto com o coelho	25
Figura XXI: Máscaras de coelho	25
Figura XXII: Atividade experimental – identificação	26
Figura XXIII: Síntese da análise e interpretação da entrevista realizada à Educadora Cooperante	56
Figura XXIV: Síntese da análise e interpretação das entrevistas às crianças	58

Índice de tabelas

Tabela I: Rotina diária da sala 1Ano	6
Tabela II: Atividades semanais propostas pela Educadora	8
Tabela III: Atividades desenvolvidas	8
Tabela IV: Rotina diária	13
Tabela V: Atividades desenvolvidas durante o estágio na sala do bibe vermelho	15
Tabela VI: Atividades realizadas durante o estágio com o grupo multietário	22
Tabela VII: Categorização das respostas das entrevistas – “Conceções de Expressões Artísticas”	47
Tabela VIII: Categorização das respostas das entrevistas – “Conceções de jogo dramático/teatro”	49
Tabela IX: Categorização das respostas das entrevistas – “Conceções sobre articulação dos saberes”	50
Tabela X: Categorização das respostas das entrevistas – “Conceções sobre motivação” ...	53
Tabela XI: Categorização das respostas das entrevistas – “Conceções sobre envolvimento”	54

Índice de gráficos

Gráfico I: Nível de envolvimento/implicação das crianças durante a atividade do meio de transporte	25
Gráfico II: Níveis de envolvimento/implicação durante as etapas da atividade do coelho	26
Gráfico III: Níveis de implicação/envolvimento na atividade experimental "flores às cores"	27

Lista de abreviaturas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

IEFP – Instituto de Emprego e de Formação Profissional

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPS – Projeto Pedagógico de Sala

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

EC – Educadora Cooperante

Introdução

O relatório que se apresenta foi realizado como parte integrante da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada da Escola Superior de Educação de Santarém, destinando-se à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar.

No decorrer dos três semestres realizaram-se três estágios curriculares que se afiguraram muito importantes para a realização deste relatório, na medida em que surgiram as primeiras questões relativas à prática educativa. Contudo, foi no último estágio que surgiu o interesse em realizar uma investigação sobre as Artes na primeira infância. Isto porque, até então, a autora nunca tinha observado uma prática educativa artística como fora observado no último estágio e, como tal, começaram a surgir muitas questões sobre essa prática.

Muitos são os autores que defendem que a Arte surge como parte do processo orgânico da construção humana.

Se recuarmos alguns milhares de anos, apercebemo-nos que a Arte era já utilizada pelo homem primitivo como forma de expressão e quando esses povos terminaram, deixaram a Arte como legado; deixaram parte da sua cultura. Hoje, ainda antes do ser humano nascer, constata-se que o feto reage a estímulos artísticos, nomeadamente à música. À medida que nasce e cresce, começa a utilizar as linguagens artísticas como meio de expressão e de desenvolvimento: reproduz as primeiras vocalizações, reage a estímulos sonoros, começa a preensão dos dedos para pegar nos lápis, desenha o que sente, expressa-se sobre o que observa, movimenta o corpo ao som da música, imita os adultos, as personagens ou outras figuras (jogo do faz de conta)... Ou seja, a Arte surge naturalmente na criança e possibilita-lhe desenvolver grande parte das suas competências sociais, cognitivas, motoras e ainda fomentar o seu sentido estético e criativo, desenvolver a imaginação e a sensibilidade. Mas, o facto de surgir naturalmente na criança faz com que, muitas vezes, os/as educadores/as contemplem apenas a dimensão lúdica e desvalorizem a dimensão artística; não existindo qualquer intencionalidade educativa nas expressões das crianças. Isto porque, por si só, nos momentos de brincadeira livre nas diversas áreas da sala, as crianças gostam de desenhar, pintar, jogam ao faz de conta, cantam para os amigos e até dançam ao som do rádio da sala. Como tal, por vezes, alguns/algumas educadores/as dão mais relevância a outras áreas e domínios de conteúdo do que à área da Educação Artística.

Nos últimos anos tem existido esforços por parte do Ministério da Educação e de outras entidades para dar à Educação Artística a importância que ela merece. Acreditam que é tão importante como todas as demais áreas do saber e, como tal, deve ser valorizada de igual modo. A Educação pela Arte começou, portanto, a ser encarada como uma educação que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e o desenvolvimento integral do ser humano.

Desde cedo, as crianças que frequentam a Creche e o Jardim de Infância devem participar na realização de atividades desafiadoras que promovam o diálogo estético e que as envolvam na arte. É, portanto, essencial, que as práticas educativas no ensino se orientem para uma educação onde o ambiente educativo seja estimulante e desafiador e onde, através da arte, as crianças desenvolvam todos os seus potenciais e se motivem e envolvam nas atividades pois só assim é possível alcançar aprendizagens significativas.

Foi por isto que surgiu o projeto de estágio “A floresta: do real ao imaginário” que, ao tornar-se um objeto de estudo possibilitou-nos, através de uma investigação-ação compreender a relevância do envolvimento das crianças nas atividades; compreender a importância dada à Educação pela Arte na educação de infância, em especial no que se refere ao Jogo Dramático/Teatro e às Artes Visuais; perceber qual o papel das Artes para o desenvolvimento integral do ser humano e compreender de que modo é que a prática de uma educação artística pode, ou não, contribuir para aumentar os níveis de envolvimento/empenhamento das crianças. De modo a alcançar estes objetivos foram ainda realizadas quatro entrevistas semiestruturadas a educadoras de infância e a três crianças do grupo com quem foi implementado o projeto de estágio.

Relativamente à organização do relatório de estágio, este encontra-se estruturado em dois capítulos. No primeiro capítulo apresentar-se-á uma retrospectiva dos contextos institucionais onde decorreram os três estágios, bem como uma síntese dos projetos realizados e das principais atividades desenvolvidas. Pretende-se ainda explorar dificuldades, aspetos positivos e negativos da nossa prática pedagógica, e também o percurso investigativo que decorreu após o surgimento das primeiras questões, assim como, o trabalho desenvolvido em função destas. O segundo capítulo centra-se no enquadramento da temática em estudo. É aqui apresentada a problemática da investigação, a metodologia utilizada, o enquadramento teórico da questão de investigação, os dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas e ainda a sua análise, apresentando as principais conclusões do estudo. Por último, irá ser apresentada uma reflexão final sobre todo o processo formativo.

CAPÍTULO I – OS ESTÁGIOS

1. Caracterização dos contextos de estágio

O primeiro capítulo do presente relatório descreve e analisa os estágios desenvolvidos durante os três semestres do ciclo de estudos referentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Os estágios foram realizados a pares em contextos de Creche e de Jardim de Infância, excetuando o último que foi realizado individualmente, sob a orientação e supervisão de uma equipa de docentes da Escola Superior de Educação de Santarém.

Antes de se iniciar as semanas de Prática de Ensino Supervisionada (estágios), os/as alunos/as durante dois a três dias frequentavam o contexto de estágio, com o objetivo de se darem a conhecer ao grupo de crianças e aos adultos cooperantes e conhecer a dinâmica e funcionamento da Instituição e da sala de atividades onde iriam desenvolver as suas semanas de intervenção.

A primeira semana de estágio em cada contexto foi de observação e intervenção partilhada com a Educadora Cooperante (EC), o que possibilitou às estagiárias acompanhar as rotinas das crianças, perceber quais os interesses e necessidades das mesmas, compreender o funcionamento das salas de atividades e iniciar uma relação e interação com todas as crianças e adultos. Essa semana foi ainda fundamental para recolher informações acerca dos Projetos Educativos e Pedagógicos, com o intuito de adequar o Projeto de Estágio aos projetos já existentes na Instituição e na sala de atividades, para que houvesse uma interligação entre eles.

Nas semanas seguintes cada estagiária assumiu um papel de destaque perante as crianças, alternando entre estagiária A e estagiária B. Excetuando no último estágio cuja intervenção não foi partilhada, as planificações diárias das atividades foram realizadas por ambas as estagiárias para que existisse uma interligação entre todas as semanas de intervenção, isto é, entre todas as atividades e áreas do saber.

Toda a Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida, quer em contextos de Creche quer em contextos de Jardim de Infância, na cidade de Santarém. O primeiro estágio decorreu em contexto de Creche no período de 17 de novembro de 2015 a 18 de dezembro de 2015, de terça-feira a sexta-feira das 9:00h às 17:00h; o segundo estágio teve início a 19 de abril de 2016 e terminou a 20 de maio de 2016, de terça-feira a sexta-feira das 9:00h às 16:00h, em contexto de Jardim de Infância; e o terceiro e último estágio decorreu de 17 de outubro de 2016 a 13 de janeiro de 2017, de terça-feira a sexta-feira das 9:00h às 15:30h, em contexto de Jardim de Infância.

1.1. Contexto de Estágio – Creche

1.1.1. Caracterização da Instituição

O estágio em valência de Creche realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada na cidade de Santarém e inaugurada em setembro de 1998.

Surgiu como resposta a uma necessidade expressa por muitas famílias que impossibilitadas de terem consigo os filhos durante o dia, em virtude das suas ocupações laborais ou da integração em cursos de formação profissional, não encontravam colocação para estes. Assim, trata-se de uma valência de apoio à criança mas também à família e à comunidade.

A nível organizacional é composta por quatro salas de atividades: Berçário, Sala de 1 Ano, sala de 2 Anos e Sala Familiar. Existe ainda uma sala de Estímulo junto ao Berçário, uma sala polivalente junto à sala familiar, um Refeitório, uma Copa, três casas de banho e um fraldário, um gabinete de atendimento, uma zona de cabides, um vestuário para os funcionários e duas casas de banho para adultos. Existe também a valência de Pré-Escolar, composta por três salas de atividades (3, 4 e 5 anos), duas casas de banho e duas arrecadações.

Junto ao edifício existem os espaços exteriores, com equipamento e piso adequado às brincadeiras e atividades realizadas pelas crianças. A Creche/Pré-Escolar têm um funcionamento de 11h15m diárias, abrindo às 7h45 e encerrando às 19h.

Relativamente ao corpo docente, a instituição é composta por uma Psicóloga/ Diretora da Instituição, uma Coordenadora Técnico Pedagógica, seis docentes de Educação Pré-Escolar, nove Auxiliares de Ação Educativa e três Auxiliares de Serviços Gerais.

1.1.2. Organização do ambiente educativo

- Organização e caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala de 1 ano com quem realizámos o período de estágio de observação e de intervenção era constituído por treze elementos, dos quais seis eram do género feminino e sete do género masculino. Destes apenas três não transitaram da Sala do Berçário.

Em geral, as crianças demonstraram uma boa adaptação ao contexto educativo, mostrando-se alegres e bem-dispostas aquando da separação das figuras de vinculação. Tratava-se de um grupo sem dificuldades de desenvolvimento em que apenas quatro crianças ainda não tinham adquirido a marcha, todos conseguiam exprimir os seus desejos, necessidades e desconfortos e apenas quatro crianças conseguiam comer sozinhas.

Através da observação do grupo verificámos ainda que todos demonstraram autoconhecimento (respondiam ao nome) e preferência por determinados objetos, mantiveram uma boa relação com os adultos e com os pares, anteciparam as atividades de rotina e participaram nas atividades da sala com alegria e entusiasmo, compreenderam pedidos ou ordens simples e mostraram interesse por livros e objetos que implicavam a

utilização dos cinco sentidos (bolas de texturas elaboradas pela Educadora e afixadas na parede, livros sensoriais, garrafas sonoras, entre outros).

As atividades do grupo desenvolveram-se predominantemente na área do tapete, onde tinham lugar as atividades realizadas em grande grupo (brincadeira livre, Cestinha das Surpresas, atividades de Expressão Musical e Hora do Conto) e onde a Educadora e a Auxiliar de Ação Educativa deixavam os bebés explorar as atividades livremente sem intervir na sua aprendizagem por descoberta, limitando-se a observar. Esta atitude deveu-se ao facto do Modelo Curricular praticado ser o High-Scope, que é uma abordagem aberta de teorias do desenvolvimento e práticas educativas que se baseia no desenvolvimento natural da criança. Para Post e Hohmann (2011), os bebés e as crianças aprendem ativamente desde o nascimento, atraindo para si tudo o que lhes suscite interesse (pessoas, objetos). Ainda segundo os mesmos autores, “nos programas High-Scope para bebés e crianças pequenas, os carinhos, os cuidados e as primeiras aprendizagens fluem da aprendizagem ativa por parte da criança e das relações de confiança com os que lhe prestam cuidados (2011, p. 13).

Por fim, as atividades realizadas em pequeno grupo ou individualmente (Expressão Plástica) foram realizadas nas mesas com o auxílio da Educadora e da Auxiliar de Ação Educativa.

- Organização do espaço

A sala de 1 Ano onde decorreu o estágio em contexto de Creche, era constituída por um amplo espaço para as crianças se movimentarem livremente. Possuía duas janelas que permitiam uma boa luminosidade natural e três portas, sendo uma delas a do fraldário, onde se realizava frequentemente a higiene das crianças.

A sala estava ainda dividida em diversas áreas: a área do tapete, onde as crianças comiam o reforço da manhã, marcavam as presenças com o auxílio da Educadora, cantavam a canção do “bom dia” e ouviam histórias; a área dos livros, que se encontrava junto da área dos brinquedos, na qual as crianças podiam ter acesso a diferentes livros e brinquedos; a área da mesa, onde brincavam e realizavam as atividades individuais orientadas pela Educadora; e ainda uma área com uma cortina, na qual os bebés podiam estar em privado sem o olhar constante do adulto mas sempre em segurança pois, segundo Post e Hohmann (2011), “crianças muito pequeninas precisam de espaços privados” (p. 103). As crianças tinham ainda afixado num móvel, ao seu alcance, a fotografia dos seus familiares. Tal afigurou-se muito importante pois “ as crianças pequenas adoram fotografias de si próprias e das suas famílias” (Post e Hohmann, 2011, p. 113).

Esta estruturação do espaço é “sentida como uma mais-valia na ação educativa do educador e condição necessária para que a criança se desenvolva e faça uma aprendizagem ativa” (Formosinho, 2007, citado por Sousa e França, 2014, p.45).

- Organização do tempo

O tempo encontrava-se organizado segundo a seguinte rotina diária:

Tabela I: Rotina diária da sala 1Ano

Horário	Rotina	Objetivos
7h45m – 9h30m	Acolhimento	Receber os pais. Acolher as crianças dos diferentes grupos. Interagir com as crianças. Desenvolver regras sociais.
9h30m – 9h45m	Momento de grande grupo (no tapete) <ul style="list-style-type: none"> • Marcar as presenças <ul style="list-style-type: none"> • Hora da bolacha <ul style="list-style-type: none"> • Bom dia 	Identificar os amigos. Perceber que está presente na sala e quem não está (presença/ausência). Começar a ter noções de números (quantos amigos estão na sala, quantos amigos faltam na sala...). Identificar o “eu”. Realizar uma tarefa (dar bolacha aos amigos). Reforçar a refeição da manhã. Adquirir regras sociais e comportamentais. Cantar a canção “Bom Dia”. Nomear os amigos. Desenvolver a Expressão Musical.
9h45m – 10h15m	Atividades diárias (livres ou orientadas) planeadas pela Educadora com dias definidos	Promover aprendizagens significativas. Desenvolver a criatividade, a imaginação e a curiosidade.
10h15m – 11h00m	Higiene e momento de beber água e colocar os babetes	Promover o bem-estar da criança. Promover a autonomia da criança. Reconhecer os pertences de cada criança.
11h00m – 11h30m	Almoço	Interagir com os amigos. Incentivar a autonomia na refeição. Conhecer os alimentos.
11h30m – 12h30m	Repouso/sesta	Promover o descanso e bem-estar da criança. Promover a autonomia da criança.
12h30m – 15h00m	Higiene (muda da fralda)	Interagir com a criança. Prestar cuidados de higiene à criança. Proporcionar bem-estar à criança.
15h00m – 15h30m	Lanche	Promover a autonomia da criança. Satisfazer as necessidades básicas da criança. Promover aprendizagens (nome dos alimentos). Desenvolver competências sociais e comportamentais.
15h30m – 16h00m	Atividades de expressão livre	Deixar a criança (autonomamente) escolher com o que quer brincar. Promover a autonomia. Desenvolver relações sociais.

1.1.3. Projeto de intervenção: Desenvolvimento sensório-motor

Para Many e Guimarães (2006), “o Trabalho de Projecto propõe a identificação de uma temática pertinente em função das necessidades, interesses dos alunos e das aprendizagens a adquirir” (p.16).

Neste sentido, durante os dias de observação na sala de 1 ano, verificou-se que as crianças mostraram interesse por objetos e atividades que implicassem a utilização dos sentidos, em especial por uma tira de círculos com várias texturas afixada pela Educadora na parede da

sala, de modo a fazer cumprir um dos objetivos do Projeto Pedagógico de Sala, PPS: desenvolver a capacidade sensorial das crianças.

Após uma reflexão com a Educadora, decidiu-se que a temática do projeto a desenvolver com o grupo de crianças seria o “desenvolvimento sensório-motor” (anexo A). Isto porque era um dos objetivos do PPS e, segundo Many e Guimarães, “deve ser tomada em linha de conta, no trabalho prévio à identificação da temática, a análise do Projeto de Escola e do Projeto Curricular de Turma” (2006, p. 17). Neste sentido, o projeto de estágio serviu de complemento ao PPS.

Assim, baseámo-nos na sua análise e no interesse da maioria das crianças pelos diferentes elementos sensoriais existentes na sala de atividades para construir o projeto de estágio. Este teve como ponto de partida a exploração de um material já existente na sala (círculos sensoriais) e, portanto, já conhecido das crianças.

Pretendia-se com o projeto estimular os sentidos e a motricidade do grupo de crianças através da realização de diferentes atividades sensório-motoras. O psicólogo do desenvolvimento Jean Piaget (1952, 1966), como citado em Post e Hohmann (2011), “utilizou o termo sensório-motor para caracterizar a abordagem direta e física da aprendizagem” (p. 23). “Os bebés e as crianças estão ávidos por explorarem e aprenderem diretamente utilizando o seu corpo todo e os seus cinco sentidos” (*Ibidem.*, p. 114). Para Figueiredo (2007), no que se refere aos cinco sentidos, as crianças com um ano têm uma excelente memória visual e conseguem descobrir coisas que o adulto não viu. Nesta idade as aptidões musicais da criança aumentam e a capacidade de ouvir sons altos diminui. No que se refere ao olfato, “a noção que a criança tem de um cheiro agradável ou desagradável é a mesma de um adulto.” (p. 17) Já relativamente ao paladar, as crianças preferem os sabores doces e salgados e em relação ao tato, a criança “deixa de usar a boca para explorar as coisas à medida que as suas mãos se tornam mais ágeis.” (p. 17)

“De um modo geral, a criança nasce com o sistema sensorial claramente ativado, embora este necessite de passar por um processo de maturação” (Tavares *et al.*, 2007, p.44). Foi esta maturação, aliada aos interesses de cada criança, que se pretendeu alcançar durante o estágio de intervenção. Para tal, foram planificadas um conjunto de atividades cujo objetivo geral era o desenvolvimento sensório-motor das crianças, de forma a fazer cumprir o objetivo do Projeto de Estágio.

No entanto, segundo Portugal (2000), na Creche “o principal não são as atividades planeadas, ainda que adequadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes «escolarizados», onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas sim em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais” (p. 88). Como tal, as atividades propostas tinham a duração de quinze a trinta minutos e a exploração livre dos materiais propostos era sempre contemplada.

1.1.4. Principais atividades desenvolvidas

Todas as atividades desenvolvidas durante o período de estágio na sala de 1 ano tiveram como objetivo principal o desenvolvimento sensório-motor das crianças mas, tendo sempre em consideração os interesses, necessidades e capacidades das mesmas.

Na planificação das atividades foi tido em conta os dias semanais estipulados pela Educadora para desenvolver as diversas Expressões:

Tabela II: Atividades semanais propostas pela Educadora

Dias da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividades	Hora do Conto	Expressão Físico-Motora	Cestinha das Surpresas	Expressão Musical	Expressão Plástica

Assim, distribuámos as diferentes atividades pelos dias em que se enquadravam:

Tabela III: Atividades desenvolvidas

	24 a 27 de novembro	1 a 4 de dezembro	8 a 11 de dezembro	15 a 18 de dezembro
terça-feira	Explorar os “círculos sensoriais” da parede (tapete sensorial)	Plástico (4mx1m) com tintas e texturas	Feriado	Fantoches com história (“Sapo Saltitão”) e sons
quarta-feira	Caixa com papéis e plásticos para manusear	Tenda (com texturas) e túnel (com sons)	Aquarela (com gelo colorido no papel)	Pasta de moldar (decalques com formas natalícias)
quinta-feira	Garrafas sonoras	Balões com elementos (guizos...)	Caixa com diferentes materiais	Música com instrumentos musicais
sexta-feira	Digitinta (com chocolate)	Balões com elementos (guizos)	Gelatina (para manusear)	Tenda (com texturas) e túnel (com sons)

De modo a evitar a ansiedade perante o estranho, isto é, um “comportamento de medo ou perturbado em resposta às tentativas de abordagem de uma pessoa não familiar” (Portugal, 1998, p.86), começámos por realizar (na primeira semana de intervenção) atividades que as crianças conhecessem, utilizando materiais que lhes eram familiares e criando sensações de segurança. Posto isto, a primeira atividade partiu de um material existente na sala (círculos com várias texturas, figura I) que ainda não tinha sido planificado em nenhuma atividade pela Educadora mas que as crianças mostraram interesse em explorar e foi através desta constatação que foi elaborado o Projeto de Estágio.



Figura I: Exploração de círculos sensoriais.

Nas semanas de 1 a 11 de dezembro de 2015, foram realizadas atividades cujo nível de dificuldade era mais elevado, quando comparado com a primeira semana de atividades. Isto é, foram introduzidos materiais desconhecidos para as crianças ou, sendo conhecidos, nunca os tinham utilizado.

Por fim, na última semana de intervenção, as atividades realizadas tiveram como objetivo abranger um pouco de todas as atividades realizadas até então. Pretendeu-se que as crianças nesta semana já reconhecessem alguns órgãos sensoriais envolvidos nas atividades.

De entre todas as atividades a que mais se destacou positivamente foi a dos “balões sonoros” (figura II) pois as crianças manifestaram grande interesse e envolvimento na mesma, de tal modo que, por sugestão da Educadora cooperante, essa atividade foi realizada novamente noutro dia. A mesma consistiu em escurecer a sala, deitar as crianças em almofadas de barriga para cima enquanto eram projetadas luzes no teto ao som da sinfonia de Mozart; a certa altura “alguém” bateu à porta e quando esta se abriu começaram a surgir muitos balões coloridos com vários materiais sensoriais no seu interior (que produziam som). Nesta altura, as músicas calmas de Mozart foram substituídas por músicas infantis que apelavam ao movimento (dançar com balões) e as crianças prontamente se dirigiram até aos balões; manipularam-nos e escutaram os diversos sons que produziam. Por fim, voltou a tocar a sinfonia de Mozart e iniciou-se o “retorno à calma” (as crianças deitaram-se novamente nas almofadas e as luzes da sala começaram a acender-se aos poucos). Em ambos os dias da atividade, as crianças mostraram-se muito envolvidas e satisfeitas. As crianças que tiveram medo dos balões inicialmente, já os exploraram sem receios na repetição da atividade.



Figura II: Atividade "balões sonoros"

Outra atividade que se destacou positivamente foi “A história do Sapo Saltitão” (figuras III, IV e V). Esta consistiu em organizar o ambiente educativo (espaço) de modo a colocar nele todos os elementos figurativos da história. As crianças foram sentadas em redor dos “lagos” e entre rimas e canções eis que surgiu “o Sapo a saltitar e a Sapeca que com ele queria brincar”! A chuva era tanta (paus de chuva foram utilizados para fazer o som da chuva) que, a certa altura, surgiu o arco-íris (paraquedas). As crianças levantaram-se das suas posições e foram tentar tocar nele mas assim que o faziam, o arco-íris afastava-se e era ele que tocava nas crianças (movimentos de baixo/cima com o paraquedas). O envolvimento e a felicidade das crianças foram notórias nas suas caras e nos seus gestos e atitudes.



Figura III: Organização do espaço



Figura IV: Reconto da história O Sapo Saltitão



Figura VIII: Exploração dos elementos da história

Por outro lado, a atividade da criação de uma árvore e estrela de Natal com pasta de moldar (figura VI) não foi muito bem sucedida pois as crianças não manifestaram grande interesse pela mesma. Isto porque não conseguiam manusear a pasta e os moldes devido a tratar-se de materiais que requerem força e destreza manual, ou seja, não era adequado à faixa etária em questão.



Figura VI: Atividade com pasta de moldar

1.2. Contexto de Estágio – Jardim de Infância

1.2.1. Caracterização da Instituição

A Instituição onde foi realizado o estágio em jardim de infância localiza-se no concelho de Santarém. Esta, de acordo com o Projeto Educativo da Instituição, acolhe crianças dos zero

aos cinco anos de idade, de meios socioeconómicos e culturais diversos. É constituída por duas valências de creche (68 crianças) e uma de pré-escolar (150 crianças).

A instituição funciona no horário das 7:30h às 19:00h, no período letivo do primeiro dia útil de setembro à penúltima semana de agosto do ano seguinte.

As Creches situam-se no primeiro andar da ala direita e esquerda, sendo compostas por berçário, sala de um ano, sala de dois anos e refeitório. A valência do Pré-Escolar situa-se no r/c do mesmo edifício, sendo constituída por seis salas: duas de três anos, duas de quatro anos e duas salas de cinco anos.

Segundo OCEPE (2016), “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (p. 27). Neste sentido, junto ao edifício existem dois espaços exteriores (pátios) parcialmente cobertos com equipamento e piso adequado às brincadeiras e atividades realizadas pelas crianças.

Esta Unidade possui ainda uma cozinha que confeciona, diariamente, as refeições de almoço e lanche e um refeitório, que se destina aos utentes e funcionários afetos a todas as valências desta Instituição. Devido às dimensões do refeitório, a hora das refeições de cada grupo de crianças é gerida de modo a que as mesmas mesas possam ser utilizadas por todos os grupos.

A Instituição conta com o trabalho das Educadoras de Infância, Ajudantes de Ação Educativa, Cozinheiras, Ajudantes de Cozinha, Empregadas Auxiliares de Limpeza e ainda com a colaboração das estagiárias oriundas da parceria existente com a Escola Superior de Educação de Santarém, a Escola Técnica e Profissional do Ribatejo e Instituto de Emprego e Formação Profissional, e com o envolvimento dos Encarregados de Educação. Também os Professores das Atividades Extra Curriculares têm um papel importante no funcionamento das atividades pedagógicas. Cabe ainda à Coordenadora Pedagógica orientar e coordenar a organização e o planeamento do trabalho pedagógico (Projetos Educativos, Pedagógicos e Relatórios) em conjunto com a Diretora do Pelouro Pedagógico e Educadoras das salas, procedendo à respetiva supervisão e avaliação dos mesmos e gerindo os recursos humanos, materiais e financeiros da Unidade.

1.2.2. Organização do ambiente educativo

- Organização e caracterização do grupo

O grupo de crianças com quem foi realizado o estágio era constituído por vinte e dois elementos. Destes, oito eram meninas e catorze eram meninos; tinham idades compreendidas entre os três e os quatro anos com nacionalidade portuguesa (exceto quatro crianças com nacionalidades brasileira e moldava).

Todas as crianças mostraram ter uma integração positiva na Instituição, sendo capazes inclusive de prever os momentos da rotina diária. No geral, as crianças não apresentaram

quaisquer dificuldades a nível motor, cognitivo ou linguístico, excetuando duas crianças cujo seu desenvolvimento linguístico se encontrou aquém do que é espectável nesta idade. Law (2005) considera serem sinais de alarme na aquisição da fala “se entre os três e os quatro anos muito do que a criança diz é inteligível; fala pouco ou continua a repetir aquilo que é dito; utiliza poucos verbos e adjetivos; tem uma compreensão muito limitada fora do contexto do dia-a-dia” (p. 59). Em certos momentos, foi difícil compreender o discurso destas crianças e, em conversa com a Educadora, foi dito que estas foram sinalizadas por equipas de intervenção precoce e, brevemente, iriam ser acompanhadas por equipas de terapia da fala. O grupo referido foi muito assíduo, permanecendo grande parte do seu dia no jardim-de-infância; gostavam de estar em constante interação e a sua concentração numa atividade pouco estimulante era muito reduzida.

Relativamente ao comportamento, as crianças relacionaram-se bem, não existindo rivalidades permanentes na sala. Em geral, brincavam em grande grupo, excetuando três crianças que gostavam de brincar em trio e, quando outras crianças pretendiam brincar com elas acabava por se gerar conflitos pois negavam a sua entrada no grupo.

As crianças manifestaram grande interesse pela área dos jogos e pela área da biblioteca, sabendo gerir, no geral, o número de crianças em cada área em simultâneo. O momento do recreio também era do interesse das crianças: “Hoje está Sol, pois está? Vamos à rua, não vamos?” (M. 4 anos).

Por fim, no que se refere às áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE, as crianças mostraram preferência pelo Conhecimento do Mundo, revelando ter algum desinteresse pelo domínio da Matemática.

- Organização do espaço

A sala de atividades onde foi realizado o estágio tinha um espaço muito limitado. Encontrava-se dividida por áreas, sendo elas: área do tapete, área dos desenhos, área dos jogos, área da casinha, área da biblioteca e área da garagem. Possuía ainda seis janelas, uma porta de acesso para o recreio (fácil acesso ao recreio coberto), uma porta para a casa-de-banho (partilhada por outra sala de atividades) e uma porta de acesso ao interior da instituição.

Segundo Cardona (2007, p. 10), “as paredes das salas também falam” pois, possibilitam uma melhor “compreensão da dinâmica do funcionamento e da forma como estas estão organizadas” (p. 15). As paredes da sala de atividades eram, então, compostas por um *placard* alusivo à Primavera, um *placard* com os aniversários das crianças, um quadro dos responsáveis do dia, cartões com os nomes das crianças para que tenham contacto com os mesmos, um ovo da Páscoa em tamanho grande elaborado pelas crianças e um palhaço gigante construído também pelas crianças.

- Organização do tempo

O tempo encontrava-se organizado da seguinte forma:

Tabela IV: Rotina diária

Horário	Rotina	Objetivos
7h30m – 9h00m	Acolhimento	Receber os pais. Acolher as crianças dos diferentes grupos. Interagir com as crianças. Desenvolver regras sociais.
9h00 – 9h30m	Acolhimento na sala de atividades e momento de brincadeira livre	Acolher as crianças da sala. Brincar livremente nas áreas da sala (casinha, garagem, jogos e desenhos).
9h30m – 10h00m	Momento de grande grupo (no tapete) <ul style="list-style-type: none"> • Nomear o “responsável” do dia • Bom dia • Hora da bolacha 	Identificar os amigos. Identificar o “eu”. Cantar a canção “Bom Dia”. Nomear os amigos. Desenvolver a Expressão Musical. Realizar uma tarefa (dar bolacha aos amigos). Reforçar a refeição da manhã. Adquirir regras sociais e comportamentais.
10h00m – 11h30m	Atividades diárias (geralmente livres) na sala de atividades e/ou no recreio	Deixar a criança (autonomamente) escolher com o que quer brincar. Promover a autonomia. Desenvolver relações sociais.
11h30m – 12h00m	Higiene e momento de beber água	Promover o bem-estar da criança. Promover a autonomia da criança. Reconhecer os pertences de cada criança.
12h00m – 12h30m	Almoço	Interagir com os amigos. Incentivar a autonomia na refeição. Conhecer os alimentos.
12h30m – 15h00m	Repouso/sesta	Promover o descanso e bem-estar da criança. Promover a autonomia da criança.
15h00m – 15h30m	Lanche	Promover a autonomia da criança. Satisfazer as necessidades básicas da criança. Promover aprendizagens (nome dos alimentos). Desenvolver competências sociais e comportamentais.
16h00m – 18h30m	Atividades no exterior e/ou atividades orientadas pela auxiliar de ação educativa ou por um professor de expressões	Promover aprendizagens significativas. Desenvolver a criatividade, a imaginação e a curiosidade.
18h30m – 19h00m	Saída	Desenvolver relações sociais.

1.2.3. Projeto de intervenção: As plantas e os animais de estimação.

Durante os dias de observação na sala do bibe vermelho (três/quatro anos), verificámos que as crianças mostraram interesse por ouvir contar histórias, brincar ao “faz de conta” e jogar jogos de mesa.

Após uma reflexão com a Educadora, ficou decidido que a temática do projeto a desenvolver com o grupo de crianças nas semanas de estágio de intervenção seria “as plantas e os animais de estimação” (anexo B). Isto porque foi um dos temas propostos no PPS e, segundo Many e Guimarães (2006), na escolha da temática “deve ser tomada em linha de conta, no trabalho prévio à identificação da temática, a análise do Projeto de Escola e do Projeto Curricular de Turma” (p. 17).

Neste sentido, o projeto de estágio serviu de complemento ao PPS. Pretendeu-se desenvolver atividades pedagógicas que contribuíssem para alargar os conhecimentos das crianças sobre o mundo que as rodeia e, através do lúdico e do jogo se sentissem felizes, tal como era preconizado no Projeto Educativo.

Sabe-se que as aprendizagens são mais significativas quando as crianças estão envolvidas nas mesmas e, para que tal aconteça é necessário que as propostas de atividades sejam estimulantes e se adequem aos interesses manifestados pelas crianças. Assim, além de existir uma preocupação em adequar o projeto de estágio aos Projetos acima referidos, pretendeu-se ainda adequá-lo aos interesses e necessidades das crianças.

O projeto teve, então, como ponto de partida a exploração de uma história (“Ainda nada?”) sugerida pela Educadora e já conhecida do grupo de crianças. Como tal, optou-se por apresentar a história em formato digital, de modo a terem contacto com outros tipos de comunicação. À medida que a história foi projetada, a minha colega de estágio e eu, mimámos as ações referidas na mesma, de modo a que as crianças se expressassem e também elas pudessem participar na representação dramática. Através de uma marioneta de um pássaro, este sobrevoou pelas cabeças das crianças que se encontravam sentadas a assistir à representação. A certa altura, e devido às sucessivas repetições de expressões (“ainda nada”), as crianças começaram a reproduzir alguns sons referidos na história, assim como algumas expressões e gestos (olhou para um lado, olhou para o outro – gesto com a mão por cima dos olhos e rotação do pescoço para o lado direito e para o lado esquerdo).

Pretendemos, portanto, proporcionar atividades estimulantes e diversificadas, de modo a implicar todas as crianças nas mesmas, desenvolvendo todas as suas potencialidades de forma lúdica e respeitando os seus interesses e necessidades.

1.2.4. Principais atividades desenvolvidas

O “fator surpresa” esteve sempre presente em todas as atividades que foram realizadas e, por isso, todas as crianças se mostraram envolvidas nas mesmas. Isto porque foi através de uma “caixa secreta” (que continha berlindes, tinta e uma folha branca com uma pegada de um pássaro) que se desenvolveram todas as atividades de “descoberta dos animais”. As crianças ao conhecerem, de forma lúdica, as características dos diferentes animais conseguiram “descobrir” a que animal pertencia a pegada contida na “caixa secreta”.



Figura VII: Apresentação da caixa secreta



Figura VIII: Pegada secreta

Assim, várias foram as atividades que se foram desenvolvendo ao longo do período de estágio:

Tabela V: Atividades desenvolvidas durante o estágio na sala do bibe vermelho

	26 a 29 de abril	3 a 6 de maio	10 a 13 de maio	17 a 20 de maio
terça-feira	ATIVIDADES REALIZADAS PELA EDUCADORA COOPERANTE NO ÂMBITO DA INICIATIVA DO LAÇO AZUL	Mimar as ações da história <i>Ainda nada?</i> ; Ciclo de vida das plantas; Jogos.	Observação direta de um girassol; observação da imagem de um quadro de Van Gogh; desenho e pintura de girassóis.	Contar a história <i>Arturo</i> (através de um livro); Características dos cães; prevenção do abandono e maus tratos.
quarta-feira		Visita ao agromercado.	Jogo de classificação.	Música “O Coelho Alberto” (primeiro ouvir a sinfonia clássica de Prokofiev, depois, adicionar a letra da canção à sinfonia e, por fim, ouvir a sinfonia e fazer os gestos da música sem cantar - só mexer os lábios e fazer gestos); características dos coelhos.
quinta-feira		Semear sementes e plantar plantas compradas no agromercado.	Leitura da história <i>Esta caixa está a chamar-te</i> , adaptada de <i>Este livro está a chamar-te</i> ; Explorar uma caixa de “pistas”; Observação direta de um peixe; Jogo da pesca.	Observação direta das características das tartarugas e conversa acerca das mesmas; visionamento da fábula <i>A lebre e a tartaruga</i> .
sexta-feira		Visualizar o filme <i>A maior flor do mundo</i> , de José Saramago; Realizar uma atividade experimental (flores às cores).	Conto da história (inventada pelas estagiárias com base nas histórias contadas às crianças ao longo do estágio) <i>o peixe Peixoto e o gato Gatês</i> com recurso a elementos cénicos: plástico – água; peixes de feltro; canas de pesca; gato de peluche...; Jogo da pesca; Atividade de rasgagem de papel crepe e colagem em folha A4.	Jogo da glória (os animais de estimação); descoberta da “pegada secreta”.

Contudo, destacam-se positivamente as atividades de observação direta de animais – tartaruga e peixe – (figuras IX e X); assim como a última atividade desenvolvida. Esta consistiu

em realizar um jogo da glória no pátio exterior com questões alusivas aos animais e plantas que as crianças conheceram ao longo do projeto de estágio (figuras XI e XII). Ao chegarem ao final do jogo receberam uma carta com “pistas” para desvendarem o animal “mistério”. Ao descobrirem que se tratava de um pássaro, prontamente olharam para o céu e deitaram-se em cima do tapete da glória a observar os pássaros que iam surgindo no céu: “Olha! Está ali um!” (M., 4 anos) – figura XIII.



Figura IX: Observação da tartaruga



Figura X: Observação do peixe



Figura XI: Jogo da Glória



Figura XII: Contagem



Figura XIII: Observação de pássaros no céu

Já a atividade sobre o artista Van Gogh não obteve tanto entusiasmo e envolvimento por parte das crianças quando comparada com as demais atividades. Isto porque após manipularem sementes de girassóis e observarem a pintura “Girassóis” de Van Gogh, foi-lhes pedido que tentassem reproduzir a obra do artista. Estando as crianças na etapa da garatuja, claro que não conseguiram reproduzir a obra e, ao apercebermo-nos que tal era impossível, deixámos as crianças pintarem livremente e aí já foi visível o envolvimento das mesmas na atividade. Além disso, refletindo sobre a nossa prática e analisando as produções das crianças, constatamos que existe maior interesse pedagógico ao possibilitarmos que a criança crie após a observação da obra de arte do que pedir-lhe que imite o artista. Tal como se pode verificar na figura XIV, a criança utilizou na sua criação a cor retratada no quadro e desenhou o que para ela seriam girassóis. Era, portanto, erróneo o nosso pensamento de querermos uma reprodução do quadro do artista.



Figura XIV: Recriação dos "Girassóis", de Van Gogh

1.3. Contexto de Estágio – Jardim de Infância

1.3.1. Caracterização da Instituição

O último estágio de observação e intervenção foi realizado numa Instituição de carácter público situada no concelho e distrito de Santarém. Localiza-se relativamente perto do centro histórico da cidade e da estação terminal de transportes públicos.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, o Jardim de Infância acolhe crianças dos três aos seis anos de idade de meios socioeconómicos e culturais muito diversificados. Opera das 8h30 às 17h30, sendo que a componente letiva ocorre das 9h às 12h30 e das 14h às 15h30. Após o horário letivo, encontra-se em funcionamento a componente de Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). Esta Instituição é constituída por duas salas de atividades, um pavilhão polivalente, uma sala multiusos, uma sala de professores, uma sala de funcionários e de arrumos, uma pequena cozinha, uma casa de banho para as crianças e outra para os adultos.

O Jardim de Infância dispõe ainda de um amplo espaço exterior em redor do edifício. Independentemente das condições atmosféricas, o espaço exterior foi sempre utilizado pois, “é um local privilegiado para atividades de iniciativa das crianças que, ao brincar têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (OCEPE, 2016, p. 27). É ainda um espaço privilegiado para promover a segurança através do risco pois, para Bilton *et all.* (2017), “o risco no brincar possui um importante papel no desenvolvimento da criança, respondendo à sua natural curiosidade e necessidade de estimulação (p. 70). Christensen e Mikkelsen (2008), citado por Bilton *et all.* (2007, p. 70) dizem-nos, ainda, que “o confronto com situações desafiantes permite a mobilização de competências de gestão e avaliação do risco, implicando a análise das

características dos indivíduos e da situação”. Tal comprovou-se durante um momento de recreio:

Math. (6 anos) subiu para a mesa do recreio numa tentativa de chegar ao ramo da árvore que continha uma bola com a qual se encontrava a brincar. Esticou um pouco o braço na direção do ramo mas percebeu que era difícil alcançá-lo sem cair no chão. Foi então que, cautelosamente, se baixou, sentou-se na mesa e, quando finalmente tinha os pés apoiados no chão, correu até à auxiliar para que esta o pudesse ajudar a retirar a bola da árvore e, assim, prosseguir a brincadeira.

A Instituição conta, ainda, com o trabalho de duas Educadoras de Infância, três Ajudantes de Ação Educativa, uma Ajudante de Cozinha, uma ajudante do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e ainda com a colaboração das estagiárias oriundas da parceria existente com a Escola Superior de Educação de Santarém e o IEFP. Também os Professores das Atividades Extra Curriculares têm um papel importante no funcionamento das atividades pedagógicas.

1.3.2. Organização do ambiente educativo

- Organização e caracterização do grupo

O grupo era organizado de uma forma variável, contendo crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, de modo a proporcionar-lhes oportunidades de estabelecerem diferentes tipos de interação: com crianças da mesma idade; de idades diferenciadas; níveis de desenvolvimento diferentes e semelhantes; interesses comuns e com crianças da outra sala de atividades.

A Educadora procurava promover uma pedagogia ativa, participativa e diferenciada e, por isso, cada criança colaborava na construção e na dinâmica do grupo. A distribuição de tarefas indispensáveis à vida coletiva (quadros de presenças, de atividades, do tempo, o responsável de sala), a negociação de regras e normas da vida de grupo, tal como situações que promovessem o conhecimento e respeito pelo outro foram aspetos que revelaram a existência de uma prática democrática.

Foi ainda fomentado o trabalho em pequeno e grande grupo como facilitador da construção social, cognitiva, verbal e simbólica, assim como o trabalho dual educadora/criança.

O grupo de crianças era composto por quinze elementos: dez rapazes e cinco raparigas com idades compreendidas entre os três e os seis anos - grupo multietário. Maioritariamente era composto por crianças de nacionalidade portuguesa mas também por crianças brasileiras e ucranianas. No geral, eram crianças saudáveis mas existiam no grupo casos de hipoglicémia, doença cardíaca e má formação de uma das mãos.

Das quinze crianças que constituíam o grupo, seis encontravam-se a frequentar pela primeira vez o Jardim de Infância, cinco encontravam-se a frequentar o mesmo há dois anos, duas frequentavam-no há três anos e apenas duas frequentavam-no há quatro anos pois, numa

decisão conjunta entre os Encarregados de Educação e a Educadora, deliberaram que seria produtivo para as crianças não transitarem no ano letivo anterior para o 1.º Ciclo para adquirirem mais maturidade.

- Organização do espaço

A sala de atividades do grupo de crianças com quem foi realizado o estágio apresentou condições muito boas: era muito grande e possuía grandes janelas em duas paredes, possibilitando a entrada da luz natural. Estava organizada por áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica, de acordo com os interesses e necessidades de cada criança, sendo que em cada área só poderiam estar três crianças; estas tinham liberdade para escolher a atividade que pretendiam realizar mas antes tinha de existir um momento de reunião na área do tapete para que o responsável do dia distribuísse por cada criança as respetivas fotografias e as colocasse em cada área.

Segundo Figueiredo (2005), “a organização do espaço e a dinâmica que for gerada, entre os seus diversos componentes, irão definir o cenário das aprendizagens” (p. 2). Por isto considera que “cabe ao educador transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua ação educativa, tomá-lo como seu, projectar-se, fazendo desse espaço um lugar onde as crianças encontrem o ambiente necessário para desenvolverem-se” (p. 2).

Para o mesmo autor citado, o espaço da sala de atividades deve fazer parte do projeto pedagógico de sala. Por isto, “é importante considerar a relação entre o modelo educativo preconizado no projeto pedagógico e a organização do espaço da sua intervenção educativa” (2005, p. 13). Tendo sido definido como tema do projeto educativo “a floresta”, a sala de atividades encontrava-se organizada de modo a poder “transformar-se numa floresta” à medida que o projeto ia sendo concretizado.

A sala era segura e bem conservada e os materiais e os equipamentos eram acessíveis às crianças para que os pudessem utilizar de forma autónoma. Existia ainda uma grande variedade de materiais que ofereciam às crianças oportunidades de brincadeiras a nível da linguagem, da representação, da classificação e seriação, da numeração, da movimentação, da noção de tempo e da noção de espaço.

À semelhança do estágio anterior, as paredes da sala onde não existiam janelas possuíam *placards* de cortiça onde eram afixados os trabalhos realizados pelas crianças, onde foi colocado o jornal de parede com todas as “notícias semanais” ocorridas durante o período de estágio e onde se encontrava o registo de presenças. OCEPE (2016) partilha da mesma opinião que Cardona (2007) pois considera que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (p. 26).

- Organização do tempo

O tempo era organizado de uma forma flexível, ainda que existissem ritmos estruturados que correspondessem a uma rotina diária. “Um horário diário consistente proporciona às crianças um sentido de continuidade e de controlo. Os bebés e as crianças sentir-se-ão seguros e confiantes” (Figueiredo, 2005, p. 6).

Assim, no período da manhã, ocorria o acolhimento; a reunião de grande grupo (tempo reservado às conversas, canções, planificações do dia, apresentação de novidades, marcação de presenças, calendário...); a hora de trabalho (com atividades escolhidas pelas crianças nas áreas da sala e atividades propostas pela Educadora em pequeno grupo, em grande grupo ou individual); a arrumação da sala e a higiene; o lanche; a brincadeira no exterior com material adequado ao espaço e utilização dos equipamentos; e, por fim, a hora de trabalho (atividades escolhidas pelas crianças e propostas pela Educadora).

De tarde, após o almoço e as atividades no exterior, ocorria a reunião de grande grupo (tempo da história); a hora de trabalho (atividades escolhidas pelas crianças e propostas pela Educadora) e, por último a arrumação das diversas áreas da sala e a síntese do dia.

Esta rotina podia, no entanto, sofrer alterações pois dependia de propostas da Educadora ou das crianças, modificando-se o quotidiano habitual. Este tempo era simultaneamente estruturado e flexível pois o relevante era que todos os momentos tivessem sentido para as crianças e que dessem resposta às suas necessidades.

1.3.3. Projeto de intervenção: A floresta – do real ao imaginário

Tendo em consideração o Projeto Educativo o Projeto Pedagógico de sala, cujo tema era a Floresta, pretendeu-se desenvolver o projeto de estágio com base nos projetos referidos e de acordo com os interesses e as necessidades das crianças. Neste sentido, considerámos essencial conhecer as conceções das crianças acerca da floresta e questioná-las sobre o que gostariam de saber ou fazer sobre a mesma.

➤ Situação desencadeadora:

Após um momento de diálogo em grande grupo, questionámos as crianças sobre o que gostariam de saber ou fazer sobre a floresta. As opiniões foram muito variadas (ursos, lobos, abelhas, esquilos, grilos, coelhos, mosquitos, tigres, gorilas, borboletas, cobras, raposas, grutas, gigantes, fadas, duendes, árvores, flores, cogumelos e “o que se passa na floresta quando não espreitamos?”) mas, com a ajuda da “varinha mágica”, os desejos das crianças foram registados numa folha e concretizados no decorrer do projeto que, com base nas opiniões das mesmas, se intitulou “A floresta: do real ao imaginário” (anexo C).

➤ Intencionalidade educativa:

Com o projeto “A floresta: do real ao imaginário” pretendeu-se, entre muitas outras coisas, que as crianças, de forma lúdica, se apercebessem da existência de vários tipos de floresta; conhecessem as características de alguns animais e plantas aí existentes; e compreendessem a importância da preservação das florestas.

Após contactarem com estes aspetos reais pretendeu-se que o projeto contribuísse para desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças pois, segundo Vygotsky (2009), “a atividade criadora da imaginação encontra-se em relação directa com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é o material com que a fantasia erige os seus edifícios. Quanto mais rica for a experiência humana, tanto mais abundante será o material de que a imaginação dispõe” (p. 17).

Assim, pretendeu-se proporcionar experiências enriquecedoras, estimulantes e diversificadas que contribuíssem para a estimulação da imaginação e da criatividade das crianças e também para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motoras e relacionais. Numa primeira fase pretendemos que as crianças conhecessem e contactassem com elementos reais da floresta para, numa segunda fase, conseguirem imaginar e criar a sua floresta encantada e, assim, cumprir os objetivos do projeto de estágio.

1.3.4. Principais atividades desenvolvidas

Como já temos vindo a referir, em todas as atividades foi tido em consideração os interesses das crianças. Ao abordá-las sobre o que gostavam de saber sobre a floresta, possibilitou-nos planificar e desenvolver atividades que respondessem à sua curiosidade; mas sempre de forma lúdica e tentando encontrar estratégias que motivassem as crianças e as envolvessem em todas as atividades com alegria. Na maioria delas os níveis de envolvimento foram elevados e, além disso, os diálogos das crianças sobre as atividades ocorriam à hora do almoço, no recreio e até nos dias em que não existia estágio (segunda-feira), o que nos leva a constatar que os objetivos que nos propusemos alcançar foram atingidos.

Procurámos ainda criar um “fio condutor” entre todas as semanas de intervenção. Começámos, tal como se pode verificar na tabela VI, por realizar atividades que lhes permitissem conhecer a realidade sobre a floresta (animais, plantas...) e, nas últimas semanas desenvolveram atividades que apelavam à imaginação e à criatividade das crianças. Isto porque, tal como Vygotsky (2009) defende, “quanto mais [a criança] veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a actividade da sua imaginação” (p. 18).

Tabela VI: Atividades realizadas durante o estágio com o grupo multietário

	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9 a 11 de novembro		Saída de campo; atividade caracóis (interesse das crianças); lengalengas; leitura do livro <i>O som das lengalengas</i> ; organização e tratamento de dados.	Continuação da construção do gráfico; filme e canção sobre “o Cuco”; leitura do livro <i>Vamos à caça do urso</i> ; construção de origamis	Visita de estudo (Palácio de Landal e comer castanhas assadas); desenho da visita; jogo dos dias do mês.
15 a 18 de novembro	Aprender a música das figuras geométricas; jogar com os blocos lógicos; contornar figuras; leitura do livro <i>Tudo ao contrário!</i> ; história dramatizada (“A floresta encantada”).	Fazer música para imagens; conhecer Henri Rousseau ; criar cenário; leitura do livro <i>Zoom</i> .	Continuação do cenário; Jogo da glória (sombas de animais); leitura do livro <i>A lagartinha muito comilona!</i> ; contornar e preencher sombras projetadas.	Greve da função pública
22 a 25 de novembro	Desenho individual a partir de pinturas de Henri Rousseau; pintura de garrafões; Mimar as ações da história <i>Ainda nada?</i> ; plantar e semear.	Plantar árvores autóctones em Santarém; leitura do livro <i>Estranhas Criaturas</i> ; registo pictórico da atividade realizada no período da manhã.	Filme “A maior flor do mundo”; atividade experimental; leitura do livro <i>João e o pé de feijão</i> ; jogos de sequências e padrões.	Apresentação de livros (manhã); Frutos de outono (e da floresta); construção de chapéus de cozinheiros; Confeção de bolo; leitura do livro <i>A surpresa de Handa</i> ; degustação.
30 de novembro a 2 de dezembro	Construir “Zbirigidófilos”; desenho de ursos; construir caverna para um urso; leitura do livro <i>Que coelhos irritantes!</i>	Criar máscaras de ursos; assistir a uma dramatização; prova de mel; desenhar apicultores; história de objetos; Inventar e contar histórias com objetos: a tesoura é um crocodilo, a fita cola é uma teia de aranha...	Feriado	Cantar canções; concluir máscaras de ursos; construção de abelhas; grafismos; leitura do livro <i>O grilo muito silencioso</i> ; jogar ao “de onde vem o som?”.

<p>6 a 9 de dezembro</p>	<p>Explicação da metamorfose das borboletas por parte das crianças; Criar borboletas em cartão; Conhecer e recriar as obras de Romero Britto: utilizar as características mais significativas das obras do artista para imaginar e criar novas produções, usando como suporte um pacote de leite forrado; Leitura do livro <i>Este livro está a chamar-te!</i></p>	<p>Aprender a canção “cânone do pirilampo”; construir pirilampos; contar história com objetos (A cobra perdida); jogos matemáticos.</p>	<p>Feriado</p>	<p>Tirar fotografias para a prenda de Natal; construção das prendas; leitura do livro <i>Abre com muito cuidado!</i></p>
<p>13 a 16 de dezembro</p>	<p>Continuação da construção das prendas de Natal; Comemoração do Dia da Pessoa com Deficiência; leitura do livro <i>Todos no sofá</i>.</p>	<p>Aprender canções de Natal; continuação da elaboração das prendas; leitura da história <i>Feliz Natal, lobo mau</i>.</p>	<p>Embrulhar as prendas de Natal; criar um postal de Natal; leitura da história <i>O Grufalão</i>; imaginar e desenhar um Grufalão; jogos matemáticos.</p>	<p>Ida ao cinema; assistir ao teatro de sombras realizado pelas estagiárias; festa de Natal.</p>
<p>3 a 6 de janeiro</p>	<p>Conhecer a obra “o vendedor de frutas”, de Tarsila do Amaral; construção de gráficos de barras; construção de um meio de transporte; cantar canções; leitura do livro <i>Os dois barcos</i>.</p>	<p>Pintar o meio de transporte; jogos de segurança rodoviária; distribuir cartas de peões; desenhar aviões; construir cesta de frutos; leitura do livro <i>O grande aaah uuuh!</i></p>	<p>Circuito rodoviário; construção de coroas de reis; teatro de fantoches “Os Três Reis Magos”.</p>	<p>Aprender canções do Dia de Reis; imaginar reis e rainhas usando diversos materiais; saída ao Largo do Seminário; abrir presentes de Natal.</p>
<p>10 a 13 de janeiro</p>	<p>Assistir a um “espetáculo de magia”; observar diretamente um coelho; desenho do coelho e do mágico; construir máscaras de coelhos; leitura do livro <i>O coelhinho branco</i>; jogo de expressão motora.</p>	<p>Jogo dos sons e características dos animais da floresta; construir marioneta da raposa; leitura do livro <i>A mamã raposa</i>; jogo das tocas.</p>	<p>Observar pinturas rupestres; fazer tinta pré-histórica; fazer pinturas rupestres; leitura do livro <i>O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo</i>; atividade experimental.</p>	<p>Completar pinturas de artistas plásticos; observar as sementeiras; leitura do livro <i>O sr. Tigre torna-se selvagem</i>; dramatização.</p>

Contudo, de todas as atividades realizadas destacam-se as seguintes: “O meio de transporte ideal”; “O espetáculo de magia” e “As flores às cores”. As duas primeiras atividades consideramos terem sido as que mais suscitaram o interesse das crianças; a última atividade referida consideramos ter sido a que se destacou mais negativamente. A atividade d’”o meio de transporte ideal” consistiu em reunir as crianças para lhes dar uma notícia: “alguém comeu os frutos todos da floresta imaginária e agora os animais de Henri Rosseau não têm fruta para se alimentarem! O que podemos fazer?” Seguiu-se a observação de um quadro de Tarsila do Amaral (o vendedor de frutas). “Mas porque estaria aquele quadro ali na sala?”. Também observaram três imagens de meios de transporte (barco, avião, autocarro) e após alguns

minutos de reflexão M. exclamou: “Já sei! Vamos de barco até à floresta como o senhor do quadro e vamos vender fruta aos animais!”. Mas Ad. não concordou porque queria ir de “autocarro”. Assim, foi construído um gráfico de barras (figura XV) e, após a sua análise, descobriram que o meio de transporte a construir seria um avião (figura XVI). Quando ficou terminado, apareceu um “polícia” (eu) que lhes ensinou algumas noções de prevenção e segurança rodoviária (figura XVII) e, por fim, puderam “conduzir” o avião, respeitando as regras do trânsito e do “polícia” (figura XVIII). Representaram, assim, uma situação: uma viagem de avião imaginária.



Figura XV: Construção do gráfico de barras



Figura XVI: Construção do "avião"



Figura XVII: Visita do "polícia"



Figura XVIII: Percurso de "avião"

Além dos registos fotográficos e dos diários de bordo onde se espelha a alegria e o envolvimento das crianças durante a realização de cada etapa da atividade do “meio de transporte”, também o gráfico I demonstra o elevado nível de envolvimento de cada criança,

baseando-nos na escala de implicação de Laevers (anexo K). Através da sua análise podemos concluir que, no geral, o grupo revelou muito interesse por esta atividade, daí registarem-se elevados níveis de envolvimento (rondando a maioria o nível 5, nível máximo de envolvimento). Podemos ainda verificar, ao analisarmos o gráfico I, que as etapas onde as crianças revelaram níveis mais baixos de envolvimento foi nos desenhos para ficar de registo na pasta pedagógica e na construção de frutas (também elas em desenho). Do ponto de vista pedagógico, o registo pictográfico, ainda que por vezes seja necessário, não revela nenhum interesse para a criança e, talvez por isso, se tenham verificado níveis baixos de envolvimento em algumas crianças:

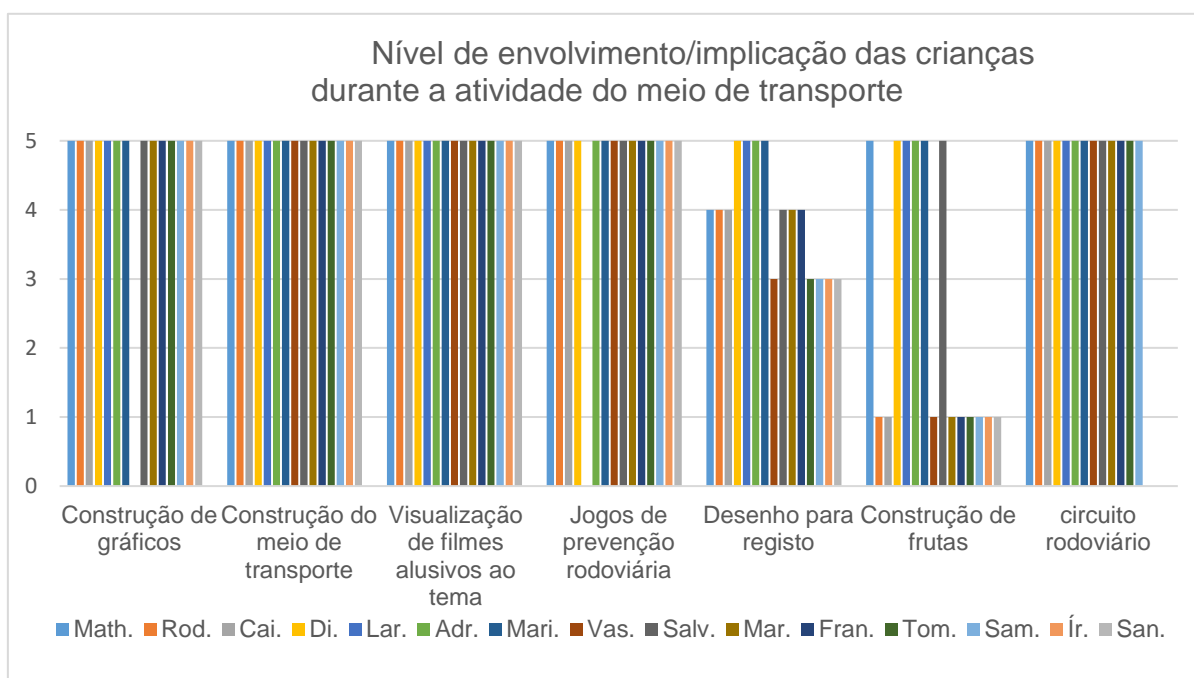


Gráfico IV: Nível de envolvimento/implicação das crianças durante a atividade do meio de transporte

O “espetáculo de magia” foi também uma das atividades que se destacou positivamente. Consistiu em organizar o ambiente educativo de modo a assemelhar-se a uma sala de espetáculos e distribuir bilhetes pelas crianças para assistirem ao mesmo, “transformando-se em público”. Seguidamente, o “mágico” realizou alguns truques (figura XIX) e pediu a colaboração do “público” que aplaudia com alegria e entusiasmo. Por fim, fez aparecer, com a ajuda dos “pós de *perlimpimpim*” das crianças, um coelho verdadeiro dentro da cartola. Elas puderam contactar com ele (figura XX), deram-lhe o nome de Bola de Neve e alimentaram-no diariamente até ao final do estágio. Pediram ainda para elaborar um desenho do coelho e sempre que tinham alguma dúvida relativamente às suas características iam à gaiola observar o Bola de Neve para então concluírem o desenho. Construíram também máscaras de coelhos para realizarem pequenas dramatizações (figura XXI). Alguns meses após o estágio terminar ainda falavam do coelho, o que fez desta atividade a mais significativa para as crianças.



Figura XIX: Truques de magia realizados pelo "mágico"



Figura XX: Contacto direto com o coelho



Figura XXI: Máscaras de coelhos

Através da análise do gráfico II podemos verificar que a atividade do coelho afigurou-se muito relevante para as crianças pois os níveis de envolvimento foram muito elevados:

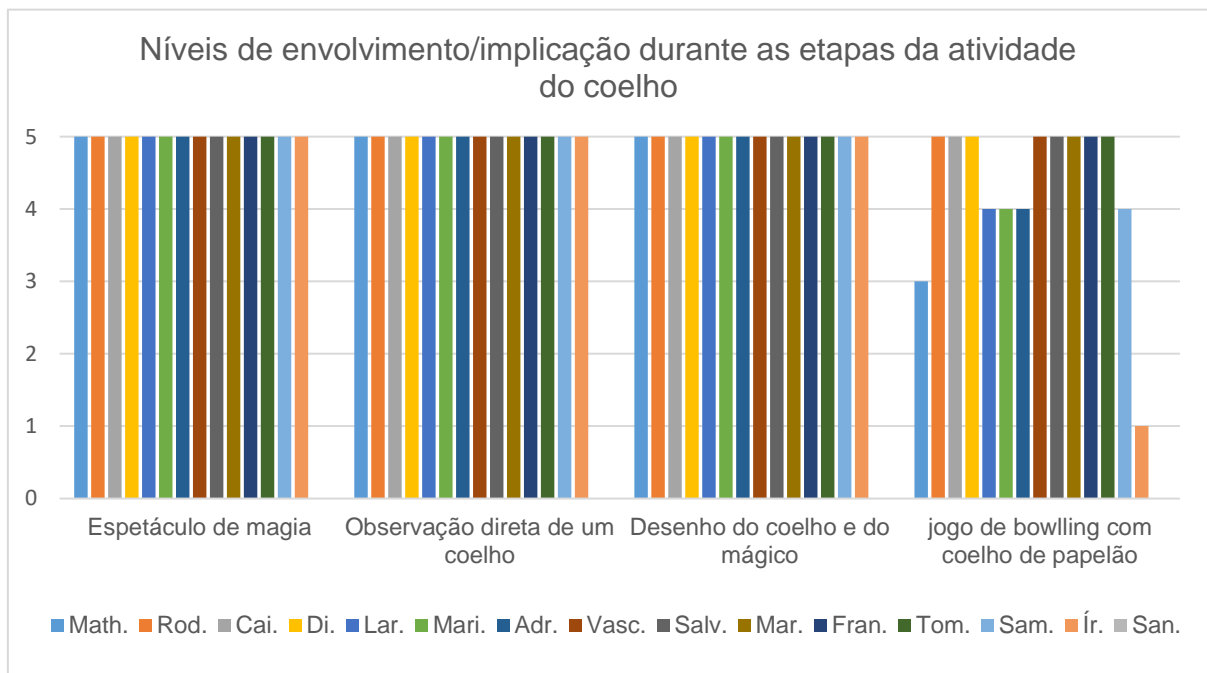


Gráfico V: Níveis de envolvimento/implicação durante as etapas da atividade do coelho

Ao contrário da atividade anterior, onde se verificaram níveis inferiores de envolvimento na tarefa de desenhar o meio de transporte (para existir um registo escrito da atividade), nesta, as crianças também retrataram, através do desenho a atividade desenvolvida. Contudo, este desenho foi solicitado pelas crianças e não imposto. Por isto, os níveis de envolvimento foram elevados, o que revela, mais uma vez, a importância que deve ser dada aos interesses das crianças.

A etapa do jogo de *bowling* foi a que registou níveis mais baixos de envolvimento (níveis 1, 3 e 4). Tal deveu-se ao facto de se tratar de um jogo de regras, onde era necessário estabelecer uma ordem de jogada e aguardar pela sua vez para jogar. Algumas das crianças revelaram muita dificuldade em aguardar pela sua vez de jogar, acabando por se gerar alguns conflitos entre elas e acabarem por se desmotivar.

Por fim, a atividade das “flores às cores” foi a que se destacou negativamente. Esta consistiu em comprovar a veracidade da história *Ainda nada?*. Isto é, através de uma atividade experimental onde foram colocadas flores brancas em água com corante (figura XXII), as crianças aperceber-se-iam que as flores, tal como acontecia na história, bebem água que passa através do caule até às folhas. Mas as flores não alteraram a cor e, como tal, não se pôde retirar quaisquer conclusões.



Figura XXII: Atividade experimental - identificação

Apesar deste “insucesso” da atividade, durante a sua realização, as crianças mostraram-se muito motivadas, interessadas e envolvidas (gráfico III). Mas, contudo, não pudemos alcançar o objetivo a que nos propusemos: descobrir como é que as flores bebem água.

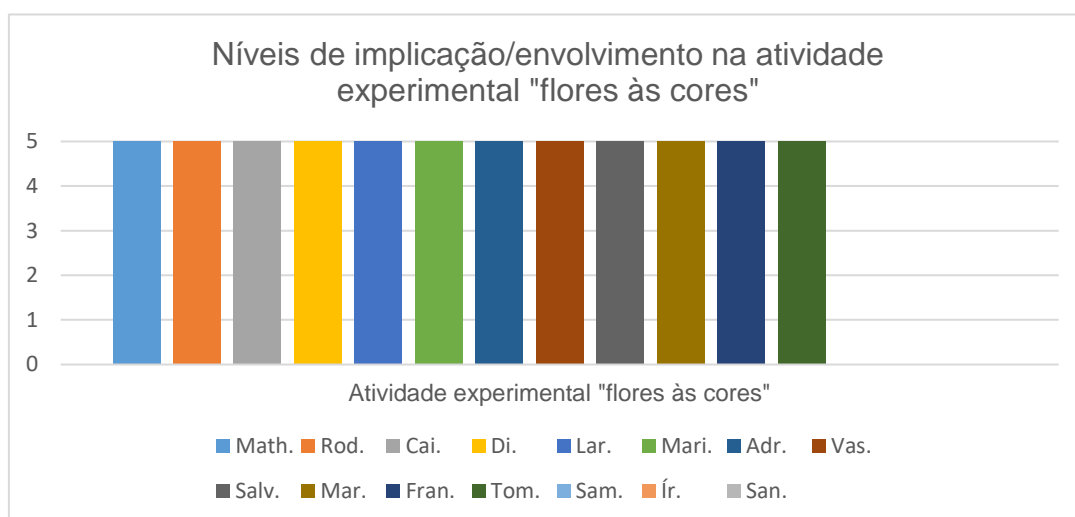


Gráfico VI: Níveis de implicação/envolvimento na atividade experimental "flores às cores"

1.4. Percurso de desenvolvimento profissional

Pretende-se dar aqui a conhecer um pouco das principais dificuldades e evoluções que acompanharam a autora ao longo dos diversos estágios realizados durante o seu percurso de desenvolvimento profissional e ainda refletir sobre a sua atuação durante esse período.

No decorrer dos estágios, várias foram as dificuldades apresentadas e questões que foram surgindo de acordo com as situações observadas e vivenciadas. Inicialmente o nervosismo era notório na implementação das atividades mas, progressivamente, foi ganhando mais confiança e, principalmente, alegria e gosto pelo que propunha às crianças e aí tudo se tornou mais acessível.

1.4.1. Creche

“A Creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (manual de processos-chave, 2.^a edição).

O estágio neste contexto foi um desafio para a autora, uma vez que, o currículo da sua formação inicial valorizava mais a valência de Pré-Escolar. Como tal, houve necessidade de realizar alguns *workshops* para tentar desempenhar corretamente o seu papel de estagiária nesta valência e procurou sempre esclarecimentos junto da Educadora cooperante e das docentes.

As vivências ocorridas durante o período de estágio permitem, hoje, afirmar que as crianças até aos três anos de idade dependem muito do adulto, principalmente nos cuidados de higiene e alimentação. A par do desenvolvimento das competências das crianças, é essencial que o/a educador/a dê atenção às suas necessidades físicas e psicológicas pois, “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas” (Portugal, 2012, p. 5).

Neste sentido, a autora procurou auxiliar sempre a Educadora e a Auxiliar de Ação Educativa no cuidado das crianças mas sentiu que ainda tinha muito para aprender pois nem sempre compreendia a forma de comunicação das mesmas e, como tal, não conseguia responder prontamente às suas necessidades. A nível dos cuidados de saúde também sentiu que não estava totalmente preparada para auxiliar as crianças pois quando caíam e magoavam-se ou quando iniciavam alguma doença não sabia como agir.

Outra grande dificuldade sentida foi a planificação das atividades a desenvolver com o grupo de crianças. Isto porque até então utilizava o Modelo T de Planificação, de Martiniano Roman Pérez e, como tal, houve necessidade de aprender a planificar de acordo com o que era exigido na Instituição. Para isso muito contribuíram a Educadora cooperante, as docentes e as colegas de curso pois, muitas das dúvidas deixaram de existir. Após esse esclarecimento, apenas surgiu a questão de como avaliar as crianças nesta valência? Carvalho e Portugal (2017) dizem-nos que “a circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 apresenta a avaliação como um elemento regulador da prática educativa, devendo ser formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (p. 21). Para os mesmos autores,

a avaliação faz parte da ação dos profissionais de educação de infância e deve fornecer informações importantes para a melhoria das suas práticas pedagógicas. Implica recolher informação sobre os níveis de bem-estar e implicação/envolvimento da/s criança/s, compreender o que pode estar ou não a afetar o bem-estar e a implicação, e utilizar essa informação para

melhor apoiar e amplificar as experiências de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças (2017, p. 23).

Tendo estes aspetos em consideração e refletindo com a Educadora cooperante sobre o modo de avaliação, esta foi feita de acordo com a Escala de Bem-Estar e Envolvimento de Laevers (anexo K). Tal possibilitou compreender que a maioria das crianças esteve sempre envolvida nas atividades realizadas e, quando se verificava que algumas apresentavam níveis baixos de bem-estar e envolvimento, tentava-se adequar as estratégias de modo a aumentar os níveis.

O facto de ter esclarecido todas as dúvidas fez com que o trabalho desenvolvido durante o estágio fosse evoluindo significativamente e contribuísse muito para o futuro da autora enquanto educadora de infância pois poderá colocar em prática muito do que aprendeu durante o período de estágio em Creche, sentindo-se apta a cuidar de crianças em idades tão precoces.

Por tudo isto, consideramos que um/uma bom/boa educador/a de infância deve ter sempre presente que o importante é a satisfação das necessidades e dos interesses das crianças e, como tal, na Creche é fundamental garantir que as experiências e as rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades.

1.4.2. Jardim de Infância

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a educação pré-escolar destina-se às crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória e é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família.

Mas cada Instituição tem as suas próprias regras, os seus próprios modelos de atuação, as suas próprias dinâmicas e estes aspetos fizeram com que sentíssemos necessidade de realizar algumas leituras sobre os diversos modelos pedagógicos existentes, de modo a adequar a prática educativa ao que era defendido em cada Instituição e assim conseguimos esclarecer as dúvidas que foram surgindo.

Outra dificuldade sentida durante os estágios em Jardim de Infância foi a supervisão do grupo pois, quando realizava atividades em pequeno grupo centrava-me apenas neste e não em todas as crianças. Após uma reflexão com a Educadora procurei melhorar a minha atuação tentando dar atenção a todas as crianças. Ou seja, eram distribuídas pelas várias áreas da sala e só depois dessa etapa é que iniciava a atividade em pequeno grupo mas interagindo também com as restantes crianças.

A gestão do tempo também se afigurou uma dificuldade pois, inicialmente, distraía-me com as atividades e acabava por não respeitar os tempos da rotina diária. Aos poucos essa dificuldade deixou de existir.

A constante preocupação com o bem-estar e com o envolvimento de todas as crianças nas atividades desencadeou outra dificuldade: planificar e desenvolver atividades que permitissem alcançar os objetivos definidos mas, ao mesmo tempo, que fossem motivadoras e interessantes para todas as crianças. Tal exigiu muita dedicação e multiplicidade de estratégias mas o que inicialmente parecia um problema acabou por tornar-se um desafio e passou a fazer parte da minha ideologia enquanto futura educadora de infância pois é muito gratificante ver a alegria das crianças ao realizarem atividades estimulantes e prazerosas. Foi também esta problemática que deu origem à minha investigação.

1.5. Percurso investigativo

No decorrer dos vários estágios nas valências de Creche e de Jardim de Infância, várias foram as questões que me surgiram: Como devo gerir o grupo durante as atividades? Devo orientar as brincadeiras das crianças? Como é que adequo a minha ação educativa a um grupo multietário? Como é que posso motivar as crianças para uma atividade? O que posso fazer se a criança não estiver interessada na atividade que sugiro? ...

Após uma longa reflexão verifiquei que a minha preocupação em todos os estágios foi criar atividades que fossem motivadoras para as crianças, de modo a que sentissem prazer, alegria e entusiasmo ao realizá-las e, conseqüentemente, adquirissem alguns conhecimentos e desenvolvessem determinadas capacidades de forma lúdica. Mas, ao longo de toda a minha formação profissional verifiquei que esta preocupação não é comum a todas as educadoras de infância. Além disso também constatei que as artes nem sempre são valorizadas e contempladas no currículo, especialmente no que se refere ao jogo dramático/teatro. Já as artes visuais estão muito presentes nas práticas educativas mas apenas a dimensão lúdica, a dimensão artística (intencional) nem sempre é valorizada.

Assim, sabendo que cada expressão artística vale por si só, procurei compreender se as diferentes linguagens artísticas, nomeadamente, o jogo dramático/teatro e as artes visuais poderão também servir como estratégia para envolver as crianças nas atividades de outros domínios de conteúdo enunciados nas OCEPE, contribuindo para uma interligação entre os vários saberes.

Comecei desde então a realizar algumas leituras para tentar compreender a importância da dimensão artística das expressões referidas para as crianças, bem como compreender a importância da valorização e promoção do envolvimento das crianças nas atividades. Embora nenhum autor estabeleça uma relação entre os aspetos referidos, Portugal e Lavers (2010) dizem-nos que as aprendizagens tornam-se significativas se as crianças atingirem níveis elevados de bem-estar e implicação/envolvimento.

Para além disso analisei diversos documentos emanados pelo Ministério da Educação, inclusive um dos documentos orientadores do ensino (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) com o intuito de verificar se fazia referência à importância da dimensão

artística do jogo dramático/teatro e das artes visuais. Pude então constatar que a dimensão lúdica é muito valorizada mas principalmente apelam a uma valorização por parte do educador da dimensão artística dessas expressões. Contudo, a valorização das artes no ensino pré-escolar é ainda relativamente recente e, pelo que constatei ao longo da minha formação inicial, nem sempre é valorizada.

Procurei então colocar em prática a ideia de que o jogo dramático/teatro e as artes visuais podem, por vezes, servir de estratégia para motivar e envolver as crianças nas atividades. Os níveis de envolvimento das crianças foram observados e analisados diariamente em cada atividade realizada ao longo do estágio, verificando-se que foi possível motivar as crianças para outras áreas do saber através dos subdomínios referidos. Para esta constatação foram ainda necessárias a realização de diversas entrevistas semiestruturadas às crianças e à Educadora cooperante, bem como diálogos constantes com a mesma.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DA TEMÁTICA EM ESTUDO

2. Apresentação da pesquisa

2.1. Problemática e objetivos da pesquisa

No decorrer de toda a minha formação foi-me possível observar as práticas pedagógicas de diversas Educadoras de Infância em diversas Instituições de ensino.

Esta observação levou-me a refletir sobre as estratégias (ou ausência delas) utilizadas pelas mesmas pois constatei que, por vezes, nem todas as crianças estavam verdadeiramente interessadas, motivadas e envolvidas nas atividades propostas pelas Educadoras. O mesmo também acontecia, por vezes, com as atividades por mim propostas durante a aplicação do Projeto de Estágio.

Muitos são os autores, nomeadamente Ferre Laevers, que defendem que só há verdadeiramente aprendizagem se a criança estiver verdadeiramente motivada e envolvida para tal. Mas será isto uma preocupação constante dos Educadores? Será que todas as áreas de conteúdo enunciadas nas OCEPE são igualmente valorizadas? Será que se existir uma verdadeira interligação entre as atividades que se propõem, as aprendizagens tornar-se-ão mais significativas? Poderá o jogo dramático/teatro contribuir para motivar e envolver as crianças noutras atividades? E as Artes Visuais?! Também elas poderão contribuir para tal? Que papel têm as Artes na Educação Pré-Escolar? Estas foram algumas das questões que me levaram a realizar esta investigação, tendo como **principais objetivos** compreender a relevância do envolvimento das crianças nas atividades; compreender a importância dada à Educação pela Arte na educação de infância, em especial no que se refere ao Jogo Dramático/Teatro e às Artes Visuais; perceber qual o papel das Artes para o desenvolvimento integral do ser humano e compreender de que modo é que a prática de uma educação artística pode, ou não, contribuir para aumentar os níveis de envolvimento/empenhamento das crianças.

Embora essas questões tenham surgido logo desde o início dos contactos com as realidades educativas, foi no último estágio de intervenção que surgiu verdadeiramente este estudo exploratório. Isto porque tratou-se de um grupo multietário (idades compreendidas entre os dois anos e os seis anos) com grandes diferenças ao nível do desenvolvimento e com necessidades e interesses muito distintos. Como tal, foi necessário, após a observação do grupo, encontrar estratégias que motivassem todas as crianças para as atividades, envolvendo-as verdadeiramente nas brincadeiras e, conseqüentemente, nas aprendizagens. Assim, as crianças foram avaliadas com base na Escala de Envolvimento das Crianças (Laevers) em duas fases: uma primeira fase durante o período de observação (que possibilitou verificar se as crianças se envolviam de igual modo em todas as atividades propostas pela educadora) e uma segunda fase durante o período de intervenção (que possibilitou verificar se as atividades propostas estavam, ou não, a ser motivadoras para as crianças). Mas, para

que os objetivos a que me propus com esta investigação fossem verdadeiramente alcançados, foi necessário realizar uma entrevista à educadora cooperante e ao grupo de crianças com quem realizei o estágio, de modo a perceber se as estratégias utilizadas contribuíram, ou não, para motivar e envolver as crianças nas atividades, alcançando aprendizagens significativas.

Por fim, houve ainda necessidade de entrevistar mais Educadoras com o intuito de refletir sobre a Educação pela Arte na educação de infância, nomeadamente no que se refere ao Jogo Dramático/Teatro e às Artes Visuais pois, através de conversas informais, constatei que estes subdomínios nem sempre são valorizados.

2.2. Enquadramento teórico

2.2.1. O contributo das escalas de empenhamento/envolvimento para a melhoria das práticas pedagógicas

“A investigação e a prática têm demonstrado que a qualidade das atitudes dos educadores se relaciona com o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo o estilo de interação adulta um fator crítico na determinação da qualidade¹ das experiências de aprendizagem das crianças” (Portugal e Luís, 2016, p. 68).

A evidência da importância conferida à qualidade das relações interpessoais estabelecidas durante a primeira infância levou Ferre Laevers a criar a Escala de Empenhamento do Adulto, baseando-se no trabalho desenvolvido por Carl Rogers (1983) pois este considerava que “os alunos aprendiam mais e comportavam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesse e de autenticidade do que quando estes atributos se manifestavam em baixos níveis” (p. 179, citado por Oliveira-Formosinho, 2009, p. 15). Assim, Laevers (1994) identificou três categorias no comportamento dos educadores que utilizou nas escalas de empenhamento/envolvimento, sendo elas a sensibilidade², a estimulação³ e a autonomia⁴ (anexo J). “Depois da observação das três categorias de acção, cada uma delas é assinalada numa escala de 1 a 5, de acordo com o estilo ou as atitudes observadas” (Bertram e Pascal, 2009, p. 138). Avalia-se, deste modo, a disponibilidade do educador na tarefa de apoio ao desenvolvimento da criança.

No entanto, e como refere Portugal e Luís (2016),

a qualidade do empenhamento do adulto tem de ser vista por referência ao seu efeito na experiência ou qualidade do empenhamento da criança [pois,] a observação do estilo do adulto e a atenção à experiência da criança podem permitir às educadoras tomarem consciência das

¹ “Conceito dinâmico e subjectivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço (...). É impossível e inútil estabelecer uma definição precisa e inalterável do conceito” (Bertram e Pascal, 2009, p. 35).

² “Atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem estar emocional da criança. Inclui também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afectividade” (Bertram e Pascal, 2009, p. 136).

³ “Modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção” (Bertram e Pascal, 2009, p. 136).

⁴ “Grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher actividades e expressar ideias e opiniões” (Bertram e Pascal, 2009, p. 136).

suas próprias práticas, em geral, e da qualidade da sua intervenção considerando cada uma das dimensões avaliadas (p. 71).

Deste modo, as educadoras ao refletirem e avaliarem as suas práticas pedagógicas com base nas Escalas de Empenhamento, estão a atingir um maior crescimento profissional pois permite-lhes encontrar “novas formas de agir e pensar a criança, o processo educativo e o papel do educador. (...) Conseqüentemente, a qualidade da experiência ou do empenhamento da criança é potenciada” (Portugal e Luís, 2016, pp. 72-73).

Por fim, e segundo os mesmos autores citados, “a Escala de Empenhamento do Adulto pode trazer uma contribuição relevante para a promoção da qualidade dos contextos de infância, formação e desenvolvimento profissional das equipas que a integram” (2016, p. 73), ou seja, possibilitam melhorar as práticas pedagógicas. Isto porque o educador ao refletir e avaliar a sua prática com base nos três indicadores (sensibilidade, estimulação e autonomia) tem de ter como referência os efeitos produzidos nas crianças. Caso os níveis de empenhamento/envolvimento sejam baixos, pode (e deve) modificar a sua prática pedagógica com a finalidade de aumentar esses níveis e, conseqüentemente, os níveis de bem estar e envolvimento das crianças.

2.2.1.1. Motivação e empenhamento/envolvimento de crianças: avaliação baseada nas escalas de empenhamento/envolvimento

O direito a uma educação capacitante e promotora da participação na sociedade está estabelecido na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Um direito que, pela sua centralidade, não poderá constituir-se como um direito vazio, mas sim como um direito que favoreça, nos contextos educativos, o interesse, a motivação e a persistência da criança (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004, p. 92). Mas, tal só é possível se a criança se envolver na própria aprendizagem.

Neste sentido, ao manifestar sinais de prazer, concentração, persistência e empenhamento, a criança está verdadeiramente envolvida na atividade. Mas isto só acontece se esta se afigurar rica e estimulante, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem (OCEPE, 2016, P.11). Segundo Laevers (1994), o envolvimento é um fator essencial para que o desenvolvimento da criança aconteça, pois sem envolvimento não há desenvolvimento e, conseqüentemente, não há aprendizagem. Para o mesmo autor (1994), citado por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004),

o envolvimento é concebido como uma qualidade da actividade humana, que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, e é caracterizada pela motivação, fascinação e implicação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência ao nível sensorial e cognitivo. Caracteriza-se por uma profunda satisfação e energia, ao nível do corpo e do espírito, que é determinado pelo impulso exploratório e por uma atitude individual de necessidades ao nível do desenvolvimento; refletindo o nível do desenvolvimento naquele momento. Como consequência deste envolvimento, o desenvolvimento acontece (p. 86).

Pascal e Bertram (1999) explicam, citando Laevers (1994), que os níveis de envolvimento medem-se consoante existam, ou não, sinais indicadores de envolvimento da criança.⁵

O/A educador/a é, portanto o/a principal responsável pelo surgimento desses sinais. Isto porque se sabemos que o envolvimento é a condição necessária para que haja desenvolvimento e aprendizagem, e se uns dos objetivos da educação é contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o/a educador/a deve, por isso, criar um ambiente educativo com materiais diversificados que estimulem os interesses e curiosidades das crianças, assim como planear a sua ação educativa de modo a promover o envolvimento das mesmas (OCEPE, 2016).

Mas como é que o/a educador/a sabe se a criança está, ou não, envolvida numa atividade? Ferre Laevers contribuiu para dar resposta a esta questão ao criar as Escalas de Bem Estar (emocional)⁶ e Implicação/Empenhamento⁷ da Criança.

Tal como se sucede na Escala de Empenhamento do Adulto, nestas também existem indicadores (de bem-estar: abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio; e de implicação: concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação) que devem ser analisados e avaliados entre os níveis um e cinco.

Segundo Portugal e Laevers (2010), “os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (p. 20). Os mesmos autores dizem-nos que não se pretende que as crianças estejam constantemente em níveis elevados de implicação mas “um espaço educacional que se limita a providenciar oportunidades de bem-estar, de divertimento e descontração, sem promover momentos de elevada concentração e prazer na descoberta, não contribuirá para que as crianças possam atingir o seu desenvolvimento pleno” (2010, p. 32).

Assim, o/a educador/a deve encontrar estratégias diversificadas que motivem as crianças para determinada atividade. Ao existir motivação, os níveis de envolvimento tendem a aumentar e, conseqüentemente, surge o desenvolvimento/aprendizagem. Ao serem utilizadas as Escalas referidas, o bem-estar e o envolvimento das crianças pode facilmente ser analisado e avaliado, contribuindo ainda para melhorar as práticas pedagógicas dos profissionais de educação.

⁵ Ver Escala de Envolvimento de Crianças – anexo K.

⁶ “Laevers define bem-estar emocional como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal e Laevers, 2010, p. 20).

⁷ “Laevers define implicação como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal e Laevers, 2010, p. 25).

2.2.2. Educação Artística no Sistema Educativo português

A ideia de que através da Cultura e da Arte se pode alcançar o pleno desenvolvimento do ser (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 3) só começou a ganhar relevância, em Portugal, nos últimos vinte anos.

No artigo 27.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, este princípio encontra-se contemplado pois defende-se que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”. Na Convenção sobre os Direitos da Criança, o artigo 31.º refere também a importância das artes na vida da criança. Isto porque defende o direito destas “participarem livremente na vida cultural e artística”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) veio determinar que “a arte é um fator importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo” (Sousa, 2003, p. 31). Pela primeira vez, em Portugal, valorizou-se a Cultura e a Arte na Educação. Especificamente no que se refere à Educação Pré-Escolar, a alínea f do n.º1 do artigo 5.º determina um dos objetivos que deve ser tido em consideração neste nível de ensino no que diz respeito às artes: “desenvolver as capacidades de expressão e de criação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica”.

O Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro, veio reconhecer a Educação Artística como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter”. Isto porque até aí “a Educação Artística tinha-se processado em Portugal (...) de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus”. Este Decreto-Lei prevê que “a Educação artística se processe genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos” (artigo 3º).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar criadas em 1997 e revistas em 2016 apresentam-se como outro documento emanado pelo Ministério da Educação que espelha a importância da Educação Artística para as crianças em idade pré-escolar pois permite-lhes “enriquecer as possibilidades de expressão e de comunicação” (OCEPE, 2016, p. 47) através das diferentes linguagens artísticas (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança).

Surge, portanto, o reconhecimento da importância da Educação Artística⁸ no sistema escolar português. Esta, como refere Sousa (2003) “inclui, segundo as disposições legais, aspetos de Educação pela Arte, de Artes na Educação e de Ensino Artístico” (p. 69). Para o mesmo autor, a Educação pela Arte tem como objetivo “formar a pessoa no seu todo (...). A arte é um meio

⁸ “Refere-se a uma Educação com objetivos voltados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade” (Sousa, 2003, p. 61).

de educação, de formação equilibrada da personalidade”, havendo uma globalização das linguagens artísticas. No que diz respeito às Artes na Educação, diz-nos que o objetivo principal é “formar as pessoas no seu todo pessoal-sociocultural (...) havendo uma aprendizagem de técnicas artísticas específicas. Por último, o Ensino Artístico tem como objetivo “a formação profissional de artistas” (ibidem.).

Considerando a tese de Platão (séc. IV a.C.), de que “a Arte deve ser a base da Educação”, Herbert Read defendeu-a e provou-a em 1942, na sua obra *Education through art*. Read, baseou-se ainda em grandes pedagogos, como Rousseau, Froebel, Montessori, e em psicólogos do desenvolvimento e comportamento da criança, para defender a ideia de que a arte deverá ser a base de toda a Educação, acreditando numa Educação pela Arte. Rodrigues (1960), citado por Sousa (2003) refere que “a Educação pela Arte não tende a formar profissionais, a pôr as crianças ao serviço da arte, mas sim a arte ao serviço das crianças” (p. 80). “Procurar-se-á através da Arte estimular o desenvolvimento do que em cada um há de individual em harmonia com o grupo social a que pertence” (Reis, 2003, p. 41).

Neste sentido, e de acordo com a legislação em vigor, em Educação Pré-Escolar, pretende-se uma Educação Artística direcionada para a dimensão da Educação pela Arte, isto é, utilizar a Arte como meio de promover a Educação. Sousa (2003) partilha da mesma opinião, referindo que “a Educação pela Arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afetam a criança” (pp. 81-82).

Por fim, também o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto) veio dar relevância às artes no jardim de infância, fornecendo informações do modo como o/a educador/a deve implementar o currículo:

(...)

d) Promover, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;

e) Desenvolver a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo;

f) Desenvolver actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;

g) Organizar actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal;

h) Promover o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas.

(...)

2.2.2.1. Educação pela Arte: Importância na formação do indivíduo

A arte esteve, desde sempre, presente em todas as culturas, desde as mais “primitivas” às mais “civilizadas”, como forma de linguagem. Isto é, embora a arte não seja considerada uma linguagem por não transmitir significados conceituais, surge como uma tentativa de apresentar integralmente os sentimentos, uma vez que a linguagem não o permite (Júnior, 2001). “A arte concretiza os sentimentos numa forma, de maneira que possamos percebê-los (...). O artista não diz (um significado conceitual), o artista mostra (os sentimentos, através de formas harmónicas). O artista procura concretizar, nas formas, aquilo que é inefável, inexplicável pela linguagem conceitual” (Júnior, 2001, pp. 44-46).

A relevância atribuída pelas reformas educativas à Educação Estética e Artística veio evidenciar o seu importante papel no desenvolvimento e formação integral da criança, especialmente no desenvolvimento das suas capacidades afetivas, lúdicas, expressivas e cognitivas, contribuindo para a formação pessoal e social do indivíduo. Andrea (2005) reforça esta ideia ao referir que “a Educação pela Arte tem um contributo essencial para a formação integral da criança (...). Assim, as atividades criativas permitem exteriorizar todo o potencial expressivo do ser humano” (p.11). Além disso, e tal como afirma Figueiredo (2010), “são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (p. 4).

Para Barbosa (2010) “a presença da arte na educação afeta a invenção, inovação, e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador” (p. 2).

No entanto, e como refere Sousa (2003),

a Educação pela Arte não é, de modo algum, pois, uma metodologia com a intenção de ensinar à criança conceitos teóricos sobre a arte, a história da arte ou sobre a vida e obra de grandes artistas. Também não tem por seu objetivo levá-la a aprender a contemplar obras de arte, de lhe tentar ensinar técnicas de produção artística, de a iniciar no contexto da arte dos adultos, ou de procurar a formação precoce de pequenos artistas (p. 80).

A Educação pela Arte é sim uma “educação que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos” (Santos, 1966 citado por Sousa, 2003, p. 82); “visando, entre outros objetivos, o aperfeiçoamento da percepção e da atividade simbólica, ou seja, a aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensamento: sentimentos, imagens, palavras, ideias” (Sousa, 2003, p. 83). Para o mesmo autor, “os conhecimentos adquiridos, «o saber», só terão qualquer validade se puderem ser utilizados pelos instrumentos básicos do pensar” (p. 83). Júnior (2001) partilha da mesma opinião pois, para ele, “todo processo de conhecimento e de aprendizagem humanos se dá sobre dois fatores: as vivências (o que é sentido) e as simbolizações (o que é pensado [as ideias])” (p. 24). Assim, quanto mais variados e ricos forem os instrumentos básicos do pensar, mais rico e profundo será o próprio pensamento e o conhecimento” (p. 83). Pode-se, portanto, constatar que a Arte é considerada um meio de alcançar o conhecimento ao possibilitar a aquisição dos

instrumentos básicos do pensamento e, conseqüentemente, a exteriorização e expressão das emoções e dos sentimentos.

Já Videira (s.d.), citado por Caldas e Vasques (2014), considera que se cresce através da Arte pois,

os caminhos da criação (...) proporcionam autoconhecimento e confiança pessoal, permitem ao indivíduo segurança e autonomia mas também (...) são fundamentais para a formação de mentes criativas capazes de não só criar obras de arte mas também de cultivar um pensamento divergente, singular e coletivo (...). [A arte é] um instrumento de fazer CRESCER e SER pessoa.

Arquimedes Santos (1989) citado por Sousa (2003) considera que as artes nos currículos escolares são fundamentais para “o desenvolvimento humano; o apuramento da sensibilidade e da afetividade; o aproveitamento nas outras matérias escolares; a vivência artística e a formação artística” (p. 93).

Moreno (2007) citado por Rosa (2013, pp. 4-5) defende que:

A construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que o cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar (...), é uma construção do ser humano. Na sua interação com o mundo, ela vivencia inúmeros contactos com experiências estéticas que envolvem ideias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da educação infantil (p. 44).

Duffy (2004) sugere quatro níveis essenciais que ajudarão o/a educador/a a explorar o processo criativo das crianças que, por sua vez, lhes possibilitará explorar diversas expressões artísticas e ainda possibilita compreender a expressão da criança. Não se trata, porém, de um processo estanque porque a criança pode avançar e/ou recuar no seu raciocínio: Primeiramente surge a **curiosidade** que o/a educador/a deve despertar na criança; levar a criança a pensar *o que é isto?* Deste modo, a atenção das crianças será captada e interessar-se-ão em querer saber mais. A curiosidade assume aqui um papel de impulsionadora do processo criativo, uma vez que a criança se envolve de modo a encontrar resposta para a sua questão. Seguidamente surge a **exploração** ou *o que é que aquilo consegue e pode fazer?* Possibilita à criança “reunir informação, assim como os conhecimentos e o nível de compreensão que possuem, com o objetivo de identificar relações, semelhanças e diferenças” (p. 134). Em terceiro lugar surge o **brincar** ou *o que é que eu consigo fazer com isto?* Através da atividade lúdica, existe uma consolidação dos saberes e capacidades adquiridos anteriormente. Por fim, surge a **criatividade** ou *o que é que eu consigo criar ou inventar?* Aqui ocorre uma reflexão sobre as experiências anteriores que possibilitam dar resposta à questão inicial que lhes despertou curiosidade. As crianças “descobrem abordagens novas ou invulgares aos materiais ou ao problema que estão a investigar; correm riscos e estabelecem novas relações” (p. 134).

A Educação pela Arte, devido às múltiplas possibilidades desenvolvimentais, é fundamental para a formação da criança. “Os aspetos de desenvolvimento biológico, cognitivo, social e motor, são amplamente contemplados na Educação pela Arte, mas é sobretudo a nível da

dimensão afetivo-emocional que ela proporciona à criança as mais amplas possibilidades de desenvolvimento” (Sousa, 2003, p. 82). Também a imaginação e a criatividade são fortemente desenvolvidas na Educação pela Arte, constituindo um estímulo ao pensamento divergente.

2.2.2.2. As linguagens artísticas na primeira infância

“A Educação pela Arte constitui um contributo essencial para a formação integral da criança” (Andrea, 2005, p. 11). Por isto, OCEPE (2016) considera também que as diferentes linguagens artísticas que fazem parte da Educação pela Arte/Educação Artística são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e de comunicação das crianças.

Andrea (2005) partilha da mesma ideia e vai mais longe, referindo que “a utilização da expressividade através das linguagens artísticas torna-se o veículo pelo qual o indivíduo é posto em confronto consigo próprio, com os outros, com o espaço que o rodeia e com aquilo que lhe é proposto numa necessidade de julgar o que recebe e intervir com o que sente” (p. 11).

Entre as diferentes linguagens destacam-se as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança.

- **Artes Visuais**

OCEPE (2016) considera as Artes Visuais como “formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (p. 49). “É, por exemplo, através das mãos que se concretiza a ideia na matéria. As atividades de expressão plástica necessitam da intervenção do gesto e do espírito para realizar uma imagem, utilizando materiais e aplicando certas técnicas” (Andrea, 2005, p. 35).

“É [ainda] importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos (...) de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (OCEPE, 2016, p. 49). Para os mesmos autores (2016), afigura-se ainda fundamental que “para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar e de dialogar sobre aquilo que fazem e o que observam” (p. 49). Godinho e Brito (2010) partilham da mesma opinião pois consideram que “a experiência artística pode ser vivida de três formas distintas: através da execução (aplicando técnicas), através da criação (fazendo algo novo) e através da apreciação (contactando obras de outros)” (p. 10).

Neste sentido, “o despertar para as artes plásticas [ou visuais], visa um conhecimento sensível e empírico. Se o objetivo é atingido, uma criança *despertada* terá um bom caminho para querer saber mais, para se tornar curiosa e a curiosidade como se sabe suscita interesse” (Andrea, 2005, p. 35). “Porque de acesso mais fácil, o desenho é, por vezes, a técnica mais frequente. Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador

torná-la uma atividade educativa” (Figueiredo, 2010, p. 3). Montez (2012) diz-nos ainda que “se cingirmos unicamente os aspetos de exploração e descoberta de novas possibilidades aos materiais e técnicas, incorremos numa visão redutora da importância da expressão plástica no jardim de infância” (p. 21).

Por fim, Figueiredo (2010), refere que “os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (p. 5) mas, para tal, é essencial que o/a educador/a tenha uma intencionalidade educativa bem definida e não se limite apenas a utilizar as diferentes técnicas plásticas como entretenimento ou ocupação de tempos livres das crianças.

- **Jogo Dramático/Teatro**

Segundo OCEPE (2016), o Jogo Dramático/Teatro “incide no desenvolvimento da expressão dramática das crianças, de forma a permitir-lhes, com o apoio do educador, envolver-se em situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística” (p.51). “A Expressão Dramática tem, portanto, como fonte o jogo natural da criança” (Andrea, 2005, p. 27).

“Distinguindo o jogo dramático da iniciativa da criança, do teatro enquanto ação intencional, considera-se que apresentam algumas características comuns (...) que permitem estabelecer uma progressão e continuidade entre o jogo dramático e o teatro” (OCEPE, 2016, p. 51).

Andrea (2010) defende que “o jogo dramático permite privilegiar cinco atuações: a expressão (oral e corporal), o imaginário e a criatividade, a comunicação, a confiança em si e a abordagem cultural” (p. 47), por isso, é essencial que esteja presente nas práticas educativas.

Já no que se refere ao jogo simbólico, “é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados (...). O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico” (OCEPE, 2016, p. 52).

Para Vasconcelos *et al.* (s.d.)

Um dos jogos essenciais da criança em contexto de jardim de infância é o jogo faz-de-conta. (...) Fazer teatro é uma necessidade, é inegável esse desejo, esse impulso: para que possa experimentar a vida e ter a possibilidade de imitar os adultos. E todas as áreas da sala são boas para criar personagens. Seja na área da casa, na área da leitura ou na área das construções. Todos os indutores podem ser pretexto para se trabalhar o teatro (...). A criança através do faz-de-conta aprende a ser grande, deseja ser grande. Desenvolve as suas capacidades de conhecimento do mundo, de número, a sua destreza manual, toma consciência da lateralidade, do conceito de socialização e família. Desenvolve a sua linguagem verbal através do jogo dramático, e o seu vocabulário quando contracenam com os colegas. Nestas brincadeiras há uma transversalidade de matérias e regras que são adquiridas, pois o teatro é uma arte globalizante. Através destas actividades o educador poderá conhecer mais profundamente a criança: descobrir desejos e frustrações, sonhos e medos. Com esse

conhecimento poderá pôr questões à criança, fazê-la reflectir sobre o jogo em si, procurando superar comportamentos desajustados. (p. 137)

Segundo Videira, citado em Caldas e Vasques (2014), a Expressão Dramática “implica o ser humano na totalidade das suas competências (...); compromete a totalidade do indivíduo, conduzindo-o à descoberta de si, na interação consigo, com os outros e com o meio” (pp. 33-34). No entanto, “continua a verificar-se, em muitas, talvez muitíssimas, escolas uma minimização ou inexistência de tempos destinados à expressão dramática e, quando existem, é para brincar aos teatrinhos em que as crianças não sabem representar, ficam dispersas e/ou intimidadas, perdendo-se o sentido da fruição e do prazer” (*ibidem.*).

- **Música**

“Poder-se-á dizer que a música dá prazer, que modifica os estados emocionais e que permite a expressão dos sentimentos” (Sousa, 2003, p. 15). “Está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais” (OCEPE, 2016, p. 54).

“A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança” (OCEPE, 2016, p. 54). “É uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando e sendo o som uma constante de todos os momentos, não o podemos ignorar nem desprezar” (Figueiredo, 2004, p. 1).

“Na educação pela música, pretende-se eminentemente proporcionar à criança meios para satisfazer as suas necessidades desenvolvimentais, sobretudo as necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação. O objetivo é a criança” (Sousa, 2003, p. 23). Tal vai ao encontro do que Figueiredo (2004) defende e ainda acrescenta que “a música na Educação Pré-Escolar deverá desenvolver-se em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar” (p. 3). Segundo Godinho e Brito (2010), estes eixos integram-se nos domínios da experiência artística: “apreciação (escutar), execução (cantar, dançar e tocar) e criação (cantar)” (p. 11). Tal possibilitará que em níveis subsequentes de ensino, onde se pretende que as crianças aprendam música e cujo objetivo é a música, possam ter continuidade ao nível da educação musical, visto que os currículos assentam nos mesmos princípios.

Assim,

estritamente ligados à escuta de sons (com referência o silêncio), estes eixos facultam o desenvolvimento da expressão e criatividade. Para que esse desenvolvimento aconteça, as atividades de expressão musical não devem limitar-se a tempos avulsos. Pelo contrário, elas merecem uma sistematização, desenvolvidas numa rotina diária, pois só desta maneira se podem revelar as evidências de evolução na aquisição de competências musicais (Montez, 2012, p. 20).

É, por fim, “importante que o educador privilegie à partida a inclusão da Educação Musical no seu plano de trabalho, uma vez que esta área é muito importante para o desenvolvimento da criança aos níveis: linguístico, social, motor e cognitivo” (Figueiredo, 2004, p. 11).

- **Dança**

A dança é “uma das manifestações de movimento mais natural, vulgar e espontânea do ser humano (...). São todos os movimentos, mais ou menos estéticos, com maior ou menor aparato, com ou sem música, em que a finalidade reside no prazer da sua execução e nas suas características expressivas e criativas” (Sousa, 2003, p. 113).

Na dança educativa não se pretende ensinar a dançar mas sim “promover o desenvolvimento integral da criança” (ibidem.). “Através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento ou aprendem a movimentar-se expressivamente, respondendo a diversos estímulos” (OCEPE, 2016, p. 57). Sousa (2003) afirma, que “o movimento, o jogo, a expressão e a criação são as principais necessidades da criança” (p. 117).

Por isso, a dança deve surgir na educação como uma atividade que dê resposta a estas necessidades, até porque “a evolução da criança não depende apenas das suas capacidades e interesses mas também do modo como é estimulada pelo educador, nas atividades que desenvolve” (Sousa, 2003, p. 131).

Assim, para que essas necessidades sejam satisfeitas, é essencial que o/a educador/a “proporcione, de forma sistemática, progressiva e gradual, experiências, tanto ao nível de desempenho, como da observação, apreciação e interpretação de movimentos dançados” (OCEPE, 2016, p. 57). “O contacto e a observação de diferentes manifestações coreográficas contribuem [também] para o desenvolvimento progressivo da criatividade, possibilitando ainda a fruição e compreensão da linguagem específica da dança” (ibidem.).

2.2.2.3. A Educação pela Arte como articuladora das diferentes áreas do saber: atribuição de sentido à aprendizagem

“Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa (...) em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si” (OCEPE, 2016, pp. 8-9). Ou, pelo menos, deveria ser assim!

Sabe-se, hoje, que o desenvolvimento da criança processa-se como um todo e também a sua “aprendizagem realiza-se de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (...), devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante” (ibidem., p. 10). Por isto, e tal como

o presidente da Associação de Educadores de Infância – APEI, Luís Ribeiro, proferiu durante a apresentação das OCEPE (2016) em Santarém, não deve existir uma segmentação das aprendizagens mas sim uma articulação de todo o currículo, assentando numa lógica de conhecimento em espiral, ou seja, na junção de um currículo vertical (onde as crianças aprendem “coisas” cada vez mais complexas) com um currículo horizontal (onde as áreas de conteúdo devem estar interligadas de modo a permitir às crianças darem sentido ao que aprendem).

Mas para esta atribuição de sentido à aprendizagem é ainda essencial que as crianças estejam motivadas e envolvidas pois, como Laevers tanto defendeu, “sem envolvimento não há aprendizagem”. Cabe, então ao/à educador/a “promover o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade” (OCEPE, 2016, p. 11). Como temos vindo a evidenciar, também a arte pode servir, entre muitas outras coisas, como mote para a estimulação dos interesses e da curiosidade das crianças e para o seu consequente envolvimento. Além disso, possibilitam uma grande interligação entre as diversas áreas do currículo. Reúnem-se, portanto, as condições necessárias para a atribuição de sentido às aprendizagens.

Pode-se dizer que a Educação pela Arte possibilita a articulação das diferentes áreas do saber. No que diz respeito às Artes Visuais, “o cuidado com os materiais e a responsabilização pelo material coletivo, bem como o respeito pelo trabalho dos outros, relacionam-se com o desenvolvimento pessoal e social” (Figueiredo, 2010, p. 4); “A identificação e a nomeação de cores, a mistura de cores básicas para formar outras, são aspetos da expressão que se ligam com a Linguagem e com o Conhecimento do Mundo” (*Ibidem.*, p. 4). Relativamente ao Jogo Dramático/Teatro este interliga-se facilmente com o Conhecimento do Mundo pois “permite representar (...) experiências da vida quotidiana” (OCEPE, 2016, p. 52); com a Educação Física, ao possibilitar desenvolver competências motoras; com a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, através da caracterização de papéis... Também “a dança como forma de expressão através de movimentos e ritmos produzidos pelo corpo está intimamente ligada ao teatro, à música e à educação motora” (OCEPE, 2016, p. 57).

Pode-se, portanto, afirmar que a interligação entre as diversas áreas do saber é benéfica para a aquisição de aprendizagens significativas e para a atribuição de sentido a essas mesmas aprendizagens. Assim, todas as áreas, domínios e subdomínios evidenciados nas OCEPE devem estar, quanto possível, interligados, evitando-se a compartimentação do saber, tão característica dos níveis subseqüentes de ensino. É, no entanto, importante referir que embora as artes possibilitem interligar todas as restantes áreas do saber, valem por si só e devem ser tão valorizadas como as áreas do conhecimento mais científico.

2.3. Metodologia da investigação

2.3.1. Opções metodológicas

A investigação apresenta um carácter qualitativo, sob a forma de uma investigação-ação, na qual os instrumentos utilizados não requerem o uso de métodos e técnicas estatísticas e a dimensão da amostra não permite generalizar conclusões.

Segundo Sousa e Batista (2011, p. 65), “podemos afirmar que a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação”, envolvendo todos os intervenientes no processo. Para os mesmos autores citados, esta é uma metodologia “dinâmica, que funciona como uma espiral de planeamento, ação e procura de fatos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção” (2011, p. 66).

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, onde o investigador é introduzido na prática de forma naturalista, recolhendo dados sobre a Instituição e sobre o grupo de crianças, observando ações planificadas pela Educadora cooperante e, conseqüentemente, planificando atividades de acordo com essas informações, considero esta metodologia de investigação a mais adequada aos objetivos definidos.

2.3.2. Instrumentos de recolha e análise de dados

Para Vilelas (2009), “os dados são a fonte de informação que visa o desenvolvimento da investigação, com base nos quais se poderão obter conclusões relativamente ao problema” (p. 236), sendo “uma parte fundamental no processo de investigação” (Sousa e Batista, 2011, p. 70).

A recolha dos dados foi realizada por intermédio dos documentos escritos, da observação participante (notas de campo, diário de bordo, Escalas de Envolvimento das Crianças, de Laevers) e das entrevistas realizadas a educadoras e a crianças.

Neste sentido, os contextos das Práticas de Ensino Supervisionadas, nos quais foram recolhidos dados de origem primária (referidos acima) e secundária (documentos oficiais das Instituições e pesquisas bibliográficas) são exemplos de recursos de pesquisa utilizados nesta investigação.

Os dados primários são informações que o investigador obtém diretamente através da conceção e aplicação de inquéritos, planeamento e condução de entrevistas e em estudos baseados na observação. (...) Os dados secundários provêm da análise documental. O investigador tem acesso a informações trabalhadas por terceiros e procede à sua recolha em livros, dicionários, enciclopédias, Internet, jornais e revistas, os quais formam o conjunto das principais fontes de informação (Sousa e Batista, 2011, p. 71).

- **Observação**

“Observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 97). Para os mesmos autores citados, há necessidade de se construir instrumentos que possibilitem selecionar a informação relevante e necessária à resolução do problema da investigação (p. 98).

O objetivo principal com este tipo de metodologia foi conhecer os interesses das crianças relativamente a cada área de conteúdo enunciadas nas OCEPE. Através da observação direta/participante foi ainda possível verificar os níveis de envolvimento das crianças em cada atividade e, após uma reflexão, encontrar estratégias que contribuíssem para motivar e, conseqüentemente, envolver as crianças nas atividades dos diferentes domínios de conteúdo.

Pode-se, assim, considerar como alvos de observação o grupo de crianças, o espaço e os recursos materiais disponíveis.

- **Entrevistas**

Segundo Ketele (1999, p. 18) citado por Sousa e Batista (2011, p. 79), a entrevista é um “método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente seleccionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações”.

De entre todos os tipos de entrevistas existentes, foi aplicada a entrevista semiestruturada – “tem guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista (...), dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema” (Sousa e Batista, 2011, p. 80) – com questões maioritariamente abertas, a quatro Educadoras de Infância, uma das quais cooperante da minha Prática de Ensino Supervisionada, e a cinco crianças com as quais foi colocado em prática o projeto de estágio que desencadeou esta investigação.

As entrevistas aplicadas às quatro Educadoras de Infância (da rede pública, IPSS e ensino privado) tinham como objetivos refletir sobre as expressões artísticas na educação de infância, em especial sobre o jogo dramático/teatro e compreender a importância dada pelas Educadoras à articulação dos saberes, bem como ao envolvimento das crianças nas atividades dos diferentes domínios de conteúdo. Já a entrevista realizada à Educadora cooperante tinha como objetivos principais refletir sobre as expressões artísticas na educação de infância, em especial o jogo dramático/teatro e analisar o impacto do projeto de estágio desenvolvido com o seu grupo de crianças. Por fim, as entrevistas realizadas às crianças (escolhidas aleatoriamente) tinham como objetivo compreender as conceções das mesmas relativamente às expressões artísticas e analisar e refletir sobre o impacto que o projeto de estágio teve junto das crianças.

Assim, embora existisse um guião previamente elaborado, este caracterizou-se pela sua flexibilidade, possibilitando o enriquecimento da entrevista com a liberdade de pensamentos, atitudes, valores e vivências das entrevistadas.

2.4. Apresentação e análise dos dados recolhidos das Educadoras de Infância

Realizadas as entrevistas às Educadoras de Infância, segue-se a análise dos dados recolhidos e a sua subsequente triangulação.

Strauss e Corbin, (1989) citados por Afonso (2005) referem que existem três abordagens à construção interpretativa: a descrição, a estruturação conceptual e a teorização. Neste sentido, os dados recolhidos serão agrupados em quadros por categorias, indicadores e unidades de registo para que possa existir uma relação com os conceitos abordados no tópico do Enquadramento teórico. Na coluna dos “participantes” o “E” refere-se às Educadoras entrevistadas.

Assim, esta organização possibilitará comparar os dados obtidos com as conceções teóricas.

2.4.1. Categoria “Conceções de Expressões Artísticas”

O quadro abaixo apresenta as respostas enunciadas pelas entrevistadas relativamente às suas conceções sobre as Expressões Artísticas e sobre as suas práticas educativas.

Tabela VII: Categorização das respostas das entrevistas – “Conceções de Expressões Artísticas”

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Participantes
Conceções de Expressões Artísticas	Desenvolvimento	“... são muito importantes para desenvolverem algumas das suas capacidades, competências, a criatividade...”	E2
		“... contribuem para desenvolver o seu lado criativo.”	E4
	Expressar/exteriorizar	“... as crianças expressam-se através dos elementos e materiais próprios de cada expressão artística”.	E1
		“... exteriorizam as coisas”.	E1
		“... as crianças expressam sentimentos através das expressões artísticas e conhecemos o lado emocional de cada uma”.	E3
		“... podemos exprimir e exteriorizar os sentimentos, emoções, vivências... É expressarmo-nos através dos elementos característicos de cada expressão.”	E4

		“... a arte pode servir como suporte ou pode servir de mote para aquilo que se está a trabalhar”.	E1
		“Vou sempre buscar objetos artísticos e artistas consagrados para aprofundar os seus próprios trabalhos e é uma forma de a criança também ter muito material para se expressar de formas diferentes...”.	E1
	Práticas artísticas	“As práticas artísticas estão quase no dia todo deles (...): desenhos, brincadeira livre/faz de conta, histórias e música...”.	E2
		“Utilizo muitas histórias e adereços”.	E3
		“As expressões artísticas são sempre valorizadas”.	E4
		“A minha intencionalidade relativamente às expressões artísticas nem sempre é a mesma”.	E4

As expressões artísticas são, na opinião das entrevistadas, muito importantes quer para o desenvolvimento de diversas capacidades quer para auxiliar a criança a expressar-se e a “exteriorizar os sentimentos, emoções, vivências...” (E4). E3 partilha da mesma opinião de E4 ao referir que “as crianças expressam sentimentos através das expressões artísticas...”. Santos (1966), citado por Sousa (2003) reforça as conceções das entrevistadas ao considerar que a Educação pela Arte e em especial as expressões artísticas, “permitem a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos” (p. 82). E1 diz-nos também que é através “(...) dos elementos e materiais próprios de cada expressão artística (...)” que as crianças se expressam.

A par desta possibilidade de exteriorização, as expressões artísticas são ainda, na opinião de E2, “... muito importantes para [as crianças] desenvolverem algumas das suas capacidades, competências, a criatividade...”. Figueiredo (2010), defende a ideia de E2 pois considera que as expressões artísticas “são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (p. 4).

A importância das expressões artísticas é, portanto, reconhecida por todas as educadoras entrevistadas. Mas, no entanto, as práticas artísticas são muito distintas entre elas. E1 valoriza a dimensão artística das expressões: “Vou sempre buscar objetos artísticos e artistas consagrados para aprofundar os seus próprios trabalhos e é uma forma de a criança também ter muito material para se expressar de formas diferentes...”. E2 e E3 valorizam essencialmente a dimensão lúdica das expressões: “... desenhos, brincadeira livre, faz de conta, histórias e música...” (E2); “Utilizo muitas histórias e adereços” (E3).

Por fim, E4 refere que a sua “intencionalidade relativamente às expressões nem sempre é a mesma” pois tanto valoriza a dimensão mais lúdica como a artística, dependendo dos objetivos que pretenda alcançar.

2.4.2. Categoria “Conceções de jogo dramático/teatro”

No que respeita às perspetivas das entrevistadas relativamente ao jogo dramático/teatro, podemos verificar no quadro seguinte que todas consideram ser essencial para o desenvolvimento das crianças mas afirmam ser uma expressão à qual não dão tanta relevância quando comparada com outras, existindo até uma confusão entre “jogo dramático” e “histórias”:

Tabela VIII: Categorização das respostas das entrevistas – “Conceções de jogo dramático/teatro”

Categories	Indicadores	Unidades de Registo	Participantes
Conceções de jogo dramático/teatro	Importância	“... é essencial que (...) incentivemos as crianças a apreciar e valorizar o teatro. (...) Não só proporcionar idas ao teatro mas também proporcionar momentos em sala que façam com que as crianças tenham essa experiência e esse espaço”.	E3
		“O contacto com o teatro também é importante porque nós temos de preparar um futuro público também para a arte”.	E1
		“É muito importante porque permite às crianças exprimirem sentimentos, desejos e ideias, comunicarem, contracenarem... O contacto com o teatro também é importante para os sensibilizar para as artes”.	E4
	Reflexões sobre a prática	“Se calhar dou mais ênfase a determinadas áreas do que a outras e se calhar a dramática é o que está um bocadinho a faltar...”.	E2
		“Se calhar não trabalho todas as semanas a pensar no jogo dramático...”.	E2
		“Conto histórias com fantoches! Mas sim, é uma área que tenho de trabalhar mais!”.	E2
		“Valorizo imenso mas sei que não é a minha área mais forte”.	E3
		“Trabalho muito também o jogo dramático e o teatro (...) mas temos de ser nós a intencionalizar as atividades...”.	E1
			E4

		“...tento criar algumas situações intencionais e não apenas colocar à disposição os materiais dramáticos”.	
	Dimensão artística (intencional) e lúdica (não intencional)	“... se nós também não os habituarmos a que façam dramatizações é lógico que alguns não vão fazer, vão só cingir-se apenas ao jogo simbólico.”	E1
		“Costumam realizar fantoches e fazem dramatizações...”	E1
		“Eu muitas vezes parto de histórias para trabalhar os assuntos (...) e chegam a criar momentos em sala onde criam personagens...”	E2
		“... a expressão dramática e o teatro não são muito desenvolvidos nos jardins de infância porque as crianças estão na casinha das bonecas e pronto, é apenas o jogo simbólico!”	E1
		“... muitas vezes, desvaloriza-se o potencial das expressões, servindo-se delas para “preencher tempos mortos” mas deve-se valorizar a dimensão artística e não apenas a dimensão lúdica pois são muito importantes para o desenvolvimento de cada criança, da sua criatividade, da sua imaginação...”	E4
	Histórias	“Se tivermos como base uma história, utilizando ou não materiais como dedoches, fantoches e outros, ou pura e simplesmente a nossa voz e corpo, podemos fazer a passagem para as diversas áreas de conteúdo.”	E3
		“... conto histórias com fantoches.”	E2

Tal como se pode verificar através da análise do quadro acima, E1, E3 e E4 consideram que é muito importante que as crianças tenham contacto, desde cedo, com o teatro para que ganhem sensibilidade para as artes.

No entanto, embora todas reconheçam a importância desta expressão artística, E2 e E3 consideraram que, na sua prática pedagógica, não dão muita relevância ao jogo dramático e ao teatro: “Se calhar dou mais ênfase a determinadas áreas do que a outras e se calhar a dramática é o que está um bocadinho a faltar (...) Se calhar não trabalho todas as semanas a pensar no jogo dramático...” (E2). A mesma opinião é partilhada por E3 ao afirmar: “valorizo imenso [o jogo dramático e o teatro] mas sei que não é a minha área mais forte”.

Por outro lado, E1 e E4 opõem-se às restantes entrevistadas, referindo que valorizam quer a dimensão lúdica quer a dimensão artística do jogo dramático e do teatro, intencionalizando as atividades: “...tento criar algumas situações intencionais e não apenas colocar à disposição

os materiais dramáticos” (E4); “Trabalho muito também o jogo dramático e o teatro (...) mas temos de ser nós a intencionalizar as atividades...” (E1).

Ao serem confrontadas com esta temática, E1 refletiu dizendo que “... a expressão dramática e o teatro não são muito desenvolvidos nos jardins de infância porque as crianças estão na casinha das bonecas e pronto, é apenas o jogo simbólico!” A mesma constatação também foi referida por E4: “... muitas vezes, desvaloriza-se o potencial das expressões, servindo-se delas para “preencher tempos mortos” mas deve-se valorizar a dimensão artística e não apenas a dimensão lúdica pois são muito importantes para o desenvolvimento de cada criança, da sua criatividade, da sua imaginação...”. Além das potencialidades referidas, Andrea (2010) acrescenta que “o jogo dramático permite privilegiar cinco atuações: a expressão (oral e corporal), o imaginário e a criatividade, a comunicação, a confiança em si e a abordagem cultural” (p. 47), por isso, é essencial que esteja presente nas práticas educativas.

Por fim, pode-se ainda verificar que algumas das educadoras entrevistadas consideram que ao contarem histórias para as crianças com diferentes entoações de voz ou utilizando fantoches ou outros elementos estão a realizar “teatro” com as crianças: “...conto histórias com fantoches” (E2).

2.4.3. Categoria “Conceções sobre a articulação dos saberes”

Com o intuito de compreender as conceções das entrevistadas relativamente à articulação existente (ou não) entre as diversas áreas do saber, segue-se um quadro referente às respostas facultadas pelas inquiridas.

Tabela IX: Categorização das respostas das entrevistas – “Conceções sobre articulação dos saberes”

Categories	Indicadores	Unidades de Registo	Participantes
Conceções sobre a articulação dos saberes	Interligação	“... é a única forma que as crianças têm de pensar sobre aquilo que querem aprender.”	E3
		“Não é preciso pensar em cada uma especificamente porque elas estão sempre interligadas e são trabalhadas simultaneamente na maioria dos casos.”	E3
		“Não faz sentido não haver articulação.”	E1
		“Não faz sentido compartimentar o saber...”	E4
		“... é certo que, por vezes, não existe um «fio condutor» entre cada atividade e acaba-se por fazê-las sem lógica, soltas e no vazio”.	E4

	Valor próprio	“As expressões artísticas valem também por si mesmas... podemos trabalhar só as expressões artísticas com esse objetivo mas também acabamos por desenvolver competências de outras áreas e domínios.”	E1
		“O jogo dramático vale por si mesmo como educação e expressão artística.”	E1
		“Cada expressão vale por si só...”	E4
	Aprendizagens	“Se trabalharmos todas as áreas de forma articulada eles vão acabar por adquirir melhor os conhecimentos (...) sem lhes darmos a informação de que estamos a trabalhar isto ou aquilo.”	E2
		“Ninguém espartilha o saber mas se o fizerem acho muito negativo, até porque a forma de conhecimento da criança é holística e não faz sentido estar a separar os saberes, até porque ela não aprende assim... e espero bem que não aconteça em muitos sítios.”	E1
		“Claro que a articulação promove uma série de competências.”	E1
		“... esta articulação de saberes vai criar a aquisição de aprendizagens significativas a partir de conceitos que a criança já tem, de modo a liga-los aos conceitos que a criança irá adquirir.”	E3
	Intencionalidade educativa	“... se existir essa articulação, as crianças compreendem melhor o que estão a aprender porque faz-lhes sentido. Além disso, verifico que ficam mais motivadas, interessadas e envolvidas nas atividades, tornando as aprendizagens mais significativas”.	E4
		“Se não intencionalizares as atividades esqueces o que está a ser desenvolvido.”	E1
“... para articular é preciso que haja intencionalidade educativa nas diferentes áreas e domínios, se não, não se articula nada!”		E1	

Ao analisar-se o quadro 6 podemos verificar que todas as inquiridas consideram ser fundamental que exista uma interligação entre todas as áreas do saber, “nem faz sentido não haver articulação” (E1). E4 refere, no entanto, que “... é certo que, por vezes, não existe um «fio condutor» entre cada atividade e acaba-se por fazê-las sem lógica, soltas e no vazio”. Neste sentido, OCEPE (2016) recomenda que se proporcione às crianças “diferentes

experiências e oportunidades de aprendizagem [que tenham] sentido e ligação entre si” (p. 9).

Embora refiram que “as expressões artísticas valem por si só” (E4), também acabamos por desenvolver competências de outras áreas e domínios” (E1). E2 afirma que “se trabalharmos todas as áreas de forma articulada elas [crianças] vão acabar por adquirir melhor os conhecimentos (...) sem lhes darmos a informação de que estamos a trabalhar isto ou aquilo” e, além disso, “... esta articulação de saberes vai criar a aquisição de aprendizagens significativas” (E3). E4 refere ainda que “... se existir essa articulação, as crianças compreendem melhor o que estão a aprender porque faz-lhes sentido (...); ficam mais motivadas, interessadas e envolvidas nas atividades, tornando as aprendizagens mais significativas”. Isto porque “sem envolvimento não há aprendizagem” (Laevers, 1994). Mas, segundo E1, “... para articular é preciso que haja intencionalidade educativa nas diferentes áreas e domínios, se não, não se articula nada!”.

2.4.4. Categoria “Conceções sobre motivação”

Seguidamente, é apresentado no quadro 7 as opiniões das entrevistadas relativamente ao termo “motivação”.

Tabela X: Categorização das respostas das entrevistas – “Conceções sobre motivação”

Categories	Indicadores	Unidades de Registo	Participantes
Conceções sobre motivação	Educador/a	“... o educador tem um grande papel e uma grande responsabilidade em motivar as crianças e em criar atividades que as motivem e não sempre a mesma coisa porque se não elas cansam-se e perdem a motivação.”	E2
		“Se as estratégias de motivação que utilizo não forem corretas então a criança não irá sentir-se motivada para realizar a atividade”.	E4
	Impulso	“A motivação é um impulso natural do ser humano para agir...”	E3
	Ação	“Motivação é a forma como apresento a atividade de modo a que a criança se sinta motivada e a leve a fazer determinada atividade.”	E1
“A motivação relaciona-se com a forma como é abordado determinado tema.”		E4	

Embora como E3 refere, a motivação seja “um impulso natural do ser humano para agir...”, nem sempre nos sentimos totalmente motivados para realizar determinada ação. Com as crianças sucede o mesmo e, como tal, “... o educador tem um grande papel e uma grande

responsabilidade em motivar as crianças e em criar atividades que as motivem e não sempre a mesma coisa porque se não elas cansam-se e perdem a motivação” (E2). Tal opinião é também partilhada por E1 e E4. OCEPE (2016) acrescenta ainda que o/a educador/a deve criar um ambiente educativo com materiais diversificados que estimulem os interesses e curiosidades das crianças, motivando-as para a atividade, assim como planear a sua ação educativa de modo a promover o envolvimento das mesmas.

2.4.5. Categoria “Conceções sobre envolvimento”

Tal como se pode verificar no quadro seguinte, todas as educadoras inquiridas revelaram preocupação com o envolvimento das crianças nas atividades e, como tal, utilizam diversas estratégias para alcançar esse envolvimento:

Tabela XI: Categorização das respostas das entrevistas – “Conceções sobre envolvimento”

Categories	Indicadores	Unidades de Registo	Participantes
Conceções sobre envolvimento	Participação	“Envolvimento é a participação ativa em determinada circunstância.”	E3
	Criança	“O envolvimento está centrado na própria criança.”	E1
	Aprendizagem	“Há autores que indicam que o grau de envolvimento está relacionado com o grau de aprendizagem.”	E1
		“Se a criança está envolvida, está a aprender; se não está envolvida não está a aprender!”	E1
		“Sinto necessidade de perceber se elas estão a acompanhar aquilo que lhes ensino e transmito! Se elas estão só a olhar para mim sem perceber o que lhes estou a dizer tenho de arranjar maneira de o entender...”	E2
		“Ao envolver-se está a aprender”.	E4
	Estratégias	“... atividades que promovam algum espanto, alguma surpresa, alguma magia, mas relacionado também com o real...”	E1
		“... atividades baseadas nos interesses das crianças...”	E3
		“... fator surpresa, novos materiais...”	E3
		“... ir ao encontro dos gostos deles...”	E2
“... o modo como apresentamos a atividade (...). Uma das estratégias que utilizo é a experimentação (...) se não		E1	

		estiverem motivados e envolvidos não aprendem nada.”	
		“O fator surpresa é muitas vezes utilizado por mim. Tento também ter sempre em consideração os interesses das crianças”.	E4
	Avaliação	“... quando estou a observá-los para os avaliar tenho esse fator [envolvimento] em consideração e é determinante.”	E1
		“É ver se elas estão realmente interessadas, se estão a interagir, se estão a criar, se não estão apáticas, tem a ver com o olhar, tem a ver com as expressões faciais, com a própria representação...”	E1
		“A observação é muito importante para se verificar o grau de envolvimento de cada criança”.	E4

Tal como se pode verificar através da análise do quadro acima, todas as entrevistadas consideram que o envolvimento é algo que está centrado na própria criança. Como tal, afirmam ainda que “o grau de envolvimento está relacionado com o grau de aprendizagem” (E1) pois, a criança “ao envolver-se está a aprender” (E4). Esta ideia vai ao encontro da teoria de Laevers (1994), ao considerar que o envolvimento é um fator essencial para que o desenvolvimento da criança aconteça, pois sem envolvimento não há desenvolvimento e, conseqüentemente, não há aprendizagem.

É, portanto, essencial que os/as educadores/as adotem estratégias diversificadas para que os níveis de envolvimento sejam elevados e, conseqüentemente, se atinjam aprendizagens significativas. Algumas dessas estratégias são, segundo as entrevistadas: “o fator surpresa, novos materiais, atividades baseadas nos interesses das crianças” (E3 e E4) e “atividades que promovam algum espanto, alguma surpresa, alguma magia” (E1). E2 refere ainda a importância de se ir ao encontro dos gostos das crianças para que estas se envolvam nas atividades.

Por fim, a avaliação é muito importante para se melhorar as práticas educativas pois, o/a educador/a ao verificar os níveis de envolvimento das crianças nas atividades pode alterar a sua prática, diversificando estratégias, de modo a alcançar níveis de envolvimento mais elevados e, conseqüentemente, aprendizagens mais significativas para as crianças. E1 refere que “... quando está a observá-las [crianças] para as avaliar tem esse fator [envolvimento] em consideração e é determinante.” Já E4 valoriza a prática da observação para “verificar o grau de envolvimento de cada criança”.

2.5. Apresentação e análise dos dados recolhidos da Educadora Cooperante

Tendo como objetivo verificar o impacto que o Projeto “A floresta: do real ao imaginário” teve para o grupo de crianças, foi realizada uma entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante (EC).

“O projeto era uma coisa muito real, que era a floresta! (...) E depois a associação que fizeste com o imaginário foi muito interessante porque permitiu-lhes desenvolver uma série de competências em termos do conhecimento mesmo, do saber em relação às florestas: os animais... mas ao mesmo tempo também com a parte lúdica e a parte do imaginário” (EC). Tal como nos diz Vygotsky (2009), “é erróneo o juízo corrente que traça uma fronteira impenetrável entre fantasia e realidade. (...) A sua compreensão permitirá ver na imaginação, não um divertimento caprichoso do cérebro, uma coisa como que suspensa no ar, mas uma função vitalmente necessária” (pp. 15-16).

“O interessante foi associar o real (aprender coisas relacionadas com a natureza e com as florestas, coisas que eles queriam saber, não fomos nós que impingimos, foram eles que queriam saber) e depois levasse isso para a parte do imaginário (pô-los a pensar, pô-los a criar). Acho que foram todas muito interessantes...” (EC). Até porque “a fantasia constrói-se sempre com materiais tomados do mundo real” (Vygotsky, 2009, p. 17).

Embora tivesse existido a preocupação em criar estratégias diversificadas de aprendizagem que “transportasse” as crianças do mundo real para o mundo imaginário, quisemos saber se as crianças para além de se terem divertido também tinham retido alguns conhecimentos específicos: “Eles aprenderam... e aprenderam porquê?! Porque era uma coisa que eles queriam saber... (...) e nota-se que aprenderam (...) no geral eles aprenderam as coisas” (EC).

Quisemos ainda tentar compreender junto da EC a sua opinião relativamente ao envolvimento e interesse das crianças pelo projeto desenvolvido ao que esta respondeu que teve um grande impacto junto das crianças, principalmente devido à interligação feita entre o real e o imaginário e à inclusão das expressões artísticas como forma de evidenciar essa interligação: “Foi um projeto que saiu deles e tudo o que desenvolveste foi a partir do que eles iam dizendo (...) Claro que trouxeste coisas novas, obviamente... acho que teve um grande impacto. E associaste também as expressões artísticas também... Essa forma de levar para outros olhares sobre as coisas, não só o que vemos mas a forma como vamos vendo, acho que é muito importante e acho que teve um grande impacto, sem dúvida nenhuma” (EC).

Ao falar sobre as expressões artísticas, a EC acrescentou ainda: “Agora estava aqui a lembrar-me de algumas atividades: o Henri Rosseau, é interessante porque é muito figurativo mas, ao mesmo tempo, também transporta as crianças para o fantástico... elas conhecem e identificam os animais que estão na pintura mas ao mesmo tempo criaram florestas diferentes...”.

Relativamente à articulação dos diversos saberes, a EC defende que “é importante e interessante que uma atividade contemple todas as áreas de conteúdo” mas a existência de um fio condutor nem sempre será benéfico porque “depende do tempo, do envolvimento das crianças... porque há projetos que duram uma eternidade e as crianças já estão noutra” (EC). Em forma de resumo, a EC conclui a entrevista apelando para que continuasse a valorizar a Educação Artística, fornecendo ainda a sua opinião relativamente a este novo conceito: “Espero bem que não te esqueças que as expressões artísticas são muito importantes... agora já não se chama expressão artística, está nas novas Orientações Curriculares «Educação Artística», que eu não concordo porque deveria ser Expressão e Educação Artística porque a expressão continua ser muito importante porque é a forma como se exterioriza e expressa as várias formas de arte e assim está apenas centrado no adulto, que é o «educar» e tem de ser as duas coisas!”. Acrescentou ainda que as Artes “são tão importantes como as outras áreas e domínios do conhecimento e tem-se que ter sempre em conta! As crianças estão a fazer um jogo dramático, estão a aprender; estão a fazer um desenho, estão a aprender; estão a cantar, estão a aprender; estão a dançar, estão a aprender; portanto, às vezes há tendência que a matemática, o português é que são boas e não!”.

Segue-se a síntese figurativa e interpretação da entrevista realizada à Educadora Cooperante sobre o projeto desenvolvido com o seu grupo de crianças (figura XXIII):



Figura XXIII: Síntese da análise e interpretação da entrevista realizada à Educadora Cooperante

2.6. Apresentação e análise dos dados recolhidos das crianças

Com o intuito de alargarmos o nosso estudo chegamos à análise e interpretação das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças que participaram no Projeto “a floresta: do real ao imaginário”.

Ao serem questionadas sobre o projeto, procurámos obter respostas significativas para as nossas questões-problema. As entrevistas foram realizadas e gravadas com três crianças sentadas na manta da sala de atividades, de modo a criar um ambiente descontraído. Vamos, portanto, fazer uma descrição e interpretação baseada nas vozes das crianças mas também auxiliarmo-nos de expressões corporais ocorridas durante as entrevistas, com o objetivo de fornecer uma visão global dos entrevistados. A “conversa” foi então iniciada com questões gerais e, seguidamente, com questões relativas às expressões artísticas, obtendo-se prontamente as respostas das crianças.

As crianças entrevistadas demonstraram grande interesse pelas diferentes linguagens artísticas que fazem parte da Educação Artística: “(...) gostamos de fazer fantoches, desenhar, pintar, fazer plasticina...” (C2); “também gosto de dançar e cantar” (C1).

Foi durante esta fase inicial que as crianças começaram a observar os diversos adereços que se encontravam em cima da mesa: (em voz alta) “Olha! O chapéu do mágico! Mas agora já não tem magia! O coelho já não está no chapéu!” (C1); “Isso foi para brincar com as abelhas!” (C2); “Ah! Olha aquilo! (...) É os pirilampos!” (C1).

A par da observação dos adereços cénicos, as crianças observaram ainda diversas fotografias que foram tiradas no decorrer do projeto. Desta forma as crianças lembraram-se de algumas das atividades realizadas durante o mesmo e puderam falar espontaneamente sobre elas, revelando ter havido uma aquisição de conhecimentos diversificados no decorrer do projeto: “Fizemos um espetáculo de magia e saiu um coelho do chapéu!” (C1); “É fofinho o pelo dele” (C3); “E tem uns grandes bigodes e umas grandes orelhas...” (C1); “E também comia cenouras e flores porque eles gostam de comer vegetais!” (C2); “O polícia deu-nos uma carta de condução. (...) Os polícias são para segurança, não para mandar nas pessoas mas às vezes também mandam um bocadinho!” (C1); “Comemos o mel que as abelhas fizeram!” (C3); “Eles [pirilampos] dão-nos luz na noite” (C3); “Com aquelas antenas eles [caracóis] conseguem cheirar!” (C1); “O cuco é preguiçoso porque nunca quer fazer o ninho!” (C2).

Um dos objetivos do projeto era contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças. Através das respostas dadas pelo grupo de crianças pode-se afirmar que esse objetivo foi alcançado: “(risos) A Ad. aqui estava a fingir que estava grávida!” (C3); “Não! Mas na minha imaginação podem usar!” (C1); “Olha aqui o meu coelhinho! Fui eu que imaginei!” (C2); “Os coelhinhos dão muita felicidade em fofinhos! Chama-se foficiade!” (C1).

Para este grupo de crianças, a participação no projeto “A floresta: do real ao imaginário” foi significativa. De sorriso no rosto, as suas opiniões retrataram a alegria e o entusiasmo que os

acompanhou durante os quatro meses em que decorreu o projeto, revelando também um certo saudosismo: “Ah! Olha aquilo! É os pirilampos” (C1); “Quando vais voltar a trabalhar aqui connosco outra vez?” (C3).

As atividades pedagógicas realizadas não eram, no entender das crianças, atividades, mas sim “surpresas”: “Adorei todas as surpresas! Todas! Tu é que trouxeste o polícia aqui?!” (C2); “Adoro surpresas! Fico sempre alegre nas surpresas! (C1).

Embora tivessem sido apresentadas algumas fotografias e adereços para relembrar as crianças das atividades realizadas ao longo do projeto, ficámos surpreendidos com a enumeração, acompanhada de descrição, de um grande número de atividades. As crianças demonstraram ainda que essas atividades contribuíram para desenvolver a sua imaginação e criatividade, em especial nas que se relacionaram com a Educação Artística, e para alargar os seus conhecimentos sobre diversas temáticas, nomeadamente, a floresta, os seres vivos que nela existem...

É apresentada seguidamente a síntese figurativa da análise e interpretação das entrevistas realizadas ao grupo de crianças do jardim de infância (Figura XXIV):

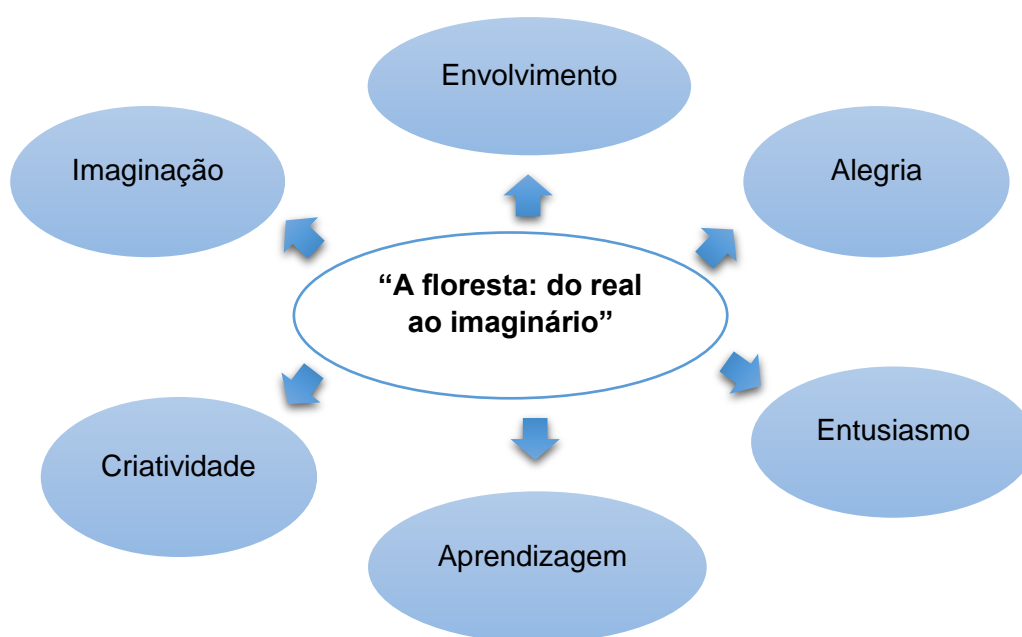


Figura XXIV: Síntese da análise e interpretação das entrevistas às crianças

2.7. Principais conclusões do estudo

No presente estudo, procurou-se compreender a relevância do envolvimento das crianças nas atividades; compreender a importância dada à Educação pela Arte na educação de infância, em especial no que se refere ao Jogo Dramático/Teatro e às Artes Visuais; perceber qual o papel das Artes para o desenvolvimento integral do ser humano e compreender de que modo

é que a prática de uma educação artística pode, ou não, contribuir para aumentar os níveis de envolvimento/empenhamento das crianças.

Tendo em consideração os objetivos definidos para a investigação e analisando os resultados obtidos podemos concluir que todas as Educadoras entrevistadas se preocupam com a motivação e o envolvimento das crianças, chegando mesmo a afirmar que só há aprendizagem, quando há envolvimento, tal como Laevers defende. Por isto, é essencial criar estratégias e desafios motivadores para que as crianças se interessem e envolvam nas atividades. Quando se trata de algo do interesse das mesmas esta tarefa é facilitada.

No que diz respeito às Artes na educação, todas as Educadoras reconhecem o valor da Educação Artística e, tal como diversos autores defendem, sabem que a Educação Artística é, entre muitas outras coisas, essencial para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Contudo, embora a Educação artística seja tão importante como as outras áreas de conteúdo, por vezes, valoriza-se mais as áreas da Matemática, da Abordagem à Leitura e à Escrita e do Conhecimento do Mundo. Com o decorrer da investigação, verificámos que as Artes valem por si só, tendo um grande potencial ao nível do desenvolvimento do ser humano e, como tal, merecem ser tão valorizadas como as demais áreas do saber. As crianças, ao interessarem-se naturalmente pelas diversas linguagens artísticas, envolvem-se substancialmente nas atividades artísticas e, portanto, se o/a educador/a desenvolver uma prática pedagógica intencional virada para as Artes, faz com que as crianças adquiram mais facilmente os conhecimentos pois, ao estarem envolvidas estão a aprender.

No entanto, embora a dimensão lúdica das artes esteja sempre presente no dia a dia das crianças e na prática pedagógica dos/das educadores/educadoras, a dimensão artística nem sempre é valorizada e, portanto, nem todas as crianças têm “acesso à arte e à cultura artística” como sugere OCEPE (2016, p. 47).

De todas as linguagens artísticas (Música, Dança, Artes Visuais e Jogo Dramático/Teatro), a que as Educadoras entrevistadas menos valorizam é o Jogo Dramático/Teatro. Confessam que acabam por se “esquecer” deste tipo de Arte e até confundem “Teatro” com personagens de histórias. Isto é, afirmam que quando leem histórias às crianças com diferentes entoações de voz, estão a proporcionar-lhes momentos de pequenas “dramatizações”, revelando uma certa confusão de conceitos relativamente a este subdomínio.

Por fim, ao ser concluído o projeto de estágio e ao entrevistarmos algumas das crianças que participaram no projeto, podemos concluir que as Artes são, sem dúvida, um excelente mote para alcançar a motivação e o envolvimento das crianças nas atividades (quer nas que se relacionam com a Educação Artística, quer nas atividades de outras áreas do saber). Embora a articulação entre as diversas áreas do saber seja desejável e benéfica para o desenvolvimento integral da criança, é importante não esquecer que as Artes valem por si só e são tão importantes como todas as demais áreas do saber. As crianças que participaram no projeto puderam contactar com diferentes manifestações artísticas, onde se valorizou por

igual todas as áreas do saber. Tal possibilitou, como refere o autor citado na página 40 deste relatório que, através da execução, as crianças aplicassem diversas técnicas; através das criações (dramáticas, plásticas), as crianças fizessem algo de novo e através do contato com obras de arte (reproduções em livros ou vídeos, representações teatrais...), as crianças as pudessem apreciar, permitindo uma fruição e educação estética.

Também o envolvimento e a consequente aprendizagem foram notórios em cada criança, o que nos leva a afirmar que as Artes são essenciais na infância pois possibilitam o desenvolvimento integral e a construção do ser humano. Além de todos os benefícios a nível desenvolvimental, as Artes possibilitam ainda a fácil aquisição de aprendizagens significativas porque as crianças envolvem-se muito nas atividades artísticas e, por isso, ao existir envolvimento, existe aprendizagem.

É, no entanto, essencial que exista uma intencionalidade educativa bem definida pelo/a educador/a onde se valorize as duas dimensões da Arte: a dimensão lúdica (espontânea da criança) e a dimensão artística (com uma intencionalidade educativa bem definida). E onde se possa interligar todas as áreas do saber. Não esquecendo, porém, que as Artes valem por si só.

3. Reflexão final

Ao chegar até aqui importa fazer uma síntese reflexiva que nos conduza novamente às questões com que iniciámos o nosso trabalho. Antes, porém, é essencial referir que terminamos este relatório com a sensação de que ele próprio é uma síntese da experiência académica e pedagógica da autora. Síntese esta que é mais um ponto de partida do que um ponto de chegada pois, com a presente investigação, não se pretendeu contribuir para o fechamento da problemática das artes na primeira infância, mas antes para a sua reflexão, questionamento e abertura.

Com o presente relatório pretendeu-se fundamentalmente construir saberes teóricos e práticos relativos à Educação Artística na primeira infância. Até ao último estágio, pudemos observar que não existiu, por parte de algumas educadoras de infância, uma intencionalidade educativa no uso das expressões artísticas, tendo-se vindo a confirmar este facto através das entrevistas realizadas. Para muitas educadoras, quando a criança desenha livremente já está a “fazer artes visuais”, ou quando brinca na casinha também já está a “fazer o jogo dramático” e, portanto, não planificam atividades nesses domínios porque surgem naturalmente nas crianças. Foi esta constatação que desencadeou este trabalho de investigação. Ao refletir sobre este facto, durante toda a prática pedagógica a autora procurou contemplar todas as áreas e domínios do saber enunciados nas OCEPE na sua atuação pedagógica, verificando que os níveis de envolvimento das crianças nas atividades variavam consoante as áreas de conteúdo e as estratégias motivacionais adotadas. Foi então que, no último estágio, através da observação direta e dos diários de bordo, constatou-se que existia verdadeiramente uma

prática artística naquele contexto. A Arte era valorizada na totalidade, isto é, quer na dimensão lúdica, quer na dimensão artística. Tal possibilitou desenvolver o projeto “A floresta: do real ao imaginário”, partindo sempre dos interesses e necessidades das crianças. Pudemos colocar em prática uma pedagogia artística que muito contribuiu para o desenrolar do nosso trabalho de investigação. Embora o último estágio descrito no capítulo I deste relatório tenha sido muito importante para a investigação e para a experiência profissional da autora pois, ao tê-lo realizado sozinha constituiu-se como um modelo do que é realmente ser educadora de infância (com todas as responsabilidades, decisões e atuações), também os primeiros estágios foram muito importantes na formação da autora e na elaboração deste relatório pois, todas as questões e dúvidas que surgiram no decorrer dos estágios ajudaram-nos a evoluir e a questionar a nossa atuação. Foram contextos de partilha de conhecimentos, de experimentação mas, principalmente, de muita aprendizagem.

Ao longo deste relatório, destacámos os testemunhos de alguns autores que, ao longo dos anos, têm vindo a refletir sobre o papel da Arte na Educação e sobre a relevância do envolvimento e bem estar das crianças durante as atividades pedagógicas. Durante muito tempo, a Arte não era relevante no sistema de ensino português mas, com o avançar do tempo, foi reconhecida a sua importância no sistema escolar e encontra-se, hoje, evidenciada nos documentos oficiais da educação pré-escolar, segundo os quais a educação artística deve ser estimulada e valorizada. Defende-se, ainda, que as necessidades e os interesses de cada criança devem ser tidos sempre em consideração. Portanto, para que as necessidades individuais e sociais sejam satisfeitas, os saberes devem estar todos interligados, incluindo as áreas das Artes. Toda a Arte é encarada como uma forma de expressão e de comunicação. Quando um povo termina, o que deixa como legado é a obra de arte, daí ser considerada uma linguagem universal. Torna-se, portanto, tão importante como qualquer outra área, seja ela, as ciências, a história, a matemática... Além do desenvolvimento da criatividade, a presença da Arte na Educação proporciona ainda o desenvolvimento cultural, estético, emocional, social e cognitivo das crianças.

De entre todas as formas de Arte, a Arte Plástica é a que surge naturalmente na criança. Através do desenho, expressa-se, e revela muito do que tem para dizer. Cabe, portanto, ao/a educador/a, provocar, motivar, encorajar e levar cada criança a desenvolver as suas capacidades artísticas, nomeadamente, as capacidades plásticas. Para tal, é fundamental a existência de um espaço organizado, com materiais diversificados; a existência de rotinas de trabalho onde a linguagem plástica esteja presente; a prática de atitudes que motivem a criança para a espontaneidade e que a levem a pensar e a refletir; e ainda, proporcionar à criança o contacto com obras de arte, artistas e museus. Com isto não queremos dizer que as demais áreas artísticas não sejam igualmente importantes para a criança, queremos sim reforçar a ideia de que embora surja naturalmente na criança, é importante desenvolver também a dimensão artística e não apenas a dimensão lúdica. A Arte é, portanto, essencial

no processo do desenvolvimento infantil, podendo estar relacionada com todas as outras áreas.

Também o Teatro/Jogo Dramático foi alvo de investigação pois durante a prática pedagógica da autora constatou-se que é uma área não valorizada, surgindo, muitas vezes, apenas na época natalícia onde as crianças representam os seus papéis em cima de um palco para todos os familiares verem. Esta constatação foi confirmada pelas educadoras entrevistadas e também por alguns autores referidos ao longo deste relatório. Contudo, sabemos que, tal como as demais formas de arte, o Teatro/Jogo Dramático possibilita o desenvolvimento da expressão (oral e corporal), do imaginário e da criatividade, da comunicação, da confiança em si e ainda uma abordagem cultural. Por tudo isto, deve fazer parte das atividades diárias da criança e ser tão valorizada como as demais áreas do saber.

Assim, podemos responder a algumas das questões problemáticas com que iniciámos o nosso estudo, ao referirmos que a Educação pela Arte ainda não é tão valorizada no sistema educativo português como aspiravam que fosse. No entanto, sabe-se que tem um papel muito importante no desenvolvimento integral do ser humano e as crianças sentem prazer, alegria e motivação quando são expostas às diferentes formas artísticas.

O presente estudo, ao ter uma natureza descritiva e interpretativa, centrado numa investigação do tipo qualitativo, possibilitou-nos utilizar alguns instrumentos na recolha dos dados, permitindo-nos obter informações mais aprofundadas. Os diários de bordo, os registos audiovisuais, as escalas de envolvimento e as entrevistas semiestruturadas, ao serem analisados e interpretados permitiram-nos obter informações muito relevantes para o nosso estudo. Através da triangulação destes dados pudemos responder a outra das questões iniciais relativas ao envolvimento das crianças nas atividades. Constatou-se que os níveis de envolvimento são muito elevados quando a prática da Educação Artística está presente pois desafiam certos limites das crianças e, ao mesmo tempo, fá-las expressarem-se. Assim, ao estarem envolvidas e motivadas, as aprendizagens tornam-se muito significativas.

Cabe, portanto, ao/a educador/a o importante papel de proporcionar momentos artísticos às crianças e valorizar as Artes como valoriza as demais áreas do saber.

Parece-nos importante salientar, ainda, o facto de que, embora o estudo tenha possibilitado tirar algumas conclusões, dando resposta às questões com que iniciámos esta investigação, não reúne as condições necessárias para que as possamos generalizar.

Consideramos ainda essencial referir que toda a prática pedagógica realizada durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, bem como a investigação desenvolvida contribuiu para o desejo da autora em realizar uma Pós-Graduação em Educação Artística. Até então, tal como sucede com grande parte das Educadoras, a autora não valorizava a dimensão artística das Artes, isto é, não compreendia o porquê de apresentar obras de arte às crianças e não sabia como é que o poderia fazer, uma vez que se tratavam de crianças com idades compreendidas entre os um e os seis anos. Mas tal começou a tornar-se um desafio. No caso

concreto do projeto “A floresta: do real ao imaginário” tínhamos como tema “a floresta” e começámos a pensar quais seriam os artistas que, nas suas obras, teriam representado elementos da floresta. Surgiu, então, o Henri Rousseau. Observámos a obra e entre desenhos, pinturas, ampliações, colagens... surgiu uma recriação da sua obra. Aí percebemos que é realmente possível apresentar obras de arte às crianças, independentemente da idade, basta que as estratégias utilizadas sejam motivadoras e estas sim, estejam adaptadas à faixa etária em questão. Além dos conceitos plásticos como forma, cor... as crianças alargaram os seus conhecimentos para outras áreas, nomeadamente o Conhecimento do Mundo (características dos animais da floresta presentes no quadro).

Por fim, esperamos poder continuar a praticar uma pedagogia artística pois os benefícios para as crianças são inúmeros. Tentaremos, ainda, colocar sempre em prática o que foi aprendido durante esta investigação, afigurando-se uma mais-valia para o futuro profissional da autora. Esperamos ainda que este estudo sirva de ponto de partida para novas reflexões e investigações.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: edições ASA.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das expressões artísticas*. Lisboa: Edições ISPA.
- Andrea, I. (2010). *A cor que eu mais gosto é o cor-de-rosa “assim, assim” – expressão dramática, pedagogia, exercícios*. Lisboa: Edições ISPA.
- Barbosa, A. M. (2010). *A Imagem no Ensino da Arte*. (8.ª edição). São Paulo: Editora Perspectiva.
- Bertram, I. e Pascal, C. (2009). Coordenação da adaptação portuguesa. Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bilton, H., Bento, G. e Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Caldas, A. & Vasques, E. (2014). *Educação artística para um currículo de excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam!. *Cadernos de educação de infância*, 81, pp. Lisboa: APEI.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche. CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Comissão Nacional da Unesco (2006). Conferência mundial de educação artística. Acedido em 23 de outubro de 2017 de: http://dne.cnedu.pt/index.php?option=com_joomlaboard&id=207&catid=2&func=sb_pdf
- Duffy, B. (2004). *Encorajamento e desenvolvimento da criatividade*. In Siraj-Blatchford (Ed.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 130-143). Porto: Texto Editora.
- Figueiredo, M. (2004). *A música como meio pedagógico*. Lisboa: Bola de Neve.
- Figueiredo, M. (2005). *A organização dos espaços de acordo com os modelos curriculares*. Lisboa: Bola de Neve.
- Figueiredo, M. (2005). *Aprendizagem ativa na creche*. Lisboa. Bola de Neve.
- Figueiredo, M. (2005). *Um novo olhar sobre as rotinas*. Lisboa: Bola de Neve.
- Figueiredo, M. (2010). *Domínio das expressões – Expressão Plástica*. Lisboa: Bola de Neve.
- Godinho, C. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância - Textos de Apoio para educadores de Infância*. 1ª edição. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Júnior, J-F. (2001). *Por que arte-educação?* (12.ª edição). Brasil: Papirus Editora.
- Law, J. (2005). *Aprendizagem da fala*. Porto: Dorling Kindersley - Civilizações Editores, Lda.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projeto*. Porto: Areal Editores.
- Montez, R. (2012). *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos - um Projeto Artístico-Educativo num Jardim de Infância*. Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Arte e Educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Estudos de caso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* (2004), 1 (XXII): pp. 81-93. Acedido em 30 de setembro de 2017 de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>
- Pascal & Bertram (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés na Creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação – Investigação prática. Revista do GEDEI – Grupo de estudos para o desenvolvimento da educação de Infância*, 1, pp.85-106.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-Escolar – Sistemas de acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Luis, 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. In *saber e educar 21/2016: Estudos da criança* (pp. 66-75).
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rosa, C. (2013). A Pertinência da Expressão Artística na Educação Pré-Escolar: Concepções de uma Educadora. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Faro: Universidade do Algarve. Acedido em 7 de setembro de 2017 de: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6886/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio.pdf>
- Segurança Social (s.d.). Manual dos Processos-Chave – creche (2.ª edição). Acedido em 13 de setembro de 2017 de: http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave
- Silva, I., Marques, L., Mata, Lourdes & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. 1º Volume. Bases Psicopedagógicas. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. 2º Volume. Drama e Dança. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. 3º Volume. Música e Artes Plásticas. Lisboa. Instituto Piaget.
- Sousa, J. M. & França, A. M. (2014). *Que avaliação na educação de infância?* Madeira: Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira. (pp. 40-53)
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. (5ª edição). Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Acedido em 25 de outubro de 2017 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- UNICEF (1990). Convenção sobre os Direitos da Criança. Acedido em 25 de outubro de 2017 de: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (s.d.). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Legislação Consultada

Decreto-lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em Diário da República n.º 237, I Série.

Decreto-lei n.º 344/90, de 2 de novembro. Bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, publicada em Diário da República n.º 253, I Série.

Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Perfil do educador de infância, publicado em Diário da República n.º 201, I Série.

Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, publicada no Diário da República n.º 37, I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo A: Projeto de intervenção – Creche

<p align="center"><u>OBJETIVOS</u></p> <p><u>Gerais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade sensório-motora; <p><u>Específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver os sentidos do tato, da visão, do paladar, do olfato e da audição através de diferentes experiências sensoriais; • Desenvolver a expressão corporal (motricidade). 	<p align="center"><u>COMO INICIAR</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar com as crianças acerca do que se vai fazer; • Realizar as atividades; • Recordar o que foi feito mostrando os seus resultados: <p>Planear – Fazer – Rever</p>	<p align="center"><u>ESTRATÉGIAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar o espaço e o ambiente de modo a estimular a exploração sensorial; • Desenvolver atividades individuais, em pequenos grupos e em grande grupo que estimulem e desenvolvam os órgãos sensoriais; • Permitir uma aprendizagem ativa; • Encorajar e apoiar as descobertas sensório-motoras. 	<p align="center"><u>MATERIAIS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Materiais que apelem aos sentidos: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Instrumentos musicais; ➢ Histórias; ➢ Gelo; ➢ Massa de moldar; ➢ Texturas; ➢ Gelatina; ➢ Balões; ➢ Tintas; ➢ Entre outros.
<p align="center"><u>CONEXÕES COM OUTRAS MATÉRIAS E SABERES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento motor; • Desenvolvimento pessoal e social. 	<p><u>TEMA</u></p> <p>DESENVOLVIMENTO SENSÓRIO-MOTOR</p>		<p align="center"><u>DIVULGAÇÃO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação diária na parede da sala; • Registo fotográfico das atividades e afixação na parede da sala; • Registo escrito das observações.
<p align="center"><u>ATIVIDADES PARA O GRANDE GRUPO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tapete sensorial; • Plástico sensorial; • Histórias; • Caixa com papéis para amachucar; • Casa com texturas e túnel sonoro; • Instrumentos musicais; • Balões sonoros; • Fantoques. 	<p align="center"><u>ATIVIDADES PARA O PEQUENO GRUPO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Digitinta; • Gelatina (para manusear); • Gelo colorido. 	<p align="center"><u>ATIVIDADES INDIVIDUAIS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasta de moldar. 	<p align="center"><u>AVALIAÇÃO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Grelhas de observação/verificação; • Escalas de estimação; • Registo de incidentes; • Registo fotográfico.

Anexo B: Projeto de intervenção – Jardim de Infância (1)

<p><u>O que as crianças devem aprender</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância das plantas para a vida/para o mundo; • Como se desenvolvem as plantas; • Como são constituídas as plantas; • O que necessitam as plantas para se desenvolverem; • Qual a importância dos animais de estimação; • Características de alguns animais de estimação. 	<p><u>Estratégias</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e dramatização de histórias; • Visitas de estudo (agromercado); • Contacto direto com plantas e animais; • Realização de atividades alusivas às diferentes expressões (plástica, dramática, musical e motora); • Visionamento de filmes; • Realização de atividades experimentais; • Jogos de equipa. 	<p><u>Como iniciar</u></p> <p><u>Plantas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramatização de uma história de modo a conhecer as ideias prévias das crianças, permitindo assim aprofundar os conhecimentos das mesmas relativos ao processo de crescimento das plantas. <p><u>Animais de estimação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de uma história participativa e exploração de uma “caixa secreta” para investigarem as pegadas dos animais de estimação. 	<p><u>Materiais/recursos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Materiais alusivos à área das expressões; • Computador, videoprojector, tela; • Regador; • Flores; • Pássaro em mobile; • Corante alimentar; • Água; • Copos de plástico; • Sementes; • Terra; • Garrações de plástico; • Jogos alusivos ao tema abordado; • Plástico; • Peixes e gato em feltro; • Máquina fotográfica e rádio; • Fábula <i>A lebre e a tartaruga</i>; • Tartaruga e comida para a mesma; • Aquário; • Sinfonia clássica de Prokofiev; • Candeeiro das histórias; • História <i>Arturo</i>; • Cartas com pistas; • Fotografias do cão e do coelho; • Pegadas dos animais; • Imagem do quadro “Os girassóis”; • Lupas em cartolina; • Peixe e comida para o mesmo; • Piscina para bebés; • Cana de pesca; • Caixa de papelão; • “Pegadas secretas” numa folha branca; • História <i>Esta caixa está a chamar-te</i>.
<p><u>Conexões com outras matérias e saberes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Zoologia; • Geologia; • Biologia; • Botânica. 	<p><u>TEMA</u></p> <p>As plantas e os animais de estimação</p>		<p><u>Divulgação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Portefólio de aprendizagens; • Exposição na parede da sala.

<u>Atividades para o grande grupo</u>	<u>Atividades para o pequeno grupo</u>	<u>Atividades individuais</u>	<u>Avaliação</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir histórias; • Conversas em grupo; • Visita ao agromercado; • Semear plantas; • Representação dramática das histórias <i>Ainda nada?</i>, <i>O gato Gatês</i> e <i>Esta caixa está a chamar-te</i>; • Associar gestos, movimentos e ações à música “O coelho Alberto”; • Observação de animais e plantas. • Visionamento da fábula <i>A lebre e a tartaruga</i> e de <i>A maior flor do mundo</i> de José Saramago; • Jogo da glória; • Jogo da pesca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de classificação; • Experiência “flores às cores”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidar dos seres vivos; • Rasgagem e colagem; • Registo fotográfico realizado pelas crianças; • Atividades de pintura; • Jogos alusivos ao tema do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portefólio de aprendizagens; • Observação direta; • Grelhas de observação/verificação; • Escalas de estimação; • Registo de incidentes; • Registo fotográfico.

Anexo C: Projeto de Intervenção - Jardim de Infância (2)

<p align="center"><u>OBJETIVOS</u></p> <p><u>Gerais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a fauna e a flora de alguns tipos de floresta; • Contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças. <p><u>Específicos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a existência de diferentes tipos de floresta existentes no mundo; • Observar, explorar e conhecer a vegetação e alguns animais da floresta (caracol, formiga, lebre...); • Utilizar a imaginação em diversos momentos e situações; • Experienciar diferentes momentos artísticos. 	<p align="center"><u>COMO INICIAR</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicar com as crianças a fim de perceber o que já sabem e o que querem saber acerca da floresta; • Realizar atividades lúdicas e estimulantes; • Recordar o que foi feito mostrando os seus resultados: <p align="center">Planear – Fazer – Rever</p>	<p align="center"><u>ESTRATÉGIAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar o espaço e o ambiente educativo de modo a estimular a construção do conhecimento; • Desenvolver atividades individuais, em pequenos grupos e em grande grupo que possibilitem experiências enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças; • Permitir uma aprendizagem ativa; • Encorajar e apoiar as descobertas e interesses das crianças. 	<p align="center"><u>MATERIAIS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Instrumentos musicais; ➤ Leitor de CD's; ➤ CD's; ➤ Folhas caídas de árvores; ➤ Folhas de papel; ➤ Lápis de cor; ➤ Lápis de cera; ➤ Canetas de feltro; ➤ Livros de histórias; ➤ Tangran; ➤ Blocos Lógicos; ➤ Materiais recicláveis; ➤ Computador; ➤ Projetor de vídeo; ➤ Entre outros.
<p align="center"><u>ÁREAS DE CONTEÚDO PRIVILEGIADAS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Área da Formação Pessoal e Social; • Área da Expressão e Comunicação; • Área do Conhecimento do Mundo. 	<p align="center"><u>TEMA</u></p> <p align="center">A floresta: do real ao imaginário</p>		<p align="center"><u>DIVULGAÇÃO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação mensal na porta da sala; • Jornal de parede; • Diário da sala.
<p align="center"><u>ATIVIDADES PARA O GRANDE GRUPO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de histórias; • Saídas de campo; • Jogos dramáticos; • Diálogos; • Visualização de vídeos; • Aprendizagem de canções; • Manipulação de instrumentos musicais; • Jogo da glória; • Criação de sons para imagens (ex: imagem de uma floresta com a capuchinho vermelho a correr à frente do lobo – amachucar folhas de papel para fazer o som das folhas das árvores pisadas pelas duas personagens...); • Confeção de bolos. 	<p align="center"><u>ATIVIDADES PARA O PEQUENO GRUPO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordenar/sequenciar; • Reconto de histórias; • Atividades experimentais; • Organização de materiais; • Construção de gráficos; • Criação de elementos da floresta. 	<p align="center"><u>ATIVIDADES INDIVIDUAIS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Execução de fantoches; • Contorno de figuras; • Desenhos; • Construção de origamis; • Pinturas. 	<p align="center"><u>AVALIAÇÃO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta; • Grelhas de observação/verificação; • Registo de incidentes; • Registo fotográfico/ vídeo.

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – COORDENADORA DO JARDIM DE INFÂNCIA

As questões aqui apresentadas têm como finalidade a recolha de dados para o relatório final a efetuar no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Santarém, orientado pela docente Célia Barroca.

Com este estudo pretendo fundamentar, descrever, analisar e avaliar um projeto desenvolvido num Jardim de Infância da rede pública, assim como compreender a importância dada pelas educadoras às diversas expressões artísticas, em especial à Representação Dramática/Teatro, bem como perceber de que como é que valorizam e praticam a articulação das diversas áreas dos saberes.

O presente guião da entrevista semi-estruturada irá servir como orientação, não pretendendo que seja rígido.

- Tema: Conferir sentido aos saberes – o jogo dramático/teatro como estratégia de motivação e envolvimento de crianças.
- Tema do projeto desenvolvido: “A floresta – do real ao imaginário” – projeto artístico-pedagógico realizado num jardim de infância.
- Objetivos da entrevista: Refletir sobre as expressões artísticas na educação pré-escolar; Analisar o impacto do projeto “A floresta – do real ao imaginário” junto das crianças e educadora.

	Blocos temáticos	Objetivos	Questões orientadoras	Observações
A	Legitimação da entrevista e Motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar a conhecer à entrevistada os objetivos gerais do trabalho; ▪ Solicitar a colaboração da entrevistada, referindo a importância do seu contributo; ▪ Garantir o anonimato das informações fornecidas pela entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estou a realizar uma investigação acerca da articulação entre as várias áreas do saber na educação pré-escolar. Está disposta a colaborar nesta entrevista? ▪ Dá-me autorização para gravar a entrevista? Os seus dados não serão revelados. 	Fornecer as seguintes informações: trata-se de uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e pretende-se refletir sobre as expressões artísticas na educação pré-escolar; refletir sobre a articulação existente, ou não, entre as várias áreas do saber; e analisar o impacto do projeto “A floresta – do real ao imaginário” junto da comunidade educativa).
B	Caracterização da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pode-se identificar, por favor? 	Pedir à entrevistada que indique o sexo, a idade, a situação profissional, o tempo de serviço, as funções ou cargos que exerce, a faixa etária do grupo de crianças de quem é titular.
C	As expressões artísticas na educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar as perspetivas da entrevistada sobre as expressões artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a importância que atribui às expressões artísticas na educação (dos 0 aos 6 anos)? ▪ Utiliza as expressões artísticas na concretização dos projetos pedagógicos com o seu grupo de crianças? ▪ Como o efetua? Pode dar exemplos? 	Solicitar exemplos de práticas artísticas.

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Envolve-se em projetos/atividades artísticas? De que forma? 	
D	O jogo dramático/teatro na educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar as perspectivas da entrevistada sobre o jogo dramático/teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relativamente ao jogo dramático/teatro, qual a importância que lhe atribui? ▪ De que forma coloca em prática esta expressão artística em concreto? Pode exemplificar? ▪ Considera que o jogo dramático/teatro pode ser uma estratégia de motivação e envolvimento das crianças para outras áreas de conteúdo? De que forma? 	
E	Articulação entre as várias áreas do saber	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender de que forma é que a articulação dos saberes contribuem para alcançar aprendizagens significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a sua opinião acerca da articulação entre as diversas áreas do saber? ▪ Na sua prática pedagógica costuma ter em consideração a articulação entre as várias áreas de conteúdo? De que forma? Pode exemplificar? ▪ Na sua opinião, existe alguma relação entre a articulação dos saberes e a aquisição de aprendizagens significativas? De que forma? 	
F	Relevância do projeto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a importância atribuída pela entrevistada ao projeto desenvolvido com o seu grupo de crianças 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pode referir-me três atividades realizadas durante o projeto? Por que 	

			<p>enunciou essas e não outras atividades?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua opinião, qual o impacto que essas atividades e outras realizadas tiveram para a aquisição de aprendizagens significativas nas crianças? 	
G	Avaliação do projeto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar o impacto do projeto na aprendizagem das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como avalia o interesse das crianças no projeto desenvolvido? ▪ Considera que foi importante existir uma articulação entre todas as áreas de conteúdo e uma coerência durante o desenrolar do projeto? Porquê? 	
H	Considerações finais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permitir à entrevistada acrescentar alguma informação que considere importante ▪ Apresentar uma atitude de agradecimento para com a entrevistada, agradecendo a sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem alguma informação que queira acrescentar sobre esta temática? ▪ Obrigada pela sua disponibilidade e contributo para a minha investigação. 	

ENTREVISTADA: E1

Olá! Como sabe, o meu nome é Marta, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e estou a realizar uma investigação nesse âmbito. O objetivo principal é refletir sobre as expressões artísticas na infância, em especial o jogo dramático/teatro e compreender a importância da articulação das diversas áreas do saber para a aquisição de aprendizagens significativas.

Dá-me autorização para gravar a entrevista? Os seus dados não serão revelados!

Sim!

Pode-se identificar, por favor?

Sou a (...), educadora de infância há trinta e dois anos, trabalho nesta instituição há três anos com um grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos e sou coordenadora de estabelecimento e de departamento de educação pré-escolar do agrupamento de escolas.

Relativamente às expressões artísticas na educação pré-escolar... Como é que define expressão artística?

Expressão artística... expressão artística é um bocadinho diferente de educação artística! Expressão artística é as crianças expressarem-se através de materiais e através de elementos próprios de cada expressão artística, nomeadamente, a dança as artes visuais, a expressão dramática e a música. Portanto, é expressarem-se através de elementos próprios dessas expressões.

Qual é que é a importância que atribui às expressões artísticas na educação quer em valência de creche, quer em valência de jardim de infância?

Eu creche não conheço muito bem mas de qualquer maneira sei que é tão importante na creche como na educação pré-escolar mas há aqui também uma diferença entre expressão artística e educação artística... é que expressões... expressões tem a ver com própria expressão; com a forma como eles exteriorizam as coisas... e a educação artística é uma forma de aprender através da arte. Portanto, quando falamos em expressão artística está mais direcionado para o jardim de infância mas podemos falar em educação artística e aí englobamos as duas valências. Mas as expressões artísticas são tão importantes como as outras áreas e domínios do saber!

Ao realizar o projeto pedagógico de sala contempla as expressões artísticas nas suas planificações?

Sim! Aliás, todas as áreas de conteúdo são contempladas!

**E como é que desenvolve as expressões artísticas com o seu grupo de crianças?
Pode exemplificar?**

Sim... Desenvolvo de várias maneiras... Posso, por exemplo, ir buscar artistas... Eu trabalho muito a arte, a educação artística, trabalho imenso porque a expressão eles fazem diariamente e até atividades ligadas a esses domínios... Agora, por exemplo, imagina que eu estou a fazer uma horta, ou por exemplo, chega ao outono e eu vou sempre buscar artistas que tenham representado o outono ou que representem, por exemplo, coisas ligadas com a natureza... vou buscar para eles conhecerem! Também pode ser o contrário! Posso, por exemplo ir buscar um artista que não tenha nada a ver com o assunto que se esteja a desenvolver e depois a partir daí se desenvolva... Portanto, a arte pode servir como suporte ou pode servir como mote para aquilo que se está a trabalhar!

Costuma envolver-se em projetos/atividades artísticas?

Sim, muito!

De que forma é que o faz?

Pois, como te disse anteriormente! Por exemplo, a dança é pouco desenvolvida no jardim de infância e eu desenvolvo muito! Vou sempre buscar objetos artísticos e artistas consagrados para aprofundar os seus próprios trabalhos e a forma para a criança também ter muito material para se expressar de formas diferentes porque se nós não dermos imagens novas a eles, acabam por ficar um bocadinho limitadas. Portanto, trabalho muito a arte, sem dúvida nenhuma! Aliás, a minha forma de trabalhar é mesmo focada na arte porque acho que é a forma de expressão mais interessante, mais criativa que se tem no jardim de infância... para as crianças é o mais interessante!

No caso concreto do jogo dramático/teatro, qual a importância que atribui a esta forma de expressão artística?

É muito importante. Até porque hoje em dia as competências também são direcionadas um bocado para as crianças saberem estar e saberem ser e o teatro ajuda-as muito a exteriorizar os sentimentos, a terem dinâmicas de grupo muito interessantes, a encenar e conseguir pôr um espetáculo de pé, a decorar... portanto, isso tudo traz várias competências que faz com que aprendam imensa coisa através do teatro. Depois, o

jogo dramático é muito importante porque eles conseguem comunicar, expressar-se através dos gestos, através da palavra e organizar também o pensamento. Portanto, é muito importante nesses aspetos. E o contacto com o teatro também é bom porque nós temos de preparar um futuro público também para a arte, não é?! E se não os habituarmos a ver peças de teatro (porque não é só fazer, também é eles verem), às tantas eles também não sabem ver nem têm vontade para ver teatro e o teatro faz parte da vida e é importante que eles tenham contacto com a arte; mesmo que não seja diariamente, seja muitas vezes ao longo da sua vida!

Agora, refletindo um pouco sobre a sua prática profissional, considera que valoriza a dimensão artística do jogo dramático/teatro?

Valorizo... valorizo... Acho que sim, que valorizo. Pelo menos trabalho muito também o jogo dramático e o teatro. Ainda esta semana eles tiveram a organizar e a encenar uma peça de teatro para apresentar ao grupo 2 na sexta-feira. Porque eles gostam muito de encenar mas também gostam muito de ter público.

De que forma é que pratica esta expressão artística em concreto? Já foi referindo um pouco...

Sim mas também é assim... temos de ser nós também a intencionalizar as atividades e se nós também não os habituarmos a que façam dramatizações é lógico que alguns não vão fazer; vão só singir-se apenas ao jogo simbólico. Mas são eles próprios é que querem dramatizar e utilizam muito os suportes cinético-dramáticos, nomeadamente os fantoches utilizam muito... Aliás, têm uma área na sala muito enriquecida e muito procurada que é a área das marionetas. Portanto, eles utilizam imenso, imenso, imenso... Todas as semanas praticamente fazem dramatizações; são eles que pedem... Também costumam realizar fantoches, aliás eles têm uma série de luvas para fazerem fantoches, de vez em quando fazem...

Costuma praticar o jogo dramático com as crianças?

Sim, sim... Quem? Eu?! Se eu também estou lá?

Sim!

Não, normalmente eu sou uma motivadora, só! Ajudo às vezes a procurar as palavras certas para eles poderem comunicar e exteriorizar aquilo que querem dizer mas habitualmente ponho-me de fora, não estou ali no jogo dramático porque acho que é mesmo assim que tem de ser porque eu quero é que sejam eles próprios a organizarem-se e a criarem as suas peças. Pontualmente, eu posso só dar ideias, claro... até na

encenação! Dou ideias mas não sou um elemento muito dinâmico, prefiro não ser... Às vezes posso ser... mas prefiro não ser!

No que diz respeito às diferentes áreas do saber, qual é que é a sua opinião acerca da articulação que existe, ou não, entre essas áreas?

Para já há sempre articulação, até porque normalmente quando intencionalizamos, temos de intencionalizar dentro de determinada área se não há áreas que ficam esquecidas... mas o saber, então nesta faixa etária, tem de ser mesmo articulado. Portanto, todas as áreas têm articulação... As expressões artísticas valem por si mesmas também... podemos trabalhar só a educação artística com esse objetivo mas estou sem dúvida nenhuma também a desenvolver competências de outras áreas e domínios... Portanto, todas as áreas do saber estão em articulação e nem faz sentido de outra forma porque não temos aqui as disciplinas estanques e além disso nesta faixa etária... aliás não é só nesta faixa etária porque nos outros graus de ensino também deviam trabalhar a pedagogia de projeto e aproveitar e articular todos os conteúdos só que culturalmente nós não estamos virados para aí, portanto nos jardins de infância, felizmente ainda podemos fazê-lo e fazemos por isso é articular... eu tenho uma intencionalidade numa determinada área de conteúdo ou determinado domínio, mas sei que existem competências transversais... a formação pessoal e social está sempre também presente, não é?! Sei que existem competências dos outros domínios que estão a ser desenvolvidos...

Na sua intencionalidade educativa costuma ter em consideração essa articulação entre as várias áreas do saber?

Sim, sempre... sempre... sempre, mesmo!

E de que forma é que o faz? Pode exemplificar?

Pronto... embora eu tenha, por exemplo, quando eu estou a planificar posso pensar numa atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem À Escrita: imagina que eu estou... a contar uma história e quero depois que as crianças identifiquem palavras com o mesmo som, consciência fonológica, que enunciem o mesmo som e aí para além da consciência fonológica estou a desenvolver a consciência da palavra mas também estou a fomentar o prazer pela audição das histórias e imagina que a história realça o sentido do número, posso também trabalhar a Matemática! Agora, é preciso algum cuidado quando pensamos no planeamento das atividades porque às vezes temos uma intencionalidade tao definida que nos esquecemos do resto, ou então o contrário: estamos a penar que desenvolve tudo e esquecemo-nos que está mais definido para

aquela área; por isso há que saber equilibrar tudo e às vezes não é fácil, especialmente para quem está a trabalhar há pouco tempo não é fácil!

Na sua opinião existe alguma relação entre a articulação dos saberes e a aquisição de aprendizagens significativas?

Sim, sim! Sem dúvida nenhuma! Mas também é como disse... é assim, até há um provérbio que não sei de que país é que vem mas é um provérbio muito interessante que eu acho que é “para conheceres a floresta tens de conhecer cada árvore”, portanto é a tal coisa... aqui há uns tempos dizia-se que a Matemática estava em todo o lado, por exemplo. É assim: se não intencionalizares as atividades da Matemática esqueces o que está a ser desenvolvido. Agora, claro que a articulação promove uma serie de competências mas não esquecer cada área do conhecimento e cada domínio porque às vezes se não houver essa preocupação esquecemos realmente essas áreas de conteúdo. E, por exemplo, as expressões artísticas são muito esquecidas e nomeadamente a expressão dramática e o teatro não são muito desenvolvidos nos jardins de infância porque as crianças estão na casinha das bonecas e pronto, é o jogo simbólico! Por isso tem de haver uma articulação real! Se a educadora não promover atividades nessa área e se não puser materiais que promovam essas áreas, há muitos domínios que ficam esquecidos... é preciso algum cuidado porque para articular é preciso que haja intencionalidade educativa nas diferentes áreas e domínios, se não não se articula nada!

Mudando ligeiramente a temática, pode dizer-me o que entende por “motivação”?

Motivação é a forma como apresento a atividade de modo a que a criança se sinta motivada e que a leve a fazer determinada atividade.

E por “envolvimento”, o que entende?

Envolvimento é... é, portanto, centrado na própria criança; se ela está, ou não, interessada a desenvolver a própria atividade... Aliás, há uma série de autores que indicam que o grau de envolvimento está relacionado com o grau de aprendizagem; ou seja, se a criança está envolvida está a prender, se não está envolvida não está a aprender. Por isso é que, às vezes, quando se expõe ou propõe atividades que eles não querem fazer não vale a pena estarmos a insistir! Se não houver motivação da nossa parte não vale a pena!

Considera que as atividades que desenvolve com o seu grupo de crianças são motivadoras?

São... quer dizer, não digo todas! Isso eu tenho de arranjar estratégias e alterar porque às vezes penso que uma estratégia é motivadora e não é! Por norma sim, até porque promovo atividades que desenvolvem muito a criatividade e são muito autónomos mas nem sempre resulta, depois depende dos grupos...

Pode dar-me um exemplo de uma atividade que considere ter sido motivadora para as crianças?

São tantas... olha eles adoram tudo o que está relacionado com atividades experimentais... adoram a "descoberta". Gostam muito também de criar a partir de várias coisas: uma pedra... As atividades experimentais gostam especialmente e este ano fiz uma que é: comprei um ovo na Natura e depois saiu de lá um dinossauro. Por isso, tudo o que causa espanto eles gostam... tem de ser atividades que promovam algum espanto, alguma surpresa, alguma magia, mas relacionado também com o real... tanto pode ser relacionado com o imaginário como com o real; isso funciona sempre!

Dá importância ao envolvimento das crianças nas atividades?

Dou muita importância! Aliás, quando estou a observá-los para avaliar tenho esse fator em consideração e é determinante.

Como é que verifica se as crianças estão, ou não, envolvidas?

Bom... eu tenho formação nessa área, não é? Tenho formação no desenvolvimento aplicado a parcerias e sei ver o grau de envolvimento delas. É ver se elas estão realmente interessadas, se estão a interagir, se estão a criar, se não estão apáticas, tem a ver com o olhar, tem a ver com as expressões faciais, com a própria representação (embora isso não seja muito determinante porque há crianças que têm dificuldade em representar aquilo que sabem). Fichas estereotipadas não faço! Por isso tem mais a ver com a forma como eles estão a utilizar o material ou a relacionar-se com os outros, a comunicar... É dessa forma!

Quais é que são as estratégias que utiliza para motivar e envolver as crianças! Já falou no fator surpresa...

Sim é isso e é principalmente o modo como apresentamos a atividade... Para já o método expositivo é péssimo para os jardins de infância porque a criança tem de estar a atuar, a manipular, a mexer porque por natureza a criança aprende com a relação que tem com os objetos, portanto, uma das estratégias que utilizo é elas experimentarem muito, mexer, mexer, mexer... Também gostam muito do computador e da internet, gostam... dos projetores também gostam! E depois também se pode trazer uma coisa

simples e fazer daquilo uma grande história; depende da forma como falas, como te relacionas, qual a reação que tens com as crianças, o que já foi feito e principalmente conhecer muito bem as crianças porque uma estratégia pode resultar muito bem com uma criança e com outra não... principalmente em grupos tao heterogéneos como o que tenho este ano, inclusive entraram crianças com dois anos... Para uns resulta, para outros não! Às vezes também sou um bocado diretiva, é verdade! Há coisas que eu sei que eles não estão a gostar mas eu insisto um bocado... tem de ser, se não há anarquia e alguns depois nunca exploram, ou então estão sempre a explorar a mesma coisa e acabam por não se desenvolver. Agora, este método diretivo é obviamente com conta, peso e medida. Se não estiverem motivados e envolvidos não aprendem nada.

Considera que o jogo dramático pode ser uma estratégia de motivação e envolvimento?

Sim, pode. Ele vale por si mesmo como educação e expressão artística, por isso não preciso de ir buscar o jogo dramático para desenvolver conteúdos de outras áreas; quero que às vezes utilizem o jogo dramático só para comunicarem e exteriorizarem através do drama porque drama é movimento corporal, é voz, é tudo...

Agora sim, sim, serve. Até se pode fazer por exemplo um teatro de marionetas para abordar um conteúdo que queiramos que eles fiquem a saber! Por exemplo, o ciclo da água, um artista, já tenho feito: ir buscar uma imagem de um quadro e a partir daí criam uma história, pode ser... mas não tem de ser sempre!

Considera que o facto de existir articulação entre as várias áreas pode servir de estratégia para motivar e envolver as crianças, ou seria mais benéfico a existência de uma compartimentação do saber?

Não faz sentido não haver articulação. Nem consigo responder bem a isso porque tem mesmo de estar tudo articulado... Quer dizer, em relação ao envolvimento das crianças... é um bocado difícil responder-se a isto porque... porque imagina que elas estão a fazer construções na área dos jogos... realmente elas estão ali a aprender... , mas não consigo perceber uma atividade só focalizada num domínio; é difícil... porque há sempre uma série de competências que estão sempre ali... porque é difícil... quer dizer, o ser, o saber e o estar estão sempre relacionados...

Sabemos que em algumas instituições é exigido que os educadores sigam um pouco a metodologia dos ciclos de ensino seguintes, por “disciplinas”...

Isso penso que é muito raro e se o fazem deve ser um método específico, quer dizer talvez aconteça mas do contacto que tenho com as colegas não; ninguém espantilha

assim o saber mas se o fizerem acho muito negativo, até porque a forma de conhecimento da criança é holística e não faz sentido estar a separar os saberes, até porque ela não aprende assim... e espero bem que não aconteça em muitos sítios.

Vou agora fazer-lhe algumas questões relativamente ao projeto que foi desenvolvido por mim com o seu grupo de crianças... Pode referir-me algumas atividades realizadas durante o projeto que considere terem sido significativas?

Para já eles ainda falam de ti, falam muitas vezes na Marta! Olha foi a de trazeres cá o animal, o coelho, que eles adoraram e depois o trabalho que foi feito à volta disso; depois, deixa-me cá pensar... eu acho que a relação que fizeste entre o projeto foi interessante porque foi um projeto... Portanto, o projeto era uma coisa muito real, que era a floresta! E eu já tinha iniciado e já tínhamos trazido uma floresta para a sala... e depois a associação que fizeste com o imaginário foi muito interessante porque permiti-lhes desenvolver uma série de competências em termos do conhecimento mesmo, do saber em relação às florestas: os animais... mas ao mesmo tempo também com a parte lúdica e a parte do imaginário. Foram muito interessantes as estratégias... através do jogo, depois inventarem algo para além do que é real... Agora atividades específicas também não há interesse em dizer, o interessante foi associar o real (aprender coisas relacionadas com a natureza e com as florestas, coisas que eles queriam saber, não fomos nós que impingimos, foram eles que queriam saber) e depois levares isso para a parte do imaginário (pô-los a pensar, pô-los a criar). Acho que foram todas muito interessantes...

Qual é que foi o impacto que essas atividades (que foram realizadas) tiveram para a aprendizagem das crianças?

Eu acho que foram muito importantes porque as estratégias que utilizaste para o desenvolvimento de competências, por exemplo na área do conhecimento do mundo, porque a floresta era muito nessa área, eles aprenderam... e aprenderam porquê? Porque era uma coisa que eles queriam saber e obviamente que assim foi muito mais fácil; se fosse uma coisa impingida não seria talvez tao benéfico... e nota-se que aprenderam... são crianças também muito curiosas e aprenderam e se falares sobre coisas das florestas eles sabem ainda hoje... no geral eles aprenderam as coisas... Aliás ainda hoje estavam a contar-te que estivemos a falar sobre Salgueiro Maia, por isso, tudo o que seja do interesse deles aquilo fica...

E como é que avalia o interesse das crianças no projeto que foi desenvolvido?

Pois, é como estava a dizer... foi um projeto que saiu deles e tudo o que desenvolveste foi a partir do que eles iam dizendo porque eles disseram os animais que queriam conhecer... Claro que trouxeste coisas novas, obviamente... acho que teve um grande impacto. E associaste também as expressões artísticas também... Essa forma de levar para outros olhares sobre as coisas, não só o que vemos mas a forma como vamos vendo, acho que é muito importante e acho que teve um grande impacto, sem dúvida nenhuma. Agora estava aqui a lembrar-me de algumas atividades: o Henri Rosseau, é interessante porque é muito figurativo mas, ao mesmo tempo, também transporta as crianças para o fantástico... elas conhecem e identificam os animais que estão na pintura mas ao mesmo tempo criaram florestas diferentes... Às vezes, as tuas colegas, têm dificuldade, não é?! Porque estão muito formatadas só para o concreto e acabam por não dar o salto...

Então considera que foi importante existir uma articulação entre as diversas áreas e uma coerência ao longo de todo o projeto?

Claro, claro... mas nem sempre é benéfico, neste caso foi, mas nem sempre é benéfico; há uma tendência das educadoras e das estagiárias de levarem projetos muito longos e depois estão ali até esgotar o tema e não interessa... tem de ser também um bocado... é assim, isto não há receitas, é ver-se até que ponto é que a criança quer saber mais e a partir do momento em que ela não demonstra interesse para-se! E, às vezes, a tendência é estar ali, ali, ali, o fio condutor... mas não tem que ter porque só uma atividade é tão importante como o projeto, não é?! É preciso algum cuidado e é preciso também cuidado em fazer-se a avaliação porque às vezes não se avalia e as crianças até nem aprendem nada e até nem gostaram...Portanto, não é receita e não tem de haver um fio condutor em todas as atividades. Obviamente que é interessante que assim seja; que articules as áreas... Pode ser só uma atividade e é interessante que essa atividade contemple todas as áreas de conteúdo, agora o fio condutor nem sempre é benéfico. Poderá ser e poderá não ser. Depende do tempo, do envolvimento das crianças... porque há projetos que duram uma eternidade e as crianças já estão noutra.

Estamos a terminar a entrevista. Tem mais alguma informação que queira acrescentar sobre as temáticas que temos vindo a conversar?

Não, eu acho que é assim, espero bem que não te esqueças que as expressões artísticas são muito importantes... agora já não se chama expressão artística, está nas novas Orientações Curriculares “Educação Artística”, que eu não concordo porque deveria ser Expressão e Educação Artística porque a expressão continua ser muito importante porque é a forma como se exterioriza e expressa as várias formas de arte e

assim está apenas centrado no adulto, que é o “educar” e tem de ser as duas coisas! Por isso espero que não te esqueças e que digas às colegas com quem trabalhares que são tão importantes... não digo mais importantes, embora eu pense também, mas não digo... são tão importantes como as outras áreas e domínios do conhecimento e tem-se que ter sempre em conta! As crianças estão a fazer um jogo dramático, estão a aprender; estão a fazer um desenho, estão a aprender; estão a cantar, estão a aprender; estão a dançar, estão a aprender; portanto, às vezes há tendência que a matemática, o português é que são boas e não!

Muito obrigada pela sua disponibilidade e contributo para a minha investigação!

De nada!

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – EDUCADORAS DE INFÂNCIA

As questões aqui apresentadas têm como finalidade a recolha de dados para o relatório final a efetuar no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Santarém, orientado pela docente Célia Barroca.

Com este estudo pretendo fundamentar, descrever, analisar e avaliar um projeto desenvolvido num Jardim de Infância da rede pública, assim como compreender a importância dada pelas educadoras às diversas expressões artísticas, em especial à Representação Dramática/Teatro, bem como perceber de que como é que valorizam e praticam a articulação das diversas áreas dos saberes.

O presente guião da entrevista semi-estruturada irá servir como orientação, não pretendendo que seja rígido.

- Tema: Conferir sentido aos saberes – o jogo dramático/teatro como estratégia de motivação e envolvimento de crianças.
- Tema do projeto desenvolvido: “A floresta – do real ao imaginário” – projeto artístico-pedagógico realizado num jardim de infância.
- Objetivos da entrevista: Refletir sobre as expressões artísticas na educação pré-escolar, em especial o jogo dramático/teatro; compreender a importância dada à articulação dos saberes para a aquisição de aprendizagens significativas.

	Blocos temáticos	Objetivos	Questões orientadoras	Observações
A	Legitimação da entrevista e Motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar a conhecer à entrevistada os objetivos gerais do trabalho; ▪ Solicitar a colaboração da entrevistada, referindo a importância do seu contributo; ▪ Garantir o anonimato das informações fornecidas pela entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estou a realizar uma investigação acerca da articulação entre as várias áreas do saber na educação pré-escolar. Está disposta a colaborar nesta entrevista? ▪ Dá-me autorização para gravar a entrevista? Os seus dados não serão revelados. 	Fornecer as seguintes informações: trata-se de uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e pretende-se refletir sobre as expressões artísticas na educação pré-escolar; refletir sobre a articulação existente, ou não, entre as várias áreas do saber; e analisar o impacto do projeto “A floresta – do real ao imaginário” junto da comunidade educativa).
B	Caracterização da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pode-se identificar, por favor? 	Pedir à entrevistada que indique o sexo, a idade, a situação profissional, o tempo de serviço, as funções ou cargos que exerce, a faixa etária do grupo de crianças de quem é titular.
C	As expressões artísticas na educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar as perspetivas da entrevistada sobre as expressões artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a importância que atribui às expressões artísticas na educação (dos 0 aos 6 anos)? ▪ Utiliza as expressões artísticas na concretização dos projetos pedagógicos 	Solicitar exemplos de práticas artísticas.

			<p>com o seu grupo de crianças?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como o efetua? Pode dar exemplos? ▪ Envolve-se em projetos/atividades artísticas? De que forma? 	
D	O jogo dramático/teatro na educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar as perspetivas da entrevistada sobre o jogo dramático/teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relativamente ao jogo dramático/teatro, qual a importância que lhe atribui? ▪ De que forma coloca em prática esta expressão artística em concreto? Pode exemplificar? ▪ Considera que o jogo dramático/teatro pode ser uma estratégia de motivação e envolvimento das crianças para outras áreas de conteúdo? De que forma? 	
E	Articulação entre as várias áreas do saber	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender de que forma é que a articulação dos saberes contribuem para alcançar aprendizagens significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a sua opinião acerca da articulação entre as diversas áreas do saber? ▪ Na sua prática pedagógica costuma ter em consideração a articulação entre as várias áreas de 	

			<p>conteúdo? De que forma? Pode exemplificar?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua opinião, existe alguma relação entre a articulação dos saberes e a aquisição de aprendizagens significativas? De que forma? 	
F	Considerações finais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permitir à entrevistada acrescentar alguma informação que considere importante ▪ Apresentar uma atitude de agradecimento para com a entrevistada, agradecendo a sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem alguma informação que queira acrescentar sobre esta temática? ▪ Obrigada pela sua disponibilidade e contributo para a minha investigação. 	

ENTREVISTADA: E2

Olá! Eu sou a Marta, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e estou a realizar uma investigação nesse âmbito. O objetivo principal é refletir sobre as expressões artísticas na infância, em especial o jogo dramático/teatro e compreender a importância, ou não, da articulação das diversas áreas do saber para a aquisição de aprendizagens significativas.

Está disposta a colaborar nesta entrevista?

E2: Sim, sim!

Dá-me autorização para gravar a entrevista? Os seus dados não serão revelados!

E2: Sim, não há problema!

Pode-se identificar, por favor?

E2: Posso! Chamo-me (...), sou educadora há cinco anos, estou numa sala de pré-escolar com um grupo de 4/5 anos.

Muito bem! As questões que lhe irei colocar seguidamente relacionam-se com as expressões artísticas na infância. Podemos prosseguir?

E2: Sim!

Qual a importância que atribui às expressões artísticas na educação dos 0 aos 6 anos?

E2: Acho que é muito importante! É muito importante para desenvolverem algumas das suas capacidades, algumas das suas competências, a criatividade, hannnn...., a motricidade fina... principalmente vai um bocadinho por aí!

Pode dar-me alguns exemplos de práticas artísticas que utilize?

E2: As práticas artísticas estão quase no dia todo deles, não é?! Se não mesmo no dia todo deles! Desde desenhos, brincadeira livre/faz de conta, expressão dramática, desde contarem histórias e fazerem vozes diferentes, desde a música do “bom dia”... Ou seja, acaba por em todas as atividades ter um bocadinho de expressão artística nas diferentes áreas: plástica, dramática, por aí...

Utiliza as expressões artísticas na concretização dos projetos pedagógicos com o seu grupo de crianças?

E2: Sim, tento sempre contemplar a parte artística na minha planificação e no dia a dia das crianças.... Mas se calhar dou mais ênfase a determinadas áreas do que a outras e se calhar a dramática é o que está um bocadinho a faltar... na minha opinião!

E como é que dinamiza as atividades artísticas que realiza com o grupo? Pode exemplificar?

E2: Eu tento procurar as necessidades do grupo: de algumas crianças em específico e do grupo em geral. E tento ir sempre ao encontro de desenvolver essas mesmas necessidades que eles têm... Posso dar o exemplo do Dia de São Valentim que fizemos uns enfiamentos num coração porque achei que havia necessidade de algumas crianças desenvolverem essas competências e procuro ir um bocadinho por aí... Vejo o que é necessário trabalhar em sala e nos projetos que vamos desenvolvendo tento abordar essas competências que acho importantes trabalhar!

Costuma-se envolver em projetos ou atividades artísticas?

E2: Sim! Aqui no colégio nós temos várias dinâmicas. Uma delas é o teatro do Dia da Criança, que são os pais que representam para as crianças. Começamos desde muito cedo a preparar este teatro, desde fazer a peça a preparar as personagens, fatos... Envolvermos os pais nessas atividades e nós docentes também estamos muito envolvidos.

Agora, focando-nos em específico numa das expressões artísticas: o jogo dramático/teatro, qual é a importância que lhe atribui?

E2: Eu dou importância, dou importância no sentido em que até gosto de estar de longe a observar as crianças a fazerem o seu jogo dramático autonomamente. Han... Se calhar não trabalho todas as semanas a pensar no jogo dramático, no teatro, pronto.... Posso dar o exemplo de uma atividade que realizei no Dia de São Valentim... eles criaram as personagens, eu fiz os fantoches e recontámos a história através de um teatro de sombras, por exemplo.

E costuma representar para as crianças? Fazer alguma dinâmica nesta área?

E2: Pontualmente! Pontualmente vou buscar fantoches e conto histórias com fantoches! Mas sim, é uma área que tenho de trabalhar mais! Eu própria (risos)!

Considera que o jogo dramático/teatro pode ser uma estratégia de motivar e envolver as crianças em outras áreas de conteúdo? Ou seja, partir do jogo dramático e depois abordar, por exemplo, o conhecimento do mundo... Lembro-me, por exemplo, de uma dramatização com um apicultor e depois abordar as abelhas ou até mesmo o ciclo do mel...

E2: Eu muitas vezes parto de histórias para trabalhar os assuntos que eu quero ou que eles querem... e parto um bocadinho deste jogo dramático, eles próprios percebem a dinâmica e chegam a criar momentos em sala onde criam personagens, metem as cadeiras, sentam-se e fazem como se fosse um teatro! Partindo de uma personagem de um livro, por exemplo a “gotinha de água” nós conseguimos trabalhar um bocadinho o conhecimento do mundo, o crescimento e desenvolvimento das sementes... e acho que é importante eles perceberem isso através da história... enfatizamos esse desenvolvimento e esse crescimento com uma personagem, dramatizando-a e eles assim adquirem os conhecimentos necessários para atividades que possam surgir...

Relativamente às diversas áreas de conteúdo, considera ser importante existir uma articulação entre as mesmas?

E2: Eu penso que todas as áreas estão intrinsecamente articuladas, digamos. Nós podemos estar a fazer uma atividade em que trabalhamos a matemática, as contagens... mas, ao mesmo tempo, trabalhamos a linguagem e a articulação das palavras, por exemplo.

Então concorda que as áreas de conteúdo devem estar interligadas?!

E2: Estão! Estão interligadas! Mesmo que tentemos que elas não se relacionem não é possível porque não conseguimos estar a trabalhar a matemática sem trabalhar também a linguagem. E a mesma coisa do conhecimento do mundo... não trabalhamos apenas esta área também trabalhamos a linguagem!

Na sua opinião existe alguma relação entre esta articulação dos saberes e a aquisição de aprendizagens significativas?

E2: Sim! Nós não podemos dizer às crianças, ou não devemos dizer porque elas não entenderão se nós dissermos: Vamos trabalhar a matemática ou vamos trabalhar a linguagem! Se trabalharmos todas as áreas de forma articulada eles vão acabar por adquirir melhor os conhecimentos do que estar meia hora a batalhar nos números ou na articulação de determinada palavra! Enquanto se estivermos a fazer um jogo, seja mais ligado ao conhecimento do mundo ou mais ligado à matemática ou até mesmo um jogo dramático, estamos a trabalhar a linguagem de forma articulada e sem lhes darmos a informação de que estamos a trabalhar aquilo!

Pode dizer-me o que entende por “motivação”?

E2: Motivação é quando nós vemos de alguma forma que as crianças estão motivadas na atividade que estamos a tentar realizar ou que estamos a desenvolver. As crianças, tal como nós, também têm os seus dias... Há dias em que estão mais motivadas para o que estão a fazer e há outros dias que preferem estar “no mundo delas”. De qualquer forma, penso que o educador tem um grande papel e uma grande responsabilidade em motivar as crianças e em

criar atividades que as motivem e não sempre a mesma coisa porque se não elas também se vão cansar e perder a motivação.

O que entende por “envolvimento”? Considera que motivação e envolvimento são conceitos iguais, distintos, com relação entre si...?

E2: Uma criança pode estar motivada a ouvir uma história e não estar envolvida na história... depois depende da dinâmica que o educador criar!

As atividades que desenvolve com o seu grupo de crianças são motivadoras?

E2: Depende (risos)! Eu acho que só depois de tentarmos é que percebemos se são realmente motivadoras, ou não! Sempre que experimentamos uma dinâmica diferente, uma atividade nova é sempre um “tiro no escuro” e depois podemos experimentar a atividade num dia da semana e as coisas correrem muito bem e noutro dia já não correrem tão bem... depende do estado de espírito do grupo e temos de os respeitar... mas tento sempre que sejam motivadoras, dado o conhecimento que também já tenho do grupo.

Pode exemplificar uma atividade que tenha desenvolvido com o grupo que tenha sido motivadora?

E2: Eu posso dar um exemplo recente: o meu grupo não pegava muito na área dos jogos, nem em puzzles nem em jogos de encaixe, nem em nada desse género! Até que um dia resolvi criar umas estações de jogos e despoletou um interesse pelos jogos que as crianças nem sabiam que tinham. Eles fizeram grupos e foram rodando entre si pelas várias “estações” de jogos (como se fosse uma aula de ginástica por estações). A partir desse dia eles ficaram mais motivados, entenderam a dinâmica de alguns jogos e ficaram motivados para os mesmos! Agora é frequente vê-los ir à área dos jogos buscar algum jogo que lhes interesse!

Dá importância ao envolvimento das crianças nas atividades?

E2: Sim, eu sinto necessidade de perceber que elas estão a acompanhar aquilo que lhes quero transmitir! Se elas estão só a olhar para mim sem perceber o que lhes estou a dizer tenho de arranjar maneira de o entender... Uma coisa muito simples é: quando estamos a contar histórias pedir para repetirem o que dizemos! Nós aí conseguimos perceber quem é que está motivado ou não e quem é que está envolvido no que estamos a contar. Costumo utilizar esta técnica frequentemente!

Utiliza alguma estratégia para motivar e envolver as crianças nas atividades?

E2: Tento ir sempre ao encontro dos gostos deles e gosto que estejam envolvidos tanto na atividade em si como na sua planificação.

Tem mais alguma informação que queira acrescentar sobre estas temáticas?

E2: Não, penso que não!

Muito obrigada então pela sua disponibilidade e contributo para a minha investigação!

E2: Ora essa... De nada!

ENTREVISTADA: E3

Olá! Eu sou a Marta, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e estou a realizar uma investigação nesse âmbito. O objetivo principal é refletir sobre as expressões artísticas na infância, em especial o jogo dramático/teatro e compreender a importância, ou não, da articulação das diversas áreas do saber para a aquisição de aprendizagens significativas.

Está disposta a colaborar nesta entrevista?

E3: Sim, sim!

Dá-me autorização para gravar a entrevista? Os seus dados não serão revelados!

E3: Sim!

Pode-se identificar, por favor?

E3: SIM. Sou a (...), tenho trinta e um anos, sou educadora de infância a exercer desde 2009. De momento, de baixa por risco de gravidez, interrompendo assim uma sala de creche – com dois anos.

Como define expressão artística?

E3: Essencialmente, a forma que todo o ser humano tem para expressar as suas emoções.

Qual a importância que atribui às expressões artísticas na educação (nas valências de creche e de jardim de infância)?

E3: Respeito, em qualquer valência, as expressões artísticas, pelo simples facto de isso mostrar o respeito que temos que ter em relação a todas as crianças. Creio que é através das expressões, que conhecemos o lado emocional da criança. E é esse lado que a faz expressar sentimentos, que a faz conhecer os seus limites e fragilidades, que a ajuda a crescer e a formar uma imagem de si própria. A criança tem oportunidade de se reinventar, de fortalecer a sua autoestima, de ser criativa e de colocar em prática quase tudo aquilo que imagina.

Ao realizar o projeto pedagógico de sala contempla as expressões artísticas nas planificações?

E3: Com certeza. As palavras “expressões artísticas” podem nem sempre estar descritas, mas estão implícitas em tudo o que fazemos enquanto educadoras.

Como desenvolve essas expressões com o seu grupo? Pode exemplificar?

E3: Como referi, enquanto educadoras, sei que as expressões artísticas estão envolvidas em todo o processo da planificação e do nosso dia a dia. Desde o simples cumprimentar, com um abraço e um beijinho, à chegada da criança, como uma sessão de movimento ou uma dança livre, só porque nos apetece colocar a música alta e dançar.

Envolve-se em projetos ou atividades artísticas? De que forma?

E3: Gosto de observar as crianças, gosto de ver até onde as leva a criatividade. Gosto de as deixar explorar livremente. Tento aproximar-me e brincar com elas, e como elas, sendo moderadora das suas brincadeiras e criatividade, e tento não impôr os meus gostos e gestos. Sendo isso inevitável, é uma preocupação que tenho. Mas sim, envolvo-me bastante.

Relativamente ao jogo dramático/teatro, qual a importância que lhe atribui?

E3: Numa altura em que as novas tecnologias estão cada vez mais a sobrepor-se a valores tão simples, e a cultura é cada vez menos incentivada por parte de quem manda (no país), acredito que é essencial que nós, enquanto educadoras de idades tão precoces, incentivemos as crianças a apreciar e valorizar o teatro. Não só proporcionar idas ao teatro sempre que seja possível, porque temos consciência que os encarregados de educação (alguns) não levam as crianças ao teatro; como também proporcionar momentos em sala que façam com que as crianças tenham essa experiência e esse espaço.

Refletindo sobre a sua prática profissional, considera valorizar a dimensão artística do jogo dramático/teatro?

E3: Sim, valorizo imenso, sabendo até que não é a minha área mais forte.

De que forma coloca em prática esta expressão artística em concreto? Pode exemplificar?

E3: Por norma, utilizo histórias e adereços para o fazer.

Costuma participar no jogo dramático das crianças? Porquê?

E3: Sim, participo, incentivo, observo. Em idades mais precoces, acredito que seja essencial que uma criança saiba folhear um livro, utilizar a cara para fazer expressões diferentes na continuidade da história, bem como a voz. Essencial também que saiba pegar e manipular um fantoche, um dedoche, ou qualquer outro objeto que possa dar ênfase àquilo que queremos transmitir com a história. Primeiro, gosto que as crianças explorem, por elas mesmas, tanto livros como outros materiais, e só depois colocá-los em prática. Porque acredito que só assim,

sabendo brincar desta forma, conseguem tirar todas as potencialidades que o jogo dramático oferece.

Qual a sua opinião acerca da articulação entre as diversas áreas do saber?

E3: Considero essencial essa articulação porque acredito que é a única forma que as crianças têm, de pensar sobre aquilo que querem aprender, e de que forma podem fazê-lo.

Na sua intencionalidade educativa costuma ter em consideração a articulação entre as várias áreas de conteúdo? De que forma? Pode exemplificar?

E3: Sim. De forma a que as crianças consigam revelar e criar a sua personalidade, os seus sentimentos e, conseqüentemente, expressar os seus conhecimentos. O facto de respeitar o seu espaço, de deixá-las explorar cada área, ou cada objeto, antes de começar a trabalhar com ou no mesmo. O facto de respeitar o tempo de aprendizagem de cada um, e de respeitar as diferentes opiniões, são, para mim, a melhor forma de articular as várias áreas de conteúdo. Visto que, no nosso dia a dia, elas estão presentes em tudo o que fazemos, por isso não é preciso pensar muito em cada uma. Ou pensar em cada uma especificamente, porque elas estão sempre interligadas, e trabalhamo-las simultaneamente na maioria dos casos. Além disso, a nossa reflexão, que creio ter que ser diária, serve exatamente para perceber se estamos a favorecer mais alguma área de conteúdo em detrimento de outra.

Na sua opinião, existe alguma relação entre a articulação dos saberes e a aquisição de aprendizagens significativas? De que forma?

E3: Se dermos espaço às crianças para pensar, refletir e agir. Se dermos oportunidades para explorarem, e se as respeitarmos no sentido de ir ao encontro daquilo que procuram saber, acredito que a nossa intenção para lhes proporcionar o conhecimento, irá sempre de encontro à articulação dos saberes. Como educadoras, devemos cooperar para que a criança construa a sua aprendizagem de forma consciente, crítica e reflexiva, sabendo que o mundo muda a cada instante. A ação de aprender por parte das crianças, deve estar intimamente ligada à ação de ensinar por parte do educador. Daí acreditar que, esta articulação de saberes, vai criar a aquisição de aprendizagens significativas a partir de conceitos que a criança já tem, de modo a ligá-lo a novos conceitos que a criança irá adquirir. A nossa moderação nessa aprendizagem, a nossa planificação e reflexão diária, sobre o conhecimento que lhes queremos transmitir ou dar-lhes acesso, é fundamental na aquisição de novos conceitos porque somos responsáveis por ligá-los a conhecimentos que as crianças já adquiriram anteriormente.

Pode dizer-me o que entende por motivação? E por envolvimento?

E3: A motivação é um impulso natural do ser humano para agir perante um objetivo que quer alcançar. O envolvimento é a participação ativa em determinada circunstância.

Considera que as atividades que desenvolve com as crianças são motivadoras? Porquê? Pode exemplificar?

E3: As atividades que desenvolvo com as crianças são, quase sempre, baseadas nos seus interesses, e esse é o maior fator de motivação que lhes podemos proporcionar enquanto educadoras. Nem sempre é assim, nem sempre conseguimos. Mas é assim que aprendemos e que crescemos enquanto profissionais. Como já referi anteriormente, o facto de tentar sempre que elas explorem o espaço e os materiais, faz com que a motivação esteja implícita em tudo o que virá a seguir.

Dá importância ao envolvimento das crianças nas atividades? Como verifica se as crianças estão, ou não, envolvidas nas atividades?

E3: Se as atividades realizadas forem de acordo com o que a criança, ou o grupo de crianças, sabe e quer, à partida estarão envolvidas naquilo que estão a fazer. No entanto, em cada idade e por cada criança, há que respeitar o tempo de concentração de cada uma, para não cair na repetição e no fazer só “porque sim”.

Utiliza algumas estratégias para motivar e envolver as crianças?

E3: O fator surpresa, materiais novos, introdução de novos materiais ao longo da atividade (tendo em conta se as crianças já os exploraram anteriormente, ou não), modificação do tom de voz ou da expressão corporal, controlar o tempo em cada atividade para que não exceda o tempo de concentração da criança. O facto de limitarmos o tempo das atividades também faz com que a criança não perca o interesse e possamos repeti-la de outra forma. Por exemplo, se dermos plasticina às crianças pela primeira vez, devemos deixá-las explorar por dez minutos no máximo. E mesmo que estejam a gostar, guardar a plasticina. Assim, garantimos que numa próxima vez, as crianças vão continuar motivadas para começar a realizar construções com a mesma, por exemplo.

Considera que o jogo dramático/teatro pode ser uma estratégia de motivação e envolvimento das crianças para outras áreas de conteúdo? De que forma?

E3: Pode, claro. Se tivermos como base uma história ou uma criação do momento, utilizando ou não materiais como dedoches, fantoches e outros, ou pura e simplesmente a nossa voz e corpo, podemos fazer a passagem para as diversas áreas de conteúdo. Evitando assim que se caia no erro de “agora vamos ouvir uma história”, e ao terminar a história, “agora vamos sentar à mesa e brincar com legos”.

Considera que o facto de existir uma articulação entre as várias áreas do saber pode contribuir para aumentar os níveis de envolvimento das crianças?

E3: Sim, pelos motivos que referi anteriormente.

Tem mais alguma informação que queira acrescentar sobre estas temáticas?

E3: Não, penso que não!

Muito obrigada então pela sua disponibilidade e contributo para a minha investigação!

E3: Ora essa... De nada!

ENTREVISTADA: E4

Olá! O meu nome é Marta, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e estou a realizar uma investigação nesse âmbito. O objetivo principal é refletir sobre as expressões artísticas na infância, em especial o jogo dramático/teatro e as artes visuais e compreender a importância da articulação das diversas áreas do saber para a aquisição de aprendizagens significativas.

Dá-me autorização para gravar a entrevista? Os seus dados não serão revelados!

E4: Sim!

Pode-se identificar, por favor?

E4: Sou a (...), educadora de infância há um ano. Trabalho com um grupo de 2/3 anos numa instituição privada.

Relativamente às expressões artísticas na educação pré-escolar... Como é que define expressão artística?

E4: Expressão artística... expressão artística é o modo como através das Artes e dos materiais que a constituem (músicas, tintas...) podemos exprimir e exteriorizar os sentimentos, emoções, vivências... É, portanto, expressarmo-nos através dos elementos característicos de cada expressão.

Qual é que é a importância que atribui às expressões artísticas na educação quer em valência de creche, quer em valência de jardim de infância?

E4: Na minha opinião as expressões artísticas são muito importantes seja em Creche ou em Jardim de Infância! Mas claro que se tem de adaptar essas expressões à faixa etária em questão. Mas é fundamental que, desde cedo, os bebés comecem a contactar com diferentes tipos de expressões: por exemplo, ouvir músicas, manipular instrumentos musicais ou outros

que produzam som, ouvir contar histórias com diferentes entoações e adaptadas à faixa etária... Isto possibilita que, ao começarem a contactar com as expressões artísticas, desenvolvam os seus sentidos: audição, tato... e, mais tarde, também contribuem para desenvolver o seu lado criativo.

Portanto, muitas vezes, desvaloriza-se o potencial das expressões, servindo-se delas para “preencher tempos mortos” mas deve-se valorizar a dimensão artística e não apenas a dimensão lúdica pois são muito importantes para o desenvolvimento de cada criança, da sua criatividade, da sua imaginação...

Ao realizar o projeto pedagógico de sala contempla as expressões artísticas nas suas planificações?

E4: Sim! Todas as áreas de conteúdo são contempladas mas sem dúvida que as expressões artísticas são sempre valorizadas.

E como é que desenvolve as expressões artísticas com o seu grupo de crianças? Pode exemplificar?

E4: Sim! A minha intencionalidade relativamente às expressões artísticas nem sempre é a mesma. Por vezes sirvo-me, por exemplo, do jogo dramático ou do teatro para introduzir um tema: partindo dessa dramatização cria-se um “cenário” para “transportar” as crianças para o tema que quero abordar (por exemplo, para uma floresta) ou para o tema escolhido pelas crianças.

Outras vezes, após determinada atividade posso sugerir às crianças que dramatizem uma história, ou uma situação que já foi realizada ou simplesmente dou-lhes fantoches para manipularem. Relativamente às artes plásticas costumo fazer mini-projetos de arte, abordando determinado artista ou tema. Mas também tenho na sala um cantinho da arte onde as crianças podem explorar livremente.

Em relação à música, costumo realizar alguns jogos rítmicos com eles e também diversas danças.

Costuma envolver-se em projetos/atividades artísticas?

E4: Por vezes, sim.

De que forma é que o faz?

E4: Por vezes, no colégio onde trabalho, são dinamizadas algumas atividades para celebrar dias festivos. Essas atividades são, geralmente, peças de teatro. Sempre que há essas dinâmicas gosto muito de participar.

No caso concreto do jogo dramático/teatro, qual a importância que atribui a esta forma de expressão artística?

E4: É muito importante porque permite às crianças exprimirem sentimentos, desejos e ideias, comunicarem, contracenarem... O contacto com o teatro também é importante para os sensibilizar para as artes.

Agora, refletindo um pouco sobre a sua prática profissional, considera que valoriza a dimensão artística do jogo dramático/teatro?

E4: Sim, valorizo... Pelo menos tento criar algumas situações intencionais e não apenas colocar à disposição os materiais dramáticos.

Costuma praticar o jogo dramático com as crianças?

E4: Sim, umas vezes sim; outras limito-me a observar o jogo dramático que realizam.

No que diz respeito às diferentes áreas do saber, qual é que é a sua opinião acerca da articulação que existe, ou não, entre essas áreas?

E4: Na minha opinião a articulação deve sempre estar presente porque não faz sentido “compartimentar” o saber, muito menos nesta fase inicial da educação da criança. Mas é certo que, por vezes, não existe um “fio condutor” entre cada atividade e acaba-se por fazê-las sem lógica, soltas e no vazio. Na minha forma de trabalhar tento criar mini-projetos ou então pensar numa planificação semanal ou mensal onde exista um encadeamento entre as atividades desde o início até ao final. Pois só assim é que a aprendizagem ganha sentido para a criança e também só assim é que me faz sentido também a mim.

Na sua intencionalidade educativa costuma ter em consideração essa articulação entre as várias áreas do saber?

E4: Sim, sempre... sempre... sempre, mesmo!

E de que forma é que o faz? Pode exemplificar?

E4: Sim. Por exemplo, posso querer abordar o tema da Primavera. Dentro desse vasto tema podem surgir outros: os insetos, por exemplo. Ou mais especificamente, as borboletas. Então posso contar-lhes a história d’ “A lagartinha muito comilona”. Depois de a conhecerem bem posso sugerir que dramatizem a história (sendo cada uma das crianças uma personagem e as restantes o público ou então disponibilizar-lhes fantoches para que possam recontar a história). Mas será que as lagartas transformam-se mesmo numa borboleta ou isso só acontece na história? Podemos averiguar! Posso pedir aos pais que tragam bichinhos da seda para o colégio e todos os dias vamos observar o que acontece aos bichinhos. Enquanto esperamos pela “transformação” podemos cantar a canção da “borboleta” ou até mesmo ir

para o recreio tentar encontrar mais lagartinhas... e até se pode abordar uma obra de arte que contenha borboletas; podem realizar pinturas, usando as cores das borboletas, desenharem borboletas e, ao mesmo tempo, observarem-nas para conhecerem as suas características. Após as borboletas saírem dos casulos podem verificar se são iguais às que observaram na pintura e comparar a observação feita ao longo do tempo com a história da lagartinha.

Na sua opinião existe alguma relação entre a articulação dos saberes e a aquisição de aprendizagens significativas?

E4: Sim. Se existir essa articulação, as crianças compreendem melhor o que estão a aprender porque faz-lhes sentido. Além disso, verifico que ficam mais motivadas, interessadas e envolvidas nas atividades, tornando as aprendizagens mais significativas.

Falou em motivação, envolvimento e interesse. Pode dizer-me o que entende por “motivação”?

E4: A motivação relaciona-se com a forma como é abordado determinado tema. Este deve ter determinadas características para que a criança se interesse e fique motivada para a atividade. Se as estratégias de motivação que utilizo não forem corretas então a criança não irá sentir-se motivada para realizar a atividade.

E por “envolvimento”, o que entende?

E4: Se a criança estiver motivada certamente que se irá envolver. Ou seja, tem interesse pelo que está a fazer e concentra-se naquilo porque lhe dá prazer e felicidade. Ao envolver-se está a aprender.

Considera que as atividades que desenvolve com o seu grupo de crianças são motivadoras?

E4: Sim. Pelo menos tento que o sejam e tento encontrar estratégias motivadoras para que cada criança tenha prazer ao realizar a atividade e, essencialmente, que se sinta feliz.

Dá importância ao envolvimento das crianças nas atividades?

E4: Sem dúvida que sim!

Como é que verifica se as crianças estão, ou não, envolvidas?

E4: A observação é muito importante para se verificar o grau de envolvimento de cada criança. Se a criança tem uma expressão facial alegre, se manipula os materiais com agrado, se se relaciona com o grupo...

Quais é que são as estratégias que utiliza para motivar e envolver as crianças?

E4: O modo como a atividade é apresentada é essencial e faz com que a criança se motive, ou desmotive. O fator surpresa é muitas vezes utilizado por mim. Tento também ter sempre em consideração os interesses das crianças.

Estamos a terminar a entrevista. Vou só colocar-lhe uma última questão: considera que o jogo dramático pode ser uma estratégia de motivação e envolvimento?

E4: Sim, pode. Cada expressão vale por si só mas podemos partir de uma pequena encenação para abordar determinado tema. Posso transformar-me numa determinada personagem e a partir daí “transportar” as crianças para o ambiente que quiser.

Muito obrigada pela sua colaboração. Quer colocar alguma questão ou acrescentar algo relacionado com a temática que estivemos a abordar?

E4: Não. Penso que disse tudo. Espero ter ajudado.

Muito obrigada!

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – CRIANÇAS DO JARDIM DE INFÂNCIA

As questões aqui apresentadas têm como finalidade a recolha de dados para o relatório final a efetuar no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Santarém, orientado pela docente Célia Barroca.

Com este estudo pretendo fundamentar, descrever, analisar e avaliar um projeto desenvolvido num Jardim de Infância da rede pública, assim como compreender a importância dada pelas educadoras às diversas expressões artísticas, em especial ao Jogo Dramático/Teatro, bem como perceber de que modo é que valorizam e praticam a articulação das diversas áreas dos saberes.

O presente guião da entrevista semiestruturada irá servir como orientação, não pretendendo que seja rígido.

- Tema: Conferir sentido aos saberes – o jogo dramático/teatro como estratégia de motivação e envolvimento das crianças.
- Objetivos da entrevista: Refletir sobre as conceções das crianças relativamente às expressões artísticas, em especial ao jogo dramático/teatro; Compreender e analisar o impacto que o projeto desenvolvido teve junto das crianças.

	Blocos temáticos	Objetivos	Questões orientadoras	Observações
A	Caracterização dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterizar as crianças entrevistadas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podes-me dizer o teu nome e idade? 	
B	As expressões artísticas no jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar as perspetivas das crianças sobre as expressões artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que é para vocês a música? ▪ E a dança? ▪ E o teatro? ▪ E as artes? ▪ Costumam realizar algumas atividades nessas áreas? ▪ Quando realizam essas atividades gostam de as fazer? Como se sentem quando as fazem? ▪ Também se aprende com elas? ▪ O que já aprenderam? 	
C	O jogo dramático/teatro na educação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar as perspetivas das crianças sobre o jogo dramático/teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sei que têm uma área dos fantoches na vossa sala... gostam de brincar com os fantoches? E de fazer 	

			<p>teatro? Já alguma vez fizeram teatro? Como foi? Gostaram?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Costumam fingir/imaginar que são outras pessoas ou até mesmo objetos? Como é que o fazem? 	
D	Conceito de motivação e envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber quais as áreas que são do interesse das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que mais gostam de fazer/aprender aqui na escola? 	
E	O Projeto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a importância dada pelas crianças ao projeto. ▪ Avaliar o impacto do projeto junto das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lembram-se das atividades sobre a floresta que fizemos juntos? ▪ Quais é que ainda se lembram? ▪ Qual delas é que gostaram mais? Porquê? ▪ O que é que aprenderam com essas atividades? 	

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Houve alguma atividade que não tivessem gostado? Porquê? ▪ Se eu vos pedir para desenhar a atividade que mais gostaram de fazer comigo, desenham? 	
F	Considerações finais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permitir às crianças entrevistadas que acrescentem alguma informação que considerem importante. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quem dizer mais alguma coisa? ▪ Obrigada por terem conversado comigo! 	

Anexo I: Transcrição das entrevistas realizadas às crianças

Estão bons?

C1: Sim!

C2: Sim!

C3: Sim!

E o que é que têm andado a fazer? Contem-me lá!

C1: Hum... não sei!

Não sabes?

C1: (risos) Exemplo: Eu gosto de fazer uma coisa!

Ai é?! Então diz-me lá qual é essa “coisa”!

C1: Eu gosto de fazer visitas!

Fazer visitas?

C1: Ahhhhh.... Sim... Faz-se visitas para se conhecer as pessoas! Para visitá-las! As que eu gosto!

C2: Eu gosto de passear!

Gostas de passear onde?

C2: Em sítios muito bonitos!

C1: Eu vou ir para o Brasil no Sábado porque hoje é sexta feira e tenho de ir para a escola por isso eu não posso ir mais para o Brasil por isso tenho de ir para o Brasil ao Sábado!

E o que é que vais fazer ao Brasil?

C1: Visitar a minha avó!

Ai sim? A tua avó está no Brasil?

C1: Não! Ela mora em Brasil! Mas a minha avó do meu pai é que mora aqui em Portugal comigo e a mãe da minha mãe é que mora em Brasil...

E aqui na vossa sala o que é que gostam de fazer?

C2: Brincar, ler e gostamos de fazer fantoches, desenhar, pintar, fazer plasticina...

C1: Também gosto de dançar e cantar... Sabes... o símbolo de Santarém foi feito para fazer muitas coisas divertidas... em liberdade!

Em liberdade? O que significa essa palavra que estás a dizer: liberdade?

C1: Ah... fazer o que quisermos! Eu sempre fico fazendo a minha liberdade fazendo o que eu quiser!

Fazes o que tu queres?!

C1: Sim mas a gente também tem de obedecer aos adultos!

Ah assim está bem!

C1: E, Marta, porque é que não vinhas aqui há muito tempo fazer visitas?

Olha não vinha há muito tempo fazer visitas porque não podia, porque estava na minha escola, com os meus meninos e as minhas maninas e não os podia deixar lá sozinhos.

C1: Qual é a pessoa que fica sempre na lua? Qual é a criança?!

A criança que fica na lua?

C1: Sim, com a cabeça na lua!

Hum... não sei...

C1: Eu! (risos)

Tu tens a cabeça na lua?! (risos)

C1: Sim...

(risos) Olhem e vocês gostaram das atividades que eu fiz com vocês quando estive cá?

C3: Sim!

C2: Sim!

C1: Sim, gostei!

Então e quais é que foram as atividades que vocês gostaram?

C1: Hum... eu gostei da ideia de fazer muitas coisas aqui na escola com materiais, tem tudo o que eu preciso aqui para trabalhar e também para brincar...

E ainda se lembram das atividades que fizemos juntos?

C2: Nós fizemos côcos...

C3: Cocos?! Não foram cocos, foram cucos!

C1: Fizemos um espetáculo de magia e saiu um coelho do chapéu!

C2: Podíamos fazer mais uma vez! Foi como um teatro!

C3: Devia ser o coelho da Páscoa...

E o que é que aprenderam sobre o coelho?

C3: É fofinho o pelo dele!

C1: E tem uns grandes bigodes e umas grandes orelhas...

C2: Porque é que não acordaste o coelho e o trouxeste cá?

C1: Queria dar uma festinha no pelo...

C2: Eu também!

Para a próxima vez quando vier cá eu trago o coelho comigo, está bem?

C1: Na quinta-feira podes vir?

Quinta-feira é amanhã e eu amanhã não posso cá vir!

C3: Hum então sexta-feira podes visitar-nos e trazes o coelho?

Vou tentar ver quando posso cá vir novamente, combinado? Mas olhem...

C1: (em voz alta) OLHA! O CHAPÉU DO MÁGICO! Mas agora já não tem magia! O coelho já não está no chapéu!

C2: O chapéu precisa de pilhas!

De pilhas?

C2: Pois, para sair o coelho! Porque a magia é na nossa imaginação, não é verdade!

Mas este chapéu não tem pilhas... eu acho que fizeram mesmo magia! Olha e com este chapéu (de polícia) o que é que fizemos?

C1: Olha! O polícia deu-nos uma carta de condução!

Tiveram uma carta de condução?!

C2: Sim! O polícia parece uma polícia que era uma menina muito parecida contigo!

C1: Os polícias são para segurança, não para mandar nas pessoas mas às vezes também mandam um bocadinho!

E isto (chapéu de apicultor)?!

C2: Isso foi para brincar com as abelhas!

C3: Comemos mel que as abelhas fizeram!

C1: Eu não gostei do mel, lembras-te?! Eu provei e não comi mais porque eu não gosto de mel! Nunca mais quero provar! Não gosto! Só gostei de ver aquela coisa que fazia o mel a rodar, gostei de ver como se fazia o mel!

E foi só isso que gostaram de fazer?

C1: Não, gostámos das atividades todas, aprendemos a portarmo-nos bem!

C2: O que é que está aqui escrito?

“Brincar, falar, ir à escola, namorar, vestir-se, é o que podemos fazer com a liberdade!”

C1: Ah olha aquilo!

Aquilo? O que é “aquilo”?

C1: É os pirilampos!

C3: Eles dão luz na noite!

C2: Adoro surpresas! Fico sempre alegre nas surpresas!

C1: (entusiasmado) Adoro surpresas! Adoro surpresas! Adoro surpresas! Adoro surpresas!

E se eu vos pedisse para fazerem um desenho de uma das surpresas ou das atividades que fizemos juntos vocês gostavam de desenhar?

C1, C2 e C3 (em coro): Sim!

Então vão lá buscar os materiais que precisam para desenhar!

C2: Adorei todas as surpresas! Todas! Tu é que trouxeste o polícia aqui?!

Foi!

C1: Uhhh! Fizeste uma visita com ele! Ah eu vou ser um polícia como ele! Sabes o nome do polícia?

Sim, chama-se “Zé Anda a Pé”.

C2: (Risos) Mas ele era uma menina!

C3: Lembraste quando soubemos que os caracóis tinham nariz?

Os caracóis têm nariz?!

C3: Não! Aprendemos se os caracóis tinham nariz!

Ah... e eles têm nariz?

C2: Não!

C3: Não!

C1: Não, mas com aquelas antenas conseguem cheirar!

Ao verem algumas fotografias em cima da mesa, enquanto desenhavam iam comentando:

C2: Também gostei desta, desta, desta, todas!

C1: Eu gostei mais do coelhinho!

C2: Olha e o cuco aqui outra vez! Ele é preguiçoso porque nunca quer fazer o ninho!

C1: Mas eu gosto mais do coelhinho!

Olha e este teatro que fizemos... lembram-se?

C2: Sim... Onde está a fada?!

A fada não sei onde está agora...

C2: Oh mas ela deixou uma varinha e tu pegaste e transformamo-nos em animais da floresta!

Transformaram-se? E ficaram animais para sempre?

C1: Não! Agora somos alunos, agora!

Pois é, têm razão... Olha e o que é que aconteceu aqui?

C3: Olha as nossas plantações... e isto é aquilo ali na parede!

E o que é aquilo na parede?

C3: É isto!

(risos) é um mapa com os países para vermos o que era uma floresta autóctone e para plantarmos as árvores...

C2: Hum já não me lembro bem...

C1: Cada país tem a sua floresta! Mas há países que não têm floresta!

Ai sim? Quais é que são esses países?

C1: O Japão!

O Japão não tem floresta?!

C1: Acho que não!

C2: No deserto não há florestas!

Pois tem muito calor e as plantas não vivem lá!

C2: Olha! Um bolo!

Quem fez esse bolo?

C2: Hum... não me lembro!

Foram vocês!

C3: Nós?!

Sim!

C2: E como sabias?

Porque estava cá e fizemos o bolo juntos! Dei-vos chapéus de cozinheiros e todos fizeram um bolo com frutos da floresta!

C2: Olha! Também fizemos ursos... Olha aqui as máscaras dos ursos que fizemos!

C1: Olha sou eu a fazer o teatro!

Qual é que foi o teatro que fizeste?

C1: A abelha a ficar presa na teia da aranha! Para sempre!

C3: Olha pipocas!

C1: Foi no dia do diferente! (Dia da pessoa com deficiência)

C1: Aqui foi o Rosseau! Fizemos uma floresta! Cortámos todos os animais!

C2: Sozinhos!

C1: E aquele pintor brasileiro?! Como era o nome dele?

Romero Britto!

C1: Ah! Romero Britto! Agora já me lembro!

Fizemos as nossas caixinhas pintadas como o artista!

C2: Eu não fiz!

Fizeste no dia a seguir porque nesse dia tinhas faltado, não foi?

C2: Sim!

C3: (risos) A Ad. aqui estava a fingir que estava grávida!

C1: Sou eu... estava a fingir ser o... já não me lembro... o... Salgueiro Maia!

C2: Olha as molduras de Natal.... Quando é que vai ser outra vez Natal?!

Daqui por alguns meses! Agora vem o Verão e depois vem o Natal!

C3: No Natal fomos ao cinema!

C1: Olha fizemos um avião! Ah... o coelhinho.... Comia ervas...

C2: E também comia cenouras e flores porque eles gostam de comer vegetais! São vegetarianos!

C3: Mas eu também como cenouras!

C1: Ai eu não gosto! As cenouras são horríveis para mim! Eu não gosto nada!

C2: As cenouras são muito boas, fazem crescer!

Então agora que já viram as fotografias todas podem fazer o desenho que vos pedi?

C3: Sim! É para colocares no computador?

C2: Quem é este?! (apontando para o monitor)

É o meu namorado!

C1: Namoraste?! Bihac...

(Risos) então façam la o desenho para eu levar para a minha casa...

C2: Para te lembrares de nós?

Sim!

C1: Eu vou fazer o coelhinho!

C2: Eu também!

C3: E eu também!

C1: Vais ficar aqui connosco hoje?

Vou ficar um bocadinho, está bem?

C2: Sim! Vou fazer a cabecinha do coelho... ele era gordo!

C3: Demos muita comida que ele engordou!

C1: Tu és mágica!

Sou mágica?! Então?

C1: Pensava que a magia não existia... e não existe... isso é mentira! Só na nossa imaginação!

O que é que está dentro do coelho?

C2: Todos os vegetais que ele comeu!

C1: Eles também bebem água?

Claro que sim!

C3: Agora está na hora de fazer as patinhas!

Quantas patas têm os coelhos?

C2: Quatro patinhas!

C1: E os sapatos?

Os coelhos usam sapatos?

C1: Não! Mas na minha imaginação podem usar!

É verdade! O que é isso Mat.?

C1: O arco-íris!

O que é isso?! O arco-íris?!

C1: Uhhh... O arco-íris que entrou na imaginação dele! O coelhinho da Páscoa existe?

Na nossa imaginação pode existir!

C1: Na nossa imaginação e nas histórias, não é?

Sim!

C1: Os ovos da Páscoa são só de chocolate, não são fritinhos ou cozidos e fazem mal... não fazem bem!

Faz mal à barriga e aos dentes!

C2: E faz alergia!

C1: É por isso que a minha mãe colocou a regra de comer um chocolate só! Não posso comer uma metade inteira! Posso comer uma metade do ovo e depois deixar para

amanhã! Mas eu sei que as bananas fazem bem! Como duas bananas e fico muito forte porque tem muita proteína e vitamina D e também acho que tem vitamina A e também vitamina C ou vitamina U!

O que é isso?! Vitamina?

C1: Ah são vitaminas que fazem bem; são coisas com nutrientes! São saudáveis! É um doce da Natureza! (risos) A minha imaginação está a aparecer nas minhas mãos!

(risos) Na tua cabeça!

C2: Olha aqui o meu coelhinho! Fui eu que imaginei!

C1: Ai! Agora estou com medo daquele mosquito assustador! Aquele que parece uma aranha!

Qual mosquito que parece uma aranha?

C1: Aquela aranha voadora! Que tem picos! Tu não sabes de qual é que eu estou a falar? Ah então já vamos apanhar abelhas... Tens luvas?!

Não!

C1: Ai agora elas vão picar as nossas mãos...

Elas para se defenderem picam porque acham que lhes vamos fazer mal!

C2: Mas nós não fazemos mal, elas é que fazem mal a nós!

Na imaginação delas pensam que lhes vamos atacar!

C1: Podíamos ser todos amigos! Elas dão-nos mel!

C2: Às vezes não são amigas porque picam!

C1: Vamos treinar as abelhas para não picarem toda a gente! Aquele pico no rabo delas é nojento!

Já está feito o teu desenho?

C1: Ainda não!

C2: Vou precisar deste lápis!

C1: O que é isto?! Estás a imitar-me?

C2: Não!

C1: Estás sim! Olha! Coelho, arco-íris... Os coelhinhos dão muita felicidade em fofinhos!

Dão felicidade em fofinhos?

C1: Sim. Chama-se “foficiade”!

(risos) Isso é da tua imaginação também?

C1: Olha acabei de inventar! Lembras-te daquela vez que inventaste aquela história do... do Jesus... na história do Natal...

Sim, o que é que eu disse nessa história?

C1: Ai já não me lembro... Eu esqueço-me das coisas que me dizes quando já não te vejo há muito tempo.

Tens de guardar na tua memória!

C1: O que é isso? Memória?

É uma caixinha que temos dentro da nossa cabeça onde guardamos algumas coisas...

C1: Isso é o cérebro!

Sim e dentro do cérebro temos lá um género de uma caixinha para guardar...

C1: Então eu vou abrir essa memória!

Não podemos, não dá para abrir porque abre sozinha... não sabemos tirar da nossa cabeça!

C1: Eu já não tenho espaço para colocar as minhas memórias especiais porque essas precisam de muito espaço... eu vou ter de limpar todas as minhas memórias para guardar outras novas...

Ah mas a nossa cabeça faz isso sozinha... as memórias de há muito tempo são esquecidas para nos lembrarmos de coisas novas...

C1: Eu há muito tempo que faço muitos disparates mas já não me lembro porque tenho coisas novas na cabeça! As minhas memórias de ser bebé já foram! Eu não tinha escola, só tinha ama!

Já fizeram o desenho?

C2: Ainda não mas está quase!

C1: Agora já está!

C3: O meu também está!

C2: “Alacazame”! Já está!

Muito obrigada, fofinhos!

C3: Quando vais voltar a trabalhar aqui connosco outra vez?

Eu já combinei convosco que vos venho visitar outra vez, pode ser? Agora têm de ir almoçar!

C2: Oh está bem mas vem até ao refeitório!

Está bem, venham lá então!

QUALIDADES NÃO-ENVOLVENTES PONTO 1	QUALIDADES ENVOLVENTES PONTO 5
SENSIBILIDADE	SENSIBILIDADE
<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz ríspido • é frio e distante • não liga à criança, não a respeita • critica e rejeita a criança • não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança • não ouve a criança e não lhe responde • fala a outros sobre a criança como se esta estivesse ausente 	<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem um tom de voz encorajador • faz gestos encorajadores e estabelece contacto visual com a criança • é carinhoso e afectuoso • respeita e valoriza a criança • encoraja e elogia • demonstra empatia com as necessidades e preocupações da cr. • ouve a criança e responde-lhe • fomenta a confiança da criança
ESTIMULAÇÃO	ESTIMULAÇÃO
<p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • feita de modo rotineiro • falta de energia e entusiasmo • não motiva a criança • não corresponde aos interesses e às percepções da criança • é pobre e falta-lhe clareza • é confusa • não é adequada • corta o diálogo, a actividade e o pensamento 	<p>Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tem energia e vida • é adequada • corresponde às capacidades e Interesses da criança • motiva a criança • é diversificada e clara • estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento • partilha e valoriza as actividades da cr. • não verbal
AUTONOMIA	AUTONOMIA
<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • não permite à criança escolher e experimentar • não encoraja a criança a dar ideias • não dá responsabilidades à criança • não permite que a criança dê opiniões sobre a Qualidade dos trabalhos que realizou • é autoritário e impositivo • aplica com rigidez as regras e não permite negociação 	<p>Adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • permite que a cr. escolha e apoia a sua escolha • dá oportunidades à cr. para fazer experiências • encoraja a criança a dar as suas ideias e a assumir responsabilidades • respeita as opiniões da cr. sobre a qualidade dos trabalhos que realizou • encoraja a cr.a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar regras

Anexo K: Quadro síntese dos níveis de bem-estar e implicação das crianças

SÍNTESE ³	
BEM-ESTAR	IMPLICAÇÃO
Tem que ver com o sentir-se bem ou mal, feliz ou infeliz, estar alegre ou triste	Tem que ver com o achar algo interessante ou aborrecido, fascinante ou fastidioso
Sinais A criança:	
<ul style="list-style-type: none"> • Feliz • Irradia vitalidade, tranquilidade, relaxamento, confiança em si mesma (autoestima positiva) • Adapta-se bem a novas situações e desafios 	<ul style="list-style-type: none"> • Está concentrada • Mantém-se bastante tempo na atividade • Está aberta a novos estímulos, motivada, interessada, mentalmente ativa • Parece funcionar no limite máximo das suas capacidades
Observar	
<ul style="list-style-type: none"> • Mímica, postura e comportamento em diferentes situações • Expressão verbal • Relações com as outras crianças • Relação com o educador • Relação com familiares 	<ul style="list-style-type: none"> • Que áreas curriculares ou desenvolvimentais estão a ser trabalhadas? Em atividades coletivas (dirigidas pelo adulto para todo o grupo) Em atividades de grupo / individuais Atividades com ou sem ajuda do educador Atividades dirigidas ou de livre opção
Níveis A criança:	
Baixo	
<ul style="list-style-type: none"> • Nunca ou raramente se sente feliz • Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo • Está intranquila ou tensa • É pouco aberta e espontânea • É vulnerável e pouco flexível • Tem falta de confiança em si mesma • Nunca ou quase nunca se sente à vontade 	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca ou quase nunca está concentrada • Desliga ou distrai-se facilmente • Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada • Nunca ou quase nunca está mentalmente ativa • Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente • Limita-se a utilizar as suas competências atuais
Moderado ou Médio	
<ul style="list-style-type: none"> • Em geral não está nem feliz nem infeliz • De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa • Por vezes está intranquila ou tensa • Por vezes é aberta e espontânea • Por vezes é vulnerável • Tem autoconfiança limitada • Por vezes sente-se à vontade, ousando ser ela própria 	<ul style="list-style-type: none"> • A concentração é mediana • Por vezes custa-lhe prestar atenção • Não está verdadeiramente motivada ou interessada • Tem uma atividade mental pouco intensa • Não desfruta inteiramente das atividades • Não mobiliza completamente as suas competências
Alto	
<ul style="list-style-type: none"> • Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz • Desfruta bem do programa educativo em oferta • Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade • Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea e flexível • É capaz de se defender • Denota confiança em si mesma 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas vezes denota concentração • Não se distrai facilmente e persiste na atividade • Muitas vezes está motivada e interessada • É mentalmente ativa, com intensidade • Desfruta plenamente das atividades e explorações • Funciona no limite mais elevado das suas atuais capacidades

³ Quadro-síntese adaptado de *Un ciclo de reflexión y acción sobre el bienestar y el involucramiento como pautas en la educación inclusiva* (Van Sanden & Joly, 2000).

Fonte: Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal e Laevers, 2010).

Anexo L: Desenhos elaborados pelas crianças durante as entrevistas semi-estruturadas



Anexo M: Portfólio de PES I

Anexo N: Portfólio de PES II

Anexo O: Portfólio de PES III