



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

**As Artes Visuais e a Geometria numa Prática Educativa: o
Envolvimento das Crianças em Atividades Orientadas**

Catarina Alexandra Lourenço Ferreira de Magalhães

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

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Especialista Eva Corrêa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Ramada, 2019



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

**As Artes Visuais e a Geometria numa Prática Educativa: o
Envolvimento das crianças em Atividades Orientadas**

Catarina Alexandra Lourenço Ferreira de Magalhães

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

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientadora:

Professora Especialista Eva Corrêa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Ramada, 2019

Ao meu pai.

re·si·li·ên·ci·a

(inglês *resilience*, do latim *resilio*, -ire, saltar para trás, voltar para trás, reduzir-se, afastar-se, ressaltar, brotar)

substantivo feminino

1. [Física] Propriedade de um corpo de recuperar a sua forma original após sofrer choque ou deformação.
2. [Figurado] Capacidade de superar, de recuperar de adversidades.

Agradecimentos

Para que o meu percurso académico fosse de sucesso e para que o presente trabalho se realizasse, muitos foram os que me acompanharam e que de maneiras distintas me apoiaram e ajudaram em todo o seu processo de construção. Assim, não poderia deixar de expressar o meu sentido agradecimento:

Ao meu pai, que sempre acreditou que este era o meu caminho e sempre me apoiou nos meus estudos e contribuiu para o que sou hoje. Parte de mim morreu contigo, mas outra parte nasceu para me conseguir reorganizar e dar oportunidade à minha vida.

À minha mãe, pelo seu amor, força, compreensão e confiança. Obrigada por todo o esforço e sacrifício que fizeste para eu poder estar aqui agora.

Ao meu namorado, pelo apoio e incentivo para que não desistisse e principalmente, por ter estado presente em todos os momentos, bons e maus, e me ter ajudado, muitas vezes, na preparação de materiais. Obrigada pela paciência, pelos dias passados em casa para que eu pudesse elaborar este e todos os trabalhos que foram surgindo neste mestrado e por nunca me deixar sozinha em nenhum momento, mesmo quando o afastava.

Aos meus irmãos e sobrinhos por simplesmente existirem e serem, sem saber uma grande fonte de revitalização da mente e do coração.

Às professoras Celeste Rosa, Eva Correa e Ana Mendes, pela sua disponibilidade e partilha de conhecimentos, que em muito contribuíram para a minha evolução enquanto futura educadora e por fornecerem diversos materiais úteis que facilitaram a construção do presente relatório final. Obrigada pelo rigor científico com que orientaram este trabalho, pela simpatia, pela sabedoria e pelas sugestões que tornaram este relatório mais completo.

Um agradecimento especial à professora Celeste Rosa que esteve sempre disponível, além do período da prática e elaboração deste relatório. Obrigada pelas palavras de força e encorajamento, que em muito me ajudaram continuar. Palavras sem as quais teria sido mais difícil concluir esta última etapa.

Às crianças pertencentes ao grupo, onde o estágio foi realizado, por me terem recebido e incluído de forma tão espontânea e carinhosa. Obrigada por me proporcionarem momentos inesquecíveis, pela confiança depositada em mim e todo o amor transmitido, por se deixarem envolver e por me surpreenderem com suas encantadoras atitudes e respostas. É gratificante ver o quanto cresci com eles e como eles, também, cresceram comigo.

À minha educadora cooperante e auxiliar de sala, pela partilha de experiências e conhecimentos e pela entrega e parceria com que vivenciamos este projeto. Obrigada por me ajudarem a refletir e a crescer enquanto futura educadora. Foi uma grande aprendizagem.

À restante família, pelo apoio que me deram nas mais diversas formas, devo-lhes um grande agradecimento por nunca terem deixado de acreditar que eu conseguia ultrapassar todos os obstáculos e chegar até aqui.

Um grande obrigado a todos os meus amigos pela imensa paciência e compreensão que tiveram comigo, dando-me sempre força nos momentos de maior desânimo. Em especial à minha colega e amiga Marta Martins, por ter embarcado comigo nesta aventura.

A todos os Docentes e colegas desta Instituição pelos ensinamentos e experiências que me foram transmitindo ao longo deste percurso.

À minha educadora cooperante em contexto de creche, pela partilha de conhecimentos, pela disponibilidade e, sobretudo, pela amizade. Obrigada por todos os bons momentos, que me enchem o coração, com o grupo da Sala dos Exploradores. Que a nossa amizade continue a crescer.

Não menos importantes, os meus amigos e companheiros Sherlock e Watson. Obrigada por me terem escolhido para vossa dona e por terem revolucionado a minha vida.

Agradeço, ainda, a todos aqueles que de uma forma direta ou indireta participaram em momentos importantes desta etapa.

A todos vós, obrigada pelo apoio, dedicação, generosidade e boa vontade!

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e baseia-se numa perspetiva de investigação-ação, desenvolvida em contexto de jardim-de-infância, numa Instituição da rede pública com um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos.

Foi elaborada uma questão de investigação que orientou e influenciou todo o trabalho desenvolvido: “Como é que sessões planeadas e orientadas, com base em obras de arte criteriosamente selecionadas e articuladas com a Geometria, podem influenciar o envolvimento da criança ao nível das Artes Visuais?”.

Pretendeu-se, numa dinâmica teórica/ prática, compreender o potencial das Artes Visuais nas práticas educativas, recorrendo à Geometria como estratégia pedagógica para envolver as crianças em atividades referentes às Artes Visuais.

A fundamentação teórica compreende cinco temáticas, sendo elas: (i) Educação pela Arte, (ii) Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais na Infância, (iii) Domínio da Matemática na Educação de Infância, (iv) A Geometria como Área da Matemática, (v) As Artes Visuais em Diálogo com a Geometria e, por fim (vi) O Conceito de Envolvimento.

Após o período de observação, foi elaborada uma reflexão crítica com base nos dados recolhidos através da observação participante, notas de campo, registos fotográficos e vídeo, produções orais e escritas realizadas pelas crianças, narrativas supervisivas, caracterização do nível de envolvimento das crianças, entrevista à educadora cooperante e apreciação da comunidade escolar – que evidenciaram o desenvolvimento da presente investigação e respetivos resultados.

Este estudo mostrou que as sessões de apresentação das obras de arte e respetivos autores e a exploração de diferentes materiais e técnicas no âmbito das Artes Visuais, facilitaram a apropriação de conhecimentos ao nível da gramática visual e estímulo à criatividade e sentido estético das crianças, culminando no seu envolvimento em atividades orientadas e interesse em realizar produções livres que envolvessem a temática das Artes Visuais.

Palavras-Chave: Artes Visuais, Geometria, Envolvimento, Interdisciplinaridade, Aprendizagem

Abstract

This report is part of the Master's Degree in Pre-School Education and is based on an action research perspective developed in a kindergarten context at a public-school institution with a group of twenty-five children, aged between four and five years.

A research question was elaborated that guided and influenced all the work developed: "How do planned and guided sessions, based on works of art carefully selected and articulated with Geometry, can influence the involvement of the child in the Visual Arts?".

It was intended, in a theoretical / practical dynamic, to understand the potential of Visual Arts in educational practices, using Geometry as a pedagogical strategy to involve children in activities related to Visual Arts.

The theoretical foundation comprises five themes: (i) Education through Art, (ii) Artistic Education - Subdomain of Visual Arts in Childhood, (iii) Mathematics in Childhood Education, (iv) Geometry as an Area of Mathematics, (v) The Visual Arts in Dialogue with Geometry and, finally (vi) The Concept of Involvement.

After the observation period, a critical reflection was elaborated based on the data collected through participant observation, field notes, photographic and video recordings, oral and written productions performed by the children, supervised narratives, characterization of the level of involvement of the children, interview to the cooperating educator and appreciation of the school community – that have showned the development of the present investigation and its results.

This study showed that the presentation sessions of the works of art and their authors and the exploration of different materials and techniques within the Visual Arts, facilitated the appropriation of knowledge in the level of visual grammar and stimulation of children's creativity and aesthetic sense, culminating in their involvement in oriented activities and interest in carrying out free productions that involve the theme of the Visual Arts.

Keywords: Visual Arts, Geometry, Involvement, Interdisciplinarity, Learning

Abreviaturas

JI – Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II – Contexto Pré-Escolar

PES III – Prática de Ensino Supervisionada III – Contexto Pré-Escolar

UC – Unidade Curricular

PE – Projeto Educativo

EC – Educadora Cooperante

DGE – Direção Geral de Educação

VK – Vassily Kandinsky

PM – Piet Mondrian

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	IV
Abreviaturas	V
Índice	VI
Índice de Figuras	IX
Índice de Quadros	XII
Índice de Anexos	XIII
Índice de Apêndices	XIII
Capítulo I	
1. Introdução	2
Capítulo II	
1. Enquadramento Teórico	6
1.1 Educação pela Arte	6
1.2 Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais na Infância	9
1.3 Domínio da Matemática na Educação de Infância	14
1.3.1 A Geometria como Área da Matemática	17
1.4 As Artes Visuais em Diálogo com a Geometria	19
1.5 O Conceito de Envolvimento	22
Capítulo III	
1. Opções Metodológicas	28
2. Plano de Investigação	31
2.1 Descrição do Plano de Investigação	32

2.1.1 Calendarização do Plano de Investigação	33
2.1.2 Questões e Objetivos do Plano de Investigação	36
2.1.3 Caracterização do Contexto Institucional	36
2.1.3.1 Caracterização do Ambiente Educativo	38
2.1.3.2 Caracterização do Grupo de Crianças	45
2.1.3.2.1 Participantes	50
2.2 Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	53
2.2.1 Observação Direta: Observação Participante	54
2.2.1.1 Notas de Campo	55
2.2.1.2 Produções das Crianças (Escritas e Oraís)	55
2.2.2 Observação Indireta: Registo Fotográfico e Vídeo	56
2.2.3 Narrativas Supervisivas	57
2.2.4 A Escala de Envolvimento da Criança	57
2.2.5 Entrevista	60
2.2.6 Triangulação de Dados: Aprendizagens Significativas	62
2.3 Plano de Ação	63
2.3.1 Planificação em Teia do Plano de Ação	66
2.3.2 Apresentação e Justificação dos Planos de Ação	68
2.3.3 Avaliação	71
Capítulo IV	
1. Apresentação e discussão dos resultados	76
1.1 Descrição, Análise e Síntese Reflexiva das Atividades Implementadas	76
1.1.1 Atividade “Wall Drawing” de Sol Lewitt	77
1.1.2 Atividade “Pintura Giratória” de Damien Hirst	88
1.1.3 Atividade “As Obras de Romero Britto”	95

1.1.4 Atividade “Quadrados com Círculos Concêntricos” de Vassily Kandisky	107
1.1.5 Atividade “Piet Mondrian e as Suas Obras”	119
1.1.6 Atividade “Retrato e Autorretrato” de Columbano Bordalo Pinheiro	132
1.1.7 Exposição “Viagem ao Mundo da Arte”	141
1.2 Triangulação de Dados: Aprendizagens Significativas	151

Capítulo V

1. Conclusões	160
1.1 Conclusões da Dimensão Investigativa	160
1.2 Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura	164

Capítulo VI

1. Referências Bibliográficas	169
-------------------------------	-----

ANEXOS

APÊNDICES

Índice Figuras

Figura 1	Esquema Síntese do Plano de Investigação	31
Figura 2	Cronograma do Plano de Investigação	35
Figura 3	Pessoal Docente e Não Docente Ano Letivo 2018/2019	37
Figura 4	Área da Casinha	40
Figura 5	Área Jogos de Mesa	40
Figura 6	Área do Tapete	41
Figura 7	Área da Garagem	41
Figura 8	Área das Expressões	41
Figura 9	Área da Biblioteca	42
Figura 10	Área das Construções	42
Figura 11	Área da Escrita	42
Figura 12	Rotina Diária	43
Figura 13	Rotina semanal	44
Figura 14	Relação do Número de Crianças por Idades (2018/2019)	46
Figura 15	Caracterização das Famílias	47
Figura 16	Planificação em Teia do Plano de Ação PES II (2017/2018)	66
Figura 17	Planificação em Teia do Plano de Ação PES III (2018/2019)	67
Figura 18	Desenhar linhas curvas no chão	80
Figura 19	Evidências – Observação e análise da obra	81
Figura 20	Realização da atividade - pintar linhas retas	81
Figura 21	Pintar as linhas curvas	81
Figura 22	Realização da atividade - cortar as linhas curvas	82
Figura 23	Exposição Trabalho Final	82
Figura 24	Exemplos ilustrativos dos peixes do mapa de aniversários	82
Figura 25	Árvore "As estações do Ano"	83
Figura 26	Mapas expostos na área do acolhimento	83
Figura 27	Aula de educação física - percurso de obstáculos	84
Figura 28	Evidência - Andar sobre a linha reta	85
Figura 29	Evidência – Desenho sobre a aula de educação física – Sujeito Participante MK	86
Figura 30	Utilização de pratos de papel	91

Figura 31	Realização da atividade	91
Figura 32	Fazes de realização da terceira etapa da atividade	92
Figura 33	Pintura giratória pendurada	92
Figura 34	Criança no meio da estrutura	93
Figura 35	Obras apresentadas às crianças para abordar o cubismo e a Art POP	96
Figura 36	Obras apresentadas às crianças para abordar as personagens	97
Figura 37	As quatro obras de Romero Britto, alusivas ao Natal, apresentadas ao grupo para votação	100
Figura 38	Gráfico dos votos e imagem escolhida pelas crianças para trabalharem em grupo	101
Figura 39	Exposição dos trabalhos	101
Figura 40	Crianças a transportarem as caixas de papel para a sala de atividades	102
Figura 41	Crianças a empilhar as caixas com o desenho da Obra	102
Figura 42	Exposição do resultado final na entrada da sala de atividades	103
Figura 43	Desenho livre realizado por AB	106
Figura 44	Livro elaborado pela aluna estagiária – VK	109
Figura 45	Two Surroundings (1934)	110
Figura 46	Painting with Houses (1909)	111
Figura 47	Improvisation 33 (1913)	111
Figura 48	Evidência - Introdução de novos materiais	111
Figura 49	Evidência – Manipulação de Material	112
Figura 50	Pintura com lápis pastel, aguarela e guache	112
Figura 51	Pintura com lápis pastel e guache	112
Figura 52	Organização mesa de trabalho	113
Figura 53	Realização da Atividade	113
Figura 54	Exposição dos Trabalhos	113
Figura 55	Evidência - Pintar com aguarelas – Desenho livre	114
Figura 56	Pintura livre com aguarelas (AB)	116
Figura 57	Pintura livre com aguarelas (MS)	116
Figura 58	Desenho livre com lápis pastel (MK)	116
Figura 59	Desenho livre com lápis pastel (GT)	116
Figura 60	Pintura livre com lápis pastel e aguarela (GT)	117
Figura 61	Desenho livre com lápis pastel (LB)	117
Figura 62	Trabalho realizado por LB	118

Figura 63	Trabalho realizado por GT	118
Figura 64	Trabalho realizado por MK	118
Figura 65	Trabalho realizado por AB	118
Figura 66	Trabalho realizado por AC	118
Figura 67	Trabalho realizado por MS	118
Figura 68	Livro elaborado pela aluna estagiária – PM	120
Figura 69	Evidência - Introdução de novos materiais - Como estavam sentados e como se colocaram para observar o que estava a fazer	122
Figura 70	Realização da atividade	122
Figura 71	Exposição dos trabalhos sobre PM	123
Figura 72	Realização do coração para comemoração do Dia Escolar da Não Violência e da Paz	124
Figura 73	Exposição coração	124
Figura 74	Evidência - Mistura de cores - Como estavam sentados e como se colocaram para observar	126
Figura 75	Exposição do trabalho efetuado durante a História "As cores"	127
Figura 76	Trabalho Realizado por MS	129
Figura 77	Trabalho Realizado por MK	129
Figura 78	Trabalho Realizado por AC	130
Figura 79	Trabalho Realizado por LB	130
Figura 80	Trabalho Realizado por AB	130
Figura 81	Trabalho Realizado por GT	130
Figura 82	Pintura livre com as cores primárias e secundárias (LB)	131
Figura 83	Pintura livre com as cores primárias e secundárias (GT)	131
Figura 84	Pintura livre com as cores primárias (AC)	131
Figura 85	Realização da atividade	134
Figura 86	Evidência - Jogo simbólico	134
Figura 87	Bolo Columbano Bordalo Pinheiro	135
Figura 88	Evidência Figura Humana 1	136
Figura 89	Evidência Figura Humana 2	136
Figura 90	Evidência Figura Humana 3	136
Figura 91	Trabalho realizado por MS	138
Figura 92	Autorretrato LB	138
Figura 93	Autorretrato AB	139
Figura 94	Desenho livre realizado por AB à priori da atividade	139

Figura 95	Desenho livre realizado por AB à posteriori da atividade	139
Figura 96	Autorretrato GT	139
Figura 97	Autorretrato AC	140
Figura 98	Autorretrato MK	140
Figura 99	Desenho livre realizado por MK após a atividade	141
Figura 100	Exemplo convite	142
Figura 101	Participação dos Encarregados de Educação	142
Figura 102	Entrada - Estrelas	144
Figura 103	Exemplo atividade VK	144
Figura 104	Exposição - Retrato e Autorretrato	145
Figura 105	Exposição - Sol Lewitt	145
Figura 106	Exposição - Damien Hirst	146
Figura 107	Exposição - Romero Britto	146
Figura 108	Exposição - VK	147
Figura 109	Exposição - Visionamento Filme	147
Figura 110	Exposição - PM	148
Figura 111	Exposição - Faixa "Obrigada"	148
Figura 112	Exposição - Desenho e Pintura livre	149
Figura 113	Exposição - Realização Atividade	149
Figura 114	Apreciações escritas	150

Índice de Quadros

Quadro 1	Aprendizagens Promvidas (Sol Lewitt)	86
Quadro 2	Níveis de Envolvimento das Crianças (Sol Lewitt)	86
Quadro 3	Aprendizagens Promovidas (Damien Hirst)	93
Quadro 4	Níveis de Envolvimento das Crianças (Damien Hirst)	94
Quadro 5	Aprendizagens Promovidas (Romero Britto)	105
Quadro 6	Níveis de Envolvimento das Crianças (Romero Britto)	105
Quadro 7	Aprendizagens Promovidas (Vassily Kandinsky)	115
Quadro 8	Níveis de Envolvimento das Crianças (Vassily Kandinsky)	115
Quadro 9	Aprendizagens Promovidas (Piet Mondrian)	129

Quadro 10	Níveis de Envolvimento das Crianças (Piet Mondrian)	129
Quadro 11	Aprendizagens Prmovidadas (Columbano Bordalo Pinheiro)	137
Quadro 12	Níveis de Envolvimento das Crianças (Columbano Bordalo Pinheiro)	137

Índice de Anexos

ANEXO A	Apreciações da comunidade escolar sobre o trabalho desenvolvido Comentários escritos – Exposição “Viagem ao Mundo da Arte”	175
---------	---	-----

Índice de Apêndices

Apêndice A	Planta Sala de Atividades n.º 1	182
Apêndice B	Ficha de Observação do Envolvimento da Criança	183
Apêndice C	Guião da Entrevista	184
Apêndice D	Entrevista à Educadora Cooperante (Ano Letivo 2018/2019)	185
Apêndice E	Planificação Atividade Sol Lewitt	188
Apêndice F	Transcrição do Registo Vídeo de 02 de novembro de 2018	189
Apêndice G	Planificação Atividade Daniem Hirst	193
Apêndice H	Transcrição do Registo Vídeo de 26 de novembro de 2018	194
Apêndice I	Planificação Atividade Romero Britto	198
Apêndice J	Transcrição do Registo Vídeo de 3 de dezembro de 2018	199
Apêndice K	Planificação Atividade Vassily Kandinsky	205
Apêndice L	Transcrição do Registo Vídeo de 08 de janeiro de 2019 Transcrição do Registo Vídeo de 10 de janeiro de 2019 Transcrição do Registo Vídeo de 11 de janeiro de 2019	206
Apêndice M	Planificação Atividade Piet Mondrian	214
Apêndice N	Transcrição do Registo Vídeo de 18 de janeiro de 2019	215
Apêndice O	Planificação Atividade Columbano Bordalo Pinheiro	219
Apêndice P	Transcrição do Registo Vídeo de 18 de janeiro de 2019	220

Capítulo I

1. Introdução

O presente estudo insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II e III, lecionadas no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas.

O trabalho desenvolvido apresenta um carácter investigativo, situando-se no paradigma qualitativo e baseia-se na reflexão e análise do processo de intervenção, isto é, da prática-pedagógica realizada em contexto de educação pré-escolar, numa Instituição Pública, localizada no concelho de Loures com um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

Como tal, assume uma dimensão investigativa sobre a própria prática durante o percurso formativo seguido pela aluna estagiária, enquadrando-se na Área de Expressão e Comunicação, no subdomínio das Artes Visuais, numa relação com a Matemática, no âmbito da Geometria.

A problemática da investigação emergiu da partilha de informação com a educadora cooperante, da análise do período inicial de observação, dos interesses e das necessidades das crianças.

Quando a componente prática foi iniciada, a educadora cooperante referiu que tinha explorado as formas geométricas com as crianças e que as mesmas constituíam um ponto de interesse. Através da observação e reflexão da aluna estagiária, foi possível constatar que as crianças, apesar de terem à sua disponibilidade material diverso, nunca escolhiam a “Área das Expressões”, para brincarem e quando aludidas a realizar alguma atividade que envolvesse as Artes Visuais, algumas crianças dispersavam e recusavam.

Assim, investigou-se com o propósito de encontrar pontos de união entre estas duas temáticas, sem exercer uma prática somente funcional das Artes Visuais, como é possível observar como prática comum, em diversos contextos educativos, mas sim relacionar os aspetos cognitivos da arte, associados ao saber com os aspetos produtivos, associados ao fazer – aspetos essenciais no processo criativo – tendo consciência que “mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber»; é o vivenciar, descobrir, criar e sentir” (Sousa, 2003, p.63).

Neste sentido, o problema de investigação centrou-se nas Artes Visuais, em articulação com as formas geométricas, com o intuito de dar resposta à seguinte questão de

investigação: “Como é que sessões planeadas e orientadas, com base em obras de arte criteriosamente selecionadas e articuladas com a Geometria, podem influenciar o envolvimento da criança ao nível das Artes Visuais?”.

Para dar resposta à questão de investigação, elaborou-se um plano de investigação, tendo como objetivos: (i) Conceber um Plano de Ação que articule as Artes Visuais, numa relação com a Geometria; (ii) Proporcionar atividades planeadas e orientadas, com base na seleção de obras de arte em articulação com a Geometria; (iii) Caracterizar o nível de envolvimento das crianças nas atividades realizadas, tendo como base as obras de arte criteriosamente selecionadas e a Geometria; e, por fim, (iv) Analisar como é que a Geometria contribuiu para motivar as crianças para as Artes Visuais.

A partir de propostas de atividades criteriosamente planeadas e devidamente preparadas em conjunto com a educadora cooperante, o tema de investigação foi ainda articulado com o Projeto Educativo, do contexto de estágio (“Vamos proteger os mares e oceanos”), com o objetivo de desenvolver diversas aprendizagens significativas, abordando as várias áreas de conteúdo de uma forma coerente e significativa.

Com este estudo pretende-se, ainda, explorar opções que capacitem a aluna estagiária para exercer uma prática, sob uma forma fundamentada e impulsionadora de um processo de ensino e aprendizagem de maior qualidade.

Deste modo, o presente Relatório encontra-se organizado em seis capítulos, onde a identificação da escola, educadora cooperante e grupo de crianças será preservada, mantendo o anonimato dos mesmos.

O enquadramento teórico alude ao conhecimento pedagógico geral da Educação pela arte e o aprofundamento teórico da área temática - Artes Visuais e Geometria, bem como o conceito de envolvimento.

Respeitante à parte empírica do projeto, faz-se referência à metodologia de investigação, plano de investigação e respetiva descrição, caracterização do contexto, quais os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados e, por último, o plano de ação, com respetiva justificação e avaliação.

De seguida, realiza-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos correspondente à temática selecionada.

Por fim, no último capítulo, são apresentadas as conclusões da investigação, onde, entre outros aspetos, se elabora uma reflexão com o intuito de aferir se os objetivos traçados inicialmente foram ou não cumpridos, através de uma prática pedagógica fundamentada ao nível das Artes Visuais e da Geometria, numa perspetiva interdisciplinar.

Capítulo II

1. Enquadramento Teórico

Ao realizar uma pesquisa sobre a importância que a educação pela arte tem na educação pré-escolar, apresentamos uma breve abordagem histórica, ao nível internacional e nacional, pois para entendermos o presente é necessário conhecer o passado – um caminho conducente ao atual paradigma da Educação Artística.

Será também abordado o Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais e o Domínio da Matemática no âmbito da Geometria, tendo em conta a sua importância para o desenvolvimento da criança e, ainda, a relação entre estes subdomínios e o que esta proporciona às crianças.

Por fim, como forma de compreender/ caracterizar o envolvimento da criança, será apresentado o conceito de envolvimento, desenvolvido por Leavers (1994), que possibilita classificar numa escala de um a cinco níveis, o nível de envolvimento das crianças numa atividade.

1.1 Educação pela Arte

A mudança de paradigma da educação pela arte para a educação artística, foi realizada de forma progressiva. Sousa (2003) defende que a arte representa uma estrutura formal pelas leis da lógica, isto é, deve ser simples e objetiva.

O início da educação pela arte em Portugal, remete-nos para o nome Arquimedes da Silva Santos, licenciado em medicina, antifascista, professor e pedopsiquiatra, foi pioneiro e destacado em várias organizações e associações ligadas à Intervenção Artística e à Arte-Educação e, segundo Guerra (2013, p.7), “tendo sempre por base o desenvolvimento integral da criança, (...) refere-se a conceitos como ludismo, criatividade, imaginação, invenção e expressividade”.

No ano de 1970, em Portugal ocorre a Reforma Educativa levada a efeito pelo então Ministro da Educação Veiga Simão, onde é estabelecida uma Comissão Consultiva para a Reforma do Ensino do Conservatório presidida por Madalena Azevedo.

À priori, o Conservatório direcionava a sua formação exclusivamente para artistas e com a necessidade de existir uma formação complementar para aqueles que desejassem seguir uma carreira na docência, foi criada, em 1971, uma escola intitulada de “Escola Piloto

para a Formação de Professores”, tendo como responsável Arquimedes da Silva Santos, referido anteriormente. Esta escola tinha como principal objetivo formar Professores do Ensino Artístico (Sousa, 2003).

Ainda em meados da década de 1970, Housen, psicóloga cognitiva, iniciou uma investigação com o propósito de entender o modo como os sujeitos percecionam e compreendem as obras de arte, fazendo o observador pensar e verbalizar sobre o que observa.

Para tal, baseou-se na Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget e na relação entre o pensamento e a linguagem de Vygotsky, o que culminou na aceção de cinco estádios do desenvolvimento do sentido estético, sendo eles:

Estádio I – Observadores narrativos: as suas opiniões são formadas tendo em conta os seus gostos e conhecimentos;

Estádio II – Observadores construtivos: surge o interesse pelas intenções do artista;

Estádio III – Observadores classificadores: demonstram uma atitude analítica e crítica na sua observação, com base nos conhecimentos e referências que detêm à priori, que os auxiliam na procura de atributos que ajudem a elucidar sobre o significado da obra;

Estádio IV – Observadores imperativos: compreendem que uma obra de arte pode ser polissémica e eles próprios reinterpretem-na;

Estádio V – Observadores recreativos: “Como em todas as grandes amizades, o tempo é o ingrediente chave, permitindo aos observadores do estádio V conhecer os dados da obra – o seu tempo, a sua história, as suas questões, as suas viagens, as suas complexidades” (Housen, 2011, p.157).

Na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, já se encontra expresso o paradigma da Educação Artística e uma inclusão curricular, dos valores estéticos, quando a mesma refere no Capítulo 1, Artigo 2.º (Princípios gerais) que:

“(…) 5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Em 1987, Ana Mae Barbosa elabora a “proposta triangular”, onde são refletidos três aspetos elementares: criação, leitura da obra de arte e contextualização, onde a arte é considerada como expressão e cultura e a aprendizagem realizada no âmbito da abordagem construtivista e multicultural. “Ao contextualizar a obra de arte, procura-se ir ao encontro da (...) literacia visual, desenvolvendo paralelamente o sentido crítico” (Guerra, 2013, p.10).

Posteriormente, em 1990, no Decreto-Lei n.º344/90 é oficialmente elucidada e regularizada a implementação da Educação Artística no sistema escolar, onde

“(...) a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas”.

Ou seja, houve novamente uma alteração dos paradigmas no que concerne à educação artística (Charréu, 2003).

Em 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, consideram a Área de Expressão e Comunicação como uma área básica de conteúdos, uma vez que esta recai sobre aspetos essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e engloba instrumentos fundamentais, dando-lhe ferramentas para continuar a aprender ao longo da sua vida (OCEPE, 1997).

Posteriormente, no ano de 2001, surge a Reorganização Curricular do Ensino Básico e inicia-se um novo paradigma onde as artes passaram a ser entendidas como o centro da Educação Artística (Reis, 2008).

Em 2003, Sousa defende a educação através das artes, referindo que:

“(...) objetivo não são as artes, mas a Educação, considerando as artes como as metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação mais integral a todos os níveis: efetivo, cognitivo, social e motor. Podendo-se considerar o único modelo até hoje existente que aponta como seu primeiro objetivo a educação efetivo-emocional, propondo como técnica educativa para tal propósito a expressão (dos sentimentos, dos afetos, das emoções) artística (pelas artes, através das artes)” (p.30).

As artes visuais, abrangem estratégias que são ou devem ser utilizadas por parte dos educadores, onde Santos (1997) “considera o desenho, a pintura, a modelagem colagem técnicas fundamentais para o desenvolvimento da criança tais como a vivência estética, autonomia, criatividade e imaginação” (Conceição, 2005, p.24).

Em 2006, ocorre em Portugal, a I Conferência Mundial de Educação Artística, onde o principal objetivo desta conferência, foi o de “(...) explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem” (Roteiro para a Educação Artística 2006, p.4).

Em 2016, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, caracteriza-se por ser um documento orientador que assentam os seus objetivos globais pedagógicos na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (OCEPE, 2016). Segundo as OCEPE (2016, p.6), a Área de Expressão e Comunicação é:

“entendida como área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. Sendo a única área que comporta diferentes domínios, é precedida de uma introdução que fundamenta a inclusão e articulação desses domínios”.

1.2 Domínio da Educação Artística – Subdomínio das Artes Visuais na Educação de Infância

A Educação Artística encontra-se enquadrada na Lei de Bases do Sistema Educativo e assume um carácter fundamental no processo de educação, acessível a qualquer cidadão independentemente da sua habilidade, promovendo a sensibilização às manifestações artísticas (Morais, 2018).

Em 1997 as artes visuais eram designadas por expressão plástica e só após a reformulação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em 2016, é que passaram a ter esta terminologia. Até à data, eram entendidas como “(...) um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão.” (OCEPE, 1997, p. 63)”.

Segundo Santos (1999, p.137) as expressões artísticas,

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

Em 2016, as artes visuais passam a ser entendidas 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” (OCEPE, 2016, p.49), onde a mesma influência e, é influenciada pelas restantes áreas do saber, promovendo assim o desenvolvimento integral da criança (Loureiro, 2018).

Segundo Loureiro (2018), as Artes Visuais, numa relação com as restantes áreas do saber têm como base diferentes expressões visuais e diversos materiais e códigos específicos, que lhe concedem a particular identidade, enquanto forma de expressão.

Tendo em conta que a motivação é o primeiro elemento básico das Artes Visuais, tratando-se do interesse da criança pela atividade, que dependem dos estímulos recebidos, é através da experimentação de sensações do meio que se desenvolve o conhecimento dos objetos, pessoas e factos que levará a criação de imagens mentais, sendo que uma das formas de motivar a criança é o enriquecimento sensorial das mesmas (Díez-Hochleitner, García. & Sanchidrián, 1997).

Assim, segue a definição de alguns conceitos-chave neste subdomínio, segundo Díez-Hochleitner, García, e Sanchidrián (1997):

- O desenho é a representação gráfica (de animais, objetos, entre outros) através do traçado de linhas que em conjunto com a pintura, é a atividade plástica mais frequente na vida de uma criança. O material exigido é simples e a sua prática resulta a partir dos seus primórdios tempos, tanto que acaba por ser uma atividade “intrínseca” que aparece desde a sua tenra idade, quando a criança faz traços com os próprios dedos até à capacidade de sustentar um utensílio para desenhar.

- Pintar é a representação gráfica através de cores e formas que tem como finalidade a representação, a expressão e a decoração. A mesma oferece à criança a possibilidade de aprender um conjunto de novas técnicas. A criança entende que pintar é colorir uma superfície com cor e é através deste elemento que a pintura é diferenciada do desenho.

Por sua vez, Sousa (2003, p.225) defende que “(...) na pintura há sempre algo pessoal, da projeção da personalidade”, pois é através da multiplicidade de técnicas que as crianças, para além de desenvolverem a imaginação e criatividade, também exploram a

textura, as sensações, e a motricidade fina aprimorando assim, os movimentos mais concretos das mãos e dedos, sendo desenvolvidos desde cedo pela criança (Jesus, 2018);

- A cor é um estimulante para a criatividade da criança e ajuda-nos a perceber a sua perceção sobre as formas e os significados do que a rodeia, exprimindo-se sem qualquer obrigação de representação abrindo assim, a sua imaginação para uma serie inumerável de possibilidades criativas. Devido à facilidade que a criança tem em exprimir tudo aquilo que sente através da cor, esta é a principal linguagem plástica das crianças. Como consequência a pintura é a estratégia com maior importância;

- A colagem consiste em colar pedaços, com formas simples ou não, de papel, tecido ou outro material, numa superfície plana, ou não, que depois de serem distribuídos os elementos, os mesmos poderão formar uma composição harmoniosa que poderá ser figurativa ou não.

Sousa (2003) “considera que as crianças ao traçarem com força, ao rasgarem a folha de papel, (...) a criança está apenas a transmitir maneiras de expressão, sejam elas de temores, afetos ou outras emoções” (Conceição 2015 p. 25);

- A modelagem é uma das artes plásticas derivadas da escultura que serve para identificar o trabalho plástico através da manipulação de materiais maleáveis.

Segundo Santos (1997),

“(...) a modelagem é algo muito concreto, pelo que em comparação com a pintura e o desenho, não é muito utilizada nem é reconhecida pelas instituições no geral, contudo esta apresenta diversos valores educativos, tais como mostra um valor motivador, pois este responde às necessidades e interesses da criança, tem também um valor formativo, pelo que contribui eficazmente no desenvolvimento sensorial, refiro-me à visão e ao tato, também contribui para o desenvolvimento preceptivo e psicomotor, também apresenta valores estéticos, um dos pontos essenciais da arte, pois este promove a criatividade e o gosto pela estética e por último um valor comunicativo, sendo que através da modelagem a criança descobre um meio de comunicação” (Conceição ,2015 p. 27);

- As construções são uma forma de expressão artística que consiste na harmonização de diversas peças de forma a criar uma só unidade. Unidade esta que poderá ser assemelhada a construções arquitetónicas e a esculturas, que podem ser exploradas com material diverso.

Na educação artística, o educador e as suas intenções são essenciais para o desenvolvimento da criatividade das crianças, enriquecendo a sua representação simbólica e

o seu sentido estético, contactando múltiplas manifestações artísticas, culturas e estilos, de forma a incentivar o seu espírito crítico (OCEPE ,2016), tendo em conta o desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo das crianças (Morais, 2018).

O papel da educação artística no desenvolvimento das suas várias áreas (criatividade, imaginação, sentido estético, manifestações artísticas e culturais, entre outros) implica uma ligação com as outras áreas, contribuindo assim para o desenvolvimento da identidade pessoal, social e cultural.

Pocher (1982), refere que a educação artística pressupõe nas crianças um desenvolvimento global da personalidade, através de diversas formas e múltiplas atividades expressivas criativas.

Segundo Vygotsky (1982), “a criatividade é como uma função psicológica que é comum a todos” (Conceição, 2015, p.11). Sousa (2003), refere que a criança ao ter noção das suas potencialidades, entenderá que a técnica utilizada consiste num procedimento para dar forma à imaginação. Assim, torna-se relevante desenvolver a imaginação, uma vez que a mesma se encontra relacionada com o desenvolvimento da criatividade da criança. Como tal Vygotsky (1934), considera a imaginação “(...) como um mecanismo psicológico em que há uma clarificação de uma ligação existente entre a fantasia e a realidade” (Conceição, 2015, p.14).

Para além do desenvolvimento da criatividade e imaginação, este domínio permite, ainda, o desenvolvimento da curiosidade, expressão verbal e não-verbal, resolução de problemas, entre outros e como tal, tanto o espaço interior como o espaço exterior do Jardim-de-Infância (JI), os seus materiais e a sua diversidade, qualidade e acessibilidade, são fundamentais para a criação de oportunidades para a criança desenvolver a educação artística, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias que permitam à criança:

- Apropriar-se de diferentes técnicas e conhecimentos através da exploração, experimentação e observação.
- Integrar técnicas, materiais e meios de expressão de forma a ensaiar formas de expressividade.
- Comunicar os seus sentimentos e visões através da observação de obras de outros, de modo a compreender a possibilidade de variadas leituras (OCEPE 2016).

Cabe ao educador desenvolver um diálogo aberto e construtivo, incentivando a criança a encontrar formas criativas de representar o que sente e ainda desenvolver o desejo de aperfeiçoamento, permitindo que a criança possa exprimir-se “livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (Rodrigues, 2002, p.14).

Tendo em conta que as crianças exploram as emoções através de atividades específicas e orientadas que as capacitam de reconhecer as mesmas, Portugal e Larvers (2018), referem que desenvolver as emoções ajuda as crianças a compreenderem melhor as suas experiências internas e a lidarem com elas próprias de uma forma mais positiva.

As crianças, de um modo geral, sentem prazer no ato de exploração e na utilização de diferentes materiais, no entanto cabe ao educador alargar as suas experiências para que tenham a possibilidade de desenvolver a sua imaginação e criatividade Assim, torna-se importante que a criança tenha acesso a diversos materiais e instrumentos, contudo estes materiais exigem que haja uma organização cuidada dos mesmos de forma a facilitar o acesso e a utilização responsável por parte das crianças.

Mais importante do que a criança executar, criar e experimentar, é a oportunidade de apreciar e dialogar sobre o que desenvolve e observa. Cabe ao educador, levar as crianças a explorar as diferentes imagens e levá-las a descobrir a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual.

Face aos vários elementos expressivos da comunicação visual, o educador deverá promover o diálogo e a exploração destes elementos com as crianças de forma a impulsionar o desejo de descobrir novos elementos potenciando assim, as relações entre as suas vivências e o seu conhecimento, levando a mesma a descrever e a analisar o que a rodeia. Este percurso irá ajudar a criança a enriquecer o seu imaginário, o seu conhecimento e a integrar estes elementos na realidade que já conhece como, também, a experimentar a criação de novas imagens o que a leva a desenvolver o seu sentido estético e expressivo através das suas múltiplas modalidades.

Contudo, é importante que o JI tenha acesso a obras de arte, permitindo às crianças a sua visualização de modo a que recriem as suas produções e dialoguem com o grupo sobre as mesmas, de modo a que haja um enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica, ao mesmo tempo que é, igualmente, importante que o educador tenha conhecimento dos interesses, necessidades, aptidões e expectativas das crianças, com o intuito

de desenvolver a sua prática com base num conhecimento com significado, proporcionando assim, aprendizagens pertinentes e significativas para as crianças (Ferreira, 2007).

O educador tem, ainda, a responsabilidade de selecionar estes contextos, dando privilégio a artistas portugueses, diversificando estilos e levando as crianças a observarem, explorarem e criarem interesse nas diversas manifestações artísticas (OCEPE, 2016).

1.3 Domínio da Matemática na Educação de Infância

Baroody (2010) afirma que a matemática tem um poder de tornar os alunos ansiosos, desamparados e, em algumas vezes leva-os a sentirem-se inadequados para as aprendizagens. Isto faz com que os alunos evitem a matemática na escolha do seu futuro, o que leva a certas limitações nas opções de emprego.

Esta insegurança parte, também, dos educadores, na forma como os mesmos transmitem os seus conhecimentos/aprendizagens às crianças e muitas das vezes são os próprios a sentirem-se inseguros nesta temática e em ensiná-la.

De acordo com Barros e Palhares (1997, p.12), “não deve existir rutura entre as orientações para o 1º ciclo e para o JI, mas sim uma harmonia de métodos no ensino da matemática”. Como tal, de acordo com diversos autores, considera-se que o gosto por este domínio tem de ser transmitido logo nos primeiros anos, pois é nessa altura que os níveis de aprendizagem têm de ser moldados levando a uma maior predisposição para a aprendizagem e o uso da matemática.

Ponte e Serrazina (2000, p.14), referem que o sucesso de ensinar Matemática passa por um

(...) trabalho aturado de preparação das aulas, de experimentação cuidadosa de novas tarefas e materiais, da identificação de possíveis problemas na comunicação e no ambiente da aula, de reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos, de modo a ter em conta as suas preferências, interesses, conhecimentos e dificuldades.”

Neste sentido, Baroody (2010) identifica e reconhece que os professores/educadores não dão a devida atenção às aprendizagens informais da criança reafirmando a importância destas aprendizagens, pois as crianças antes de terem a capacidade de compreender expressões formais, tem a capacidade de resolver oralmente problemas menos complexos e

conseguem, ainda, usar os seus conhecimentos informais para analisar e resolver mentalmente adições e subtrações (Carpenter, 1986).

Corroborando com Baroody, Serra (2016) afirma que, na maioria das vezes, a matemática é transmitida de um modo desarticulado com a realidade, sob uma linguagem informal e abstrata, antónima àquela com que as crianças estão familiarizadas e, em certos momentos oposta à linguagem materna, quando a matemática possui uma linguagem própria e formal e uma simbologia característica, onde o educador necessita estar em alerta aos acontecimentos e os rentabilize de forma a incentivar a exposição de explicações/justificações e a incutir nas crianças a responsabilidade de avaliarem as ideias apresentadas e a sua apropriação.

De acordo com as OCEPE (2016), a linguagem matemática é algo que a criança vai adquirindo, através de situações do seu quotidiano com base em “(...) propostas espontâneas, desenvolvidas na sala de atividades (...)” (Morais, 2018, p.12). Neste sentido, o educador deve promover dinâmicas comunicativas no decorrer das atividades como potencial instrumento que tem como objetivo a interação com as crianças, baseadas na partilha de ideias e interpretações matemáticas – esta interligação é essencial na compreensão e aprendizagem dos temas matemáticos e no desenvolvimento das capacidades de raciocínio.

Segundo Homann e Weikart (1997), ao educarmos as crianças no JI estamos a potenciar uma aprendizagem ativa, pois ao aprender/ conhecer, as crianças desenvolvem determinados atributos (como por exemplo, curiosidade, espírito de iniciativa, autoconfiança, entre outros), que lhes são úteis ao longo de toda a sua vida.

Deste modo, Baroody (1993) refere que “os objetivos do ensino da matemática, podem ser os seguintes: dominar as competências básicas, estimular a compreensão dos factos, regras e procedimentos matemáticos, e encorajar o desenvolvimento do pensamento crítico (analisar e resolver problemas)” (Guerra, 2013, p.27) como tal, é fundamental que o educador trabalhe e coopere com a criança sob a influência de uma metodologia que tenha como base a perceção visual da criança e a partir dessas perceções, ser capaz de desenvolver os seus conhecimentos.

Outra capacidade, também, bastante valorizada é a verbalização, ou seja, o educador deve entender a verbalização como uma troca de ideias, de opiniões (muitas das vezes

redundantes) e pressupostos, que através do processo de negociação (crianças-educador-crianças), podem ser aprimoradas.

Relativamente ao que está descrito nas OCEPE (2016), o sentido de número é considerado como algo impreciso, pessoal e personalizado, que está relacionado com as ideias que cada um foi estabelecendo sobre os números e as operações. Traduz-se como a compreensão genérica que cada criança possui dos números e das operações, onde o educador deve desenvolver estratégias úteis que envolvam números e operações como meio de comunicação, processamento e interpretação de informação na resolução de problemas.

Neste sentido, o cálculo mental deve ser explorado desde muito cedo, na medida em que este envolve o desenvolvimento de estratégias pessoais, o que leva a uma aquisição progressiva do sentido do número - desenvolve e aprofunda o conceito sobre as estruturas numéricas.

Por sua vez, a Organização e o Tratamento de Dados, visa a estatística no seu dia - a - dia. Para o ensino da Estatística, as crianças devem compreender e analisar o papel da estatística na sociedade, nos seus campos de aplicação e o modo como esta contribui para o seu desenvolvimento. Desempenha, ainda, um papel importante na capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos e de os utilizar para responder às mais diversas questões, visando desenvolver nos alunos a capacidade de planear e executar um estudo estatístico.

No que concerne à Geometria e Medida, a mesma desenvolve o sentido espacial, com destaque na visualização e na compreensão de propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço, assim como a utilização destes conhecimentos e capacidades na resolução de problemas em variados contextos. Esta aprendizagem é gradual, onde o seu objetivo foca-se em desenvolver a visualização e o raciocínio geométrico e é expectável que a criança seja capaz de o usar, quer na identificação e interpretação de relações espaciais, quer na sua construção.

Volta-se a salientar o potencial da criança na sua aprendizagem, bem como a importância do conhecimento informal, onde os

“os investigadores têm vindo a mudar a sua opinião em relação à ideia de que as crianças pequenas têm pouco conhecimento ou capacidade de aprender matemática, quando lhes é dada oportunidade, as crianças pequenas mostram que possuem um conhecimento informal da matemática que é, surpreendentemente, complexo e sofisticado”. (Sarama, J. & Clements, 2009, p.4).

Como em todas as áreas de conteúdo cabe, assim, ao Educador, independentemente do paradigma em que se situa, adequar as aprendizagens a transmitir ao nível de desenvolvimento das crianças e para tal, deve “(...) perceber qual o nível de compreensão ou o pensamento da criança nesse momento e colocar-lhe problemas e questões a um nível só ligeiramente superior” (Baroody, 2010, p.345).

1.3.1 A Geometria como Área da Matemática

Segundo Mendes e Delgado (2008), o ensino e aprendizagem da geometria, representa um “valor estético”, uma vez que as crianças ao explorarem, desde cedo, conceitos geométricos e raciocínio espacial, revelam uma maior sensibilidade no que diz respeito às obras de arte com motivos geométricos, presentes na arquitetura, frisos e rosáceas, peças de design, entre outros.

Relativamente à orientação espacial, ainda, segundo Mendes e Delgado (2008, p.9), “ao tentarmos decifrar a informação de um manual de instruções, ao analisarmos a planta de uma casa, ao interpretarmos um mapa, ou mesmo ao explicarmos um caminho a alguém, estamos a usar a nossa orientação espacial”, ou seja, ter sentido espacial é perceber o espaço que nos rodeia, raciocinar sobre o mesmo com suporte em relações espaciais e raciocinar geometricamente a partir de sistemas conceptuais formais.

De acordo com as OCEPE (2016), o Educador poderá propor:

- Múltiplas experiências que possibilitam a identificação de objetos ou pessoas para representarem o espaço da sala, podendo depois partir para representações simbólicas, levando assim as crianças a pensarem sobre o espaço colocando questões que envolvem direção (Qual o caminho?), distancia (Fica muito longe?), localização (Onde?) e identificação de pontos de referência (Que objetos encontras? O que observas de importante?), pois tal como defendem Barros e Palhares (1997, p.12), determinados “(...) conhecimentos lógico-matemáticos são construídos pela criança não a partir de noções que lhe são transmitidas, mas através das suas próprias ações sobre os objetos”;

- Atividades, em que as crianças terão de interpretar uma imagem ou mesmo um objeto (desenho ou fotografia) através de vários pontos de vista e identificar onde foi desenhado ou fotografado;

- A utilização de espelhos de forma a explorar e manipular com formas e figuras geométricas, de modo a encontrar simetrias e padrões;
- A manipulação de múltiplos materiais, de forma a que as crianças tenham a possibilidade de identificar padrões (azulejos, roupas, quadros, entre outros);
- O desenvolvimento de conceitos matemáticos através de construções a duas dimensões ou três dimensões, utilizando papel para construir papagaios, cadeias de bonecos, entre outros, ou mesmo com outros materiais como madeira, latas de bebidas, cordas, caixas e afins;
- E por último, a escolha de uma unidade de medida para conseguir comparar e ordenar objetos e introduzir instrumentos padronizados de medida relacionando-os com o seu uso no seu quotidiano e para as crianças compreenderem a sua utilidade.

Para além do referido anteriormente, Mendes e Delgado (2008, p.13) mencionam, ainda, que o educador

“Deve incentivá-las a verbalizarem as suas ações e colocar-lhes questões que as ajudem a explicar o que vão observando nas suas experiências e a relacioná-las com outras. Também as interações que se estabelecem entre as crianças são importantes neste processo. Por exemplo, a realização de tarefas em pequenos grupos pode aumentar a necessidade de verbalização e explicação das ações de cada uma das crianças”.

Neste sentido, Moreira e Oliveira (2003) defendem que o Educador ao trabalhar a geometria no JI, é crucial que tenha em atenção ao modo como apresenta a mesma, pois entende-se que deve ser realizada de forma a que as crianças possam adquirir noções geométricas e capacidades espaciais, diligenciando assim, todo o pensamento geométrico.

Mendes e Delgado (2008), no que concerne à análise de formas geométricas, referem que é possível observar que as crianças, muitas vezes, ainda “(...) não sabem o nome correto de algumas figuras geométricas mas facilmente conseguem identificar objetos, presentes no seu ambiente, semelhantes a essas figuras, por exemplo, a janela é parecida com um retângulo” (Guerra, 2013, p.28).

Este processo é feito de forma gradual com iniciação em experiências concretas, transpondo para uma diferenciação dos objetos geométricos. Este processo é construído pelas crianças através das suas próprias ações sobre os objetos (Barros & Palhares, 1997),

uma vez que as mesmas desempenham um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Como tal, Moreira e Oliveira (2003), fazem referência à articulação da geometria com as restantes áreas do saber, visando potenciar o desenvolvimento das capacidades ao nível da perceção, representação e interpretação, presentes em diversas formas de artes, indo assim ao encontro das OCEPE (2016), no que concerne à construção articulada do saber.

1.4 As Artes Visuais em Diálogo com a Geometria

Por norma, a maioria dos educadores recorre às Artes Visuais como auxílio a algo que desenvolveu primeiramente com as crianças, pois como as mesmas ainda não sabem escrever, recorrem ao desenho (entre outros) para expressarem o que observaram, sentimentos e aprendizagens.

Neste sentido, Sousa (2003, p.81) afirma que,

“A arte é em geral considerada como uma perda inútil de tempo. Nas escolas não há espaços adequados destinados a estúdios de arte, as artes têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade geral e ainda se atribui, nos círculos académicos, um certo sentido depreciativo às disciplinas e aos professores de arte, como se fossem de natureza secundária, – quando é exatamente o contrário”.

No que concerne às aprendizagens no domínio da matemática, muitos educadores, evitam trabalhar esta área, especialmente os que sentem a existência de lacunas na sua formação, respeitante a este domínio e, como tal, por não se sentirem seguros do seu conhecimento, descuram estas aprendizagens e condicionam as crianças nas suas próprias aprendizagens, uma vez que, ao longo do ano letivo, de uma forma regular, o trabalho realizado pelos educadores é pouco apelativo e desafiador para as crianças.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, define o perfil do educador e refere que o mesmo deve deter conhecimentos científicos-pedagógicos para “desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Artigo 3.º, Anexo 1, Ponto II).

Mendes e Delgado (2008), fazem referência ao facto de as crianças revelarem, desde cedo, deter conceitos geométricos e raciocínio espacial e ressaltam, ainda, que o ensino/

aprendizagem da geometria representa um valor estético, uma vez que existirá uma maior sensibilidade no que respeita às obras de arte com motivos geométricos.

Através de obras de arte de diversos pintores, podemos articular a matemática e as artes visuais, desmitificando assim, a conceção da matemática, que maioritariamente é entendida como o trabalho exclusivo da aprendizagem de números e realização de contas, e mostrando que a mesma pode constituir momentos de aprendizagem prazerosos para as crianças em inter-relação, por exemplo, com as artes visuais.

Segundo Sousa (2003, p.160),

“(...) a expressão plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea da criança. Desde muito pequena que gosta de mexer em água, areia, barro e de riscar um papel com um lápis. O seu principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se, pinta-se e molda-se apenas pelo prazer que esses atos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte». É a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada”.

Ou seja, a criança labora com o que a rodeia e, desta forma, cria as suas próprias construções, uma vez que é com base nas atividades como a escrita, leitura, desenho, entre outros, que a criança tenta compreender, descobrir e arranjar conclusões/ justificações e respostas para as suas dúvidas.

Como tal, as atividades devem ser previamente pensadas e planeadas pelo educador, uma vez que devem proporcionar momentos de diversão, curiosidade e prazer com a consciência de que as crianças empregam, no que estão a realizar, todas as emoções e sentimentos que, maioritariamente, não conseguem exteriorizar.

Segundo OCEPE (2016), as propostas de atividades devem ter como propósito dois tipos de ação, sendo uma de ordem funcional (desenhar, pintar, rasgar, cortar e modelar), e outra, de acesso à arte e, a partir das mesmas criar e aplicar técnicas de artes visuais.

Neste sentido, cabe ao educador ter a consciência de que deve utilizar instrumentos que capacitem as crianças para o espírito de iniciativa e que sejam críticos sobre o que observam e produzem.

Ainda relativamente ao papel do educador, é essencial que a sua intencionalidade pedagógica tenha em consideração o desenvolvimento emocional, sentimental, cognitivo e

o conhecimento prévio das crianças (Moraes, 2018) e, igualmente, os interesses, necessidades, aptidões e expectativas das mesmas (Ferreira, 2007). Assim, o educador deve

“(…) disponibilizar diversos materiais de grande qualidade, organizados e acessíveis às crianças. Segundo Cunha, para além de o educador disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorá-los em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com o lápis de cor e papel. Podemos transformar essas propostas simplistas e comuns numa proposta instigadora e fonte de descobertas, além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar” (Cunha, 1999, p.57).

Guerra (2013), realizou um estudo, no âmbito da educação artística, de natureza qualitativa e interpretativa, onde os dados recolhidos ocorreram numa sala de JI da rede pública. No seu trabalho intitulado de “A Arte/Expressão Plástica Numa Inter-Relação Com A Matemática/Geometria - Um Projeto no Jardim de Infância”, teve como objetivo principal desencadear, numa perspetiva interdisciplinar, uma relação com a área da Matemática/Geometria e através desta, conclui que é possível “(…) articular objetivos preconizados para a matemática/geometria ao nível da educação de infância, sem perturbar ou comprometer os objetivos da educação artística, criando um impacto positivo no desenvolvimento das crianças” (p.84).

Por sua vez, Conceição (2015) elaborou um relatório de natureza qualitativa e interpretativa, intitulado de “A Arte Na Educação Infantil. A importância para o desenvolvimento infantil”, em contexto pré-escolar e concluiu que “(…) a arte é fundamental no processo do desenvolvimento infantil, e que esta pode estar relacionada com todas as outras áreas” (p.43).

Ainda no ano de 2015, Fernandes, produziu um estudo com o título “Exploração de Conceitos Geométricos na Educação Pré-escolar através da Literatura Infantil”, com base numa pedagogia participativa e rematou que a “(…) Literatura Infantil possui uma dimensão artística que não deve ser subestimada pelo leitor (e sobretudo pelo adulto-mediador) (...)” (p.93). No que concerne à Geometria, a mesma defende que é, “(…) possível articulação com a Geometria, nomeadamente com os aspetos Orientar, Construir e Operar com Formas e Figuras, próprios da Educação Pré-escolar” (p.94).

Mais recentemente, Vasconcelos (2017), em “Artistas de Palmo e Meio: Artes Plásticas no Jardim de Infância”, um estudo de natureza qualitativa que teve como principal objetivo “(…) promover a experiência de aprendizagem recorrendo às Artes Visuais, de

forma a favorecer o desenvolvimento da criatividade” (p.43) e conclui que “ao facultar diferentes formas de artes e diversas técnicas, proporcionou-se às crianças obter um manancial de vivências, desenvolvendo a sensibilidade estética e contribuindo para desbloquear o processo criativo” (p.120).

Relativamente ao papel do educador, Loureiro (2018), no seu relatório de estágio intitulado de “O papel do Educador de Infância nas Artes Visuais” - uma investigação qualitativa, em contexto pré-escolar, conclui que “(...) o educador de infância deve proporcionar às crianças a exploração de diferentes técnicas relacionadas com as Artes Visuais, que levem a explorar diferentes materiais.” (p.46) e que, “(...) deve fazer parte do processo de descoberta da criança, desprezando os estereótipos e abrindo a mente para novas ideias e novos recursos, vivenciando as diferentes linguagens da arte com a criança.” (p.46), ao mesmo tempo que se “(...) deve respeitar o tempo de cada criança, promovendo a flexibilidade na concretização das mesmas, pois torna-se essencial que a criança desenvolva o processo expressivo ao seu ritmo, dando a possibilidade de retomar o trabalho em diversos momentos, até que o considere terminado” (p.47).

De 2016 a 2018, Morais realizou um estudo sobre a própria prática com o propósito de integrar o apoio ao desenvolvimento espacial e a análise às operações com formas geométricas, articulando as aprendizagens no âmbito da geometria com técnicas de artes visuais, a partir de uma obra de arte.

Na sequência do trabalho com as crianças, onde foi proposta a articulação da geometria com as artes visuais, Morais (2018, p.122) concluiu que “(...) as crianças tiveram o prazer de explorar e utilizar diferentes materiais que vieram despertar o desejo de saber mais e compreender melhor assuntos relacionados com a geometria”.

1.5 O Conceito de Envolvimento

Respeitante ao envolvimento, as OCEPE (2016 p.10), referem que cabe ao educador, promover

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

Segundo Laevers (2004, p.59), “o conceito de envolvimento refere-se a uma dimensão da atividade humana”, que pode ser caracterizado pela concentração e persistência e representado pela motivação, interesse, fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e fonte de energia, em que não se verifica nenhuma distanciação entre o indivíduo e a atividade que realiza (Ferreira, 2015) .

Este envolvimento não advém da realização de atividades demasiado fáceis ou difíceis, mas sim da relevância e do interesse que a criança revela durante a realização da atividade. Para que exista envolvimento por parte da criança, a mesma tem de operar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e tal como Laevers refere, o nível de envolvimento apresentado por uma criança, é o indicador-chave da qualidade e consequência dessa experiência de aprendizagem.

Para Vygotsky, a ZDP fornece ao educador dados sobre o estado dinâmico de desenvolvimento da criança, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido, como também ao que está em processo de maturação.

A Escala do Envolvimento da Criança, foi desenvolvida por Laevers, em 1994, como uma ferramenta que possibilita observar e avaliar o envolvimento da criança numa escala de pontos, onde os níveis de envolvimento são calculados e obtidos através da presença e/ou ausência de um conjunto de indicadores, que permitem ao observador analisar e avaliar o envolvimento da criança (Portugal & Laevers, 2018), sendo eles:

- Concentração: é quando uma criança centra toda a sua atenção para uma atividade e nada a distrai;

- Energia – aquando da realização de uma atividade, a criança encontra-se bastante interessada e estimulada. Esta energia é usualmente exibida através da alteração da voz ou pela pressão que exerce sobre o objeto que usa. A energia mental é deduzida pelas expressões faciais, as quais traduzem se a criança está concentrada no que está a executar;

- Complexidade e criatividade – é possível observar estes indicadores, quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a um comportamento mais complexo do que uma simples rotina. A criatividade subsiste quando a criança introduz um toque pessoal ao que está a fazer e contribui para o seu desenvolvimento criativo – neste momento a criança encontra-se nos limites das suas capacidades;

- Expressão facial e postura – a postura que a criança apresenta face ao que está a desenvolver, pode revelar se a mesma se encontra concentrada ou tédio;

- Persistência – a persistência diz respeito à durabilidade da concentração que a criança exerce no desenvolvimento da atividade. As crianças que estão envolvidas, não abandonam facilmente o que estão a executar, pelo contrário, querem permanecer e continuar o que estão a fazer e não se distraem com o que as rodeia. Contudo, o tempo investido depende da idade e da experiência da criança;

- Precisão – quando as crianças estão envolvidas nas atividades, demonstram um enorme cuidado com o seu trabalho e como tal, estão atentas aos pormenores. As crianças que não se envolvem e não se preocupam com os pormenores, revelam que o que estão a realizar não é relevante para elas e como tal, concretizam-no de um modo negligente;

- Tempo de reação – as crianças quando estão envolvidas no que estão a realizar, reagem com rapidez a estímulos, como por exemplo apressam-se para a atividade e demonstram grande motivação para passarem à prática;

- Linguagem/ comentários verbais – os comentários que a criança verbaliza acerca do que está a realizar, também constitui um nível de envolvimento, bem como as descrições entusiásticas sobre o que foi feito ou que está a fazer, o que descobriu e o que conseguiu alcançar;

- Satisfação – por norma, satisfação associa-se a prazer – é possível reconhecer se a atividade está a ser prazerosa, quando a criança aprecia o seu trabalho, olhando-o com satisfação, tocando-o, mostrando-o e acariciando-o. Quando a criança está envolvida no trabalho e tem prazer no que está a realizar, revela grande satisfação pelo mesmo.

Os indicadores acima referidos são fundamentais para a perceção do nível de envolvimento em que a criança se encontra, porém, Leavers (2014) refere que a aplicação da escala implica formação e competências de observação consideráveis.

Segundo Portugal e Laevers (2018, p. 30), o sistema de avaliação do nível de envolvimento da criança, “(...) é largamente intuitivo e empático, pressupondo reconstrução da experiência do outro em nós próprios (colocarmo-nos na pele da criança, tornarmo-nos na criança que observamos para tentar sentir e perceber o seu vivido) – atitude experiencial”,

ou seja, trata-se de um ato de empatia em que o observador/educador tem de ter em conta a perspetiva da criança.

Deste modo, a avaliação do nível de envolvimento da criança caracteriza-se por ser uma análise relativa à qualidade, sendo que atribuir pontos ao envolvimento da criança será sempre uma simplificação da realidade. Porém, os níveis de envolvimento dizem respeito à intensidade com que a experiência é vivida e como tal, ao invés de se dizer “é uma atividade muito intensa”, diz-se que é uma atividade de nível cinco.

Segundo Rogers (1983) a investigação no que diz respeito ao empenho do educador, tem revelado que os estilos e o modo como o adulto interage com a criança, está relacionada com a aprendizagem da mesma. Por isso, Laevers (1994) defende que a qualidade da intervenção do educador é um elemento importante na qualidade da aprendizagem da criança, na medida em que importa que o adulto reflita sobre a sua ação/ prática em contexto de sala de atividades e de que forma é que a mesma influência na aprendizagem das crianças (Ferreira, 2015).

Ou seja, o envolvimento das crianças e o empenhamento do adulto são dependentes um do outro. Como tal, para que uma criança se envolva numa atividade, é necessário que o adulto esteja empenhado e vice-versa e para que tal aconteça, é essencial que haja uma negociação entre as partes, de forma a que as atividades realizadas desenvolvam e promovam tanto o envolvimento como o empenhamento (Formosinho 2009).

Ferreira (2015), realizou uma investigação com o intuito de “compreender as causas do baixo envolvimento das crianças nas atividades de pequeno e grande grupo e de que forma o educador pode promover esse envolvimento” (p.1). Este estudo insere-se no âmbito da investigação-ação, com base na recolha de dados quantitativos e qualitativos de modo a responder à questão de investigação: “qual o papel do educador na promoção do envolvimento das crianças em atividades de pequeno e grande grupo?” (p.1), recorrendo sobretudo à Escala de Envolvimento da Criança. Na sequência desta investigação, Ferreira (2015, p.38) concluiu que,

“Uma forma de envolver as crianças pode passar por lhes pedir que ajudem no planeamento das atividades, permitindo-lhes, desta forma, que saibam antecipadamente o que é esperado delas. Além disso, o aspeto fundamental será perceber os interesses do grupo de crianças e planejar atividades que respondam a esses mesmos interesses, dando, assim, importância à voz das crianças no seu processo educativo ao longo da educação pré-escolar”.

Mais recentemente, Pereira (2017) realizou um estudo de caso intitulado de “A importância da Expressão Plástica no ensino da Matemática no 1.º Ciclo de Ensino Básico”, com o objetivo de compreender a relação entre estas duas temáticas. No que respeita ao envolvimento conclui que,

“as atividades desenvolveram nos alunos, autonomia, espírito crítico, cultura, participação, motivação entre outras competências que possibilitaram um maior envolvimento dos mesmos nas aprendizagens, tornando-se ativos no processo de ensino-aprendizagem, o que por sua vez os levou a obterem melhores resultados e a conseguirem perceber melhor os conteúdos ao nível da Matemática. Pois, a criação artística não deve ser utilizada como uma estratégia para atingir um objetivo, mas sim um meio que auxilie no processo de aprendizagem” (p.114).

Capítulo III

1. Opções Metodológicas

Diversos autores atribuem à metodologia, um papel de grande importância para qualquer pesquisa. Como tal, entende-se o método, como um conjunto de princípios orientadores que suportam o investigador no decorrer da sua investigação, com o intuito de garantir a validade do conhecimento, tendo em conta a natureza da problemática em estudo (Guerra, 2013).

Assim, investigar “(...) consiste em procurar enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual (...) tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.32).

Tendo em conta que o ensino é muito para além de uma atividade rotineira, é essencial explorar, avaliar e reformular (Ponte, 2002). Deste modo, o presente plano de investigação, insere-se no paradigma participativo, ou seja, constitui uma investigação sobre a própria prática, com vista a uma mudança educacional, melhoria das aprendizagens e consequente sucesso das crianças envolvidas dividindo-se, assim, em quatro etapas (Ponte, 2002):

- Formulação do problema ou das questões em estudo;
- Recolha de elementos que permitam responder às questões;
- Interpretação da informação recolhida – Conclusões;
- E por fim, divulgação do resultados e conclusões obtidas.

Importa referir que estes momentos nem sempre se desenvolvem de forma sequencial, podendo também sobrepor-se.

A investigação sobre a própria prática apresenta características de investigação-ação, na medida em que o investigador desempenha um papel ativo em todo o processo, pretendendo-se estabelecer uma interação efetiva e ampla entre o investigador e os investigados (crianças). Como tal, “os resultados encontrados, bem como todo o processo, não são generalizáveis a outros contextos, pois dependem de variáveis e especificidades, próprias de uma determinada realidade” (Guerra, 2013, p.44).

O estudo caracteriza-se ainda pela sua abordagem qualitativa, uma vez que a mesma “(..) possibilita uma visão global, onde o processo é valorizado e revela ainda um papel

fundamental, que vai muito além dos resultados alcançados” (Guerra, 2013, p.44). Segundo Sousa (2009), esta abordagem centra-se em “(...) descrições pessoais e opiniões individuais, inclusivamente a própria opinião subjetiva, empírica, do investigador” (Pereira, 2017, p.50).

Respeitante à prática pedagógica, o estágio realizou-se no âmbito das unidades curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II e III (PES II e PES III), inseridas no Mestrado de Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas.

A primeira fase do estágio caracterizou-se por ser uma etapa exploratória, descritiva do período de observação e a segunda fase, um período de intervenção educativa intensiva com a realização de propostas de atividades tendo como base a problemática definida no Plano de Ação.

Observou-se a dinâmica do grupo, no que diz respeito ao espaço da sala de atividades bem como a sua organização nas diferentes áreas de atividades existentes, reconhecendo os seus interesses enquanto grupo de crianças e enquanto seres individuais.

Os dados recolhidos advêm do ambiente natural, sendo a aluna estagiária a principal fonte de recolha dos mesmos. Com as propostas de atividades realizadas no âmbito do estudo, pretende-se analisar e interpretar a informação que advém dessas propostas, com o intuito de investigar o seu impacto nas aprendizagens das crianças.

Salienta-se ainda o carácter analítico e interpretativo deste estudo, pois “num estudo analítico as decisões são tomadas à medida que este avança.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.85), ou seja, com e durante o desenvolvimento de todo o processo de trabalho, eram realizadas narrativas supervisionadas acerca da prática pedagógica exercida pela aluna estagiária, que exigiam uma nova reorganização e adaptação das atividades, consoante o feedback que era concedido pelas crianças, educadora cooperante (EC) e supervisora institucional.

No que concerne à epistemologia da presente investigação, todas as aprendizagens foram adquiridas através da participação da aluna estagiária e das interações existentes em contexto, pois tal como entende Ponte (2002, p.6), “a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores”.

Segundo Richardson (1994), é através da investigação sobre a própria prática que se entende a origem das questões/ dúvidas e se planeia uma intervenção com o propósito da sua

resolução, pois só assim é possível aperfeiçoar a prática docente e, concludentemente propiciar melhores aprendizagens às crianças, revelando-se assim de essencial, uma vez que a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observar, planejar, agir e avaliar, que serão desenvolvidos pelo docente com o objetivo de adequar a sua prática às necessidades do grupo de crianças (OCEPE, 2016).

Porém, importa aludir ao facto de este tipo de investigação, se reincidir sobre aspetos pertinentes para o investigador, não omitindo a criança e a sua relevância para o desenvolvimento da investigação (Ponte, 2008).

Ponte (2002) refere, ainda, que o valor da investigação sobre a prática encontra-se relacionado com a satisfação de determinados critérios de qualidade, sendo eles: (i) os resultados; (ii) os processos; (iii) democrática; (iv) catalítica; e, por fim, (v) dialógica.

Neste sentido consideram-se os critérios de qualidade supramencionados, uma vez que as conclusões, emergiram do plano de ação, com a participação/cooperação de todas as partes envolvidas no estudo, constituindo assim um ponto de interesse “(...) para a toda a comunidade académica, passando da comunidade envolvente para a comunidade educativa” (Morais, 2018, p.40).

Para concluir Figaro (2014, p.130) refere que, “(...) a metodologia serve à pesquisa, ao problema e aos objetivos que se quer alcançar. Não há método certo ou errado. Há método adequado ao que se quer saber”.

2. Plano de Investigação

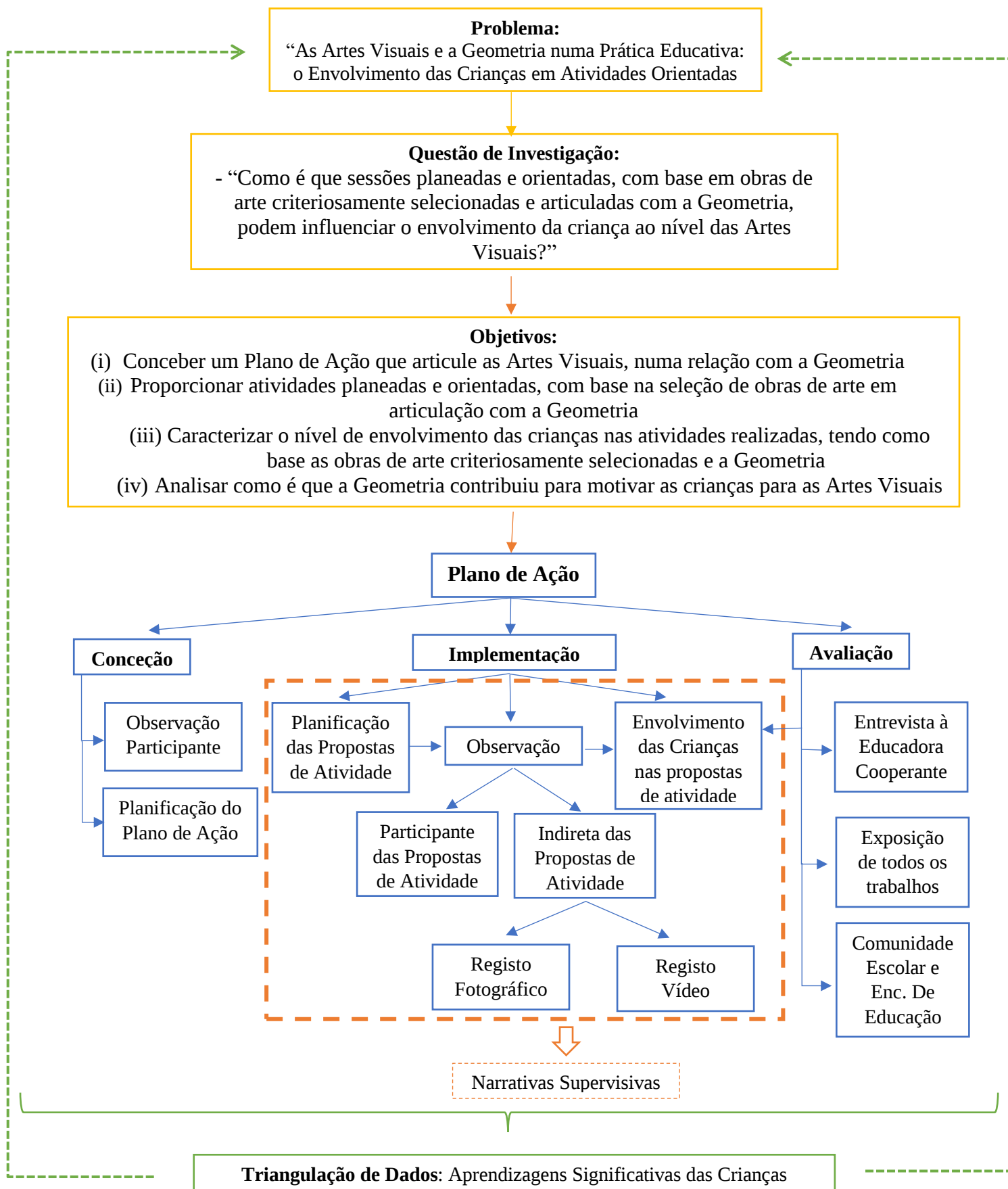


Figura 1 Esquema Síntese do Plano de Investigação

2.1 Descrição do Plano de Investigação

O tema de investigação insere-se na área de Expressão e Comunicação, mais concretamente nos domínios da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais e Matemática no âmbito da Geometria.

Este estudo tem como base a interdisciplinaridade sob a observação de diversos materiais/ objetos que ajudem a promover um maior conhecimento/ aprendizagem, por parte das crianças, sobre estes dois temas (Artes Visuais/ Geometria), com o intuito de concretizar propostas de atividades prazerosas para as mesmas e que promovam um trabalho integrado entre as duas temáticas.

O trabalho desenvolvido insere-se, ainda, na área de Formação Pessoal e Social que,

“(…) é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (OCEPE, 2016 p.33)

A planificação do Plano de Ação, teve como base o conhecimento prévio do grupo de crianças, nomeadamente interesses e necessidades, definição de objetivos, seleção criteriosa das obras de arte, planificação e realização de propostas de atividades orientadas.

Como tal, acordou-se que a fase de implementação ocorreria no mês de outubro de 2018, com término em janeiro de 2019 e exposição de todos os trabalhos realizados decorrentes desta investigação, no dia oito de fevereiro do mesmo ano.

No decorrer da observação participante realizada no ano letivo 2017/2018, constatou-se que as crianças apesar de terem à sua disposição diversos materiais para realizarem atividades relacionadas com as Artes Visuais, nunca escolhiam esta temática com intencionalidade e, inclusive, aquando das propostas de atividades orientadas, quando solicitadas, na sua grande maioria, as crianças dispersavam e declinavam qualquer interesse e envolvimento na sua realização, chegando por vezes a recusar participar nas mesmas.

Tendo em conta o cenário anteriormente descrito, houve a necessidade, em PES II, de articular as Artes Visuais com uma temática que fosse do interesse das crianças. Após diálogo com a EC, ainda no período de conceção do plano, a mesma referiu que

anteriormente à chegada da aluna estagiária, abordou com as crianças as formas geométricas e que as mesmas revelaram bastante interesse e satisfação na sua aprendizagem – esta situação culminou como uma estratégia pedagógica para motivar e envolver o grupo nas propostas de atividades que aludissem às Artes Visuais.

Porém, aquando PES III a aluna estagiária pôde verificar que as crianças já não se encontravam tão relutantes na realização de atividades orientadas, no âmbito das Artes Visuais, mas continuavam a não escolher esta área como ponto de interesse nas suas brincadeiras para, por exemplo, realizarem um desenho livre.

Assim, foi elaborado um plano de sessões e propostas de atividades orientadas que favorecessem as Artes Visuais numa relação com a Geometria, sendo esta última, uma estratégia. Um trabalho integrado e multidisciplinar, através do qual as crianças, principalmente, se sentissem motivadas para realizar atividades no âmbito das Artes Visuais e pudessem desenvolver competências e conhecimentos/aprendizagens nas restantes áreas do saber.

2.1.1 Calendarização do Plano de Investigação

A presente investigação realizou-se ao longo de cinco fases, tal como é possível observar no Cronograma do Plano de Investigação (figura 2).

A primeira fase respeitante ao diagnóstico, engloba a observação participante, identificação da problemática, pesquisa sobre a temática, diálogo com a EC e por fim, definição da questão e objetivos para a investigação.

A observação participante e o diálogo com a EC foram uma constante nesta investigação, pois possibilitaram a aluna estagiária identificar o problema e definir a questão e os objetivos da mesma. Em simultâneo foi realizada uma pesquisa sobre a temática (Artes Visuais e Geometria), de forma a orientar o plano de ação e sustentar a prática da aluna estagiária.

A segunda fase concerne ao Plano de Ação e contempla a elaboração e implementação do mesmo e consequentemente os registos da aluna estagiária, realizados no decorrer de toda a investigação, com o objetivo de evidenciar o que era narrado pela aluna estagiária. Na sequência desta fase, apresenta-se, ainda, a redação e revisão do

enquadramento teórico, a elaboração e redação do Plano de Investigação a redação e revisão da metodologia de investigação e, por fim, a elaboração e redação dos instrumentos de recolha e análise de dados.

A terceira fase, corresponde à Análise e Tratamento de Dados, resultante da prática exercida aquando PES II e PES III. Nesta fase e para completar os dados obtidos, realizou-se uma entrevista semiestruturada à EC, com o intuito de recolher dados sobre a sua prática no âmbito das Artes Visuais, e opinião sobre o trabalho desenvolvido pela aluna estagiária, evidenciando os contributos do mesmo para as crianças. Esta fase contempla ainda a Exposição, organizada pela aluna estagiária, dos trabalhos realizados pelas crianças em PES III e os dados de opinião da comunidade escolar e outros visitantes, recolhidos nesse evento.

A última fase, alude à avaliação de todo o trabalho desenvolvido com as crianças e, nela estão incluídas as reflexões meramente descritivas da prática da aluna estagiária em PES II, as narrativas supervisivas redigidas aquando PES III, conclusões e avaliação, tendo em conta o envolvimento das crianças nas sessões de apresentação das obras e autores e atividades desenvolvidas.

Descrição	PES II				PES III							
	março	abril	maio	junho	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio
1.ª Fase												
Observação Participante	X	X	X	X	X	X	X	X				
Identificação do Problema	X	X										
Pesquisa					X							
Diálogo com a E.C.	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Definição das Questões de Investigação	X	X			X							
Definição dos Objetivos de Investigação	X	X			X							
2ª Fase												
Redação do Enquadramento Teórico		X										
Revisão do Enquadramento Teórico					X	X						
Elaboração e Redação do Plano de Investigação		X	X	X								
Revisão do Plano de Investigação					X	X						
Redação da Metodologia de Investigação	X	X										
Revisão da Metodologia de Investigação					X	X						
Elaboração e Redação dos Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	X	X			X							
Elaboração do Plano de Ação	X	X			X	X						
Implementação do Plano de Ação		X	X	X	X	X	X	X				
3.ª Fase												
Entrevista à E.C.									X			
Tratamento e Análise dos Dados Obtidos				X				X	X	X	X	
Exposição de Todos os Trabalhos									X			
Registos da Exposição									X			
4ª Fase												
Reflexões	X	X	X	X								
Narrativas Supervisivas					X	X	X	X				
Conclusões									X	X	X	X
Avaliação									X	X	X	X

Figura 2 Cronograma do Plano de Investigação

2.1.2 Questões e Objetivos de Investigação

A pertinência deste estudo advém da necessidade de se criarem estratégias didáticas para dinamizar atividades que envolvessem as Artes Visuais e motivar as crianças para as mesmas, tendo como base a interdisciplinaridade de uma forma intencional, criativa e enriquecedora, tanto para o grupo de crianças como para a aluna estagiária.

Os objetivos do Plano de Investigação prendem-se com: (i) Conceber um Plano de Ação que articule as Artes Visuais, numa relação com a Geometria; (ii) Proporcionar atividades planeadas e orientadas, com base na seleção de obras de arte em articulação com a Geometria; (iii) Caracterizar o nível de envolvimento das crianças nas atividades realizadas, tendo como base as obras de arte criteriosamente selecionadas e a Geometria; e por fim, (iv) Analisar como é que a Geometria contribuiu para motivar as crianças para as Artes Visuais.

Os objetivos acima descritos têm como principal propósito responder à seguinte questão de investigação: “Como é que sessões planeadas e orientadas, com base em obras de arte criteriosamente selecionadas e articuladas com a Geometria, podem influenciar o envolvimento da criança ao nível das Artes Visuais?”.

2.1.3 Caracterização do Contexto Institucional

Segundo as OCEPE (2016), o estabelecimento educativo deverá organizar-se de forma a facilitar o desenvolvimento, aprendizagem e formação tanto das crianças como dos educadores, onde a organização do tempo não letivo é decidida pelo mesmo, sendo supervisionado pelo educador que planeia e concretiza as atividades.

De acordo com Formosinho (2011, p.11), uma instituição caracteriza-se por ser,

“Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente.”

A Instituição onde o estágio foi realizado, distingue-se por ser uma Escola Pública, situada no Concelho de Loures.

A Escola situa-se numa área residencial e nela destacam-se três núcleos distintos: o primeiro é onde se encontram as áreas comuns e de apoio funcional, como por exemplo: secretaria; o segundo é onde se encontra o JI, no piso zero, com quatro salas; e por último, o primeiro piso destina-se às crianças que frequentam o primeiro ciclo, com oito salas de aula, devidamente equipadas, cacifos para os alunos, uma sala de arrumos e um espaço para expressão plástica comum a cada duas salas. Neste piso, encontra-se, ainda, a Biblioteca Escolar, que presta serviço a toda a comunidade escolar.

A área de recreio é composta por dois espaços: um parque infantil para as crianças que frequentam a educação pré-escolar e um campo de jogos.

Respeitante ao JI, as crianças encontram-se distribuídas por diferentes salas, respeitando a sua faixa etária e de forma heterógena. Todos os dados apresentados, referentes ao grupo de crianças, foram recolhidos numa pequena reunião informal com a EC, na sala de atividades, com recurso aos documentos disponíveis.

Em relação ao número de funcionárias (figura 3) per capita, a Instituição “(...) dispõe de uma oferta educativa que pode ir até 75 crianças (podendo inscrever-se crianças dos 3 aos 5 anos de idade), distribuídos por 3 salas. No entanto, esta oferta pode variar de acordo com a legislação em vigor e com a existência de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)” (Projeto Educativo, 2011-2015, p.14).

Pessoal Docente		Pessoal Não Docente				Total: 33
Educadoras de Infância	Professoras de 1.º Ciclo	Assistentes Operacionais JI	Assistentes Operacionais 1.º Ciclo	Assistentes Operacionais de Apoio à Família		
				Prolongamento de Horário	A.T.L.	
8	8	4	6	3	4	

Figura 3 Pessoal Docente e Não Docente Ano Letivo 2018/2019

As crianças que frequentam a educação pré-escolar, usam bata (a cada sala corresponde uma cor) , sendo o mesmo uma regra da Instituição, uma situação invulgar em Instituições públicas e pouco consensual, mostra até que ponto a liderança das escolas agrupadas pode contribuir, “(...) de certo modo, para a construção de unidades organizacionais periféricas, com identidades próprias, no quadro mais vasto do agrupamento de escolas” (Castro, 2011, p.37).

2.1.3.1 Caracterização do Ambiente Educativo

Segundo as OCEPE (2016), as organizações educativas ao exercerem variadas funções, dispõe de tempos e espaços próprios em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes levando assim, a um contexto dinâmico abordado sob uma perspetiva sistémica e ecológica, que permite a compreensão da realidade, proporcionar a adaptação das características e necessidades das crianças e adultos sendo, também, um instrumento de análise para o educador, pois possibilita:

- A compreensão da criança através do conhecimento dos sistemas em que a mesma se desenvolve, respeitando as suas características, cultura e conhecimentos prévios;
- A integração da criança e o seu desenvolvimento e aprendizagem de forma articulada e em interação com os outros e com o meio;
- Identificar a importância das interações e relações entre os sistemas, tirando proveito das potencialidades e ultrapassar as suas limitações de forma a ampliar as oportunidades educativas e apoiar o trabalho dos adultos.

Esta perspetiva leva ao pressuposto desenvolvimento humano de uma forma dinâmica relativamente à sua relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado e também influencia.

Os materiais são bastante importantes na aprendizagem das crianças e a sua aquisição deve ser pensada e planeada pelo educador com a consciência de que deve adquirir os materiais mais adequados para o desenvolvimento do grupo, nunca esquecendo que a qualidade e variedade dos mesmos é igualmente importante. Face à disponibilização de materiais, com o intuito de envolver as crianças nas atividades em Artes Visuais, a EC refere que “(...) é uma das características de uma sala de jardim-de-infância, pela sua organização, pela sua dinâmica, (...) pela autonomia que proporciona às crianças” (Entrevista à EC– Apêndice D).

As instalações do JI, onde a prática foi realizada, são recentes e considera-se que as mesmas estão preparadas com equipamentos modernos.

Respeitante ao horário de funcionamento, está compreendido entre as sete horas e as dezanove horas e trinta minutos, sendo que das sete até às nove horas, as crianças permanecem com as funcionárias do prolongamento. Das nove até às doze horas, as crianças estão sob a responsabilidade da educadora e assistente operacional, onde realizam a

componente letiva. Por volta das onze horas, as crianças vão para a recreio, e durante trinta minutos brincam livremente no espaço exterior destinado para o efeito. Por norma, antes das doze horas, as crianças já têm a higienização finalizada e como tal, dirigem-se para o refeitório, onde almoçam. A educadora vai almoçar à mesma hora e entra novamente às treze horas e vai ter com o grupo de crianças ao recreio ou, se o tempo atmosférico não permitir, à sala do prolongamento. Por volta das quatorze horas, as crianças regressam com a educadora para a sala de atividades, onde retornam às atividades orientadas/ livres até às quinze horas e trinta minutos, momento em que termina a atividade letiva.

No ano letivo 2017/2018, o estágio foi realizado na sala de atividades número quatro, que ao mesmo tempo se qualificava como sala onde era realizado o acolhimento das sete até às nove horas e o prolongamento das quinze horas e trinta minutos até às dezanove horas e trinta minutos.

No presente ano letivo (2018-2019), o estágio foi realizado com o mesmo grupo de crianças e respetivo pessoal docente e não docente, na sala de atividades número um – um espaço menos amplo, mas que se destina unicamente a sala de atividades de tempo letivo.

A sala de atividades (Apêndice A), caracteriza-se por possuir bastante iluminação natural, sendo que a grande diferença são as casas de banho, onde no ano letivo anterior só havia uma e localizava-se fora da sala e só com uma sanita e um lavatório para vinte e cinco crianças, contrariamente a este ano letivo, onde a casa de banho é no interior da sala, possuindo duas sanitas, três lavatórios e um poliban.

A nível funcional, as áreas de atividades estão bem identificadas e as crianças pertencentes ao grupo podem usufruir de todo o espaço, onde houve uma preocupação por parte da EC em “(...) criar um espaço organizado em consonância com as necessidades, e interesses das crianças e organizando-os de modo a proporcionar às crianças diferentes oportunidades, reconhecendo o espaço enquanto dimensão do desenvolvimento curricular” (Ribeiro, 2014, p.5):

- Na área da casinha (figura 4) as crianças podem desenvolver o jogo simbólico e dramatizações, ao mesmo tempo que desenvolvem, naturalmente, a sua criatividade. É uma área que representa a vida familiar e o mundo dos adultos, onde a criança realiza “(...) as suas atividades lúdicas com esses objetos como se eles fossem pessoas (Nogueira, 2016 pág.46).

Este ano letivo (2018/2019), as crianças que se encontram a brincar na área da casinha podem, também, usufruir do espaço da mercearia (figura 4), onde têm à sua disposição brinquedos diversos sobre a forma de comida, uma caixa registadora, e por sugestão da aluna estagiária, elementos do quotidiano (objetos de desperdício), devidamente limpos e higienizados, como por exemplo pacotes de leite, cereais, recipientes de shampoo, garrafas de sumo, entre outros;



Figura 4 Área da Casinha

- Na área dos jogos de mesa (figura 5), existem diversos jogos relacionados com a matemática que despertam para a aprendizagem do sentido do número e geometria como por exemplo, os blocos lógicos. O uso deste material em atividades e jogos diversificados permite o desenvolvimento de conceitos lógicos fundamentais à compreensão das primeiras noções matemáticas.



Figura 5 Área Jogos de Mesa

Ao terem conhecimento das características dos jogos e das suas regras, podemos constatar que os mesmos

“(...) favorecem o desenvolvimento de capacidades cognitivas tais como a atenção e a concentração; outros convidam a encontrar um compromisso entre a rapidez e a precisão, a impulsividade e a reflexividade (...)” (Holper, 1983 pág.68)

- A área do tapete (figura 6) é onde é realizada a reunião com as crianças no período da manhã e tarde, com auxílio de instrumentos de trabalho como por exemplo, o mapa de presenças. Ainda na área do tapete as crianças concretizam diversos diálogos entre si e com os adultos da sala;



Figura 6 Área do Tapete



Figura 7 Área da Garagem

- Na área da garagem (figura 7) existe uma caixa com diversos carros de diferentes materiais (por exemplo: plástico e madeira), e um tapete com vários percursos que conduzem as crianças a reproduzirem diversas situações do quotidiano;

- O cavalete, guaches e pincéis da sala constituem a área das expressões (figura 8). Apesar de as expressões não se caracterizarem apenas por atividades com este tipo de materiais, quando o estágio foi iniciado, as áreas e respetivas denominações já estavam definidas;



Figura 8 Área das Expressões

- A área da biblioteca (figura 9) é constituída por um móvel com diversos livros, e três cadeiras puf para as crianças se sentarem. Ali as crianças exploram autonomamente os livros, individualmente, a pares ou em pequeno grupo (máximo três crianças).



Figura 9 Área da Biblioteca

- A área das construções (figura 10) é relevante, na medida em que se considera importante que

“(...) as crianças façam construções com materiais que representam formas geométricas, tanto tridimensionais (cubos e outros prismas e cilindros, etc.) como bidimensionais (quadrados e outros retângulos, triângulos, etc.). (...É fundamental que, nestas idades, as crianças possam manipular e efetuar construções com “materiais que representem figuras”, porque ao fazê-lo poderão mais facilmente estabelecer relações entre elas” (Mendes e Delgado 20018, pág.29);



Figura 10 Área das Construções

- A área da escrita (figura 11) é uma aquisição do ano letivo decorrente. Nesta área as crianças têm à sua disponibilidade um quadro em ardósia, letras em íman e uma caixa com o nome de cada criança pertencente à sala de atividades.



Figura 11 Área da Escrita

Segundo Portugal (2016, p. 11), “(...) na sequência diária de atividades, os horários e as rotinas são sempre os mesmos, o que permite à criança explorar, praticar e adquirir confiança nas suas competências de desenvolvimento pessoal (conforto, confiança, estabilidade, controlo e segurança)”. Partindo deste pressuposto, a aluna estagiária planeou todas as propostas de atividade de forma flexível, dando sempre a hipótese de escolha à criança, apoiando-as nas suas decisões.

Segundo as OCEPE (2016, p.27), no que concerne ao planeamento da rotina pedagógica, as mesmas defendem que,

“O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.”

Horário	Rotina Diária
9h00	Chegada à Instituição / Acolhimento
9h10 – 9h35	Reunião da Manhã
9h40 – 10h30	Atividades Livres e/ou Atividades Orientadas
10h30 – 10h45	Higienização
10h45 – 11h00	Reforço da Manhã (Fruta)
11h00 – 11h30	Recreio
11h30 – 11h45	Higienização
11h45	Refeição - Almoço
12h15-14h00	Recreio
14h00-14h15	Leitura de uma história
14h15-15h00	Atividades Livres e/ou Orientadas
15h15	Lanche (Leite Escolar)
15h20	Higiene
15h30	Saída da Instituição e/ou Prolongamento

Figura 12 Rotina Diária

No que concerne à importância da rotina diária (figura 12), Hohmann, Banet e Weikart (1995 p.81), referem que,

“A criança tem de ter consciência da rotina diária e saber os nomes das partes que a compõem, para não passar o dia a pensar o que irá acontecer a seguir, ou a preocupar-se porque não vai ter oportunidade de ir lá para fora brincar nos baloiços”.

Deste modo, a rotina (figura 12) é realizada da mesma forma todos os dias, salvo exceção (figura 13) das terças-feiras à tarde, em que as crianças têm educação física, lecionada por professores da temática e quintas-feiras, de manhã em que as crianças vão à biblioteca escolar e à tarde de quinze em quinze dias, as crianças têm música lecionada por uma professora do conservatório d'Artes de Loures.

Dias da Semana	Rotina Semanal
Segunda-Feira	Atividades orientadas e/ou livre na sala de atividades
Terça-Feira	Educação Física (tarde)
Quarta-Feira	Atividades orientadas e/ou livres na sala de atividades
Quinta-Feira	Biblioteca (manhã) e Música (tarde, 15 em 15 dias)
Sexta-Feira	Atividades orientadas e/ou livres na sala de atividades

Figura 13 Rotina semanal

No que diz respeito à educação física, anteriormente a mesma era lecionada pelas educadoras de cada sala de atividades, porém este ano letivo (2018-2019), determinaram que seriam os professores de educação física a dinamizar as aulas, o que não negligencia a presença dos adultos da sala aquando da mesma.

Para Neves (2002 p, 34),

“A Educação Física (EF) nas escolas portuguesas é hoje uma questão de formação, de saúde e de cidadania. De formação pelo seu papel ao nível da formação de crianças e jovens em termos de estimulação e desenvolvimento das suas capacidades motoras, sócio-afetivas e cognitivas. De saúde face ao papel que o movimento assume na nossa vida e à necessidade de manter um estilo de vida ativo que se ganha pelos hábitos, atitudes e práticas desenvolvidas na escola. (...) De cidadania porque é a EF que pode proporcionar a todas as crianças e jovens uma diversidade de Atividades Físicas e Desportivas (...) a que algumas dificilmente teriam acesso.”

À semelhança do dia de educação física, a música é orientada por uma pessoa com formação na área, do conservatório d'arte de Loures. A atividade tem duração de cerca de trinta minutos e realiza-se de quinze em quinze dias e no decorrer da mesma, as crianças aprendem músicas novas, conhecem novos instrumentos e realizam jogos pedagógicos recorrendo aos sons/ música.

Todas as quinta-feira, no período da manhã, as crianças deslocam-se à Biblioteca para levarem um livro à sua escolha para lerem em casa com a família e na segunda-feira seguinte, entregam o livro à educadora que na quinta-feira entrega às bibliotecárias.

Segundo Bastos (2010, pág.4),

“É necessário que as escolas proporcionem situações motivadoras que ponham a criança e o livro em permanente contacto. Embora a Biblioteca Escolar seja um organismo dentro da própria escola, destaca-se no papel de formar leitores e tem nesta área uma responsabilidade acrescida. A Biblioteca Escolar deve ser dinamizada de modo a proporcionar aos alunos situações interessantes e motivadoras que os levem a ler, pois é nela que encontramos fontes de conhecimento.”

2.1.3.2 Caracterização do Grupo de Crianças

Guerra (2013) defende que o conhecimento e caracterização do grupo, constitui um componente facilitador, para melhor compreensão do contexto da investigação, pois constituem a base de todo o trabalho desenvolvido.

Segundo as OCEPE (2016), a base do processo educativo é a interação social e a relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos, em que há diferentes fatores que influenciam o modo de funcionamento do grupo, como as características de cada criança, o maior ou menor número de crianças de cada sexo e as suas idades.

Estes fatores são influenciados pelas características demográficas e pelas condições institucionais em que o JI se insere. A decisão da composição etária deverá ser uma opção pedagógica, influenciando desta forma o enriquecimento das interações do grupo, aumentando as ocasiões de aprendizagem entre as crianças, facilitando assim o seu desenvolvimento.

A relação individualizada entre criança e educador facilita a inclusão da criança no grupo e as suas interações com as outras crianças. No entanto, esta relação poderá assumir diversas formas que terão de ser sempre previamente pensadas, pois é importante estar atento às crianças ao longo dos vários momentos do dia para perceber os seus interesses de forma a poder negociar com elas o que poderá ser possível ou não fazer ou se fará sentido passar a uma nova proposta.

As atividades escolhidas pelas crianças deverão ser apoiadas pelo educador e valorizadas de forma empática. As dinâmicas de interação que são estabelecidas têm implicações no processo de aprendizagem e têm como objetivo promover o respeito por cada

criança, o trabalho cooperado, o entendimento da perspetiva do outro, a regulação da vida em grupo e a participação no planeamento e avaliação.

As crianças que frequentam esta Instituição, são organizadas pelas diversas salas de JI, consoante o ano de nascimento das mesmas. O grupo com o qual o estágio foi realizado, pertence a uma das salas da pré-escolar, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade, num total de vinte e cinco crianças.

A composição etária do grupo (figura 14) facilita o desenvolvimento e a apropriação de conhecimento, onde a aprendizagem das crianças é realizada de forma própria, tendo uma atribuição de sentidos em relação ao mundo que as rodeia, tal como na compreensão das relações estabelecidas com os outros e na construção da sua própria identidade.

Número de crianças do grupo: 25					
3 anos		4 anos		5 anos	
Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
-	-	1	7	11	6
Total		8		17	

Figura 14 Relação do Número de Crianças por Idades (2018/2019)

Segundo as OCEPE (2016), o/a educador/a deverá ter em sua posse materiais diversificados, que irão ajudar a criança a estimular os seus interesses e curiosidade, bem como dar a oportunidade de escolher com, como e com quem poderão brincar.

O educador deve, ainda, observar e envolver-se no ato de brincar, pois permite aperceber-se melhor dos interesses da criança e encorajar a mesma, através de desafios, à sua exploração e descoberta. Através da observação, o educador consegue planejar propostas de atividades tendo como referência os interesses das crianças, alargando e aprofundando os mesmos (OCEPE, 2016).

Segundo as OCEPE (2016, p.14),

“O/A educador/a recolhe, ainda, informação sobre o contexto de vida das crianças e a sua ação junto das famílias e comunidade, através de, por exemplo, registos de presença e da participação dos pais/famílias em reuniões ou em atividades da sala, bem como das relações com parceiros da comunidade. As opiniões destes intervenientes são também uma informação relevante, que pode ser obtida através da anotação de conversas informais, ou recorrendo a instrumentos mais organizados e estruturados, tais como entrevistas ou questionários”

Neste sentido, no que refere às habilitações literárias dos pais das crianças (figura 15), estes apresentam diferentes níveis de ensino e diferentes atividades profissionais. Os dados apresentados estão de acordo com o que os pais escreveram no Boletim de Matrícula de cada criança.

Habilitações Literárias	Mãe	Pai	Total
Sem Habilitações	-	-	-
Ensino Básico	8	9	17
Ensino Secundário	7	3	10
Ensino Superior	2	1	3
N/S N/R	7	13	20
Situação Profissional	Mãe	Pai	Total
Trabalhador por conta de outrem	19	18	37
Profissional independente	-	-	-
Desempregado	1	-	1
N/S N/R	5	7	12

Legenda: N/S N/R – Não Sabe/Não Responde

Figura 15 Caracterização das Famílias

O agregado familiar das crianças é constituído por três a quatro pessoas, onde a grande maioria das crianças tem irmãos e apenas dois elementos vivem com outros parentes para além do pai, da mãe e dos irmãos.

Este grupo de crianças, caracteriza-se por ser bastante ativo no que diz respeito às brincadeiras, onde os elementos mais novos são um pouco retraídos e necessitam de alguma estimulação e incentivo em atividades orientadas, enquanto que as crianças mais velhas se sobrepõem, mas quando necessário ajudam-se mutuamente. Assim, graças à atuação de adultos e pares, as crianças que se encontram num determinado nível de desenvolvimento, conseguem atingir o nível de desenvolvimento potencial (ZDP).

O grupo encontra-se numa fase de crescimento gradual de autonomia e independência, sentindo prazer na execução de pequenas tarefas do seu quotidiano. Este processo de autonomia é bastante importante e determinante na vida das crianças, tal como considera Erikson, quando refere que “(...) a criança precisa de ser independente e o modo como esta necessidade é satisfeita afetará ao máximo o seu sentido de autonomia pessoal.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 143).

Por vezes existem situações de conflito, que rapidamente se resolvem através do diálogo e pedidos de desculpa, onde todas as crianças são capazes de analisar os comportamentos menos corretos e não se obstam de avaliar o comportamento do colega e o seu próprio comportamento e reconhecer que estão errados nas suas atitudes.

Neste grupo de crianças existe uma grande diversidade cultural, sendo que quatro crianças não têm a língua portuguesa como língua materna. Porém, desde que ingressaram no JI, segundo a EC, tem sido notória a sua evolução.

No que concerne às competências comunicativas, as OCEPE (2016 p.60), defendem que as mesmas se vão,

“(...) estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.”

Nestes casos, o diálogo decorre na tentativa da criança se conseguir expressar e participar em todos os momentos.

Sim-Sim (1998), defende que o desenvolvimento da linguagem depende não só das condições biológicas inatas de cada indivíduo mas, também, pelos fatores ambientais presentes nos meios em que as crianças estão inseridas, como por exemplo: a família, a escola e os pares - sendo estes ambientes essenciais para que a criança aprenda a usar corretamente e eficazmente a língua e para que a comunicação seja possível, pois a criança é um ser social que se encontra integrada em diversos grupos que desempenham diferentes papéis no desenvolvimento da linguagem, sendo que é neste ambiente que a criança se vai desenvolver de forma progressiva.

Num ambiente estimulante e facilitador, a complexidade da linguagem da criança, ou de cada indivíduo, desenvolve-se de forma natural respeitando o ritmo individual, onde a escola se caracteriza por ser um dos ambientes que proporciona o processo de desenvolvimentos infantil. É essencial que as escolas consigam criar condições que permitam uma aprendizagem contínua, em que os conhecimentos adquiridos nos primeiros anos de vida, possam ser explorados e aprofundados na Instituição escolar. Assim, a língua

passa a ser objeto de estudo, tendo como objetivo uniformizar as diferenças entre as crianças, através da norma com complexidade crescente.

Deste modo, as Instituições devem possuir recursos que promovam a estimulação do desenvolvimento da linguagem, com principal ênfase na fase pré-escolar, fase na qual a criança começa a desenvolver conhecimentos e capacidades importantes para o bom desempenho, não apenas escolar, mas, também, social e emocional.

Importa referir que no desenvolvimento da linguagem, é fundamental a interação da criança com o meio social, onde existem diferentes contextos e *inputs* de informação manipuladas pela atenção, discriminação, categorização e memória (o que implica o esquecimento), que vão potencializar o desenvolvimento global e harmonioso da linguagem.

Respeitante à aprendizagem do Português como língua não materna, as OCEPE (2016, p.60-61) referem que a,

“(...) linguagem oral é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes. Não se pode, no entanto, esquecer que o português não é a língua materna de todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar. O respeito pelas línguas e culturas das crianças, além de ser uma forma de educação intercultural, leva a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros”.

Face às dificuldades destas crianças, existe uma maior preocupação e um trabalho mais pormenorizado nesta temática.

Relativamente aos gostos e preferências, contrariamente ao que acontecia no ano letivo anterior (2017-2018), as crianças do sexo feminino já brincam com mais frequência na área da garagem e as crianças do sexo masculino, na área da casinha. Antes de as crianças irem brincar para as áreas, existe a preocupação em questionar para onde querem ir brincar, onde por vezes há decepção por nem todas as vontades serem passíveis de realizar. Estas situações são resolvidas com um pequeno diálogo para acalmar a criança, ajudando a mesma a lidar com a frustração.

Na hora da refeição é visível a preocupação de todos em colocar os talheres da forma correta (faca na mão direita e garfo na mão esquerda). Apesar de terem o bibe é raro alguma criança se sujar e, por norma, quando o mesmo acontece é por distração.

Em termos de socialização, as crianças gostam de partilhar brincadeiras e pedem a ajuda do adulto quando um dos colegas não quer brincar com ele. No que diz respeito à partilha dos brinquedos, as crianças sabem que só podem brincar com os brinquedos que trouxeram de casa quando vão para o recreio e como tal, enquanto estão na sala de atividades brincam e partilham os brinquedos que existem na mesma. Por vezes, há pequenos conflitos e mais uma vez, a criança quando não consegue resolver procura a ajuda do adulto.

Respeitante às propostas de atividades orientadas, realizadas pela aluna estagiária aquando PES II, o grupo foi mais reticente, comparativamente às atividades orientadas realizadas em PES III, onde o grupo manifestou sempre muito interesse e revelaram ser crianças curiosas e predispostas para novas experiências. O mesmo constituiu um ponto positivo na realização desta investigação, pois esta motivação e interesse foram a base e um dos objetivos de todo o trabalho desenvolvido.

2.1.3.2.1 Participantes

A EC, tem 39 anos e no que concerne à sua formação inicial, é licenciada em Educação de Infância e conta com 18 anos de atividade profissional. Ingressou na Instituição onde o estágio foi realizado há cerca de um ano e meio, e antes de conseguir entrar para o ensino público, esteve numa IPSS em Chelas e num infantário, também no concelho de Loures.

A aluna estagiária tem 26 anos, licenciada em Ciências da Educação e Educação Básica, sempre revelou interesse pela educação e o que esta engloba. Durante o seu percurso escolar, sempre demonstrou proveito pelas Expressões, constituindo as mesmas a base de grande parte do trabalho desenvolvido na sua prática e percurso escolar. Uma vez que as crianças participantes na investigação não se envolviam nem se encontravam motivadas para atividades que envolvessem as artes visuais, a mesma considerou uma oportunidade o facto de conseguir proporcionar momentos de aprendizagens significativas e prazerosas para as crianças, tendo como base obras de arte e atividades que envolvessem diversas técnicas de artes visuais, conseguindo, assim, aliar duas paixões: educação e expressões (artes visuais).

Apesar do Plano de Ação ter sido realizado com as vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos de idade, a recolha e análise de dados incidiu sobre seis crianças: duas do sexo masculino com cinco anos e quatro crianças do sexo

feminino, três com quatro anos e uma com cinco anos. Até à data de finalização do Plano de Ação, as crianças participantes na investigação, tinham indicação da EC para permanecerem mais um ano em contexto pré-escolar.

Como principal critério de seleção tivemos em consideração a assiduidade e a pontualidade, bem como a falta de interesse por parte das crianças nas artes visuais.

Com o objetivo de preservar o anonimato das crianças, foram atribuídas letras em substituição dos seus nomes reais.

O GT nascido a 12 de dezembro de 2013, é uma criança do sexo masculino, assíduo e pontual, que no ano letivo passado (2017/2018), aquando de PES II, não revelava qualquer interesse pelas artes visuais, inclusive quando aludido às mesmas, apresentava bastante relutância na sua realização.

O MS é igualmente do sexo masculino, tem cinco anos e um irmão gémeo. É uma das crianças que não tem o português como língua materna. Este ano letivo, perante as propostas de atividades realizadas pela aluna estagiária, revelou interesse e motivação para as artes visuais, situação oposta à observada no ano letivo anterior.

A AC nascida a 25 de março de 2014, é uma criança do sexo feminino, bastante responsável e autónoma. Devido à sua personalidade, é bastante requisitada para brincar.

Aquando PES II, nunca escolhia concretizar algo relacionado com as artes visuais, como por exemplo fazer um desenho e por vezes, quando estava a brincar se solicitada para realizar uma atividade orientada, oferecia alguma resistência, que era sempre respeitada.

A MK é uma criança do sexo feminino, com cinco anos de idade. Apesar da sua família não ter o português como língua-materna, apresenta um discurso correto e bem articulado. Devido à sua personalidade, também, é bastante solicitada para as brincadeiras em todas as áreas e afins.

No que concerne à realização de atividades no âmbito das artes visuais, a mesma, aquando de PES II realizava apenas quando solicitada, apresentando tendência em brincar exclusivamente na área da casinha.

A AB nascida a 27 de abril de 2014, é uma criança que sempre revelou grande interesse nas atividades referentes às artes visuais e no ano letivo passado (2017/2018), caracterizava-se por ser uma das mais novas do grupo.

Apesar de revelar prazer nas atividades que envolvessem as artes visuais, analogamente às restantes, também, nunca escolhia realizar uma atividade que envolvesse esta temática.

Grande parte da motivação da aluna estagiária em escolher a AB e MK como sujeitos participantes nesta investigação, prende-se com o facto de a mesma tentar perceber se através das propostas de atividades orientadas realizadas, esta situação se revertia e as crianças colocassem a hipótese de realizar atividades no âmbito da temática por opção própria e não apenas quando solicitadas .

A LB é uma criança que ingressou este ano na Instituição, do sexo feminino com quatro anos. Apesar dos seus quatro anos de idade, feitos recentemente, é uma criança desenvolvida a nível cognitivo e bastante autónoma.

Relativamente ao seu comportamento, é uma criança que revela ainda estar a aprender a ter uma postura correta em sala de atividades, mais precisamente na área do tapete. Quando todos têm que estar sentados, em silêncio ou em diálogo coletivo a LB tem tendência em exibir um comportamento menos correto para o momento.

Os participantes, bem como o restante grupo encontram-se, segundo Piaget, no estágio pré-operatório concreto, que se caracteriza pelo surgimento da ideia de sonho, imaginação; as crianças começam a ser capazes de construir um pensamento abstrato, mas com algumas limitações (a criança entende quando está a ver, como por exemplo quando pomos um prego dentro de água, ela diz que o prego continua lá porque a água é translúcida, se o colocássemos num copo com vinho a criança diria que o prego não está lá porque deixou de o ver); há uma explosão a nível linguístico, ou seja começa a alargar o seu vocabulário e a construir frases cada vez mais complexas; começam a entender alguns pontos de vista que não o seu; e por fim, começa a elaborar representações (função semiótica), tendo como base a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a linguagem.

Neste período “(...) o sistema de pensamento que as crianças tipicamente empregam durante este período é criativo e intuitivo” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, pág. 107).

2.2 Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

O trabalho de investigação “(...) consiste em procurar enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida, através da qual (...) tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.32), como tal é essencial que a recolha de dados seja adequada de modo a que o investigador alcance os objetivos delineados.

Segundo Afonso (2005, p.59), é na recolha e tratamento de dados que

“o trabalho empírico entra na sua fase decisiva. É o período em que o investigador operacionaliza o dispositivo de pesquisa previamente definido, adaptando-o às circunstâncias específicas, as vicissitudes e aos percalços da gestão quotidiana do trabalho de campo”.

O presente plano, é de natureza qualitativa, a foi desenvolvida no decorrer da investigação, pois é nesta abordagem que “(...) se investiga “com” e não “para” as pessoas (...)” (Fortin, 1999, p. 148).

Nesta análise, as técnicas de recolha de dados ajudaram na investigação-ação para uma melhor perceção dos fenómenos em contexto, onde a recolha de informação, no âmbito deste estudo visa dar resposta à questão de investigação.

Investigámos tendo como base referências bibliográficas que nos permitiram construir boas opções de recolha de dados e que nos capacitaram para a realização da análise e interpretação de dados de uma forma articulada e cautelosa. Para tal, recorreremos à observação participante, pois a recolha de dados recai sob as notas de campo, registos fotográficos e vídeo, entrevista, planificações de propostas de atividades e, ainda, narrativas supervisionadas, realizadas pela aluna estagiária.

Segundo as OCEPE (2016, p.13),

“Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.”

Assim, recorreu-se (i) à transcrição dos diálogos mantidos com as crianças durante as sessões de apresentação das obras de arte e respetivos autores; (ii) à reflexão sobre o que era observado em contexto; (iii) à articulação das vozes das crianças (produções orais), com

as fotografias do que foi realizado pelas mesmas (produções escritas); (iv) à reflexão com justificação das opções pedagógicas tomadas pela aluna estagiária com base, essencialmente, nas OCEPE (2016).

Esta análise capacita a aluna estagiária afirmar, ou não, se foi possível promover aprendizagens no âmbito das Artes Visuais, e se as propostas de atividades realizadas motivaram, ou não, as crianças para o seu envolvimento nas Artes Visuais.

A triangulação dos dados obtidos, permitiu o cruzamento e comparação das informações recolhidas, relacionando-as entre si, com o objetivo de fornecer uma melhor perceção/ compreensão do estudo realizado. Martins (2008), alude para o facto de a convergência de vários resultados provenientes de diversas fontes, suportarem um estudo, melhor que pesquisas corroboradas por outras estratégias, ou seja, a triangulação é um dos procedimentos que circunscreve o recurso a diferentes processos de recolha de dados e determina a credibilidade de uma investigação (Vasconcelos, 1997).

2.2.1 Observação direta: Observação Participante

Para a realização da presente investigação, recorreu-se à observação participante, como forma de recolha de diversas evidências, sob a análise cuidada e atenta da investigadora.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003, p. 197),

“A observação participante de tipo etnológica é logicamente, a que melhor responde, de modo global, às representações habituais dos investigadores em ciências sociais. Consiste em estudar uma comunidade durante longo período, participando na vida coletiva. O investigador estuda então os seus modos de vida, dentro e pormenorizadamente, esforçando-se por perturbá-los o menos possível”.

Por sua vez, Sarmiento (2013, p.27) refere que a observação participante consiste na “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas”, pois o investigador analisa factos e experiências fazendo ele próprio parte da investigação.

As limitações da observação participante, centram-se na dificuldade do investigador se inserir no grupo e ser aceite pelo mesmo enquanto observador; com a seletividade da memória, uma vez que pode vir a revelar-se uma tarefa árdua o investigador tomar notas no

preciso momento ou logo após a observação; e, por fim, com a interpretação das observações de tipo etnológico, exigindo uma formação teórica por parte do investigador e devendo ser elaborada de forma flexível com o contributo de outros investigadores, de modo a conceder “uma certa intersubjetividade às observações e à sua interpretação” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 200).

Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (2003), defendem que o trabalho do investigador tem como base a exatidão e rigor das observações, o confronto continuo entre as mesmas e as suposições que são efetuadas.

Este tipo de instrumento permitiu à investigadora recolher dados através de notas de campo, registos fotográficos/ vídeo e produções orais e escritas. Permitiu, ainda, refletir sobre a própria prática e se necessário adaptá-la em contexto, tendo como base as ações das crianças, sob uma análise e interpretação dos acontecimentos (Bell, 2004).

2.2.1.1 Notas de Campo

As notas de campo revelaram-se essenciais na observação participante. Foram realizadas sob a forma de anotações, onde foram registados pequenos diálogos e acontecimentos relevantes para a investigação, onde no final de cada dia eram relidas e organizadas de forma a inclui-las nas reflexões, com o intuito de evidenciarem o que era narrado.

Segundo Máximo-Esteves (2008, p.88), o objetivo primordial das notas de campo “é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem no contexto”, sendo que Bogdan e Biklen (1994) as consideram como uma exposição escrita daquilo que o investigador vai ouvindo, observando, experienciando e refletindo no decurso da sua investigação.

2.2.1.2 Produções das Crianças (Escritas e Orais)

As produções escritas e orais, foram um instrumento de recolha e análise de dados, na medida em que permitiram à investigadora analisar e interpretar o que era realizado, com base nos interesses e necessidades das crianças, aptidões e progressos individuais, revelando-se essencial para a avaliação.

Ao escutar as vozes das crianças em contexto e posteriormente através da transcrição dos registos vídeo, capacitou a aluna estagiária compreender o sentido e significado que as crianças atribuíam ao que estavam a observar/ realizar, tal como defende Máximo-Esteves (2008, p.92), quando afirma que “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”.

2.2.2 Observação Indireta: Registo Fotográfico e Vídeo

Bogdan e Biklen (1994), referem que a fotografia se encontra relacionada com a investigação, na medida em que fornece dados descritivos que, muitas vezes, permitem ao investigador compreender o (...) subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Vasconcelos, 2017, p.53).

O registo fotográfico foi realizado no âmbito do estágio realizado nas UC de PES II e PES III e incidiu no registo das atividades planeadas e orientadas decorrentes da prática da aluna estagiária, sendo que de acordo com Máximo-Esteves (2008), “estas imagens não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para serem analisadas e reanalisadas” (Vasconcelos, 2017 p. 53).

Por sua vez, o registo vídeo, veio completar o registo fotográfico ao eternizar as sessões realizadas com as crianças. Este recurso, possibilitou o registo mais minucioso dos diálogos mantidos com as crianças e informações partilhadas entre a aluna estagiária e o grupo.

Uma vez que as sessões de apresentação requeriam a que a aluna estagiária intercedesse na mesma, não era possível realizar as Fichas de Observação do Envolvimento da Criança (Apêndice B) simultaneamente. Assim, com o registo vídeo foi possível fazer essa análise posteriormente ao seu visionamento.

As fotografias e vídeos realizados durante a prática educativa, foram fundamentais para compreender as necessidades e interesses das crianças a serem colmatadas, bem como refletir sobre as capacidades de observação e interpretação das obras de arte, numa fase posterior ao momento. As vozes das crianças captadas no registo vídeo, serviram, ainda, como evidência para o que era recitado pela investigadora aquando das reflexões sobre a própria prática.

2.2.3 Narrativas Supervisivas

Segundo Gómez (1997), após cada aula, o professor pode e deve refletir sobre o que realizou, observou e no significado que atribuiu aos acontecimentos ocorridos em contexto. Refere, ainda, que refletir sobre a reflexão-na-ação constitui uma ação, uma observação e uma descrição, que recorre ao uso da escrita e consiste num olhar retrospectivo sobre a própria prática.

Ou seja, após cada intervenção é fundamental refletir sobre a ação que se desenvolveu, a sua competência pedagógico-didática, os recursos e os métodos que foram usados e a sua finalidade, pois tal como refere Fernandes (2008), a avaliação ultrapassa a questão meramente técnica, uma vez que é entendida como uma questão fundamentalmente pedagógica, associada ao desenvolvimento pessoal, social e académico.

A profissão de educadora, exige que um profissional seja prático, dependente do conhecimento tácito que mobiliza, organiza e produz durante a sua própria ação – isto sob a influência de múltiplos fatores irrefreáveis dando, simultaneamente, resposta aos requisitos do sistema escolar. Deste modo, é essencial clarificar que a reflexão afeta e depende do pensamento/ consciência do educador na sua experiência, mas, ao mesmo tempo, é influenciado pelas condicionalidades que o rodeiam e impregnam a própria experiência vital (Gómez,1997).

Outro fator crucial, na realização destas narrativas era o feedback pedagógico que era facultado pela EC, grupo de crianças e supervisora institucional, uma vez que as narrativas constituem uma ferramenta privilegiada que promovem a reflexão dos professores corroborando, assim com Bogdan e Biklein (1994, p.51), quando referem que “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos”.

2.2.4 A Escala de Envolvimento da Criança

Uma vez que se considera que cabe aos educadores de infância, a capacidade de conceber apreciações e críticas no âmbito da educação e da aprendizagem que proporcionam às crianças, é essencial realizar observações com intencionalidade sendo as mesmas a base para o educador desenvolver uma prática de qualidade (Bertram & Pascal, 2009).

Durante o processo de avaliação do nível de envolvimento da criança, é analisado o conteúdo da atividade e atividade mental da criança, ou seja, não se pode atribuir o nível cinco a uma atividade que não condiz com as capacidades e/ou características da criança, apesar de a mesma executar a atividade com a máxima concentração, pois estar no alto nível de envolvimento implica atuar no limite das capacidades da criança (Portugal & Laevers, 2018):

- Nível 1 – Sem atividade – A criança revela ausência de exigências cognitivas e o seu olhar é vago;

- Nível 2 – Atividade frequentemente interrompida – A criança perde-se no que está a fazer, pois está a olhar para o lado, ou desloca-se de um lado para o outro e/ou interrompe com frequência a atividade que está a realizar. Como tal, o seu envolvimento não é satisfatório para o fazer voltar à tarefa e a ação da criança leva a resultados muito limitados, ou seja, a complexidade da atividade que a criança está a realizar, encontra-se abaixo das suas capacidades;

- Nível 3 – Diz-se que uma criança se encontra neste nível, quando a mesma se encontra envolvida usualmente em diversas atividades sob a forma de rotina, ou seja, encontra-se envolvida na atividade porém, falta concentração e prazer naquilo que está a fazer. É capaz de evoluir, no entanto distrai-se facilmente, não se sentindo desafiada;

- Nível 4 – Atribui-se às crianças que normalmente estão ativas e quase sempre no máximo das suas capacidades e envolve-se na atividade por norma sem interrupções – e quando estas acontecem, a criança volta facilmente ao que estava a fazer, ou seja, apesar da possibilidade de existirem outras incitações, a criança não se distrai;

- Nível 5 – Representa o nível máximo de envolvimento da criança nas atividades, onde a criança escolhe facilmente uma atividade e executa-a de forma continuada e intensa demonstrando sinais de concentração, persistência, criatividade, energia e complexidade (sinais de envolvimento). Esta intensidade é observável durante todo o processo de execução da atividade, onde qualquer descontinuação ou perturbação da atividade representa uma rutura frustrante para a atividade em curso.

Para a presente investigação, foi realizada uma Ficha de Observação do Envolvimento da Criança (Apêndice B), relativa ao envolvimento da criança onde foi necessário:

- Observar a criança três vezes alternados por período, perfazendo um total de seis minutos durante a manhã e seis minutos durante a tarde;
- Preencher Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, descrevendo o que se observou durante esse período;
- E por fim, registar a classificação referente ao nível de envolvimento em que criança predomina no momento de observação (Bertram & Pascal, 2009).

Bertram e Pascal (2009), referem que se deve realizar observações duas vezes por semana, porém tendo em conta a rotina semanal e diária das crianças, as atividades promovidas pela Instituição que foram surgindo durante a prática da aluna estagiária e o reduzido tempo de estágio, considerámos que seria mais exequível realizar a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, apenas nos dias em que eram realizadas as sessões de apresentação da obra e respetivo autor.

Uma vez que as sessões de apresentação das obras e respetivos autores, eram gravadas através do registo vídeo, foi possível realizar a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança posteriormente, aquando do seu visionamento.

Durante a realização das atividades, uma vez que as mesmas aconteciam em pequeno grupo (duas ou três crianças, salvo exceções), foi possível preencher a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança no momento. Porém, sempre que a investigadora recorria ao registo vídeo, também, na realização das atividades o procedimento era equivalente ao das sessões de apresentação.

Importa referir que a Escala de Envolvimento da Criança foi aplicada apenas aos sujeitos participantes e a sua análise foi realizada pela aluna estagiária e após a mesma, foi possível tecer conclusões no que respeita à adequação/ adaptação das propostas de atividades presentes no Plano de Ação (figura 17).

Após o registo das observações, calcularam-se as médias individuais para cada participante e a média total dos participantes da investigação, pois consideramos que para além dos níveis individuais de envolvimento, que nos permitem perceber o tipo de atividade em que cada criança se envolve mais, é essencial ter uma visão mais alargada através do calculo da média total dos participantes, que por sua vez, nos permite perceber como é que o teor de cada atividade interfere no envolvimento das crianças nas mesmas.

2.2.5 Entrevista

Segundo Manzini (2004, citado por Belei, Gimeniz-Paschoal, Nascimento & Matsumoto 2008, p. 189),

“(...) existem três tipos de entrevistas: estruturada, semi-estruturada e não-estruturada. Entende-se por entrevista estruturada aquela que contém perguntas fechadas, semelhantes a formulários, sem apresentar flexibilidade; semiestruturada a direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas; não-estruturada aquela que oferece ampla liberdade na formulação de perguntas e na intervenção da fala do entrevistado”.

De acordo com Morgan (2010), a entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas embora por vezes possa envolver mais pessoas e “(...) é utilizada para recolher dados descritos na linguagem do próprio sujeito, permitindo desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 2010, p.134). Assim, considera-se que as entrevistas têm como finalidade “(...) abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área concreta do entrevistado e a área cega do entrevistador” (Carmo & Ferreira, 1998, p.126).

Segundo Bogdan e Biklen (1994),

“(...) as entrevistas num estudo qualitativo podem ser usadas de duas formas. A primeira é que uma delas pode ser vista como uma estratégia dominante para a recolha de dados, e a outra forma pode ser usada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Embora, em qualquer das situações a entrevista tem como objetivo a recolha de dados descritivos, pelo que permite aos investigadores desenvolverem as suas ideias sobre o modo como encaram vários aspetos do mundo” (Conceição, 2015 p.33).

Ou seja, a técnica de entrevista ajuda o envolvimento do investigador, na medida em que permite adaptar a mesma ao nível de compreensão e recetibilidade do entrevistado. Este tipo de entrevista tem como base as perguntas principais que constam do guião de entrevista, mas permitem que o investigador altere a sequência das questões e que seja autónomo para introduzir novas questões. Esta flexibilidade possibilita o aprofundamento dos pareceres dos entrevistados, no desenrolar da entrevista, consideradas importantes para a investigação (Fontana & Frey 1994).

Os autores Bogdan e Biklen (1994) referem, ainda,

“(...) que o facto de as entrevistas serem boas deve-se à questão de os indivíduos se sentirem à vontade em que expõem os seus pontos de vista de uma forma livre e espontânea, pois com estas entrevistas lançam vários dados importantes, com palavras que vão ao encontro das suas perspetivas” (Conceição, 2015 p.35).

Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (1998, p.181) consideram que as questões do guião da entrevista devem ser “formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira”. Assim, Bogdan e Biklen (1994) alertam para o facto de o investigador evitar questões de resposta direta como “sim” e “não”, uma vez que o que se pretende é a recolha de informação detalhada possibilitando a exploração das mesmas.

Concluída a entrevista, diversos autores referem que o investigador/entrevistador deve agradecer a informação facultada pelo entrevistado e deve colocar-se à disposição para esclarecimento de dúvidas ou recebimento de sugestões. Findada a entrevista, a mesma deve ser transcrita, o que requer um ambiente calmo e silencioso (Belei et al., 2008).

No contexto desta investigação de cariz qualitativo, optou-se por recorrer à entrevista semiestruturada, aplicada à EC, por ser considerada eficaz quanto à recolha de dados neste tipo de investigação, uma vez que permite ao entrevistador/investigador uma organização flexível e ampliação das questões, conforme as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (Fujisawa, 2000, citado por Belei et al., 2008).

Deste modo, partindo das questões colocadas e objetivos específicos delineados, pretendeu-se (i) entender qual a opinião da EC face à educação pela arte e qual a relevância de trabalhar a arte e pela arte na educação pré-escolar; (ii) conhecer as práticas desenvolvidas pela EC no que concerne às Artes Visuais; (iii) conhecer a opinião da EC relativamente ao projeto que foi realizado pela aluna estagiária com o grupo de crianças; (iv) perceber se a EC considera que os materiais e as estratégias utilizadas pela aluna estagiária, foram uma mais valia para potenciar/ motivar as crianças para o seu envolvimento nas propostas de atividades no âmbito das Artes Visuais.

Sendo uma entrevista semiestruturada, foi elaborado um guião (Apêndice C), de perguntas abertas que requerem um leque de informações para possível análise e exploração da mesma. A entrevista à EC, realizou-se no final da prática da aluna estagiária e teve lugar na Instituição onde o estágio foi realizado.

O guião, encontra-se dividido em cinco blocos, sendo que o primeiro bloco se refere ao pedido de gravação da mesma e da certeza da confidencialidade, sendo dois princípios da técnica de entrevista.

O segundo bloco diz respeito à temática em que se insere o presente estudo; no terceiro bloco pretende-se dar a conhecer a prática da EC, no que concerne à realização de propostas de atividades, tendo como base as artes visuais e compreender qual a relevância, para a EC, da disponibilidade/ acessibilidade de materiais de artes visuais, na sala de atividades; o quarto bloco faz referência ao trabalho realizado pela aluna estagiária com o grupo de crianças, aludindo à pertinência do projeto e estratégias utilizadas; e por último, o quinto bloco respeitante aos agradecimentos, onde a investigadora se coloca à disposição para esclarecimento de dúvidas e sugestões de melhoria.

A entrevista foi objeto de análise de conteúdo (Apêndice D) por parte da aluna estagiária, sendo transcrita e a sua informação categorizada, tendo por base as questões previamente definidas.

2.2.6 Triangulação de Dados: Aprendizagens Significativas

Para descrever uma investigação, é essencial que o investigador tenha como base diversos e diferentes formas de dados. Porém, “(...) o investigador recorre, normalmente, à triangulação dos dados como forma de atenuar posições e/ou interpretações mais extremadas, decorrentes dos distintos métodos utilizados, e de compreender melhor as opções metodológicas assumidas” (Morgado, 2012, p.124).

Como tal Pacheco (1995, p.72), defende que a triangulação é a “(...) utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspetivas dos sujeitos sobre o objeto de estudo ou a obter perspetivas do mesmo fenómeno”.

Por sua vez Coutinho (2008, p.9), afirma que a mesma

“(...) consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar”.

Tendo em conta que a presente investigação foi desenvolvida com base nos interesses e necessidades das crianças, com o objetivo de promover o envolvimento/motivação das

crianças pelas Artes Visuais, também se pretendia que as atividades planeadas/ orientadas e promovidas influenciassem a aprendizagem das crianças.

Neste sentido, cabe aqui ressaltar que para que uma aprendizagem ocorra, a mesma deve ser significativa. Neste sentido Roger (2001, p.1) conceitua aprendizagem significativa como algo mais

“(...) do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.”

Ou seja, podemos concluir que a aprendizagem significativa é entendida como uma compreensão de significados que se relacionam com experiências anteriores e vivências pessoais das crianças, que permitem a formulação de problemas desafiantes que incentivem a criança a aprender mais.

Freire (1996) refere, ainda, que não importa a quantidade do que a criança demonstra saber, mas sim a qualidade. Como tal, é importante que a criança tenha consciência que é o seu principal agente avaliador, sendo que cabe ao educador favorecer os momentos de autoavaliação durante todo o processo de aprendizagem para que a mesma tenha um carácter significativo.

2.3 Plano de Ação

Uma vez que as crianças são curiosas por natureza, cabe ao educador envolvê-las nas suas aprendizagens, pois existe a necessidade de uma educação direcionada para a formação de cidadãos aptos para lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual (Martins et al., 2009).

Segundo Tavares e Alarcão (1985) aprendizagem e desenvolvimento, são dois conceitos que se encontram interligados e caracterizam-se por serem dois processos sujeitos a influência mútua e que se desenvolvem em espiral, onde um não se adquire sem o outro.

Respeitante à investigação, uma vez que houve a oportunidade de permanecer com o mesmo grupo de crianças, durante as duas práticas pedagógicas em contexto de educação pré-escolar, o Plano de Ação contempla duas planificações em teia (figuras 16 e 17).

A primeira respeitante ao ano letivo 2017-2018 (figura 16), teve com base a integração da aluna estagiária no grupo, bem como o conhecimento dos interesses e necessidades das crianças, onde foram realizadas atividades com recurso às Artes Visuais, numa relação com a Geometria e as restantes áreas do saber com o intuito de trabalhar o ambiente educativo.

A segunda, diz respeito ao presente ano letivo 2018-2019, onde foi realizado o Plano de Ação (figura 17) com mais incidência em atividades que pudessem dar resposta à questão de investigação, relacionando as aprendizagens com o Projeto Educativo (PE) “Vamos Proteger os Mares e Oceanos”.

Importa referir que a prática pedagógica exercida pela aluna estagiária teve como base uma atitude de valorização da criança no seu processo de aprendizagem, com respeito pelos interesses e necessidades da mesma, de modo a motivar o grupo para atividades que envolvessem as Artes Visuais, numa relação com o que já tinham explorado no âmbito da Geometria, sem abordar a mesma de uma forma intensiva uma vez que a temática já tinha sido explorada pela EC.

Assim, a aluna estagiária optou por fundamentar a sua prática numa construção articulada do saber, com o objetivo de promover aprendizagens que permitissem à criança progredir de uma forma 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 (OCEPE, 2016, p.10), o que vai ao encontro do conceito de aprendizagem holística que por sua vez, se define como uma “forma complexa e inter-relacionada da aprendizagem da criança, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (OCEPE, 2016, p.105).

Uma vez que, é através da observação que compreendemos a individualidade de cada criança, cabe ao educador ter em conta o potencial de cada criança e atuar na sua ZDP, sob as ideias já pré-concebidas que esta possui sobre um determinado tema, promovendo assim o seu desenvolvimento. Neste âmbito, a aluna estagiária procurou sempre promover dinâmicas que conduzissem a criança num processo de desenvolvimento sustentável e saudável, promovendo o seu bem-estar, envolvimento e incutindo a vontade de interagir com o que a rodeia. (OCEPE, 2016).

A aluna estagiária intencionou, ainda, a sua prática nos princípios orientadores descritos nas OCEPE (2016) para a realização das propostas de atividades, tendo em conta

as etapas traçadas no documento, sendo eles: (i) observar, registar e documentar; (ii) planejar; (iii) agir; e (iv) avaliar.

2.3.1 Planificação em Teia do Plano de Ação

Legenda:



1.º Ano – 2.º Semestre



Área de Formação Pessoal e Social



Domínio da Matemática



Área do Conhecimento do Mundo



As Artes Visuais e a Geometria numa Prática Educativa:
o Envolvimento das Crianças em Atividades Orientadas



Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita

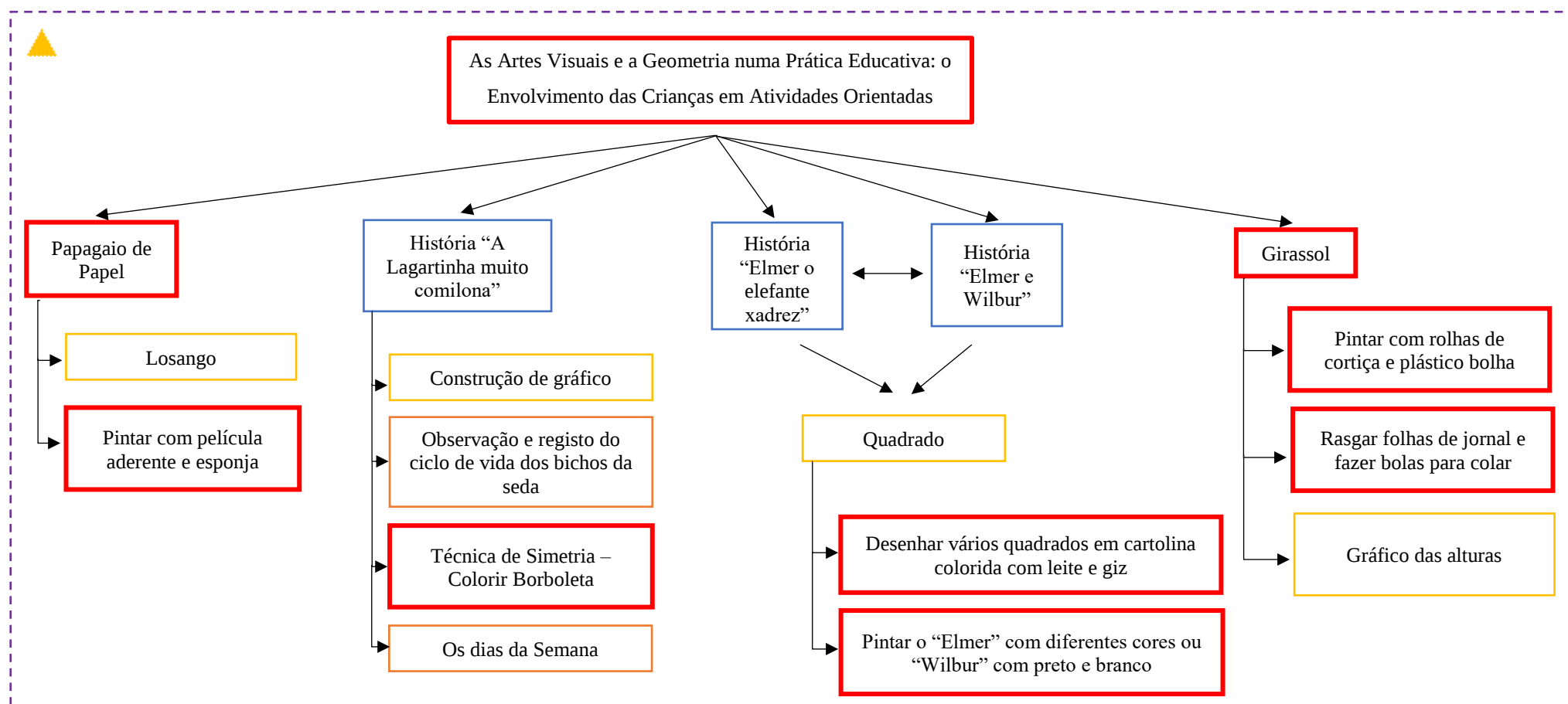


Figura 16 Planificação em Teia do Plano de Ação PES II (2017/2018)

Legenda:



2.º Ano – 1.º Semestre



Área de Formação Pessoal e Social



Domínio da Matemática



Área do Conhecimento do Mundo



As Artes Visuais e a Geometria numa Prática Educativa: o Envolvimento das Crianças em Atividades Orientadas



Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita

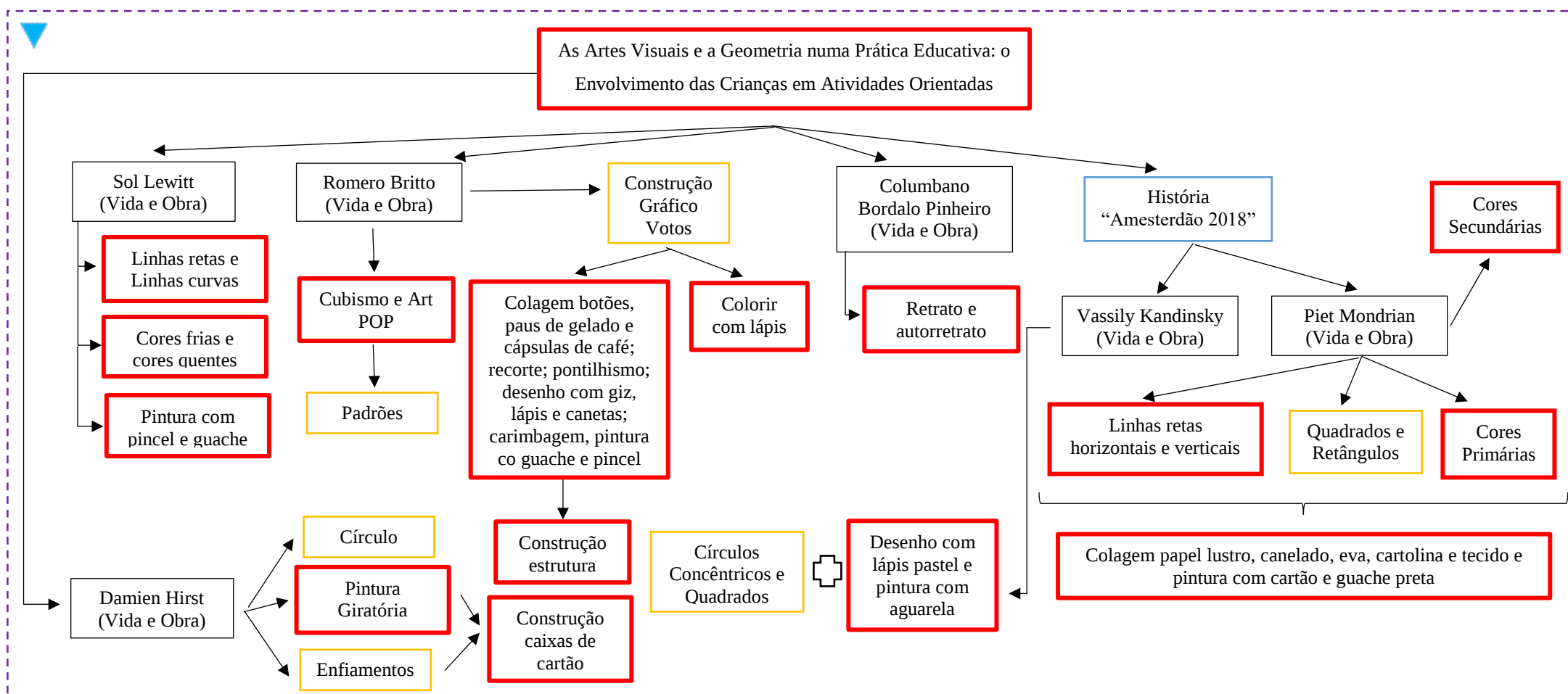


Figura 17 Planificação em Teia do Plano de Ação PES III (2018/2019)

2.3.2 Apresentação e Justificação dos Planos de Ação

O tema de investigação insere-se na área de Expressão e Comunicação, mais concretamente nos domínios da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais e Matemática no âmbito da Geometria.

Em março de 2018 deu-se início à PES II, com término em junho do mesmo ano. Neste período, a aluna estagiária teve em consideração quatro momentos essenciais na prática docente: observação, planeamento, execução e avaliação (OCEPE, 2016).

O período de observação (participante), incidiu na inclusão e aceitação da aluna estagiária por parte grupo e rotina do mesmo e a partir da interação aluna estagiária-crianças, foi possível obter o conhecimento prévio das crianças individualmente e enquanto grupo, definição da problemática a investigar e delinear os objetivos (Ketele & Rogiers, 1999), de modo a dar resposta à questão de investigação.

Assim, os objetivos delineados para a PES II foram:

- Promover o interesse pelas Artes Visuais;
- Promover situações de exploração de diferentes técnicas de Artes Visuais;
- Estimular a imaginação e criatividade;
- Estimular o prazer pela descoberta.

Delineados os objetivos, foi construída uma planificação em teia (figura 16), com o objetivo de organizar a prática pedagógica, onde através da observação e análise da mesma, é possível verificar que houve uma preocupação em articular todas as áreas do saber, com mais ênfase nas Artes Visuais e Geometria, corroborando assim, com os princípios orientadores da prática educativa da aluna estagiária.

Apesar de todas as propostas de atividade terem sido realizadas por todo o grupo de crianças presentes na sala de atividades, apenas foi possível a observação de cinco crianças com mais pormenor, devido ao reduzido tempo de investigação e intervenção e da incerteza de se era possível continuar com o grupo no próximo ano letivo aquando da PES III.

As propostas de atividades foram desenvolvidas em cooperação com a EC e grupo de crianças, tendo como base a partilha de conhecimentos, diálogo e reflexão “(...) partindo dos interesses das crianças (...)” (OCEPE, 2016, p.11), de modo a alargar e aprofundar os mesmos, servindo como uma preparação para o que era desejável realizar em PES III.

Posteriormente a cada intervenção foram elaboradas reflexões, sobre as propostas de atividades realizadas, onde constam os registos fotográficos com o objetivo de para além de avaliar a prática da aluna estagiária, apurar os aspetos positivos e menos positivos e através destes procurar melhorar e colmatar possíveis falhas.

Apesar de na planificação em teia (figura 16) estarem explanadas apenas as atividades que serviram como preparação para o que era presumível concretizar em PES III, a aluna estagiária realizou outras atividades, como por exemplo, no âmbito da educação física, dando resposta à interdisciplinaridade e promovendo assim “(...) propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre eles (...)” (OCEPE, 2016, p.17), mas também com as restantes áreas de conteúdo.

Concluída a PES II, a EC consentiu que a aluna estagiária seguisse o grupo e assim pudesse dar continuidade ao seu projeto. Como tal, em setembro de 2018, aquando do início do novo ano letivo e à priori de PES III, a aluna estagiária selecionou diversos autores e obras de arte que considerou interessantes e prazerosos para trabalhar com o grupo.

Assim, ainda, antes do início da prática em PES III, foram traçados os seguintes objetivos gerais:

- Promover o diálogo em grande grupo sobre as obras de arte;
- Desenvolver a capacidade de observação numa perspetiva global e pormenorizada das obras (linha, forma, entre outros);
- Estimular a imaginação e criatividade;
- Estimular o sentido estético e crítico;
- Promover a interdisciplinaridade.

Tendo em conta os objetivos gerais, foram delineados os objetivos específicos, sendo eles: (i) motivar as crianças para atividades relacionadas com as Artes Visuais; (ii) proporcionar às crianças diferentes modalidades/técnicas de Artes Visuais; (iii) promover atividades no âmbito das Artes Visuais numa relação com a Geometria; (iv) caracterizar o nível de envolvimento das crianças nas atividades realizadas, tendo como base as obras de arte criteriosamente selecionadas, numa relação com a Geometria.

Em outubro de 2018, deu-se início à prática em PES III, e numa reunião informal na sala de pessoal da Instituição, com a EC definiu-se, entre outras atividades, quais os autores e obras que iriam ser trabalhadas com as crianças e procedeu-se à calendarização das mesmas.

O trabalho desenvolvido aquando de PES III, teve como base a interdisciplinaridade sob a observação de diversas obras de arte e realização de atividades que envolvessem diversas técnicas no âmbito das Artes Visuais, com o intuito de concretizar propostas de atividades prazerosas para as crianças e que promovessem um trabalho integrado com a Geometria.

Uma vez que a relação aluna estagiária-crianças já tinha sido estabelecida no ano letivo anterior (2017/2018) e uma vez que a aluna estagiária teve a oportunidade de estar presente na Instituição todos os dias da semana, durante o horário da EC, o período de observação foi mais reduzido, mas sob um olhar mais preciso e atento para as questões relacionadas com as Artes Visuais, resultando apenas numa semana exclusiva de observação participante, que serviu para conhecer e estabelecer uma relação com as crianças que tinham ingressado no presente ano letivo e conhecer a nova dinâmica, rotina diária e semanal do grupo.

Tendo em conta que a problemática tinha sido definida no ano letivo anterior, aquando de PES II, este período de observação participante permitiu, também, perceber até que ponto é que as crianças, ainda, se mantinham resilientes nas atividades orientadas que envolvessem as Artes Visuais, o trabalho que já tinha sido efetuado pela EC no ano letivo decorrente e que tipo de material didático relacionado com Artes Visuais é que estava disponível e acessível ao grupo, na sala de atividades.

Através da observação participante, foi possível perceber que houve uma alteração na predisposição, por parte das crianças, para a realização de atividades orientadas no âmbito das artes visuais, porém continuavam a não escolher esta temática como área de atividade para realizar, por exemplo, desenho e pintura livre.

Logo no início da intervenção, numa conversa informal com a EC na sala de atividades, a mesma apresentou o PE em teia, elaborada pela mesma.

Tendo em conta que as OCEPE (2016, p.17), referem que o educador esclarece a sua intencionalidade educativa ao planear “(...) a sua intervenção, elaborando o projeto

curricular de grupo em articulação com o projeto educativo do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas”, a aluna estagiária procurou durante a sua intervenção, articular as propostas de atividades, também, com o PE “Vamos Proteger os Mares e Oceanos”.

Definidos os objetivos e selecionadas as obras de artes e autores a trabalhar com o grupo, procedeu-se à elaboração da planificação em teia (figura 17). Uma vez que o trabalho com crianças não se caracteriza por ser algo linear, esta planificação sofreu alguns ajustes ao longo do tempo, de modo a adaptar-se às necessidades e interesses do grupo, acolhendo “(...) as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.15), culminando, também, em alterações nas planificações das atividades orientadas.

Analogamente ao que aconteceu aquando PES II, as atividades referidas na planificação em teia (figura 17), foram as selecionadas para a concretização da presente investigação de modo a darem resposta à questão de investigação. No entanto, foram realizadas outras propostas de atividades que foram surgindo no dia-a-dia, como por exemplo, realização dos ecopontos, dia dos reis, entre outras. Importa referir que a aluna estagiária procurou seguir a mesma linha de pensamento/ criação ao conceber atividades que envolvessem as Artes Visuais, articulando com conceitos geométricos e as restantes áreas do saber.

Importa, ainda, referir que igualmente à PES II, apesar de todas as propostas de atividade terem sido realizadas por todo o grupo, manteve-se a observação mais intencional nos cinco participantes do ano letivo anterior e acrescentou-se mais uma, que ingressou no presente ano letivo na Instituição.

2.3.3 Avaliação

Avaliação é um conceito polissémico que está presente em todos os aspetos da nossa vida, tanto na faceta pessoal como profissional. Atualmente, é possível encontrar aspetos da avaliação nas mais variadas áreas, quer se trate de um trabalho, de um projeto, à própria avaliação de alunos, professores, ensino, currículos, entre outros (Fernandes, 1998).

Este conceito designa-se de uma prática social, uma vez, que é realizada para benefício da própria sociedade e pretende que os resultados possam ser úteis, a fim provocar melhorias nesta.

Dentro das diversas conceções do conceito de avaliação, Stufflebeam (citado por Aguilar & Ander-Egg, 1994, p.31) refere que

“a avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva do valor e do mérito das metas, do planeamento, da realização e do impacto de um objeto determinado, com o fim de servir de guia para tomar decisões, solucionar os problemas de responsabilidade e prover a compreensão dos fenómenos implicados.”

As várias funções da avaliação com tendência avaliativa, sumativa, reguladora, certificativa, formativa, construtiva e emancipadora ajudam a construir uma avaliação, com uma forma mais particular e exclusiva, ou seja, o modelo de avaliação que se quer levar a cabo, relaciona-se com os objetivos da própria avaliação, para além de uma perspetiva teórica e ética do conceito e dos processos.

No que diz respeito à avaliação em contexto de educação pré-escolar, segundo a Direção Geral de Educação

“O princípio consensualmente partilhado de que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa em cada nível de educação e de ensino implica princípios e procedimentos de avaliação adequados à especificidade de cada nível. A Educação Pré-Escolar tem especificidades às quais não se adequam todas as práticas e formas avaliativas utilizadas tradicionalmente noutros níveis de ensino.”

Ou seja, quando queremos avaliar o procedimento e consequências do mesmo, temos de ter em conta se a ação foi adequada às necessidades da criança, do grupo e à sua evolução sendo que ao avaliarmos as crianças durante uma atividade educativa constitui uma base de avaliação, também, para o educador. A sua reflexão a partir dos resultados e das suas observações, permite ao educador perceber quais as aprendizagens que deve desenvolver com cada criança – como tal, podemos concluir que a avaliação é o suporte do planeamento (OCEPE, 2016).

Neste sentido, a avaliação na educação pré-escolar caracteriza-se por ser um ato pedagógico e assume uma dimensão formativa, por ser um processo contínuo e interpretativo uma vez que se dá mais importância ao processo do que aos resultados, onde a criança é protagonista da sua aprendizagem com consciência do que já conseguiu e das dificuldades

que vai tendo e como as vai ultrapassando. Como consequência, a educação pré-escolar é perspectivada como um processo que se desenvolve ao longo da vida, onde devem estar asseguradas as condições necessárias para a criança prosseguir com sucesso para e na etapa seguinte (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Na presente investigação, tal como já foi referido, após cada proposta de atividade realizada pela aluna estagiária, foi elaborada uma narrativa supervisiva, tendo em conta os dados recolhidos, de modo a avaliar a intencionalidade e intervenção/ prática exercida pela mesma e consequentemente as aprendizagens e dificuldades das crianças, com o intuito de “adequar o planeamento da ação pedagógica” (OCEPE, 2016, p.11).

Uma vez que se considera “(...) fundamental envolver a criança na avaliação, descrevendo o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (OCEPE, 2016, p.16), sempre que era concretizada a avaliação em forma de retrospeção, a mesma ocorria em cooperação, também, com as crianças, não só no fim de cada atividade, mas no decorrer da mesma inclusive.

Para além do anteriormente referido, as crianças apreciavam debater, em grande grupo, com a aluna estagiária o que já tinham realizado aquando da prática da mesma e quais as aprendizagens mais significativas. Estes momentos acabaram, também, por constituir momentos de avaliação e consolidação de conhecimentos.

A avaliação realizada em consonância com a EC apresenta um carácter informal, concretizada com frequência e tinha como base a troca de ideias, informações, sugestões de melhoria e avaliação do trabalho realizado com o grupo.

No que concerne à avaliação do trabalho desenvolvido por parte da comunidade escolar, no dia oito de fevereiro de dois mil e dezanove, a aluna estagiária organizou uma exposição, onde foi essencial a presença de todos. Neste evento estiveram expostos todos os trabalhos realizados pelas crianças aquando PES III e após a observação e apreciação por parte de todos, foi disponibilizado um caderno com o intuito de todos terem a oportunidade de dar a sua opinião sobre todo o trabalho desenvolvido.

Por fim, a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, preenchida durante todas as sessões de apresentação das obras e autores e no decorrer das atividades, permitiu

caracterizar o envolvimento das crianças nas mesmas e através da sua análise, avaliar o trabalho desenvolvido pela aluna estagiária com as crianças.

Capítulo IV

1. Apresentação e Discussão dos Resultados

Aqui serão apresentados e discutidos os resultados obtidos no decorrer da presente investigação, onde a análise será realizada tendo em conta a observação participante, transcrição dos registos de vídeo, produções das crianças e notas de campo em articulação, essencialmente, com as OCEPE (2016).

Serão apresentadas as propostas de atividades realizadas pelas crianças, que ajudarão a compreender o desenvolvimento da ação educativa, bem como o processo de aprendizagem das crianças, onde as sessões se caracterizam pela apresentação da obra e respetivo autor e as atividades dizem respeito às produções/ representações das crianças.

1.1 Descrição, Análise e Síntese Reflexiva das Atividades Implementadas

Como anteriormente referido, a primeira fase do projeto teve início em março de 2018, aquando da UC de PES II e todo o trabalho desenvolvido resultou como uma preparação para o que era exetável realizar em PES III.

Assim, as propostas de atividades desenvolvidas em PES III foram planificadas com base na Geometria como estratégia para envolver as crianças nas atividades relacionadas com as Artes Visuais e, ainda, relacionar as aprendizagens com o P.E., de modo a dar resposta à questão de investigação.

Neste sentido, apesar de as estratégias utilizadas e aprendizagens promovidas serem diferentes em todas as atividades, foram definidos objetivos gerais para a planificação de todas as propostas, tendo como base as OCEPE (2016), sendo eles: (i) Acesso à arte e cultura artística; (ii) Desenvolvimento da criatividade e do sentido estético; (iii) Contacto com diversas manifestações de cultura; (iv) Apreciar diferentes manifestações de artes visuais, a partir da observação de várias modalidades expressivas, expressando a sua opinião e leitura crítica; e, por último, (v) Exploração de elementos expressivos da comunicação visual.

No que concerne à implementação das propostas de atividade, a aluna estagiária procurou agilizar sempre com a EC o que iria ser proposto ao grupo, tendo em conta a sua rotina diária, semanal e atividades organizadas e promovidas pela Instituição.

Pretendemos, também, voltar a salientar que para além das atividades projetadas no Plano de Ação (figura 17), a aluna estagiária promoveu outras atividades que influenciaram o

sucesso da aquisição de aprendizagens significativas e, por vezes relacionadas pelas próprias crianças com as atividades subsequentemente descritas, como por exemplo a identificação das cores quentes e frias aquando da atividade de Sol Lewitt.

Importa, ainda, referir que uma vez que as atividades foram realizadas por todas as crianças pertencentes ao grupo, a descrição/ reflexão das atividades têm como base as produções orais e escritas de todos, sendo que, tal como supramencionado, foram atribuídas letras em substituição dos seus nomes reais, com o objetivo de preservar o anonimato das mesmas.

Respeitante à avaliação das aprendizagens das crianças e das propostas de atividades realizadas pela aluna estagiária, estas foram concretizadas tendo como base os dados obtidos através da observação direta e indireta e o envolvimento das crianças participantes nesta investigação.

No registo presente nas grelhas de avaliação das aprendizagens promovidas e os níveis de envolvimento das crianças nas atividades, as mesmas foram concebidas e analisadas pela aluna estagiária e constam se as aprendizagens promovidas durante a realização da atividade foram ou não bem-sucedidas e respetivo envolvimento de cada participante na mesma.

1.1.1 Atividade “Wall Drawing” de Sol Lewitt

- ❖ Planificação da Proposta de Atividade (Apêndice E)
- ❖ Transcrição do Registo Vídeo (Apêndice F)

Autor	Título/Ano	Imagem	Conteúdos
Sol Lewitt	Wall Drawing 2004		- Linha reta - Linha curva - Cor

Duração:

- 6 Dias

Estratégias/ Atividades

- Apresentação da obra “Wall Drawing” e autor
- Observação e análise pormenorizada da obra
- Diálogo em grande grupo, acerca da proposta de atividade
- Trabalho Coletivo: Pintar as linhas retas / desenhar e pintar linhas curvas
- Cortar as linhas curvas e colar por cima das linhas retas
- Árvore das Estações do Ano com formas geométricas
- Mapa de Aniversários
- Aula de Educação Física: Percurso de Obstáculos

Aprendizagens a Promover

- Conhecer e identificar as linhas retas
- Conhecer e identificar as linhas curvas
- Distinguir as linhas retas das linhas curvas
- Pintar dentro do contorno

Descrição/ Reflexão da Atividade

À priori desta atividade, a aluna estagiária abordou, no âmbito do PE, a política dos 3R's (Reduzir, Reutilizar e Reciclar) e no desenvolvimento dessa aprendizagem realizou dois ecopontos (amarelo e azul) com recurso a duas caixas de cartão com formas retangulares.

Tendo em conta que uma das atividades que foi planificada para a concretização da presente atividade seria a aula de educação física e na mesma se iria recorrer aos ecopontos realizados pelas crianças, a aluna estagiária decidiu que não iria abordar nenhuma forma geométrica na observação e análise da obra, mas focar-se nos elementos expressivos de comunicação visual: linhas retas e linhas curvas.

Assim, no dia dois de novembro e após a reunião do período da manhã e com as crianças, ainda, sentadas na área do tapete, deu-se início a um pequeno diálogo, com o auxílio do computador, sobre quem foi Sol Lewitt.

Como questões orientadoras do diálogo, utilizou-se: “O que observam?”; “Qual a vossa opinião sobre a obra?”; “Que cores foram utilizadas?”; e “Onde foi feita esta pintura?” e no final, mostrou-se ainda outras obras realizadas pelo autor.

Observou-se a obra projetada no computador e as crianças teceram inúmeras observações, centrando-se mais em determinados detalhes, do que numa análise global (Apêndice F):

“- Parece um arco-íris, porque tem muitas cores” (GT)

“- Tem diferentes formas” (SF)

“- É às riscas” (FN)

“- Até tem cores quentes” (DM)

“- Está pintado numa parede!” (SF)

“- Já vi pinturas na rua, pintadas na parede!” (SF)

“- Um museu é onde nós vemos coisas raras.” (SF)

Quando questionadas acerca do nome da Obra (Apêndice F):

“- Parede pintada” (FN)

“- Cores e parede” (BS)

“- O arco-íris” (GT)

“- Ondas” (PC)

“-A casa às cores” (SS)

Sobre a forma como o autor pintou a obra (Apêndice F):

“- Com uma escada” (SF)

“- Foi com um escadote” (GT)

“- Eu acho que ele pintou primeiro as curvas e depois as retas!” (FN)

“- Não! Primeiro pintou as retas e depois as curvas!” (GN)

“- Então... Ele fez as curvas e fez as retas, uma de cada lado” (FN)

“- Ele não tocou nas cores, porque ele fez devagarinho com o pincel” (PC)

Analisando o registo áudio (Apêndice F), é possível concluir que as crianças se centraram nas perguntas que iam sendo colocadas, havendo pequenas divagações para outros assuntos.

Deste modo, houve a necessidade de colocar questões mais específicas, para além das que haviam sido pensadas, com o intuito de levar as crianças a questionarem-se, estimulando assim, o seu processo de raciocínio, bem como a sua capacidade de observação, como por exemplo (Apêndice F):

“- O que há de diferente?”

“- (...) “Vocês acham que ele pintou primeiro as linhas retas e depois ao mesmo tempo as linhas curvas, ou primeiro as retas e depois as curvas?”

No diálogo (Apêndice F), aquando da sessão foram, ainda, explorados diferentes e essenciais elementos de gramática visual, como as cores quentes e frias, podendo assim concluir que houve uma interiorização do que foi explorado à priori desta atividade:

“- São direitas. Até tem cores quentes.” (DM)

“- Não. Também tem cores frias. A tua caneta azul é uma cor fria.” (FN)

Após o diálogo, a aluna estagiária solicitou a duas crianças que desenhassem no chão com giz uma linha reta e outra a linha curva em que as mesmas tivessem de andar por cima antes de irem brincar para as áreas (figura 18). O objetivo era que as crianças fossem capazes de identificar e distinguir os dois tipos de linhas ao antes de iniciarem a “caminhada” por cima das mesmas, verbalizassem a sua escolha e se dirigissem corretamente para a que tinha sido sua opção.



Figura 18 Desenhar linhas curvas no chão

Enquanto a aluna estagiária dialogava com as crianças, a EC preparou o papel cenário e desenhou as linhas retas no mesmo. A preparação da atividade demorou o pouco tempo que restava antes da hora do reforço da manhã pelo que só se deu início à pintura no período da tarde.

Durante a preparação da atividade, algumas crianças quiseram desenhar o que tinham observado da obra e a sua perceção da mesma (figura 19).



Figura 19 Evidências – Observação e análise da obra

Para pintarem o papel cenário, colocou-se um plástico na área do tapete (para não sujar o mesmo) e o papel cenário por cima. Apesar de ser dada, sempre, a oportunidade às crianças para irem brincar nas áreas, enquanto uma ou duas estavam a pintar, as restantes quiseram permanecer na área do tapete a observar os colegas, enquanto esperavam pela sua vez (figura 20).



Figura 20 Realização da atividade - pintar linhas retas

Durante todo o processo, as crianças mantiveram-se atentas estando todos sempre muito ansiosos para participar. Houve inclusive uma das crianças que se recusou a vestir o casaco e colocar a mochila às costas porque ainda não tinha participado. Este momento implicou a espera do Encarregado de Educação que se encontrava no portão à espera da criança para se ir embora, porém a sua vontade foi respeitada pelos adultos da sala que concederam a oportunidade à mesma para participar antes de se ir embora.



Figura 21 Pintar as linhas curvas

Segunda-feira, dia cinco de novembro, as crianças desenharam e pintaram as linhas curvas (figura 21).

Tendo em conta o desenvolvimento das crianças e sendo uma sala heterogénea, a motricidade fina de algumas, ainda está em evolução, pelo que pintar sem sair dos contornos é um desafio para as mesmas. Como tal, o conceito de contorno e respeito pelo mesmo, foi

uma das aprendizagens promovidas com sucesso, onde foi possível observar o cuidado das crianças quando estavam a pintar no papel cenário para não pintarem fora do mesmo.

Acerca das cores, não foi acordado nenhum padrão, pelo que as crianças tinham à sua disposição cores frias (azul, verde e roxo) e podiam escolher livremente com qual queriam pintar e se queriam acrescentar branco para a cor ficar com um tom mais claro, ou preto para ficar mais escuro, aprofundando assim a aprendizagem do conceito de tonalidade, através da exploração de mistura de cores.



Figura 22 Realização da atividade - cortar as linhas

Posteriormente, cortaram as linhas curvas (Figura 22) e por opção, a aluna estagiária e a EC, colaram as linhas curvas por cima das linhas retas, pois o papel cenário era grande e chegou-se à conclusão de que quando as crianças tivessem colocado cola num dos lados, provavelmente, grande parte do mesmo no lado oposto já tinha secado.

No fim, tal como idealizado, todo o trabalho foi exposto no placard que se encontra por cima dos cabides das crianças (figura 23), na entrada da sala de atividades, com o objetivo de ser o fundo do mapa de aniversários das crianças.



Figura 23 Exposição Trabalho Final

Posteriormente, colocou-se doze peixes



Figura 24 Exemplo ilustrativo dos peixes do mapa de aniversários

(referentes aos doze meses do ano), com quatro formas geométricas (referentes às quatro estações do ano), realizados pela aluna estagiária, para as crianças identificarem em que mês e estação do ano é que fazem anos.

Cada peixe tem uma estrela com o número correspondente ao mês e uma alga com o mês escrito por extenso. Nas bolhas de ar foram colocadas as fotografias das crianças, com as respetivas datas de nascimento (figura 24).

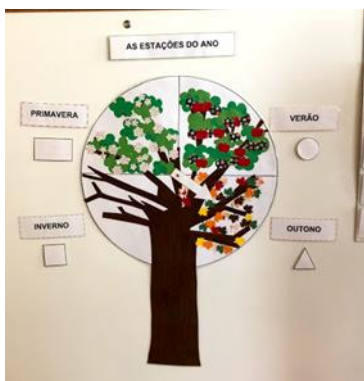


Figura 25 Árvore "As estações do Ano"

Para melhor percepção/ associação e com o intuito de as crianças conseguirem identificar em que estação do ano fazem anos, a aluna estagiária produziu, também, uma árvore dividida em quatro partes alusivas às quatro estações e em cada uma atribuiu uma forma geométrica. A árvore permanece na área do tapete, onde é realizada a reunião em grande grupo (figura 25).

Importa referir que, ainda, na área do tapete existe um mapa com o número dos meses do ano e o nome de cada mês escrito por extenso e a data (figura 26), elaborados, igualmente, pela aluna estagiária aquando PES II, onde as crianças podem facilmente manusear, pois está tudo colado com velcro, e autonomamente colocar na data, o número correspondente ao dia, mês e ano, fazendo relação com o mapa de aniversários.



Figura 26 Mapas expostos na área do tapete

Tal como referido anteriormente, durante a atividade, a aluna estagiária realizou a última aula de educação física orientada, pois a Instituição decidiu que posteriormente à mesma, seriam os professores de educação física a dinamizar.

Como tal, seguiu-se a mesma linha de organização das aulas anteriores ao articular o PE com as aprendizagens recentes, neste caso: linhas retas e linhas curvas.

Para isso, realizou-se um percurso de obstáculos (com linhas retas e linhas curvas) em que no início do mesmo, as crianças tinham à sua disponibilidade dois sacos com material de desperdício (garrafas de plástico, revistas, garrafas de vidro, entre outros) e no fim

estavam os ecopontos que tinham realizado com a aluna estagiária na sala de atividades (papelão e plástico/metálico), onde o objetivo consistia em percorrer o percurso com o material de desperdício escolhido e deitar no ecoponto correto (figura 27).

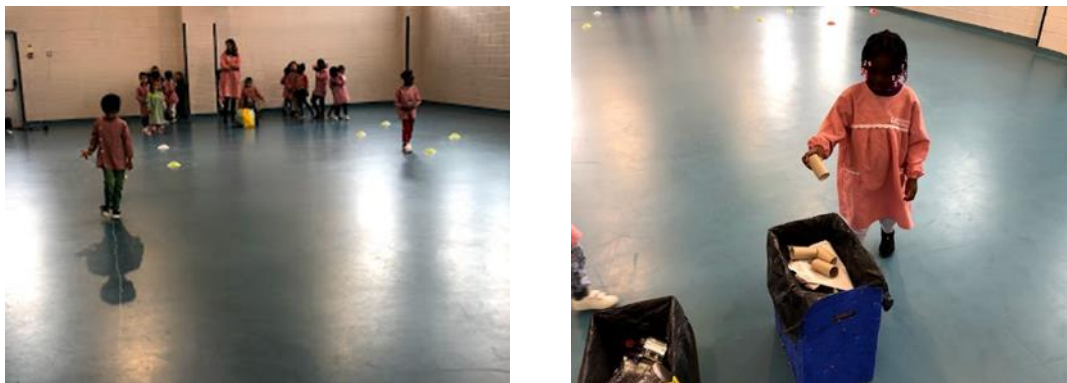


Figura 27 Aula de educação física - percurso de obstáculos

Como ainda não existia o ecoponto para colocar o material composto por vidro, acordou-se que esses objetos eram colocados ao lado dos restantes, no chão.

Análise

Foi possível observar que o grupo, maioritariamente, se manteve atento e interessado na sessão de apresentação da obra e autor e atividade desenvolvida. Quiseram todos participar e estavam sempre muito ansiosos por o fazerem. Neste aspeto, considera-se o papel do educador bastante importante e as reflexões realizadas em conjunto com as crianças relevantes na avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças pois,

“A autoavaliação da intervenção do/a educador/a e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação. A avaliação do processo permite também saber em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando. Através dessa avaliação, o/a educador/a vai ajustando o seu planeamento e intenções pedagógicas, de modo a estabelecer uma progressão que desafie cada criança.” (OCEPE, 2016 p.18)

Durante os momentos destinados às Artes Visuais, tentou-se sempre fazer a relação entre o que estavam a realizar com os objetivos definidos na planificação (Apêndice E).

O grupo realizou as atividades exibindo expressões faciais de concentração e contentamento e verbalizaram várias frases entusiásticas como:

SF: “Oh Catarina, eu desenhei mesmo bem as linhas curvas.”

MK: “Olha... eu fiz a nossa aula para ti!”

FN: “Como sou crescido, eu consigo fazer as linhas retas”

PC: “Catarina pintar com o pincel é assim?”

SS: “Olha eu pintei esta linha reta sozinha. Agora também quero pintar uma curva.”

GT: “Já é a minha vez de pintar? Depois posso fazer mais?”

Notas de campo 02, 05, 06, 14 e 15 de novembro

A planificação, foi pensada e cumprida ao pormenor. As etapas delineadas, foram realizadas através da interligação entre as mesmas e estabelecendo uma relação com o PE, ambiente educativo da sala de atividades constituindo, assim, diversos momentos lúdicos e prazerosos para as crianças, tendo em conta a sua faixa etária.

Foi possível constatar que as crianças integraram as novas competências e conhecimentos, capazes de as aplicar no seu quotidiano, mesmo após a conclusão da atividade. Como evidência, salienta-se a separação do lixo que é produzido na sala de atividades e separado com entusiasmo pelas crianças e colocado o mesmo no respetivo ecoponto. Outra situação prende-se com a ida para o refeitório, em que por diversas vezes as crianças fazem questão de andar por cima da linha reta que faz parte do piso da Instituição (figura 28).



Figura 28 Evidência - Andar sobre a linha reta

Relativamente à aula de educação física, as crianças gostaram da atividade pelo desafio e consolidação de conhecimento. Como evidência destaca-se o desenho da MK, sobre a aula de educação física (figura 29).

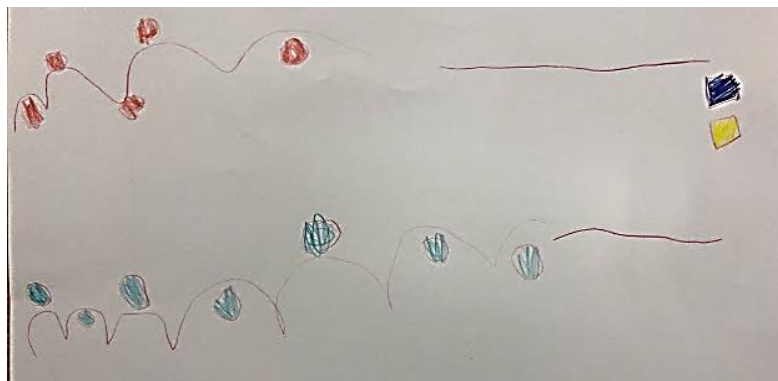


Figura 29 Evidência – Desenho sobre a aula de educação física – Sujeito Participante MK

Avaliação

Quadro 1 - Aprendizagens Promovidas

APRENDIZAGENS	GT	MS	MK	AC	LB	AB
Conhecer as linhas retas	AS	AD	AS	AS	AD	AS
Conhecer as linhas curvas	AS	AD	AS	AS	AD	AS
Distinguir as linhas retas das linhas curvas	AS	AS	AS	AS	AS	AS
Pintar dentro do Contorno	AS	AS	AS	AS	AS	AS

AS – Aprendizagem realizada com Sucesso AD – Apresenta alguma Dificuldade NR – Não Realizou a Atividade

Quadro 2 – Níveis de Envolvimento das Crianças

ENVOLVIMENTO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Média Individual	Média Total
GT	1			4	1	3,67	3,69
MS	1	1		2	2	3,33	
MK		1	1		4	4,17	
AC			2	2	2	4	
LB		4			2	3	
AB		2			4	4	

Legenda: Número de Ocorrências

É possível constatar que com a atividade “Wall Drawing” de Sol Lewitt, apesar de se caracterizar por uma atividade maioritariamente coletiva, as aprendizagens foram bem-

sucedidas. No entanto, os participantes MS e LB apresentaram alguma dificuldade na definição do conceito de linha reta e linha curva.

É de salientar que parte da dificuldade na aquisição de conceitos por parte MS, pode ser devido ao facto de não ter o português como língua materna e, por vezes, certos termos que envolvem mais complexidade são sinónimo de dificuldade. Para além dos conceitos de linha reta e linha curva, a criança também apresenta dificuldade na aprendizagem do conceito de tonalidade, aprendizagem promovida à priori da realização da atividade. Esta conclusão tem como base a observação de MS aquando da realização da atividade no dia 2 de novembro:

Aluna Estagiária: “MS queres pintar com que cor?”

MS: “Azul”

Aluna Estagiária: “Azul? Muito bem. E queres mais claro ou mais escuro?”

MS: “Escuro.”

Aluna Estagiária: “Então que cor temos de acrescentar para o azul ficar mais escuro?”

MS: “Verde”

Notas de Campo 02 de novembro de 2018

Relativamente à criança LB, pensamos que parte da sua dificuldade se prende com o facto de ser o primeiro ano que ingressa num JI e, como tal, ainda se está a habituar à rotina e dinâmica do grupo e escola. Esta situação, nesta primeira atividade culminou numa desvantagem face aos colegas no que concerne à aquisição de conhecimentos, uma vez que os restantes estiveram com a aluna estagiária aquando PES II e adquiriram certos conceitos importantes para o decorrer destas aprendizagens.

Para além dos restantes terem tido a oportunidade de estar com a aluna estagiária aquando PES II, a participante LB faltou durante um período longo de tempo, por motivos de saúde, pelo que a sessão de apresentação do autor e respetiva obra, culminaram com o regresso da criança.

Apesar dos referidos participantes apresentarem dificuldade na aquisição dos conceitos, conclui-se que conseguem distinguir as linhas retas e linhas curvas através das suas formas, porém incapazes de as identificar individualmente.

Respeitante aos restantes participantes, pode-se concluir, que as aprendizagens foram adquiridas com sucesso.

Esta análise vai ao encontro dos registos realizados pela aluna estagiária sobre o envolvimento das crianças nas sessões de apresentação da obra e autor e atividades elaboradas.

É possível observar que as crianças que apresentaram dificuldades na definição dos conceitos de linha reta e linha curva, também revelaram baixos níveis de envolvimento aquando da sessão realizada em grande grupo.

Através da análise da transcrição do registo vídeo, tendo em conta todos os participantes, é possível constatar que GT foi o único a participar no diálogo. Contudo, consideramos que o nível de envolvimento dos restantes participantes teve influência nas suas aprendizagens, mesmo que o nível atingido durante a sessão não tenha sido o ideal e concretizado com pequenos momentos de distração.

Globalmente, considera-se que a sessão consistiu em momentos de aprendizagens relevantes, porém pouco atrativa para dois dos participantes (MS e LB), sendo que esta situação se alterou aquando da realização da atividade baseada nas artes visuais, onde todos os participantes nesta investigação apresentaram grandes níveis de concentração e prazer no que estavam a realizar, não se deixando afetar pelo grupo que se encontrava sentado a observar as crianças que estavam a pintar, enquanto esperavam pela sua vez, também, na área do tapete (figura 20).

1.1.2 Atividade “Pintura Giratória” de Damien Hirst

- ❖ Planificação da Proposta de Atividade (Apêndice G)
- ❖ Transcrição do Registo Vídeo (Apêndice H)

Autor	Título/Ano	Imagem	Conteúdos
Damien Hirst	Pintura Giratória 1995		- Pintura Giratória - Dinâmica e Movimento - Círculo - Cores

Duração

- 5 Dias

Estratégias/ Atividades

- Apresentação da obra “Pintura Giratória” e autor, com recurso ao livro
- Observação e análise pormenorizada da obra
- Diálogo em grande grupo, acerca da proposta de atividade
- Forma Geométrica: Círculo
- Trabalho Individual: Pintura Giratória
- Utilização de material de uso utilitário: Secador de Salada
- Enfiamentos: Fio de Pesca e Guizos
- Tirar fotografias com gorro de Pai Natal
- Trabalho coletivo: Realização de um Móbil Árvore de Natal

Aprendizagens a Promover

- Dinâmica e Movimento (perceber o que acontece à tinta e porque razão isto acontece)
- Desenvolver a motricidade fina: Enfiamentos

Descrição/ Reflexão da Atividade

Esta atividade teve início no dia vinte e seis de novembro de dois mil e dezoito, após o período de reunião da manhã e ainda com as crianças sentadas na área do tapete. Teve como objetivos desenvolver e envolver a criança na descrição, análise e reflexão sobre o que

olha e vê, promover a curiosidade e interesse pela técnica apresentada (pintura giratória) e por fim, dar uma nova perspetiva sobre a utilização dos materiais de uso diário (secador de salada).

Como na sessão anterior, a aluna estagiária recorreu ao computador para apresentar a obra e o autor, optou-se por levar um livro que apresenta vinte e duas obras de arte e possíveis atividades para desenvolver com as crianças, intitulado de “Tesouros de Arte” de Rosie Dickins.

Primeiramente deu-se início ao diálogo com as crianças sobre a atividade que tinham desenvolvido anteriormente sobre Sol Lewitt e, posteriormente o diálogo foi dirigido, pela aluna estagiária, para o livro onde constava Damien Hirst e respetiva obra.

Tal como na atividade anterior utilizou-se diversas questões orientadoras que ajudaram a orientar o diálogo com o grupo: “Qual a forma?”; “Como é que acham que se chama?”; “Que material é que o pintor utilizou para fazer esta obra?”; “Porque é que se chama pintura giratória?”; “Como é feita a pintura giratória?”; “O que aconteceu à tinta?”; “O que aconteceu às cores?”.

Após o diálogo e findada a gravação, a aluna estagiária apresentou outras obras do autor.

No que diz respeito à observação e análise da obra “Pintura Giratória”, algumas crianças contribuíram com diversos comentários que ajudaram a perceber como é que a obra tinha sido realizada (Apêndice H):

“- Porque ela gira” (SF)

“- Porque é um círculo.” (FN)

“- Pintou com muitas cores.” (SF2)

“- Está a despejar a tinta que está numa caixa para a pintura” (SF)

Analisando e comparando o registo áudio (Apêndice H) com o da atividade anterior (Sol Lewitt), é possível afirmar que algumas crianças participaram ativamente no diálogo ao tentarem decifrar como é que o autor tinha pintado a obra, colocando inúmeras hipóteses ao mesmo tempo que iam respondendo às questões da aluna estagiária. Algumas das observações, considera-se que sejam o reflexo das atividades que foram desenvolvidas anteriormente, bem como o conhecimento prévio da criança e o seu conhecimento informal.

Respeitante à realização da atividade, para evitar que as crianças estivessem na expectativa de quando é que iriam participar, agilizou-se com as mesmas que iria ser seguida a ordem do mapa das presenças. Assim, as crianças facilmente sabiam quando era a sua vez e quantas é que faltavam até lá. Apesar de se ter adotado esta estratégia, a mesma não impediu que algumas crianças permanecessem junto dos colegas que estavam a realizar a atividade, enquanto esperavam pela sua vez.

O facto de se ter utilizado material do quotidiano, foi sem dúvida uma mais-valia para que as crianças se sentissem motivadas para a atividade, pois tal como refere Sousa (2003),

“(…) a técnica escolhida e o material a ser utilizado são muitas vezes associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. Desta forma, cabe ao adulto proporcionar à criança experiências enriquecedoras para que a criança tenha um maior contacto com várias técnicas e materiais diversificados” (Vasconcelos, 2017, p.76).

Outro material utilizado para além das tintas guache, foram pratos de papel (figura 30), fazendo referência à necessidade de reutilizar os materiais de desperdício e indo, assim, ao encontro do PE.



Figura 31 Realização da atividade

O facto de as crianças não conseguirem prever o resultado final da sua pintura giratória (figura 31), quando tiravam a tampa do secador de salada, havia sempre expressões de admiração e entusiasmo face ao produto/ resultado.

Posteriormente, recorreu-se ao material de picotar para furar o prato, fio de pesca e guizos, explorando assim a motricidade fina.

Esta fase da atividade, exigiu muita concentração, pois as crianças tinham de encontrar o meio do prato, fazer um furo, enfiar o fio de pesca no prato, passar o fio de pesca no guizo e enfiar novamente no prato (figura 32).



Figura 30 Utilização de pratos de papel



Figura 32 Fases de realização da terceira etapa da atividade

Concluída esta etapa, a pintura giratória realizada pelas crianças foi colocada em espiral, num arco forrado com tecido branco e com fio de pesca pela aluna estagiária (figura 33).



Figura 33 Pintura giratória pendurada

Considera-se que o facto de se ter exposto o trabalho das crianças valorizou o mesmo enquanto grupo apesar de a sua realização ter sido individual. Ou seja, de uma maneira informal e não planeada, foi possível abordar o conceito de unidade e conjunto, pois tal como referem as OCEPE (2016, p.15), “planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.”



Figura 34 Criança no meio da estrutura

Para completar a atividade, a aluna estagiária levou um gorro de Pai Natal para as crianças tirarem uma fotografia, que posteriormente foi colada numa bola de natal, feita de cartolina colorida, com o objetivo de as crianças conseguirem identificar qual a era a sua pintura giratória.

Concluída a atividade, as crianças tiveram, ainda, a oportunidade de passar através da estrutura, ou permanecer no meio dela, explorando as suas produções, cores e som (figura 34).

Análise

Foi uma enorme satisfação e muito importante para a aluna estagiária, observar o entusiasmo das crianças durante a realização de todas as etapas de execução desta atividade e, ainda, o interesse em participar, respondendo às questões e querendo manusear os materiais apresentados. Foram os seus comportamentos e ações que demonstraram que os objetivos delineados na planificação (Apêndice G), para esta atividade foram conseguidos.

Por fim, em modo retrospeção, considera-se a oportunidade de trabalhar a unidade (trabalho individual) e conjunto (o trabalho individual de todos, junto originou um conjunto), com mais intencionalidade, um fator a ter em consideração em atividades futuras, pois segundo as OCEPE (2016, p.13), a intencionalidade, permite ao educador “(...) atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.”

Avaliação

Quadro 3 – Aprendizagens Promovidas

APRENDIZAGENS	GT	MS	MK	AC	LB	AB
Dinâmica e Movimento	AS	AS	AS	AS	AS	AS
Enfiamentos	AD	AS	AS	AS	AS	AS

AS – Aprendizagem realizada com Sucesso AD – Apresenta alguma Dificuldade NR – Não Realizou a Atividade

Quadro 4 - Níveis de Envolvimento das Crianças

ENVOLVIMENTO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Média Individual	Média Total
GT		3		2	1	3,17	3,83
MS		2	1		3	3,67	
MK		1	1		4	4,17	
AC		2			4	4	
LB		2			4	4	
AB		2			4	4	

Legenda:  Número de Ocorrências

De um modo geral, esta atividade suscitou interesse e admiração pelo resultado causa/efeito, pois, as crianças ao rodarem a manivela do secador de salada as cores misturaram-se, produzindo efeitos diferentes. Perante os resultados, as crianças sorriam, admiravam a pintura que tinham produzido e queriam repetir a atividade.

No que concerne às aprendizagens, todas as crianças participantes compreenderam que a tinta se misturava e espalhava devido ao movimento (giratório) que era exercido quando rodavam a manivela do secador de salada.

A criança MS não apresentou dificuldade nas aprendizagens promovidas, situação contrária à observada na atividade anterior. Considera-se que tal tenha acontecido pelo facto de a aluna estagiária ter exemplificado a atividade ainda na sessão, uma vez que juntamente com as crianças e utilizando o que as mesmas verbalizavam, realizou-se as considerações finais, o que suscitou níveis elevados de envolvimento de MS na mesma.

Respeitante aos enfiamentos, apenas o participante GT apresentou alguma dificuldade, chegando a pedir auxílio à aluna estagiária. Talvez esta dificuldade se prenda com o facto de a criança apresentar dificuldades a nível visual (encontra-se em acompanhamento médico).

Comparativamente à atividade anterior, é possível constatar que a presente gerou níveis mais elevados de envolvimento por parte das crianças na sua realização, onde através da análise das Fichas de Observação do Envolvimento da Criança, é possível constatar que os momentos que apresentaram maiores níveis de envolvimento, são os respeitantes à sessão de apresentação da obra e autor, aquando da exemplificação da atividade por parte da aluna estagiária e, posteriormente no processo de realização da mesma no âmbito das Artes Visuais.

1.1.3 Atividade “As obras de Romero Britto”

- ❖ Planificação da Proposta de Atividade (Apêndice I)
- ❖ Transcrição do Registo Vídeo (Apêndice J)

Autor	Título/Ano	Imagem	Conteúdos
Romero Britto	Desconhecido		- Padrão - Art POP - Cubismo - Cubo - Quadrado

Duração

- 4 Dias

Estratégias/ Atividades

- Apresentação das obras e autor, em formato Power Point
- Observação e análise pormenorizada das obras
- Diálogo em grande grupo, acerca da proposta de atividade
- Gráfico: Votação para a escolha da obra a trabalhar em grupo
- Utilização de material de uso utilitário e desperdício/ recorte e colagem
- Trabalho coletivo: Representação da Obra escolhida em grupo

Aprendizagens a Promover

- Reconhecer/ Identificar padrões
- Contacto com movimentos artísticos: Cubismo e Art POP
- Ser capaz de cooperar com os outros em projetos comuns: Trabalho Coletivo

Descrição/Reflexão da Atividade

Trabalhar este autor, foi sugestão da EC, no âmbito da prática em PES II, aquando a aluna estagiária fez referência à temática que pretendia trabalhar com o grupo e da maneira como estava a estruturar o seu trabalho.

Após o período da marcação de presenças e contagens, as crianças visionaram um ficheiro em suporte PowerPoint elaborado pela aluna estagiária.

Inicialmente foi apresentado o artista plástico Romero Britto, fazendo referência às suas influências pela Art POP (cores fortes e mensagens que podem ser captadas pelo observador de maneira imediata) e movimento cubista (percetível pela deformação da anatomia humana ou animal) (figura 35).

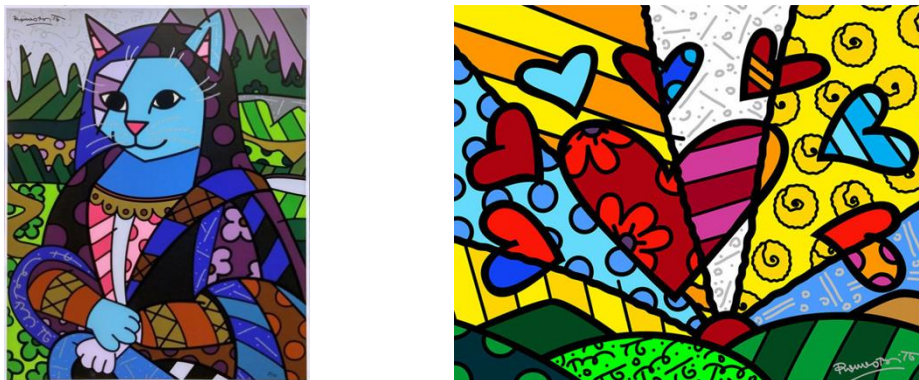


Figura 35 Obras apresentadas às crianças para abordar o cubismo e a Art POP

Outra característica importante, referida na apresentação, prende-se com o facto de todas as personagens (humanos e animais), ilustrados nas obras de Romero Britto, estão sempre a sorrir, com o objetivo de transmitir alegria ao observador (figura 36).



Figura 36 Obras apresentadas às crianças para abordar as personagens

As OCEPE (2016, p.49) referem que, “(...) cabe também ao/a educador/a explorar com as crianças essas diferentes imagens e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual”, assim através da observação e análise das várias obras do artista, as crianças teceram diversos comentários, respondendo às questões que iam sendo colocadas pela aluna estagiária.

Inicialmente respeitante aos vários padrões, tema que já tinha sido explorado anteriormente com o grupo, as crianças não apresentaram dificuldades em responder e, ainda, fizeram referência às linhas retas abordadas aquando da obra de Sol Lewitt, assim como as diferentes tonalidades e à presença de cores frias e cores quentes (Apêndice J):

“- São duas pessoas a sorrir. E a menina tem cabelo às riscas, azul escuro e azul claro” (AC)

“- É aos quadrados vermelhos e brancos!” (GT)

“- Já viste que ali tem verde escuro e verde claro?” (FN)

No que concerne às influências do pintor, após a análise da transcrição do vídeo (Apêndice J), é possível observar que apenas duas crianças responderam assertivamente acerca do movimento cubista, porém no que respeita a Art POP, naturalmente, houve mais dificuldades:

Aluna Estagiária: (...) “Ora bem, vamos então agora ver algumas obras de Romero Britto, que é influenciado pelo movimento cubista...Cubista? O que será isto? Cubista?”

“O que é que a palavra vos faz lembrar?”

FN: “Cubos!”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E como é que é o cubo?”

FN: “É um quadrado.”

Aluna Estagiária: “Não é só um quadrado. A face do cubo é o quadrado e cada cubo é constituído por 6 ...?”

GT: “Por 6 quadrados. Eu sabia!”

Apêndice J

Ainda, com base na análise da transcrição do vídeo, podemos concluir que há uma preocupação por parte das crianças, na utilização correta dos conceitos:

Excerto 1

FN: “Oh Catarina, o cão parece um rato, porque o nariz do cão é bicudo.”

Aluna Estagiária: “Ora bem. O nariz do cão é bicudo. O que é que isto quer dizer? Nós já falamos disto”

SF: “É aquilo dos cubos.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. É o cu...?”

SF: “Cubista”

Aluna Estagiária: “Influência cubista. Muito bem!”

Excerto 2

SF2: “Isso é amarelo e tem bolas.”

Aluna Estagiária: “Bolas?”

FN: “Círculos”

SF2: “Mas também podem ser bolas.”

FN: “Não, não. Bolas são as que jogamos no recreio!”

Aluna Estagiária: “Uau FN. Muito bem! Então o círculo é ...?”

DM: “É uma forma geométrica!”

Apêndice J

Um dos pontos fortes desta apresentação, considera-se o facto de a aluna estagiária ter incluído diversas obras do autor, alusivas ao que ia sendo abordado – assim, as crianças foram capazes de apreender melhor os conceitos, uma vez que conseguiam, através da análise conjunta das imagens, fazer a interligação entre o que iam observando e a explicação da aluna estagiária e, ainda, fazer a associação com o que já sabiam. Este ponto positivo vai ao encontro do que as OCEPE (2016, p. 47) defendem quando referem que as intervenções da educadora devem sempre partir,

“(...) do que as crianças já sabem e são capazes de fazer, do seu prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças e garantem o direito de todas no acesso à arte e à cultura artística.”

Concluiu-se a sessão com a exibição de quatro obras de Romero Britto, alusivas ao Natal, enumeradas de um a quatro (figura 37), com o propósito de as crianças votarem na obra que gostariam de trabalhar em grupo. Antes da votação e eleição da obra a trabalhar conjuntamente, tal como as obras apresentadas anteriormente, foram as quatro descritas e analisadas pelas crianças com o auxílio da aluna estagiária.





Figura 37 As quatro obras de Romero Britto, alusivas ao Natal, apresentadas ao grupo para votação

Devido à curiosidade e minuciosidade na análise e descrição do que era observado, esta sessão demorou mais do que o pressuposto e como tal, a votação que tinha sido planeada para o período da manhã, acabou por se concretizar após o almoço.

Apesar de um pouco mais extensa do que o habitual, considera-se que não tinha nexos terminar a sessão e/ou apressar a mesma, uma vez que era perceptível que as crianças estavam empenhadas e com prazer em projetar diversas e minuciosas apreciações sobre as obras que estavam a ser apresentadas e, também, porque consideramos importante que, “(...) as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo (...) que observam” (OCEPE, 2016 p.49).

Após o período de almoço, quando as crianças regressaram à sala, foi realizado um breve resumo sobre o que tinha sido abordado no período da manhã acerca do pintor e as suas obras.

Posteriormente, as crianças sentaram-se na área do tapete e foi apresentado um gráfico elaborado pela aluna estagiária, despropositadamente sem título e apenas com as quatro imagens para votação.

Depois do pequeno diálogo, as crianças pela ordem do mapa de presenças, deslocaram-se ao gráfico para efetuarem a sua votação, com um triângulo (forma geométrica escolhida pelas crianças para votarem). Após todas as crianças votarem, procedeu-se à contagem dos votos e chegou-se à conclusão que a obra que iria ser trabalhada em grupo seria a número três, com um total de oito votos.

Após a votação e contagem dos votos, foi lançado o desafio de atribuírem um nome ao gráfico, entre as mais diversas sugestões, em grupo decidiram que seria: “Gráfico das contagens dos votos da Sala 1 para escolher o trabalho” (figura 38).



Figura 38 Gráfico dos votos e imagem escolhida pelas crianças para trabalharem em grupo

Posteriormente à eleição da obra que iriam trabalhar enquanto grupo, as crianças expressaram vontade em pintar com lápis de cor, individualmente as outras três obras de Romero Britto, que fizeram parte das opções de votação.



Figura 39 Exposição dos trabalhos individuais

Como tal, a aluna estagiária solicitou a uma das funcionárias da Instituição para imprimir dez cópias de cada uma das três obras e as crianças livremente escolheram qual é que queriam pintar e no final, todos os trabalhos foram expostos na sala de atividades (figura 39).

No que concerne à exposição dos trabalhos, considera-se este aspeto bastante importante no desenvolvimento e valorização das aprendizagens das crianças, uma vez 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.” (OCEPE, 2016, p.26)

Tal como tinham observado aquando da sessão, as crianças pintaram com várias cores, o que culminou em trabalhos muitos coloridos. Porém, algumas crianças manifestaram alguma dificuldade em distanciar-se do que é “normal”:

Questão n. º1:

GT: “Oh Catarina, posso pintar a roupa do Pai Natal com outras cores?” (referindo-se a outras cores que não o habitual vermelho)”

Questão n. º2:

AB: “Catarina a roupa do anjo pode ser laranja?”

Questão n. º3:

FN: “Aaah Ohhh Catarina, o GT pintou a barba do Pai Natal de azul, também posso?”

Notas de Campo 3 de dezembro de 2018

Para a representação da obra escolhida em grupo, a aluna estagiária recolheu caixas em cartão, com diferentes formas e tamanhos, que foram posteriormente transportadas pelas crianças para a sala de atividades (figura 40). O objetivo era que as crianças, em sala, empilhassem as caixas, como uma espécie de jogo de encaixe - Este trabalho, ajuda a desenvolver a visualização espacial, uma vez que “(...) envolve a construção e a manipulação de imagens mentais de objetos (...)” (OCEPE, 2016 p.80).



Figura 40 Crianças a transportarem as caixas de papel para a sala de atividades



Figura 41 Crianças a empilhar as caixas com o desenho da Obra

Importa referir, que uma vez que as caixas eram feitas de cartão, a aluna estagiária voltou a fazer referência à importância de reduzir, reutilizar e reciclar os materiais de desperdício, articulando com o PE.

Na segunda-feira seguinte, dia dez de dezembro de dois mil e dezoito, quando a aluna estagiária estava a transportar as caixas, já com o desenho nas mesmas, para a sala de atividades, as crianças de imediato, livre e espontaneamente, começaram a pegar nas mesmas e empilhá-las de modo a obterem a imagem (figura 41).

Uma vez, que as caixas já estavam na sala de atividades e com o desenho da obra de Romero Britto nas mesmas, deu-se início á decoração em pequeno grupo, com recurso a várias técnicas de Artes Visuais, com recursos a diferentes materiais.

No período da tarde, várias crianças expressaram a sua vontade em participar e que queriam pintar com pincel utilizando várias cores e desenhar com canetas.

Para além dos pincéis, ao pé do cavalete existe uma cesta com material diverso para pintar, sendo eles: carimbos, pinceis, rolos, entre outros. Apesar de as crianças já terem realizado trabalhos com o referido material, uma delas, escolheu a que tinha o padrão com linhas curvas (conceito aprendido aquando do trabalho da obra de Sol Lewitt) e outra, um carimbo com vários quadrados e, apenas uma criança exibiu vontade de pintar com os dedos.

Ao mesmo tempo que a aluna estagiária estava a realizar esta atividade com as crianças, a EC e a assistente operacional estavam, também, com as crianças a elaborar as prendas de Natal para as crianças levarem para casa. Como tal, havia papel eva brilhante na sala de atividades e as crianças pediram para recortar e colar nas caixas onde lhes era mais proveitoso.

Ainda para a prenda de Natal, as crianças fizeram um postal com um boneco de neve e para a boca do mesmo, utilizaram botões pretos. Uma vez que havia um saco com botões de várias cores, igualmente à situação referida anteriormente, as crianças quiseram utilizar, também, botões na decoração das caixas.



Figura 42 Exposição do resultado final na entrada da sala de atividades

Como o facto de as crianças quererem utilizar diferentes materiais e de uso utilitário que estavam à sua disposição da sala de atividades foi bastante apreciado pela aluna estagiária, a mesma levou um saco com cápsulas de café que tinha em casa. Na sala, as crianças, ajudaram a esmagar as cápsulas e colá-las numa das caixas para fazer de moldura. O grupo adorou a ideia e alguns afirmaram que iam guardar as que os pais utilizavam em casa, para levarem para a Instituição e assim, realizarem mais trabalhos com este tipo de material.

No final, todas as crianças assinaram o trabalho, que posteriormente foi montado e exposto na entrada da sala de atividades, pelas crianças (figura 42).

Análise

Considera-se que por estarem a trabalhar em grupo, o mesmo contribuiu “(...) para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar” (OCEPE, 2016, p.25).

É possível observar que esta atividade foi um sucesso e os objetivos definidos na planificação (Apêndice I) foram cumpridos. Como evidência referimos o facto de quando faziam questões às crianças, as mesmas respondiam e tinham prazer em mostrar o trabalho que tinha sido realizado em grupo, evidenciando o seu contributo individual para a realização da atividade:

Funcionária: “Ai que trabalho tão giro. Quem fez?”
AC: “Foi o Romero Britto e nós fizemos isto. Olha eu pinte ali.”
HS: “Oh Funcionária, sabias que ele é brasileiro como eu?”
Funcionária: “A sério? Uau, vocês sabem imensas coisas”
FN: “Sim, ele também era cubista”
Aluna Estagiária: “A sua arte é que tinha influências...?”
Crianças: “Cubistas”
Aluna Estagiária: “Só?”
Crianças: “Não!”
GT: “Também era na Art POP”
Funcionária: “Muito bem meninos. Estão de parabéns.”
<i>Notas de Campo 12 de dezembro de 2018</i>

Avaliação

Quadro 5 – Aprendizagens Promovidas

APRENDIZAGENS	GT	MS	MK	AC	LB	AB
Reconhecer/ Identificar Padrões	AS	AS	AS	AS	AS	AS
Cooperar em Grande Grupo	AS	AS	AS	AS	AS	AS
Movimentos artísticos: Cubismo e Art POP	AS	AD	AS	AS	AD	AD

AS – Aprendizagem realizada com Sucesso AD – Apresenta alguma Dificuldade NR – Não Realizou a Atividade

Quadro 6 - Níveis de Envolvimento das Crianças

ENVOLVIMENTO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Média Individual	Média Total
GT				2	4	4,67	3,58
MS	2				4	3,67	
MK			1		5	4,67	
AC	1	1		2	2	3,50	
LB	3	1			2	2,50	
AB	3	1			2	2,50	

Legenda:  Número de Ocorrências

Após a observação dos valores apresentados respeitantes ao nível de envolvimento, é possível verificar que a média total do nível de envolvimento é de 3.58, sendo, por este motivo considerado um valor de qualidade no que concerne ao envolvimento das crianças em atividades de grande grupo (Ferreira, 2015), porém, ainda, não o desejável pela aluna estagiária.

Uma vez que a sessão foi mais demorada, comparativamente às anteriores, foi possível realizar a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, apenas com a descrição de momentos respeitantes à mesma, no período da manhã.

No período da tarde, deu-se primazia ao momento de votação e uma vez que foi vontade das crianças pintar uma obra do autor e a mesma foi respeitada, considerou-se importante realizar a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança (Apêndice B), durante esta atividade, com o intuito de caracterizar o seu envolvimento em atividades decididas em

grande grupo ao invés da proposta de atividade idealizada pela aluna estagiária para o trabalho coletivo.

No que concerne à caracterização do nível de envolvimento de cada criança, é possível observar que as crianças que revelaram baixos níveis de envolvimento, foram as crianças participantes LB e AB. Analisando as Fichas de Observação do Envolvimento das referidas, concluímos que os níveis baixos de envolvimento, dizem respeito aos momentos de exposição que requerem que as crianças permaneçam na área do tapete, enquanto decorre um diálogo em grande grupo.



Figura 43 Desenho livre realizado por AB

Apesar dos baixos níveis de envolvimento nestas ocorrências, as aprendizagens respeitantes ao reconhecimento e identificação de padrões, das participantes supracitadas, não foram afetadas uma vez que a aluna estagiária já tinha explorado com as crianças a temática padrões, onde se destaca um desenho livre realizado pela participante AB (figura 43), onde é visível que a mesma aplicou as aprendizagens promovidas no seu desenho livre.

Aquando da apresentação dos movimentos artísticos cubismo e Art POP - através do quadro das aprendizagens promovidas, podemos constatar que o mesmo já não se sucedeu e as crianças apresentaram alguma dificuldade em identificar estes movimentos artísticos, posteriormente quando questionadas durante a realização da atividade em grande grupo. Dificuldade que podemos atribuir à falta de envolvimento por parte das crianças na sessão.

Para além dos sujeitos participantes LB e AB, também MS revelou algumas dificuldades no que concerne ao reconhecimento dos movimentos artísticos, que tal como na atividade de Sol Lewitt, talvez possa ser devido à dificuldade que MS apresenta na aquisição de conceitos mais complexos.

Relativamente à atividade individual, no âmbito das Artes Visuais, considera-se que foi a atividade que suscitou níveis mais elevados de envolvimento por parte das crianças, uma vez que para além de ter sido uma atividade sugerida pelas mesmas, as crianças tiveram oportunidade de pintar com e quantas cores quisessem, conforme a sua imaginação e criatividade.

Apesar da média total do nível de envolvimento ser de 3,58, quatro dos seis participantes detiveram momentos em que o seu nível de envolvimento se encontrava no nível 1 e 2. Tendo em conta que é a terceira atividade realizada, consideramos esta situação preocupante, porém após a análise das Fichas de Observação do Envolvimento da Criança, é possível aferir que a maioria destes momentos dizem respeito a outros momentos não específicos da proposta de atividade. Orientada e planificada pela aluna estagiária.

1.1.4 Atividade “Quadrados com Círculos Concêntricos” de Vassily Kandinsky

- ❖ Planificação da Proposta de Atividade (Apêndice K)
- ❖ Transcrição do Registo Vídeo (Apêndice L)

Autor	Título/Ano	Imagem	Conteúdos
Vassily Kandinsky	Quadrados com Círculos Concêntricos 1913		- Cor - Quadrado - Círculos Concêntricos

Duração

- 8 Dias

Estratégias/ Atividades

- Apresentação da obra “Quadrados com Círculos Concêntricos” e autor, com recurso ao livro
- Observação e análise pormenorizada da obra
- Diálogo em grande grupo, acerca da proposta de atividade

- Forma Geométrica: Quadrados e Círculos Concêntricos
- Trabalho Individual: Desenhar círculos concêntricos com lápis pastel e pintar com aguarelas – Boneco de Neve (Recorte e colagem)

Aprendizagens a Promover

- Conceito de círculo concêntrico
- Pintar com aguarelas
- Pintar com lápis pastel
- Transparência *versus* Opaco
- Conceito de Arte Abstrata

Descrição/ Reflexão da Atividade

De sete a doze de novembro de dois mil e dezoito, a aluna estagiária foi a Amsterdão e enquanto visitou a cidade, entre os vários museus, foi a um que chamou particularmente à atenção pois tinha obras de dois autores que a mesma tinha selecionado, juntamente com a EC, abordar com as crianças: Vassily Kandinsky (VK) e Piet Mondrian (PM).

Ao visitar o museu, a aluna estagiária tirou várias fotografias com o intuito de mostrar às crianças, pois considerou que seria interessante, para além de trabalhar estes pintores e as suas obras através de livros, trabalhá-los através de apresentações com fotografias tiradas pela própria.

Antes de falar primeiramente sobre VK, a aluna estagiária mostrou, ainda, vídeos realizados pela mesma em Amesterdão, sobre a cidade e os vários sítios que foi visitar.

Abordou-se um pouco sobre a cultura do país, onde a EC sugeriu que a aluna estagiária podia mostrar no mapa do mundo, a localização do país e cidade, para as crianças terem uma melhor perceção de onde fica Portugal (Lisboa) e a Holanda (Amesterdão).

No dia oito de janeiro de dois mil e dezanove, a aluna estagiária começou por apresentar o pintor VK, com recurso ao livro “Tesouros de Arte” de Rosie Disckins.

No dia dez de janeiro, a aluna estagiária levou um livro elaborado pela mesma, com factos e curiosidades sobre Amsterdão, o que tinha visto, o que tinha visitado, a vida e obra de VK (primeiramente) (figura 44) e, por fim, a vida e obra de PM.

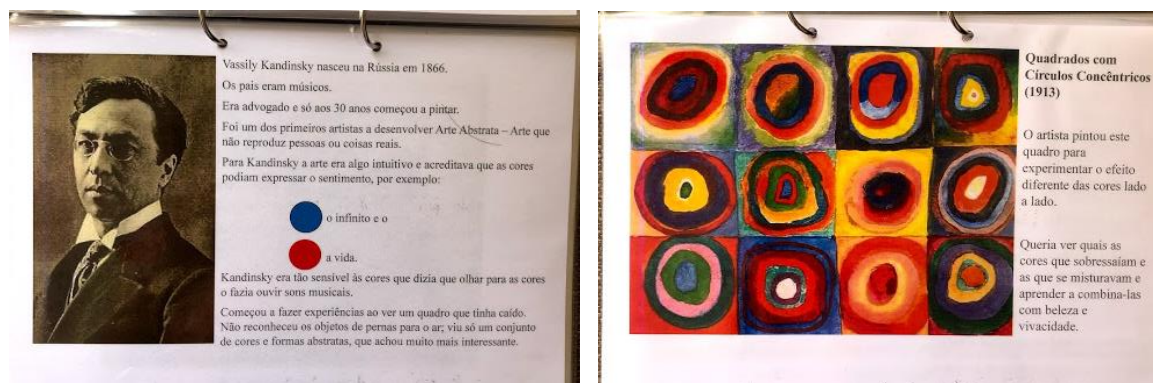


Figura 44 Livro elaborado pela aluna estagiária – VK

Antes de apresentar o livro, a aluna estagiária referiu que o mesmo continha duas partes (vida e obra de VK e vida e obra de PM) e que no fim, as crianças iriam, em grupo, atribuir um título.

Com o livro, a aluna estagiária conseguiu abordar diversas áreas e promover diversas aprendizagens significativas, onde ao mesmo tempo que ia contando a história, as crianças iam colocando questões e iam produzindo vários comentários sobre o que estavam a observar, relacionando com os vídeos, realizados pela aluna estagiária, exibidos anteriormente.

Nos momentos de diálogo que a aluna estagiária planeia com o grupo, tenta sempre desenvolver o mesmo a partir do que as crianças verbalizam intercalando com pequenas questões, pois considera-se que “é no clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação.” (OCEPE, 2016 p.62) – e a evidência disso é que as frases mais completas/ complexas das crianças, foram as referentes aos temas já abordados e trabalhados na sala de atividades (por exemplo, a reciclagem) e/ou situações que tinham sido vivenciadas em casa (como por exemplo: a amamentação).

O facto de antes de ter abordado o pintor e a sua obra, a aluna estagiária ter falado sobre a cidade, o que viu e experienciou, foi um ponto bastante positivo no desenvolvimento desta sessão, uma vez que as crianças se mostraram bastante interessadas em conhecer a

cidade, mas principalmente aquilo que a aluna estagiária tinha observado e vivenciado, tal como as crianças referiram “A história da Catarina”.

Esta sessão culminou num diálogo que durou cerca de cinquenta minutos, em torno da cidade e da cultura deste país, onde é possível verificar através da análise da transcrição de vídeo do dia dez de janeiro (Apêndice L), que o que suscitou mais interesse e curiosidade foram as casa-barco.

Intrigou-os bastante o facto de haver pessoas que moravam em barcos (casas-barco) e as questões que tiveram mais enfoque, foram em como seria a casa (pequena ou grande) e se era uma casa-barco, se tinha mobília e se sim, quais as suas dimensões.

Durante o diálogo, para além de relacionarem o que estavam a observar, com os vídeos realizados pela aluna estagiária, associaram pequenas questões com as aprendizagens que tinham adquirido em atividades anteriores, nomeadamente respeitante à reciclagem (PE), cores frias e cores quentes, linhas retas e linhas curvas.

Como já é habitual, tal como foi referido anteriormente, para além da obra que a aluna estagiária iria trabalhar com as crianças, mostrou outras obras que teve oportunidade de fotografar no *Stedelijk Museum*, em Amesterdão. Por se tratar de arte abstrata, as crianças tentaram verbalizar o que estavam a observar e teceram diversos comentários, numa tentativa de traduzirem o que VK tinha pintado (figura 45-47).



Figura 45 Two Surroundings (1934)

“- Parece um mapa, porque tem o risco dos piratas” (FN)

Notas de Campo de 10 de janeiro de 2019



Figura 46 Painting with Houses (1909)

- “- Vejo vermelho e casas” (GT)
- “- E o que significa o vermelho?” (Aluna estagiária)
- “- A vida.” (FN)
- “- Isto parecerem flores” (GT)
- “- Vejo verde e uma pessoa” (SS)
- “- Mas não tem nariz, nem olhos, nem boca” (FN)
- “- Exato. É apenas uma forma da figura humana.” (Aluna estagiária)

Notas de Campo de 10 de janeiro de 2019



Figura 47 Improvisation 33 (1913)

- “- Está tudo pintado, tem muitas cores” (PC)
- “- Tem ali linhas curvas” (GT)
- “- E parece que ali tem linhas retas” (PC)

Notas de Campo de 10 de janeiro de 2019

Findada a apresentação do autor e das suas obras, a aluna estagiária focou a sua apresentação na obra “Quadrados com Círculos Concêntricos” de VK, e apresentou a proposta de atividade ao grupo, tendo como base esta obra.

Para melhor compreensão da atividade relacionada com as Artes Visuais, a aluna estagiária foi buscar os lápis pastel e aguarelas.



Figura 48 Evidência - Introdução de novos materiais

A aluna estagiária começou por desenhar vários círculos concêntricos numa folha tamanho A3, com os lápis pastel e, posteriormente, pintou com aguarelas, material introduzido pela mesma em contexto de sala de atividade. Enquanto ia desenhando, ia explicando as regras para a boa utilização daqueles recursos, estimulando assim a

“(...) progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (...)” (OCEPE, 2016 p.26).

Este momento, exigiu bastante atenção e silêncio por parte das crianças, o que correspondeu à realidade – momento este registado pela EC (figura 48).

Como evidência de que apreenderam aquilo que foi explicado, as crianças demonstraram-se bastante cuidadosas na manipulação destes materiais, nomeadamente: arrumavam sempre os lápis na caixa e não misturavam as cores nas aguarelas lavando sempre o pincel e limpando o pincel no pano, tal e qual como foi exemplificado (figura 49).



Figura 49 Evidência – Manipulação de Material



Figura 50 Pintura com lápis pastel, aguarela e guache

Para explicar e exemplificar as diferenças entre pintar com aguarela e com as tintas guache que possuíam na sala de atividades (transparência *versus* opaco) a aluna estagiária pintou com as duas na mesma folha. Acontece que por estarem a ver que cores dos lápis pastel é que a aluna estagiária tinha usado para desenhar os círculos concêntricos, as crianças diziam que conseguiam a cor do lápis pastel, mesmo através da tinta guache, de característica opaca, já existente na sala (figura 50).

Tendo em conta a situação acima descrita, a aluna estagiária viu esta questão como um desafio e como tal, lançou outro ao grupo. Escondeu-se atrás do móvel onde têm guardados os seus trabalhos, e com várias cores em lápis pastel, desenhou vários círculos concêntricos (figura 51).

De seguida pintou com tinta guache azul e voltou para o lugar onde estava, em frente às crianças. Pediu ao grupo para adivinharem e apenas duas o conseguiram fazer, não porque conseguiam ver as cores, mas por tentativa e erro.



Figura 51 Pintura com lápis pastel e guache

Uma vez que, sem intenção, a aluna estagiária desenhou mais círculos concêntricos numa folha do que noutra, uma das crianças disse que o mesmo parecia um boneco de neve.

Importa referir que esta criança tem família na Covilhã, e como tal costuma ir a esta região com alguma regularidade, inclusive à Serra da Estrela brincar com neve.

Como no ano passado, antes da prática em estágio de PES II, a EC tinha explorado com as crianças o ciclo da água e acrescentando a associação da criança, dos círculos ao boneco de neve, a aluna estagiária questionou se as crianças gostavam de fazer um boneco de neve com círculos concêntricos desenhados com lápis pastel e pintar com aguarelas.



Figura 52 Organização mesa de trabalho

As crianças com grande entusiasmo responderam que sim e deste modo, iniciou-se a proposta de atividade no âmbito das artes visuais. Como tal, a aluna estagiária organizou uma mesa de trabalho (figura 52) pois, este tipo de material e este tipo de propostas de atividades exigem “(...) uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo.” (OCEPE, 2016 p.49). Para além dos lápis pastel e das aguarelas, também foram colocados pincéis, panos para limpar os pincéis, frascos com água e três folhas impressas com a obra “Quadrados com Círculos Concêntricos” de VK.

As crianças desenharam círculos concêntricos com lápis pastel, pintaram com aguarelas, cortaram os círculos, colaram numa folha de papel cavalinho tamanho A3, colaram os olhos, desenharam e colaram o gorro, colaram o nariz (cenoura), desenharam a boca,



Figura 54 Exposição dos Trabalhos VK

colaram o cachecol em eva brilhante autocolante, colaram botões no corpo do boneco de neve, desenharam os braços, colaram um pau de ramos de uma árvore, desenharam a vassoura e por fim, rasgaram um pedaço de revista, moldaram fazendo uma bola e colaram para fazer o “pompom” do gorro (figura 53).



Figura 53 Realização da Atividade VK

Concluídos os trabalhos, os mesmos foram expostos no placar que se encontra por cima da área do tapete, na entrada e nas portas da sala de atividades (figura 54).

Outro fator que contribui para a alargada durabilidade desta atividade, foi o facto de a apresentação da viagem/ história, ter durado um dia (manhã e tarde) e uma manhã.

Análise

Apesar desta atividade ter sido mais longa, comparativamente às anteriores, considera-se que as crianças adquiriram diversas aprendizagens e tal, como agilizado, no fim, a aluna estagiária colocou a história na área da biblioteca.

Assim, foi possível observar que é frequente as crianças, inclusive as que não têm o português como língua materna, escolherem esta área para irem manusear o livro que a aluna estagiária elaborou para a sala de atividades.

Por vezes, a aluna estagiária tentava passar despercebida nesta área para compreender se as crianças estavam só a ver as imagens, ou se tentavam (re)contar a história. Por diversas ocasiões, entre outras frases, foi possível ouvir: “- A Catarina estava aqui em Portugal, apanhou o avião e foi para Amesterdão” (FN); “- Aqui temos a bandeira da Holanda” (DC); “- Aqui a Catarina viu o pintor VK e as obras de arte” (GT); “- A borboleta ficou no braço da Catarina” (PC) (Notas de campo 14 de janeiro de 2019).

Julgamos que por ter sido uma experiência vivida pela aluna estagiária e explorada minuciosamente com as crianças, teve outra importância/ interesse para as mesmas e assim, também, foi possível dar ênfase à importância do livro na descoberta do prazer pela leitura, uma vez que as OCEPE (2016, p.67), referem que,

“O contacto e o recurso a bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura.”



Figura 55 Evidência - Pintar com aguarelas – Desenho livre

Outra evidência de que as crianças apreciaram bastante esta aprendizagem foi o facto de após o término da atividade, expressarem vontade de pintar com aguarelas e lápis pastel livremente (figura 55).

Com base nas notas de campo, transcrições de vídeo e evidências é possível afirmar que os objetivos descritos para esta atividade foram cumpridos e bem conseguidos.

Avaliação

Quadro 7 – Aprendizagens Promovidas

APRENDIZAGENS	GT	MS	MK	AC	LB	AB
Conceito de Círculos Concêntricos	AS	AS	AS	AS	AS	AS
Pintar com Lápis Pastel	AS	AS	AS	AS	AS	AS
Pintar com Aguarelas	AS	AS	AS	AS	AS	AS
Transparência versus Opaco	AS	AD	AD	AD	AD	AS
Conceito de Arte Abstrata	AS	AD	AD	AD	AD	AS

AS – Aprendizagem realizada com Sucesso AD – Apresenta alguma Dificuldade NR – Não Realizou a Atividade

Quadro 8 - Níveis de Envolvimento das Crianças

ENVOLVIMENTO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Média Individual	Média Total
GT					6	5,00	4,67
MS					6	5,00	
AB		2			4	5,00	

Legenda:  Número de Ocorrências

Onze de janeiro de 2019, foi o dia que a aluna estagiária optou para realizar a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, porém a mesma só foi aplicada a três dos seis participantes, uma vez que os restantes estavam ausentes.

No entanto, é possível afirmar que as aprendizagens foram bem-sucedidas por todos, através dos registos vídeo e fotográfico realizado no decorrer da atividade.

Após a observação dos valores apresentados no quadro referente ao nível de envolvimento, é possível verificar que a média total é de 4,67, onde os participantes GT e MS estiveram no nível máximo de envolvimento, ao realizarem a atividade de forma continuada e com intensidade, demonstrando sinais de envolvimento, tais como: concentração, persistência, energia, entre outros.

Aquando do visionamento dos registos vídeo e como evidência referindo os quadros respeitantes ao envolvimento, é possível afirmar que comparativamente às atividades anteriores, até ao momento, esta foi a atividade que apresentou níveis de envolvimento mais

elevados por parte das crianças, não só na realização da atividade no âmbito das Artes Visuais, mas também na sessão.

Respeitante à sessão, acreditamos que tal tenha acontecido devido à estratégia utilizada pela aluna estagiária em realizar um livro com fotografias tiradas pela mesma e o facto de ter contado a sua experiência em Amesterdão. Outro momento que se revelou bastante apreciado pelas crianças, foi quando a aluna estagiária apresentou os recursos materiais e exemplificou como é que se manuseava os mesmos, ao reproduziu a atividade.

No que concerne à realização da atividade, foi observável o envolvimento de todas as crianças participantes na execução da mesma, onde após o término, os participantes (e não só), manifestaram interesse em realizar atividades com recurso aos materiais apresentados: lápis pastel e aguarelas de forma livre (figuras 56-61).



Figura 56 Pintura livre com aguarelas (AB)



Figura 57 Pintura livre com aguarelas (MS)



Figura 58 Desenho livre com lápis pastel (MK)



Figura 59 Desenho livre com lápis pastel (GT)



Figura 60 Pintura livre com lápis pastel e aguarela (GT)



Figura 61 Desenho livre com lápis pastel (LB)

Acreditamos que tal, tenha acontecido pelo facto de as crianças nunca terem realizado qualquer tipo de atividade com recurso a este material e o mesmo constituir um momento prazeroso para as crianças. Através da análise das suas produções (figuras 56-61), podemos observar que alguns participantes aplicaram aprendizagens que adquiriram em atividades anteriores: linhas retas e linhas curvas, quadrados, entre outras; e as detidas na presente: círculos concêntricos.

Relativamente à aprendizagem do conceito de transparência e opacidade e respetivas diferenças, bem como na aprendizagem do conceito de arte abstrata, apenas os participantes AB e GT não apresentaram dificuldades, contrariamente aos restantes.

Consideramos que a dificuldade de MS talvez possa provir, mais uma vez, da complexidade dos conceitos. Analogamente AC, MK e LB apresentaram algumas dificuldades no que concerne ao conceito de arte abstrata e transparência *versus* opaco, pois não estiveram presentes aquando da sessão, momento onde foi explicado e exemplificado os conceitos. Contudo, foi possível constatar em atividades posteriores que os referidos participantes, com exceção de MS (no que alude à aquisição de conceitos), conseguiram adquirir as referidas aprendizagens.

Relativamente ao resultado final, considera-se que as crianças demonstraram cuidado, criatividade e sentido estético sobre o que estavam a realizar. Tiveram total liberdade para escolher os acessórios do boneco de neve e foi observável, por exemplo: se escolhiam o gorro cor-de-rosa, tinham tendência de escolher, o cachecol cor-de-rosa e azul, botões cor-de-rosa e faziam a vassoura de cor-de-rosa (figuras 62-67).



Figura 62 Trabalho realizado por LB



Figura 63 Trabalho realizado por GT



Figura 64 Trabalho realizado por MK



Figura 65 Trabalho realizado por AB



Figura 66 Trabalho realizado por AC



Figura 67 Trabalho realizado por MS

Consideramos este fator evidência da intencionalidade da aluna estagiária, no que concerne à promoção do sentido estético, onde as OCEPE (2016, p.47) referem que,

“Na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético (...)”.

1.1.5 Atividade “Piet Mondrian e as suas Obras”

- ❖ Planificação da Proposta de Atividade (Apêndice M)
- ❖ Transcrição do Registo Vídeo (Apêndice N)

Autor	Título/Ano	Imagem	Conteúdos
Piet Mondrian	Desconhecido		- Cores Primárias - Cores Secundárias - Linhas retas verticais e horizontais

Duração

- 3 Dias

Estratégias/ Atividades

- Apresentação das obras de Piet Mondrian
- Observação e análise pormenorizada das obras
- Diálogo em grande grupo, acerca da proposta de atividade
- Forma Geométrica: Quadrados e Retângulos
- Colagem: cartolina colorida, tecido, eva, papel canelado colorido e papel lustro
- Pintar linhas retas horizontais e verticais com cartolina e tinta guache preta
- Trabalho Individual: Representação das obras de Piet Mondrian
- Trabalho Coletivo: Elaborar um coração para o “Dia Escolar da Não Violência e da Paz”, com influência do cubismo e representação das obras de Piet Mondrian

Aprendizagens a Promover

- Conhecer e identificar as cores primárias
- Conhecer e identificar as cores secundárias
- Conhecer e identificar as linhas retas horizontais e verticais

Descrição/ Reflexão da Atividade

Tal foi agilizado e planeado com as crianças, para falar de PM e da sua obra, voltou-se a recorrer ao livro elaborado pela aluna estagiária (figura 68), fazendo o registo áudio de toda a sessão (Apêndice N), onde no início do diálogo foi pedido às crianças que fizessem um breve resumo daquilo que já sabiam/ tinham aprendido sobre e com a história.

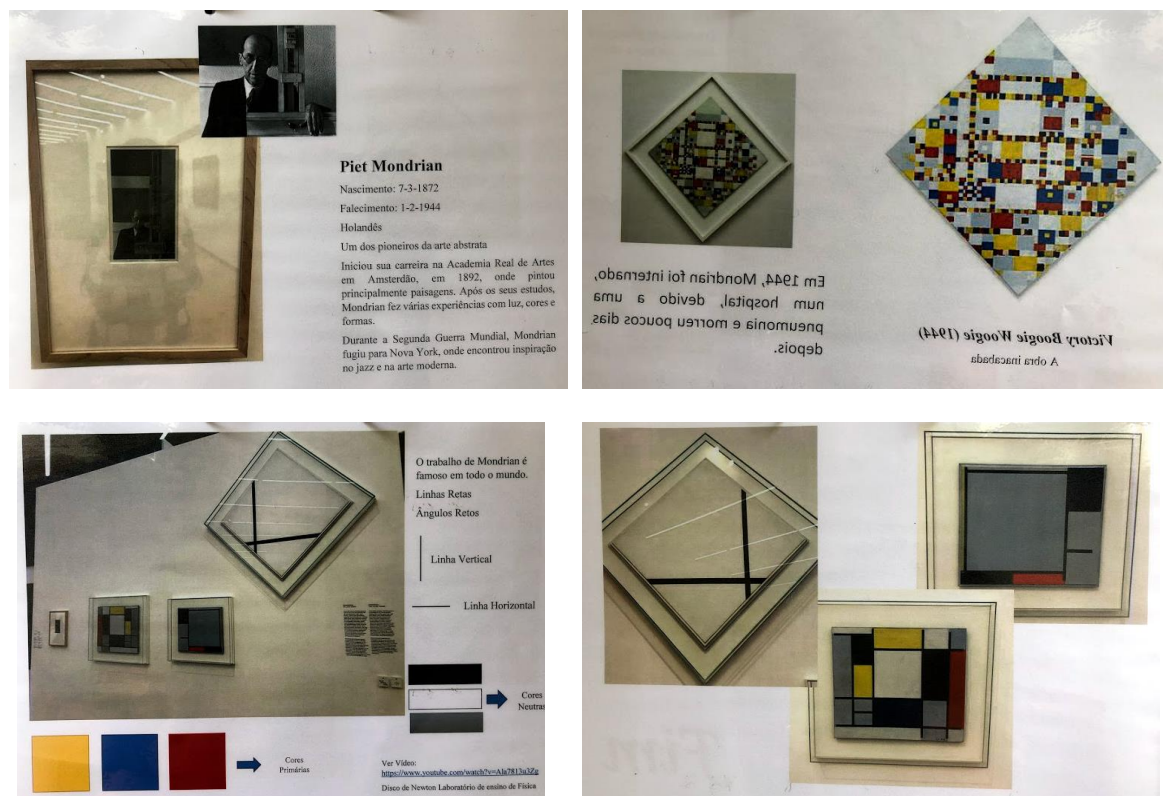


Figura 68 Livro elaborado pela aluna estagiária – PM

Foi possível constatar que as crianças ainda tinham muito presente o que tinha sido abordado e realizado, e para além de saberem, foram capazes de verbalizar essas

aprendizagens, entre outras: nome do autor da obra “Quadrados com Círculos Concêntricos” e qual a capital da Holanda.

Uma vez que no dia trinta de janeiro se iria comemorar o Dia Escolar da Não Violência e da Paz, em conjunto com a EC, foi decidido que cada criança iria realizar um trabalho individual, e posteriormente iriam em grande grupo decorar um coração, com influências cubistas, para ser colocado no corredor do JI, juntamente com os trabalhos realizados pelas crianças das outras salas, com o objetivo de comemorar esta efeméride.

Após o diálogo sobre a vida e obra de PM, a aluna estagiária apresentou os materiais que iriam ser utilizados para a elaboração da atividade, nomeadamente: cartolinas, papel canelado, papel lustro, eva e tecido – nas três cores primárias: azul, vermelho e amarelo.

Apesar de no livro, aquando das obras de PM, estarem expostas as cores primárias, agilizou-se que a sua aprendizagem bem como as cores secundárias, ocorreriam no decorrer da próxima semana, uma vez que para realizarem esta atividade a aluna estagiária precisava que o enfoque das crianças fosse direcionado para as linhas retas verticais e horizontais.

As crianças tiveram oportunidade de, em grande grupo, experienciar todo o tipo de papel e tecido, disponibilizado pela aluna estagiária, e falar das suas características. Enquanto mexiam nos diferentes tipos de papéis, teceram vários comentários e uma das crianças, inclusive, associou o papel canelado à lixa (material utilizado aquando da atividade do Dia dos Reis), por este ter relevo e a lixa ser de textura rugosa e faziam referência à forma geométrica, ou seja, enquanto iam mexendo, iam dizendo se era quadrado ou retângulo.

Posteriormente, ainda, com as crianças sentadas no tapete, à semelhança da atividade anterior, a aluna estagiária elaborou um exemplo do que era pretendido, uma vez que a mesma tencionava alertar para o facto de quando estivessem a pintar com cartão, não poderiam exercer muita força, pois o cartão, pelas suas características, iria dobrar.

Mais uma vez, deu-se primazia à utilização de novos materiais, ensinando as crianças como é que podiam manusear o mesmo: com o devido cuidado para não estragarem e assim, poderem utilizar posteriormente noutras atividades e, ainda, aludindo à questão da reciclagem e reutilização de material de desperdício (PE).

Este tipo de situações gera sempre muita curiosidade e interesse por parte das crianças, que naturalmente saem do seu lugar para se aproximarem daquilo que a aluna estagiária está a apresentar (figura 69).



Figura 69 Evidência - Introdução de novos materiais - Como estavam sentados e como se colocaram para observar o que estava a fazer

Após a apresentação do pintor e da sua obra e dos materiais, as crianças sentaram-se na mesa para iniciarem a atividade.

As crianças escolheram livremente quantos quadrados e retângulos, nas três cores primárias, que queriam usar e posteriormente, com o cartão e tinta preta faziam as linhas retas na horizontal e na vertical (figura 70).

Tal como prometido na sessão, a aluna estagiária colocou música jazz para as crianças ouvirem durante a concretização da atividade, na hora do reforço da manhã e lanche. Assim que a música começou a tocar, mesmo sem a aluna estagiária pedir, as crianças fizeram silêncio e passado alguns momentos começaram a tecer alguns comentários: “- Olha Catarina, eu acho que a minha mãe ouviu isto!” (GT); “- Ahhh... eu gosto! Vou pedir à mãe para por em casa.” (AB); “- Era esta música que PM ouvia?” (SF) (Notas de Campo 21 de janeiro de 2019).



Figura 70 Realização da atividade PM

No que concerne à diversidade de géneros musicais, as OCEPE (2016, p.71), referem que “(...) deverão ser explorados com as crianças, também pelo conhecimento do mundo que proporcionam, é importante que oiçam música de géneros musicais diferentes, sendo a qualidade uma exigência fundamental”.



Figura 71 Exposição dos trabalhos sobre PM

No fim da atividade, todos os trabalhos foram expostos na entrada da sala de atividades (figura 71) e na semana seguinte, deu-se início à atividade em grande grupo sobre o coração para exposição no trinta de janeiro.

Antes de se iniciar o trabalho em pequenos grupos, para a realização do coração, manteve-se um pequeno diálogo com as crianças sobre o significado do “Dia Escolar da Não Violência e da Paz”.

As crianças pertencentes a este grupo têm quatro e cinco anos e como tal, têm consciência do que devem/podem ou não fazer. Deste modo, para este diálogo ao invés de questionar sobre o que era a violência, a aluna estagiária resolveu que seria mais produtivo e positivo se questionasse o que não devemos/podemos fazer. Foi um diálogo bastante interessante, onde quase todas as crianças participaram com pequenos comentários e/ou situações vividas dentro e fora do contexto escolar:

- “- Devemos ser bons para os outros e outros para nós” (SF)
- “- A brincadeira com pistolas é violência” (DC)
- “- Devemos ajudar as pessoas” (FN)
- “- A paz é quando brincamos com o outro sem aleijar” (AC)
- “- Não mentir, não chamar nomes aos amigos” (GT)
- “- Respeitar os adultos e os colegas” (HS)
- “- Não bater, não magoar” (MK)
- “- Não podemos falar por cima das vozes dos colegas” (PC)
- “- Não podemos morder” (MB)

Notas de Campo 21 de janeiro de 2019

Enquanto a aluna estagiária terminava a atividade de PM, individual, com algumas crianças que estiveram ausentes na semana anterior, a EC desenhou um coração em papel cenário, com influências cubistas. As crianças, quando questionadas sobre a influência que a docente teve quando estava a desenhar o coração, algumas crianças tentaram responder, dizendo que era das linhas retas.

Com a ajuda da aluna estagiária, chegaram à conclusão que era influência cubista, tal como uma criança lembrou corretamente, aquando da atividade onde exploraram as obras de Romero Britto, artista que tinha sido trabalhado na altura do Natal.

Posteriormente, em pequeno grupo de quatro crianças, começaram a colar quadrados e retângulos de diferentes tamanhos e com diversos tipos de papel, igualmente ao que tinham realizado individualmente (figura 72). Quem não teve a oportunidade de colar, quando foi altura de pintar com o cartão, participou.



Figura 72 Realização do coração para comemoração do Dia Escolar da Não Violência e da Paz



Figura 73 Exposição coração no corredor do JI

Como resultado final, tivemos um coração elaborado pelas vinte e cinco crianças pertencentes ao grupo (figura 73).

Tal como tinha agilizado com as crianças, na segunda feira, dia vinte e um de janeiro, no período da tarde, após a hora do almoço, a aluna estagiária contou uma história da sua autoria, para explicar às crianças o conceito de cores primárias e cores secundárias.

Para ao mesmo tempo que estava a contar a história, ter um apoio visual do que estava a transmitir, a aluna estagiária colocou um cavalete com uma folha tamanho A3, e três frascos com as três cores primárias (vermelho, amarelo e azul).

Carinhosamente, muitas vezes a aluna estagiária chama às crianças de “andorinhas”. Inicialmente as crianças não sabiam o que era uma andorinha e um dia, juntamente com o grupo, num momento de um minuto, enquanto estavam na fila para o refeitório, a aluna estagiária pesquisou no telemóvel e, em grupo, chegaram à conclusão que é um pássaro preto e branco.

Neste sentido, considerou-se que seria interessante criar uma história, mas que de algum modo fosse familiar ao grupo, uma vez que o envolvimento das crianças nas atividades de VK e PM, foi positivamente afetado pelo facto de ter como base a história da viagem/ experiência da aluna estagiária em Amesterdão.

Assim, o título da história inventada pela aluna estagiária, foi “As cores”, onde se apelidou a personagem principal da história de “Carolina” (não existe nenhuma criança com esse nome no grupo), uma criança com 4 anos que andava na escola das “Andorinhas” e era da sala dos “Artistas”.

Por associação, quando a aluna estagiária referiu o nome da escola, algumas crianças começaram a rir e a verbalizar que andorinhas eram eles e os artistas eram os pintores que tinham trabalhado.

Relativamente à história, começou-se por dizer que a “Carolina”, gostava muito de pintar, mas houve um dia que a professora lhe disse que naquele dia só podia pintar com três cores. Mesmo sem estarem visíveis as tintas guache, quando a aluna estagiária questionou quais seriam as cores que a professora a autorizou a pintar, assertivamente o grupo mencionou as três cores primárias: amarelo, azul e vermelho.

Enquanto contava a história, a aluna estagiária, ia colocando as cores no papel e ao invés de fazer manchas de tinta, pintou formas geométricas, aleatoriamente, para identificar as cores primárias (círculo, triângulo e retângulo). As crianças, mesmo antes de a aluna estagiária pedir, identificaram quais eram as formas desenhadas.

Apresentadas as cores primárias, explicou-se que a “Carolina”, não gostou muito da ideia e como tal, passou imenso tempo a olhar para as tintas e para a sua folha em branco... até que teve uma ideia. Quando a aluna estagiária referiu que a ideia da “Carolina” era

misturar as cores, uma das crianças (SF), levantou o braço e disse que “achava” que a “Carolina” só podia misturar duas cores.

A aluna estagiária deu razão à criança e mencionou que a professora, também percebeu qual seria a ideia da “Carolina” e referiu que a mesma só poderia misturar duas cores de cada vez, tal como SF tinha referido, e que esta era a única regra para poder misturar as cores.

Na sequência da história a aluna estagiária começou a misturar as cores primárias e para melhor percepção das crianças, utilizou sinais de soma (+) e igual (=). Quando pela primeira vez colocou a questão “azul mais vermelho dá?”, uma das crianças (YP) fez referência a números: “Dá dois”. Rapidamente foi corrigida por outros colegas que disseram: “- Agora não é números (YP), é as cores!”.

Perante o resultado, as crianças tinham tendência em levantar-se (figura 74) para se aproximarem do cavalete, como por exemplo, quando misturámos o azul com o vermelho:

“- Aaaaah aiaiai azul e vermelho dá roxo. É mesmo roxo” (BS)



Figura 74 Evidência - Mistura de cores - Como estavam sentados e como se colocaram para observar

As crianças por vezes, têm tendência de quando estão a pintar com as tintas guache, na sala de atividades, misturar as tintas e/ou trocar os pincéis. Quando o fazem, chamam os adultos presentes na sala e dizem que as tintas estão “sujas”. Como tal, antes de começar a fazer a mistura das cores, a aluna estagiária aludiu que a personagem foi buscar taças e pincéis limpos, para não “sujar” as outras cores

Assim, para perceberem que podem misturar as cores, mas que para misturarem têm de ter o material limpo – a aluna estagiária fez referência a essa questão na história - caso contrário, ficam com todas as tintas “sujas” e depois não conseguem fazer um desenho “bonito” (como uma das crianças verbalizou).

Simultaneamente a aluna estagiária questionava as crianças, com quantas cores é que a “Carolina” ficava para pintar, ou seja: “se são três cores primárias e com a mistura do azul e do vermelho, ela ficou com mais uma cor (roxo), com quantas cores no total ela tinha para pintar?”. Quase todas as crianças, responderam assertivamente (quatro) e o mesmo se sucedeu com as restantes.

Quando a aluna estagiária misturou a cor amarelo com vermelho, afirmou que o resultado seria uma cor quente. Quando fez este reparo, algumas crianças colocaram o dedo no ar para responder. A criança solicitada para responder (HS), fê-lo corretamente e disse cor de laranja.

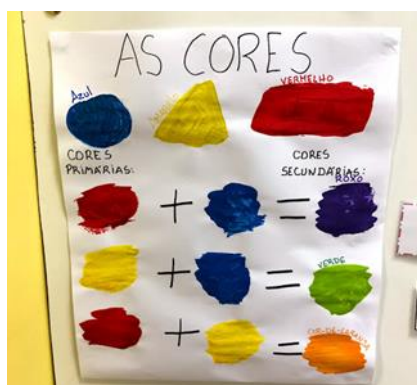


Figura 75 Exposição do trabalho efetuado durante a História "As cores"

Findada a história, as crianças com a ajuda da aluna estagiária, recontaram a mesma. Foi possível perceber que facilmente as crianças foram capazes de identificar quais as cores primárias e secundárias e se a “Carolina” inicialmente tinha três cores, com a mistura das mesmas, ficou com seis cores para pintar.

No final, questionaram a aluna estagiária sobre o que a “Carolina” tinha desenhado com aquelas cores e como tal, a mesma improvisou e realizou dois desenhos em frente ao grupo e enquanto o fazia, as crianças permaneceram em silêncio a observar.

Posteriormente, colocou-se o trabalho resultante da história “As cores” na área do tapete, visível para todas as crianças (figura 75).

Análise

Apesar de terem aprendido o que eram as linhas retas verticais e horizontais, houve crianças a fazerem linhas na diagonal. Porém, a grande maioria cingiu-se aquelas que tinham aprendido na sessão.

Apesar de inventada e não ter contado a história com recurso a um livro e/ou outro tipo de material de leitura/ escrita, as crianças adoraram o momento e após a mesma quiseram realizar uma pintura livre com as cores primárias e secundárias. – O recurso ao desenho (neste caso à pintura) é, também, considerado como um modo de identificação e de convenção da escrita, tal como defendem as OCEPE (2016, p.69), quando referem que,

“O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento. O desenho serve também, muitas vezes, de suporte ao processo de emergência da escrita, levando a que as crianças, em determinadas etapas, considerem que a escrita tem características do código icónico (associam o tamanho da palavra ao tamanho do objeto, desconhecem a linearidade e a literalidade da escrita, etc.).”

Durante a sessão foi, ainda, possível constatar que as crianças perceberam que VK e PM eram ambos pintores de arte abstrata, conseguindo explicar o conceito e o que esta implica:

Aluna Estagiária: “Exatamente.”
“Tal e qual como VK, ele pintava arte..?”
SF2: “Moderna”
Aluna Estagiária: “Era arte moderna, sim. Mas o estilo?”
SF: “Era abstrata, que é uma coisa que não tem nada a ver com a realidade”
Aluna Estagiária: “Muito bem.”

Apêndice N

Tal como temos vindo a concluir nas atividades anteriores, com base nas notas de campo, transcrições de vídeo e evidências é possível afirmar que os objetivos descritos para esta atividade foram cumpridos e bem conseguidos.

Avaliação

Quadro 9 – Aprendizagens Promovidas

APRENDIZAGENS	GT	MS	MK	AC	LB	AB
Conhecer e identificar as cores primárias e secundárias	AS	AS	AS	AS	AS	AS
Conhecer e identificar as linhas retas horizontais e verticais	AD	AD	AS	AD	AD	AS

AS – Aprendizagem realizada com Sucesso AD – Apresenta alguma Dificuldade NR – Não Realizou a Atividade

Quadro 10 - Níveis de Envolvimento das Crianças

ENVOLVIMENTO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Média Individual	Média Total
MS		1	1		4	4,17	4,00
MK				1	5	4,83	
LB	2			1	3	3,50	
AB		2	1	1	2	3,50	

Legenda: Número de Ocorrências

Respeitante às aprendizagens, é possível afirmar que apenas as crianças participantes MK (figura 77) e AB (figura 80) compreenderam o conceito de linha reta na vertical e horizontal, sendo as únicas rigorosas na sua aplicação na proposta de atividade realizada, no âmbito das Artes Visuais.

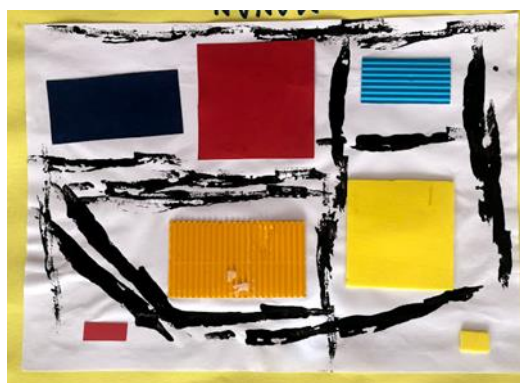


Figura 76 Trabalho Realizado por MS



Figura 77 Trabalho Realizado por MK



Figura 78 Trabalho Realizado por AC



Figura 79 Trabalho Realizado por LB

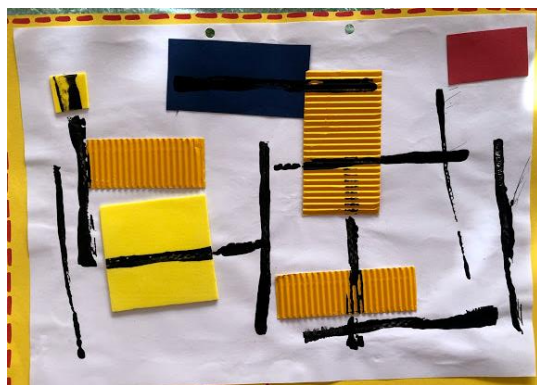


Figura 80 Trabalho Realizado por AB



Figura 81 Trabalho Realizado por GT

Talvez parte da dificuldade apresentada pelos participantes AC (figura 78) e GT (figura 81) na aprendizagem dos conceitos de linha reta vertical e horizontal, se prende com o facto dos mesmos terem faltado aquando da sessão de apresentação da obra e respetivo autor.

Relativamente a MS (figura 76), apesar de já ter presente o conceito de linha reta, mais uma vez, a sua aprendizagem foi irregular, talvez devido à complexidade dos conceitos, onde apesar dos esforços da aluna estagiária e estratégias utilizadas pela mesma, aquando da realização da atividade com base nas Artes Visuais, o MS não apresentou rigor na sua execução traçando linhas retas, também, na diagonal.

Respeitante ao nível de envolvimento, a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, foi aplicada a quatro dos seis participantes, uma vez que GT e AC não estavam presentes no dia de concretização da mesma.

Na sequência da análise do nível de envolvimento dos participantes, a participante AB foi a que causou mais admiração, uma vez que através da Ficha de Observação, verificou-se que os momentos com menor nível de envolvimento por parte da criança foi na

sessão, porém aquando da realização da atividade no âmbito das Artes Visuais, foi uma das que revelou ter adquirido todas as aprendizagens com sucesso, apresentando rigor no desenho das linhas retas na horizontal e na vertical (figura 79).

A participante LB (figura 82), apesar de estar presente na sessão revelou uma postura menos correta no decorrer da mesma, demonstrando não estar predisposta para ouvir e participar na sessão, revelando interesse apenas quando a aluna estagiária foi buscar os materiais para exemplificar a atividade referente às Artes Visuais.

Uma vez que o autor e a sua obra, também, estavam incluídos no livro elaborado pela aluna estagiária, comparando com a atividade anterior, o nível total de envolvimento por parte das crianças, foi relativamente mais baixo, porém corresponde ao nível 4 que por sua vez, é considerado um valor de qualidade.

No que concerne à aprendizagem das cores primárias e secundárias, é possível verificar que todos os participantes são capazes de as identificar e distinguir. Atribuímos este sucesso à estratégia utilizada pela aluna estagiária, em inventar uma história com o intuito de transmitir às crianças as referidas aprendizagens e, ainda, utilizando suporte visual (figura 75) como referência, que posteriormente foi colocado na área do tapete.

Posteriormente à história, três dos seis participantes revelaram interesse em realizar uma pintura livre (figuras 82-84), com recurso às cores primárias e secundárias “igual como a Carolina fez” (GT - Notas de Campo 21 de janeiro de 2019).



Figura 82 Pintura livre com as cores primárias e secundárias (LB)



Figura 83 Pintura livre com as cores primárias e secundárias (GT)



Figura 84 Pintura livre com as cores primárias (AC)

1.1.6 Atividade “Retrato e Autorretrato” de Columbano Bordalo Pinheiro

- ❖ Planificação da Proposta de Atividade (Apêndice O)
- ❖ Transcrição do Registo Vídeo (Apêndice P)

Autor	Título/Ano	Imagem	Conteúdos
Columbano Bordalo Pinheiro	Autorretrato 1904		- Figura Humana - Retrato - Autorretrato

Duração

- 3 Dias

Estratégias/ Atividades

- Apresentação e realização da atividade: Retrato e Autorretrato
- Sessão de apresentação obra e autor: Diálogo em grande grupo

Aprendizagens a Promover

- Desenho: Retrato e Autorretrato
- Figura Humana
- Conceito de Arte Realista

Descrição/ Reflexão da Atividade

Uma vez, que dia oito de fevereiro, se iria realizar uma exposição com as crianças, dos trabalhos realizados durante a prática em PES III, e uma vez que à priori de cada atividade, a aluna estagiária faz questão de realizar uma sessão de apresentação do autor e

as suas obras, considerámos que seria interessante trabalhar o retrato para expor na exposição, dando a conhecer aos visitantes, os autores (crianças) dos trabalhos expostos.

Tendo em conta que as crianças desde a sessão de apresentação de Romero Britto atribuíram grande importância à nacionalidade dos autores das obras apresentadas e exploradas em sala de atividades, e nenhum deles era português, agilizou-se que a última atividade realizada seria com base numa obra de autor português.

Após uma pesquisa sobre retratos e artistas portugueses, surgiu Columbano Bordalo Pinheiro, mestre do retrato.

Para apresentar atividades deste cariz, como é possível verificar através da descrição/reflexão das atividades anteriores, a aluna estagiária apresenta primeiramente o autor e a sua obra e, posteriormente as crianças realizam uma atividade com base em Artes Visuais, na sequência da obra apresentada e explorada em grande grupo.

Desta vez, em cooperação com a EC, a aluna estagiária decidiu que iria começar primeiramente pela realização da atividade e findada a mesma, iniciar a sessão. No entanto, a alteração do modo de concretização da atividade não invalidou a realização, primeiramente, de um pequeno diálogo com o grupo, em modo reflexão sobre o que já tinha sido realizado.

Constatou-se que, apesar de não terem respondido por ordem cronológica, de um modo geral, as crianças lembravam-se dos pintores que já tinham explorado, as técnicas de Artes Visuais utilizadas e das aprendizagens que foram promovidas pela aluna estagiária. Durante o diálogo, o grupo tentou sempre dizer o nome dos pintores, alguns com alguma dificuldade, no entanto, quando a aluna estagiária dizia a primeira sílaba do nome, as crianças completavam e ainda referiam os apelidos.

Posteriormente, ainda durante o diálogo, a aluna estagiária questionou como é que costuma abordar os pintores, onde as crianças pontificamente responderam que era uma imagem, referindo-se aos retratos dos mesmos e ainda aludiram que eram apresentados através do computador e livros.

Assim, com base nas intervenções das crianças sobre as sessões, a aluna estagiária explicou como se iria realizar a atividade e para exemplificar, a mesma pediu a colaboração da EC. Como recursos materiais para a presente atividade, a aluna estagiária levou um vidro de uma moldura, folhas acetato e marcador permanente (figura 85).

Após o diálogo, deu-se início à atividade onde as crianças se mostraram muito ansiosas por realizar. Uma vez, que um dos materiais era vidro, durante a realização da atividade, foi essencial a presença da aluna estagiária para segurar no mesmo por uma questão de segurança, mas, também, porque as crianças tinham tendência em aproximar o rosto do vidro e de seguida afastar, interferindo no que o colega estava a desenhar.



Figura 85 Realização da atividade (Columbano Bordalo Pinheiro)

Como ponto positivo desta atividade, salienta-se o facto de, para além do retrato do colega, as crianças também quiseram fazer o seu autorretrato, pois, por vezes, não concordavam com o que o colega estava a desenhar, na medida em que em detalhes pequenos, mas que para eles se revelavam bastante importantes, como por exemplo o cabelo, o desenho não correspondia ao desejado.

Numa das vezes em que estava a aluna estagiária estava a ajudar uma criança, na área da casinha, a fazer o seu autorretrato, reparou que estavam duas crianças, na área do tapete a imitar/simular que estavam a realizar a atividade do retrato. Encontravam-se as duas sentadas frente a frente, e uma delas começou a gesticular com o braço como se estivesse a desenhar. Entretanto a outra que estava sentada e quieta para o amigo a desenhar, mexeu-se, levantou os braços e disse: “Então é o vidro? Esqueces-te que tens de segurar?” (AC) (Notas de campo 23 de janeiro de 2019) e colocou os braços a simular que estava a segurar no vidro, para o amigo desenhar (figura 86).



Figura 86 Evidência - Jogo simbólico

Esta situação parte da “(...) capacidade de representação simbólica, própria do ser humano e espontânea da criança (...)” (OCEPE, 2016 p.51), que é entendida como

“(...) 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” (OCEPE, 2016 p.52).

Como a presente atividade, coincidia com o fim da prática da aluna estagiária e, a mesma tinha agilizadado levar um bolo para despedida do grupo e uma vez que, a mesma tem dado primazia a diferentes estratégias para apresentar as obras e autores, de modo a envolver o grupo nas mesmas, considerou-se que seria interessante juntar os dois momentos. Como resultado, a aluna estagiária levou um bolo no dia vinte e oito de janeiro, para abordar a vida e obra de Columbano Bordalo Pinheiro (figura 87).



Figura 87 Bolo Columbano Bordalo Pinheiro

As crianças ficaram maravilhadas com o facto de irem abordar um pintor, que desenvolveu a sua obra na atividade que estiveram a desenvolver, em forma de bolo. Antes de comerem o bolo, a aluna estagiária apresentou a vida e obra do pintor, onde o enfoque por parte das crianças foi para o falecimento do mesmo – associaram a PM, onde aprenderam que o pintor quando estava a acabar uma das suas obras, acabou por falecer e como tal, nunca chegou a acabar e outra criança foi relembrar uma situação vivenciada no seio familiar, como por exemplo: “O meu tio Renato, também já faleceu e está no céu” (SF) (Apêndice P).

Análise

Com esta atividade, constatou-se que há uma discrepância no desenho das crianças relativamente à figura humana. Existem crianças que não têm a figura humana presente, desenhando os braços e pernas a partir cabeça e outras têm atenção a diversos detalhes, como os óculos, brincos e até o umbigo (figuras 88-90).

Houve ainda duas crianças, que apesar de desenharem as mãos e os pés a partir da cabeça, fizeram questão de desenhar o órgão sexual (figura 88).



Figura 88 Evidência Figura Humana 1



Figura 89 Evidência Figura Humana 2



Figura 90 Evidência Figura Humana 3

Como evidência de que as crianças perceberam a diferença entre retrato e autorretrato, destaca-se um excerto do diálogo mantido com o grupo, durante a sessão:

Aluna Estagiária: “O que é que está no bolo?”

PC: “O retrato”

Aluna Estagiária: “Muito bem, o retrato do pintor”

“Mas olhem que fez este retrato foi ele próprio (...). Portanto é o quê?”

DC: “É autorretrato”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Temos aqui um bolo com o autorretrato de Columbano Bordalo Pinheiro”

Apêndice P

Considera-se que apesar de se ter realizado a atividade numa ordem contrária de excussão, face às atividades realizadas anteriormente, podemos concluir, com base nas notas de campo, transcrições de registo vídeo e evidências, que as aprendizagens desejadas para esta atividade foram maioritariamente bem-sucedidas, apesar de as crianças terem apresentado necessitar de uma exploração mais intencional da figura humana.

Avaliação

Quadro 11 – Aprendizagens Promovidas

APRENDIZAGENS	GT	MS	MK	AC	LB	AB
Conceito de Retrato	AS	AD	AS	AS	AD	AS
Conceito de Autorretrato	AS	AD	AS	AS	AD	AS
Distinguir Retrato de autorretrato	AS	AD	AS	AS	AD	AS
Realismo	AS	AD	AS	AS	AD	AS
Figura Humana	AD	AD	AS	AS	AS	AS

AS – Aprendizagem realizada com Sucesso AD – Apresenta alguma Dificuldade NR – Não Realizou a Atividade

Quadro 12 - Níveis de Envolvimento das Crianças

ENVOLVIMENTO	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Média Individual	Média Total
GT				1	5	4,83	3,83
MS	3	1			2	2,50	
MK				1	5	4,83	
AC				1	5	4,83	
LB	2	3			1	2,17	

Legenda:  Número de Ocorrências

Primeiramente, importa referir que a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, foi aplicada apenas a cinco participantes, pois no dia vinte e oito de janeiro, AB encontrava-se ausente.

Apesar de a atividade ter sido realizada com sucesso e as crianças terem revelado prazer naquilo que estavam a concretizar e, ainda terem solicitado realizar o seu autorretrato, considera-se que a definição e distinção de conceitos de retrato e autorretrato consistiu numa dificuldade para alguns dos participantes, mas principalmente para MS.

Considera-se que para além da complexidade dos conceitos, talvez advenha da dificuldade se prenda pelo facto da denominação dos mesmos ser parecido, pelo que para MS, que não tem o português como língua materna, este fator interferiu na sua aprendizagem e causou alguma confusão.

Uma vez que, tal como foi referido anteriormente, MS não tem o português como língua materna, após a análise de todas as atividades é possível verificar que as sessões constituíram os momentos de menor nível de envolvimento, sendo que a média individual de MS nesta atividade foi de 2,50, ou seja, em metade do período de observação, a criança revelou estar, em grande parte do tempo, ausente mentalmente.

Tal como referido anteriormente, considera-se que tal tenha acontecido talvez, por MS, na grande maioria, não perceber o que é verbalizado, pelo que o seu comportamento só se altera quando a aluna estagiária exemplifica o que é desejável concretizar na atividade, porém, aquando da realização do autorretrato (figura 91).



Figura 91 Autorretrato MS



Figura 92 Autorretrato LB

Relativamente

a LB (figura 92), tendo em conta que é o primeiro ano que a mesma frequenta um JI, tem a figura humana presente e desenha todos os pormenores com alguma precisão, comparativamente a algumas crianças, nomeadamente aquelas que transitaram do ano letivo passado para o presente e aquando da realização desta atividade desenharam os membros superiores e inferiores a partir da cabeça.

No entanto, LB continua a exibir um comportamento menos adequado aquando das sessões, sendo que igualmente a MS, o seu nível de envolvimento e comportamento se altera quando a aluna estagiária apresenta o material e exemplifica a atividade, no âmbito das Artes Visuais.

Porém, consideramos que parte desta atitude, talvez possa ser resultado da imaturidade emocional de LB e predisposição para novas aprendizagens, onde é visível que a criança sente prazer em concretizar as atividades no âmbito das artes visuais, no entanto não se envolve em todo o trabalho realizado à priori. O mesmo comportamento é observado durante as brincadeiras nas áreas, onde LB demonstra uma preferência pela área da casinha e quando não vai brincar para esta área e/ou é contrariada, fica deitada na área do tapete a chorar, recusando-se brincar noutra área.

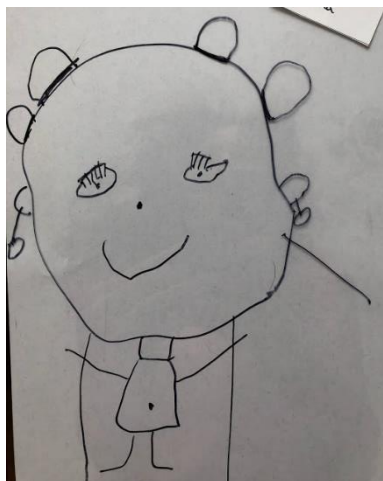


Figura 93 Autorretrato AB

Respeitante a AB (figura 93), apesar de a mesma não ter estado presente na sessão, é possível aferir que as aprendizagens foram bem-sucedidas, pois durante a realização da atividade, a participante foi capaz de aplicar os conceitos corretamente.

Após a realização da presente atividade, através das suas produções, é possível observar a evolução de AB no desenho da figura humana, representativo da intencionalidade da aluna estagiária aquando da concretização da mesma, com mais evidência no rosto (figuras

94 e 95).



Figura 94 Desenho livre realizado por AB à priori da atividade



Figura 95 Desenho livre realizado por AB à posteriori da atividade



Figura 96 Autorretrato GT

GT (figura 96) foi a primeira criança a solicitar realizar o seu autorretrato, por não apreciar a representação que o colega desenhava do mesmo, quando estava a desenhar o seu retrato. Porém, foi uma das crianças que revelou necessitar trabalhar a figura humana e surpreendentemente desenhava o seu autorretrato em tamanho consideravelmente pequeno, tendo em conta que a folha acetato era tamanho A4.

As crianças entre os quatro e seis anos detêm as primeiras formas representativas mais próximas da realidade e produzem-nas intencionalmente. Neste

sentido, Nicolau (2008) aborda as etapas do desenvolvimento do desenho da criança, sob influência do

Tendo em conta estas três fases, consideramos que o participante GT (cinco anos), se encontra na fase pré esquemática, sendo que os primeiros traços são realizados com pouca noção no que respeita à proporção. É expectável observarmos cabeças grandes sobre extremidades pequenas e/ou vice-versa, pois trata-se de uma fase egocêntrica onde, por norma, os desenhos são preenchidos de tentativas que se repetem, culminando no desenvolvimento de processos mentais da criança (Nicolau, 2008).

O autor refere, ainda, que nesta etapa os envolvimentos emocionais da criança têm bastante pertinência nos trabalhos desenvolvidos pela mesma e, por diversas vezes, são expressos em forma de exageros, omissões e desproporções.

Tendo em conta que GT era uma das crianças que no ano letivo anterior não apreciava realizar atividades no âmbito de Artes Visuais e declinava qualquer envolvimento e/ou participação nas mesmas, o facto de o mesmo apresentar uma média de nível individual de envolvimento nesta atividade de 4,83, o mesmo constitui um ponto positivo na realização da mesma.

MK (figura 98) e AC (figura 97), apresentaram a mesma média individual do nível de envolvimento que GT nesta atividade, porém apresentaram ter adquirido todas as aprendizagens sem dificuldades.

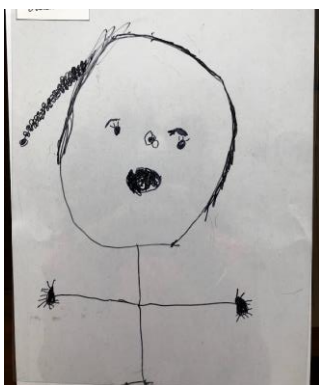


Figura 97 Autorretrato AC

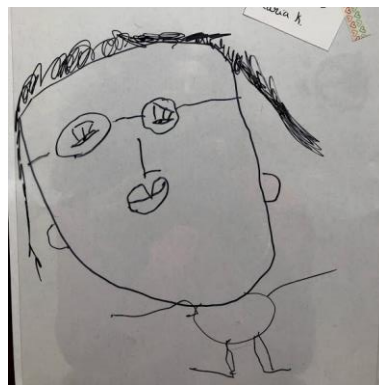


Figura 98 Autorretrato MK

Igualmente a AB, também, é possível verificar a evolução de MK (figura 99) no que concerne à figura humana.



Figura 99 Desenho livre realizado por MK após a atividade

1.1.7 Exposição “Viagem ao mundo da Arte”

A exposição dos trabalhos realizados pelas crianças durante PES III, teve como objetivo dar a oportunidade à comunidade escolar para conhecerem o trabalho realizado pela aluna estagiária com o grupo e, ainda, dar oportunidade aos mesmos de experimentarem algumas técnicas que foram exploradas no decorrer do mesmo, onde no fim era solicitado que expressassem a sua opinião relativamente à exposição e todo o trabalho desenvolvido.

Como tal, após reunião com a EC e coordenadora da Escola, foi agilizadado que a Exposição se iria realizar no dia oito de fevereiro, entre as quinze horas e trinta minutos e as dezassete horas e trinta minutos, onde no fim se iria realizar um pequeno lanche convívio com as famílias das crianças pertencentes à sala de atividades número um.

Decidida a data, local e horário, a aluna estagiária reuniu com o grupo para atribuírem um nome à exposição:

- “- Exposição dos trabalhos dos meninos da sala 1” (GT)
- “- Exposição pinta bem” (AB)
- “- Exposição explosão de cor” (SC)
- “- Trabalhos dos pintores da sala 1” (DM)

Notas de Campo 4 de fevereiro de 2019

Uma vez que as crianças, tinham dado grande importância à nacionalidade dos pintores, desde a exploração da obra de Romero Britto, e na atribuição de um nome à exposição se estavam a cingir aos trabalhos e pintores, após um pequeno diálogo, crianças e adultos da sala decidiram que o nome seria: “Viagem ao mundo da Arte”.

Posteriormente, o grupo coloriu um convite para entregar a cada um dos convidados, como forma de divulgação do evento (figura 100).



Figura 100 Exemplo convite

Delineados os objetivos e uma vez que a aluna estagiária durante a sua prática em PES II e PES III, teve oportunidade de verificar que os encarregados de educação do grupo são bastante participativos e atribuem muito valor ao que é realizado em conjunto, a aluna estagiária solicitou a ajuda dos mesmos para participarem na preparação da exposição.



Figura 101 Participação dos Encarregados de Educação

Uma vez que não se queria perder o fator surpresa, a aluna estagiária planeou pequenas tarefas para os pais realizarem, como cortar, colar e pintar, sendo que a única tarefa que os pais realizaram, da mesma forma que as crianças concretizaram a atividade, foi quando decoraram as caixas onde a aluna estagiária planeou colocar os trabalhos referentes a PM (figura 101).

Enquanto os pais colavam os quadrados e retângulos, nas três cores primárias, e faziam as linhas retas na vertical e horizontal, com recurso a cartão e tinta guache preta, a mãe de SS referiu que considerava a atividade muito relaxante e fácil de concretizar em casa com as crianças. Apesar do pedido de ajuda se ter estendido a todos os pais, apenas alguns puderam comparecer.

Relativamente aos que compareceram, a aluna estagiária teve oportunidade de manter pequenos diálogos sobre o trabalho desenvolvido com o intuito de perceber se as crianças reproduziam em casa, aquilo que tinham explorado na sala de atividades com a mesma.

Alguns pais referiram que as crianças por vezes chegavam a casa e diziam o nome do pintor que tinham trabalhado e o que tinham desenvolvido, porém como não tinham uma

informação regular sobre o que as crianças estavam a desenvolver com a aluna estagiária, por vezes os diálogos resumiam-se a pequenas frases de entusiasmo por parte dos pais, como por exemplo: “Ai sim? Que giro!”

Porém, quando a aluna estagiária fez referência a algumas aprendizagens chave, entre outras: as linhas retas e linhas curvas, a mãe da SS (por exemplo) afirmou que a criança em casa nos seus desenhos livres, por vezes desenha as linhas retas e curvas e enquanto as desenha diz que foi a Catarina a ensinar e faz questão de explicar aos irmãos as diferenças.

Outras mães referiram que as crianças começaram a pedir para pintar com aguarelas, pedindo um pano e um copo de água para limpar os pincéis, tal como a aluna estagiária tinha ensinado aquando da atividade de VK.

No dia da exposição, a aluna estagiária foi para a Instituição no período da manhã com o intuito de organizar e expor todos os trabalhos no espaço disponibilizado para o evento.

Um momento que pretendemos destacar durante a preparação da exposição, prende-se com o facto de quando a aluna estagiária estava a testar o som e as colunas, colocou a música que pretendia que tivesse a tocar durante a exposição, e uma das crianças pertencentes ao grupo quando passou no meio do átrio para ir para a sala de atividades, ouviu e disse: “Ah, oh Catarina isto é música jazz!” (FN) - Recordamos que as crianças ouviram este estilo de música, pela primeira vez, aquando da realização da atividade de PM, onde a aluna estagiária colocou música jazz para o grupo ouvir. Este reparo da criança surpreendeu quem se encontrava no mesmo espaço e ouviu o comentário da mesma, situação referida, ainda, no livro disponibilizado pela aluna estagiária para as apreciações :

“(…) A ideia de passar jazz durante toda a exposição, foi muito bem conseguida (...). Além disso notou-se perfeitamente que já era um estilo conhecido pelas crianças, pois foram várias as vezes que ouvi a dizerem aos pais “Olha pai, isto é jazz!”

ANEXO A

Tal como foi referido anteriormente, uma vez que o espaço era limitado e a aluna estagiária pretendia para além da exposição dos trabalhos, criar espaços onde os convidados

tivessem oportunidade de experimentar algumas técnicas, foi necessário criar um desenho do modo como iria ser organizada a exposição.

Assim, na entrada antes da exposição dos trabalhos, os pais tinham acesso a vinte e oito estrelas coladas no chão (figura 102), em que em cada uma estava escrito o nome das crianças pertencentes à sala de atividades e, ainda, o nome da aluna estagiária, E.C. e auxiliar de sala.



Figura 102 Entrada - Estrelas

Foi possível observar que esta ideia foi bastante apreciada por todos, onde os pais faziam questão de tirar foto à estrela que tinha o nome do seu educando.

Perto da porta de entrada para a exposição, estava um dos cavaletes da sala, com uma folha onde estavam escritos os agradecimentos e logótipos das empresas que ajudaram a aluna estagiária na realização da exposição, nomeadamente: *Reminisce Visuals* na fotografia e Cantinho da Tia Chalupa na confeção do bolo que a aluna estagiária levou para o lanche com as famílias, como forma de agradecimento pela sua participação.

Junto ao cavalete, encontrava-se, ainda, um caderno decorado pela aluna estagiária para todos os que visitassem a exposição, tivessem oportunidade de dar a sua opinião.

Importa referir que todos os trabalhos estavam identificados, bem como o pintor abordado e um breve resumo sobre a vida e obra do mesmo, data de realização, aprendizagens promovidas, as vozes das crianças e, ainda, fotografias ilustrativas de todo o processo de construção de cada atividade (figura 103).

Quando entravam para a exposição, o primeiro trabalho exposto era o retrato e autorretrato. Apesar de ter sido a última atividade realizada foi a primeira a estar exposta, pois o objetivo, tal como foi referido durante a sua realização, era dar a conhecer ao público, as crianças pertencentes ao grupo, autoras dos trabalhos expostos (figura 104).

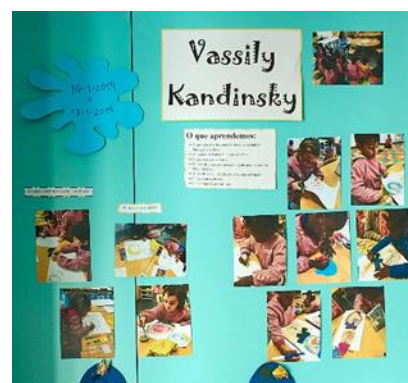


Figura 103 Exemplo atividade VK



Figura 104 Exposição - Retrato e Autorretrato

De seguida, o trabalho exposto foi o mapa de aniversários, realizado pelas crianças aquando da atividade de Sol Lewitt (figura 105).

A aluna estagiária pretendia desenhar no chão linhas retas e curvas com giz, tal como as crianças tinham experienciado. Porém, uma vez que na reunião com a coordenadora, a mesma solicitou que todos os trabalhos expostos teriam de ser retirados no dia, após o término do evento e, ainda, era necessário limpar a sala de atividades após o lanche com as famílias e para não causar constrangimentos, considerámos que seria mais vantajoso expor as produções que as crianças tinham concretizado, numa tentativa de representação da obra explorada.



Figura 105 Exposição - Sol Lewitt

Para apresentar Damien Hirst (figura 106), uma vez que o trabalho resultou numa estrutura com todas as produções das crianças penduradas com guizos e bolas de Natal com as suas fotografias, para a exposição a estrutura foi colocada no meio do átrio, de modo a

que todas as pessoas pudessem vivenciar as mesmas sensações que as crianças, ao terem oportunidade de se colocar no meio e tocar nos fios para que os guizos fizessem barulho. O mesmo não impediu que ao lado da atividade de Sol Lewitt fosse colocado a informação respeitante ao autor e as suas obras e ainda fotografias das crianças a realizarem a atividade e respetivas produções orais.

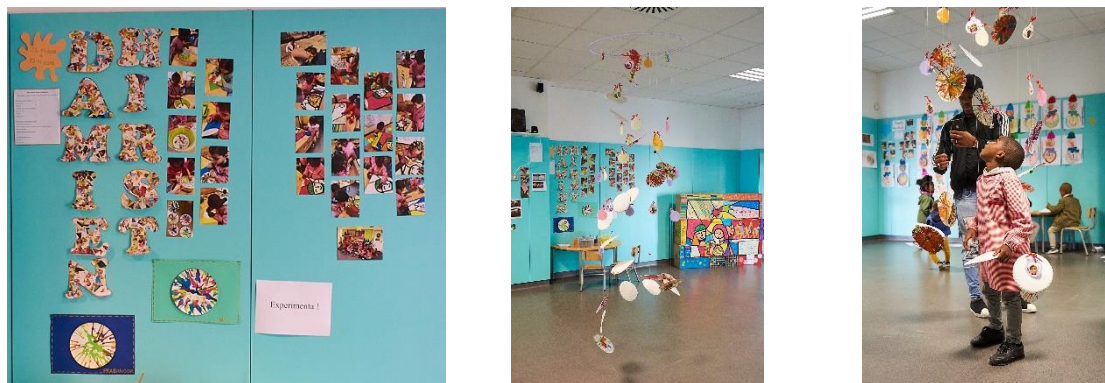


Figura 106 Exposição - Damien Hirst

Uma vez que pela altura do Natal, os pais tinham estado na Instituição para a reunião de final de período, o trabalho coletivo realizado com base na obra de Romero Britto, exposto na entrada da sala de atividades, não era novidade para os pais e restante comunidade escolar.

No entanto, foi possível observar que foi um dos trabalhos mais apreciados, pelas cores, padrões e materiais utilizados. Para além do trabalho realizado em grande grupo foram, também, expostos os trabalhos realizados individualmente (figura 107).



Figura 107 Exposição - Romero Britto

A seguir a Romero Britto, o pintor explorado foi VK, a atividade que apresentou maiores níveis de envolvimento por parte das crianças na realização da mesma. Quando os pais de GT chegaram à exposição, referiram que o participante, em casa, abordou por diversas vezes o pintor fazendo referências às aprendizagens resultantes da atividade e técnicas utilizadas para a concretização da mesma (figura 108).



Figura 108 Exposição - VK

Entre os trabalhos realizados no âmbito de VK e PM, foi exibido durante toda a exposição dois vídeos elaborados pela aluna estagiária que contemplavam várias fotografias e vídeos que a mesma foi registando durante a sua prática em PES II e PES III (figura 109).

Foi visível que os pais apreciaram os vídeos e no fim, solicitaram à aluna estagiária que disponibilizasse os mesmos para recordação.

Junto do vídeo, foi colocada uma mesa com o livro elaborado pela aluna estagiária sobre a sua viagem a Amesterdão e que utilizou como estratégia para abordar os pintores referidos anteriormente.



Figura 109 Exposição - Visionamento Filme

Os trabalhos realizados pelas crianças, com base na obra de PM, foram colocados nas caixas coloridas e decoradas pelos pais, que puderam estar presentes na preparação da

exposição, e ao seu lado o coração, com influências cubistas, decorado em grande grupo para comemorar o Dia Escolar da Não Violência e da Paz (figura 110).



Figura 110 Exposição - PM

No fim da exposição, foi colocada uma faixa em papel cenário, realizada pelas crianças com a EC e a assistente operacional, a pedido da aluna estagiária, com a palavra “obrigada” como modo de agradecimento a todos os que visitaram a exposição (figura 111).



Figura 111 Exposição - Faixa "Obrigada"

Não menos importante, a aluna estagiária criou um espaço para exposição dos trabalhos de desenho e pintura livre (figura 112), realizados pelas crianças, conforme o que era desenvolvido em sala de atividades, com base nas obras exploradas e utilizando as técnicas de Artes Visuais trabalhadas. Recorda-se que um dos objetivos desta investigação era motivar as crianças para que da mesma maneira que escolhem, por exemplo: a área da

casinha, para brincar, fizessem parte das suas opções realizar, realizar um desenho e/ou uma pintura livre, este espaço veio evidenciar o sucesso da aluna estagiária na sua prática, ao reunir todas as produções livres realizadas pelo grupo.



Figura 112 Exposição - Desenho e Pintura livre

Tal como foi referido anteriormente, a aluna estagiária criou espaços e levou diversos materiais que possibilitassem a quem visitasse a exposição experimentar algumas das atividades e técnicas utilizadas pelas crianças durante a concretização das atividades (figura 113).

Uma vez que os adultos da sala, por vezes, se encontravam a falar com os pais que chegavam à exposição, foi essencial a ajuda das crianças do grupo para explicar em que consistiam as atividades – um momento bastante apreciado pela aluna estagiária, onde foi possível verificar, mais uma vez, que as crianças tiveram interesse e prazer nas propostas de atividades planeadas pela aluna estagiária e sabiam explicar e exemplificar cada uma.



Figura 113 Exposição -Realização Atividade

Para além dos encarregados de educação e pessoal docente e não docente, pertencentes à Instituição, quase no final da exposição, já com os pais e crianças no convívio, compareceu na mesma o Diretor e Subdiretora do Agrupamento, onde a aluna estagiária teve oportunidade de fazer uma visita guiada pela exposição e respetiva apresentação das

atividades. Durante a visita o diretor teceu diversos comentários alusivos ao trabalho desenvolvido pela aluna estagiária, felicitando a mesma por todo o trabalho desenvolvido e votos de sucesso na sua atividade profissional futura.

Da mesma forma, na sequência da exposição, algum pessoal docente e não docente manifestou o seu agrado com a realização da exposição e trabalho concretizado, lamentando o facto de a exposição não poder permanecer pelo menos durante uma semana, para dar oportunidade às crianças das outras salas de JI e primeiro ciclo, existentes na Instituição, para verem a mesma e experimentarem algumas técnicas.

Houve ainda quem referisse que para além do prolongamento do tempo de duração da exposição, o convite deveria ser estendido às restantes Escolas periféricas ou pelo menos às pertencentes ao Agrupamento.

Findada a exposição, a coordenadora referiu que ao invés de retirar os trabalhos expostos no dia, tal como acordado na reunião, o mesmo poderia ser efetuado na segunda-feira seguinte até às dezasseis horas, porém as mesas das atividades, bem como o material teriam de ser retirados. Como consequência algumas salas do JI, durante o período da manhã do dia onze de fevereiro tiveram oportunidade de visitar a exposição, onde a aluna estagiária se prontificou a fazer uma visita guiada com respetiva apresentação.

Tal como referido anteriormente, foi disponibilizado um caderno, para quem assim o entendesse expressar a sua opinião, como forma de avaliação da exposição e trabalho realizado pela aluna estagiária com o grupo. Entre as diversas apreciações escritas (ANEXO A), salienta-se duas (figura 114):

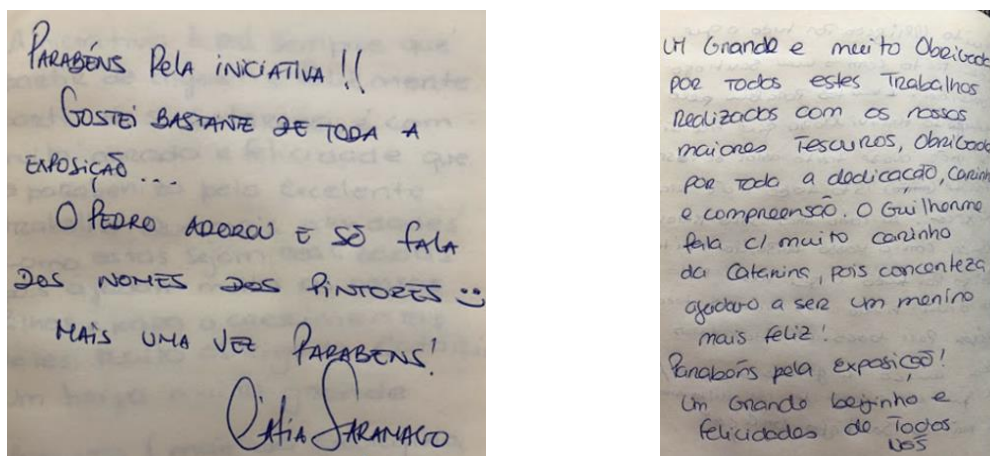


Figura 114 Apreciações escritas

1.2 Triangulação de Dados: Aprendizagens Significativas

Segundo Figaro (2014, p. 130), “a triangulação é uma abordagem metodológica que requer um desenho de pesquisa, cujo desenvolvimento pode contar com técnicas de recolha de dados diferentes, tanto com instrumentos para a pesquisa quantitativa quanto para a pesquisa qualitativa (...)”. A autora afirma ainda que, esta abordagem permite recolher diversos dados e informações a partir de diversas fontes, espaços e tempos diferentes e, ainda, triangular diversas teorias de distintos autores de diferentes áreas do conhecimento.

No que concerne à presente investigação, face ao que foi realizado pelas crianças com a aluna estagiária, podemos constatar que a educação pela arte contribui para o desenvolvimento global da criança e como tal, consideramos que deve ser trabalhada desde cedo. Como Pillotto e Mognol (2007) afirmam, a arte possibilita às crianças “um mundo de símbolos, que é significado e re-significado em cada ação. Nesse sentido, as instituições de educação infantil podem contribuir efetivamente, construindo atitudes em que o desenvolvimento cognitivo e sensível da criança seja preservado” (p.226).

Segundo a EC, educação pela arte

“(...) é a promoção da aprendizagem com base na criatividade, do sentir, do pensar, no prazer de aprender e de experimentar maneiras diferentes de se exprimir. O contato com diferentes culturas, artistas e com meios de comunicação diferentes como música, imagens, teatro, dança, pintura ou desenho, permite crescer num ambiente estimulante recheado de novas oportunidades de aprendizagem” (Entrevista à EC – Apêndice D).

Apesar de as crianças já se encontrarem mais predispostas a realizar atividades orientadas no âmbito das Artes Visuais, detetámos que as mesmas ainda não escolhiam esta área, por exemplo para brincar e/ou realizar desenhos e/ou pinturas livres, com recurso aos materiais disponíveis e acessíveis ao grupo na sala de atividades. Como referem Hohmann e Weikart (2009, p.178) “os desenhos e imagens servem de rótulos e possibilitam que as crianças pré-escolares encontrem e devolvam os materiais autonomamente”.

Identificada a necessidade de envolver e motivar as crianças para as Artes Visuais, a aluna estagiária desenvolveu atividades com base em obras de arte de diversos autores, que visassem o envolvimento das crianças em atividades orientadas no âmbito das Artes Visuais, numa relação com a Geometria, sendo esta uma situação desencadeadora para promover nas

crianças a vontade/ motivação para realizarem pinturas e/ou desenhos, com recurso a diversos materiais e técnicas de Artes Visuais, de forma livre e espontânea.

Conscientes de que as Artes Visuais constituem um subdomínio repleto de potencialidades educativas, observou-se o contexto de sala de atividades, no qual foi desenvolvido a prática pedagógica e, conjuntamente, com os conhecimentos adquiridos aquando da formação inicial da aluna estagiária em articulação com a pesquisa bibliográfica acerca das temáticas, propusemo-nos realizar propostas de atividades orientadas que dessem resposta à questão de investigação: “Como é que sessões planeadas e orientadas, com base em obras de arte criteriosamente selecionadas e articuladas com a Geometria, podem influenciar o envolvimento da criança ao nível das Artes Visuais?”.

Todo o trabalho desenvolvido com as crianças, permitiu às mesmas vivenciar diferentes experiências de aprendizagens, nas quais sobressaem: a experimentação e a descoberta, o desenvolvimento da autonomia e iniciativa, o estímulo à imaginação e criatividade e, ainda, as múltiplas oportunidades e possibilidades de exploração de diferentes técnicas de Artes Visuais tendo em conta, como referem Godinho e Brito (2010, citado por Veiga, 2015, p.88), que o conhecimento pré-operatório “(...) se desenvolve na idade pré-escolar, através da ação sobre os objetos e que, nessa idade, as crianças são essencialmente sensíveis à manipulação e exploração de materiais e objetos”.

Por conseguinte, a prática pedagógica resultou na reflexão constante sobre o trabalho desenvolvido e, ainda, os caminhos a seguir, a escuta das vozes das crianças, a intencionalidade educativa delineada e análise/ avaliação das estratégias e instrumentos de recolha e análise de dados mais apropriados para a promoção de experiências e de aprendizagens significativas, com base na articulação das diferentes áreas, domínios e subdomínios e da análise dos formatos de documentação produzida.

Tendo em conta que se entende como aprendizagem significativa o “processo pelo qual conhecimentos novos são relacionados de modo substantivo com conhecimentos relevantes previamente disponíveis na estrutura cognitiva” (Valadares & Moreira, 2009, p.38), torna-se essencial ter presente que a criança não é “(...) uma tábua rasa [nem uma] folha em branco (...)” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009, p.6) pelo contrário, caracteriza-se por ser um ser complexo em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Como tal, através da exploração das obras de arte, foram mantidos diversos diálogos em grande grupo, os quais nos permitiram identificar as perceções que as crianças tinham sobre as Artes Visuais e os seus conhecimentos prévios acerca da Geometria.

Segundo Ausubel (2008), os conhecimentos prévios das crianças são fundamentais na teoria da aprendizagem significativa, pois os mesmos constituem a base “(...) para que exista uma transformação dos significados lógicos potencialmente significativos, em significados psicológicos” (Morais, 2018, p.18). Situação verificada no desenvolvimento das atividades, aquando da apresentação dos conteúdos a partir dos conhecimentos prévios das crianças, onde as mesmas construíram significados, transformando-os em conhecimento e aprendizagens significativas (Tavares & Alarcão, 2005).

Moreira (2002, p.4) defende que “(...) o caráter do conhecimento muda se for comunicável, debatido e compartilhado”, destacando-se aqui a atitude da aluna estagiária ao promover situações de diálogo e orientação das crianças, conforme defendem as OCEPE (2016, p.11),

“o/a educador/a, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais (...) Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”

Ainda sobre os diálogos mantidos aquando das sessões de apresentação das obras de arte e respetivos autores, o tempo dedicado a cada diálogo, possibilitou a interação de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, e nos quais as crianças tiveram oportunidade de partilhar conhecimentos, ideias e opiniões, proporcionando assim, o desenvolvimento de capacidades ao nível da apreciação estética, através da estimulação da capacidade de observação, sendo que a aluna estagiária valorizou as observações e opiniões de cada criança, dando assim voz às próprias crianças.

Deste modo, conseguiu-se, ainda, estimular a aquisição de competências ao nível da gramática visual, onde é possível observar nas atividades desenvolvidas, que as crianças são capazes de identificar corretamente diferentes conceitos como: linha reta e linha curva, tonalidade, mistura de cores, texturas, entre outros.

Posteriormente, com o decorrer das atividades, é possível verificar que o presente estudo evidencia o potencial das estratégias pedagógicas como forma de promoção de aprendizagens significativas e envolvimento por parte das crianças em atividades orientadas no âmbito das Artes Visuais, tendo como base diferentes técnicas artísticas e exploração de diversas obras de arte, em articulação com a Geometria.

A realização de diversas atividades, promovendo diversas experiências, foram essenciais para o processo de aprendizagem das crianças, enquanto seres individuais e grupo, pois consistiram em oportunidades de assimilação de novos conceitos, numa postura ativa de construção do conhecimento, corroborando assim com as teorias construtivistas, onde o conhecimento é obtido de forma ativa, “(...) num processo onde as estruturas mentais sofrem alterações e não um aglomerar passivo de conhecimentos” (Morais, 2018, p. 117).

Como tal, consideramos este processo vantajoso, uma vez que a aprendizagem foi adequada conforme os interesses e necessidades das crianças, deixando que fossem as mesmas a conduzir o seu processo de construção de conhecimentos.

Como resultado, observámos que as crianças foram sentido necessidade de realizar experimentações livres, envolvidas por uma motivação intrínseca, com o intuito de conseguirem obter novas experiências e descobertas essenciais para o ato de criar, corroborando com Gonçalves (1991, p.25), quando afirma que o ato de criar “(...) implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe”.

A manifestação destas atitudes de iniciativa no que concerne às experimentações e novas descobertas, foi mais evidente aquando da atividade de VK quando as crianças revelaram interesse em realizar pinturas e desenhos livres, com recurso aos materiais utilizados. Consideramos que estas atitudes foram progressivamente aumentando, pelo envolvimento e participação das crianças nas atividades, pela escuta por parte da aluna estagiária dos seus interesses e necessidades e, ainda, pela diversidade e acessibilidade de novos materiais e técnicas de Artes Visuais apresentadas e exploradas em grande grupo e individualmente.

No que concerne à dimensão reflexiva e interpretativa, observámos que as crianças foram capazes de interpretar os processos de aprendizagem em que se envolveram, ao refletirem, em conjunto com a aluna estagiária, sobre o que tinham realizado e quais as aprendizagens mais significativas. Deste modo, é evidente que as situações de aprendizagem

promovidas, contribuíram para a aquisição de competências que possibilitaram “(...) às crianças assumir uma atitude interpretativa, reflexiva, crítica face aos processos em que se envolvem e desempenho nos mesmos” (Veiga, 2011, p.88), tal como referem as OCEPE (2016) quando mencionam que é nos processos de aprendizagem que as crianças desenvolvem capacidades de observação, análise e interpretação crítica que são extremamente essenciais para o seu desenvolvimento.

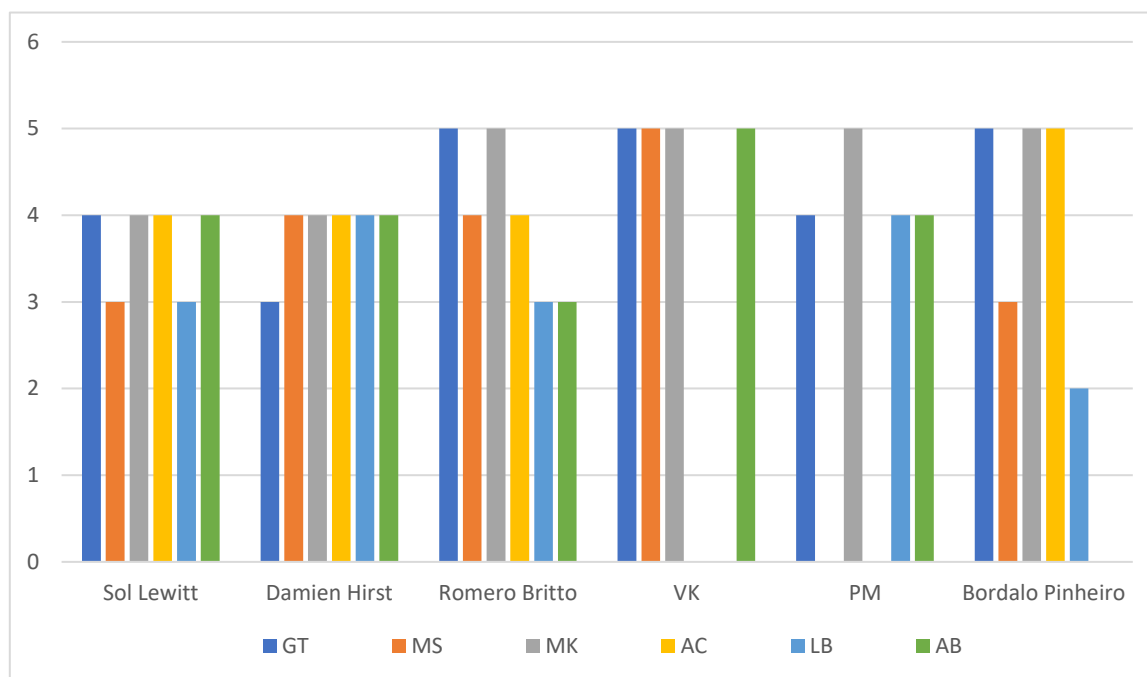
Uma vez que a aluna estagiária tinha o desafio de articular a investigação com o PE “Vamos proteger os mares e oceanos”, durante as atividades tentou sempre fazer referência à reciclagem, reutilização de materiais e uso de materiais do quotidiano e como tal, as crianças tiveram à sua disposição vários materiais essenciais à produção artística, incluído materiais reciclados e de uso utilitário, pois tal como referem Hohmann e Weikart (2004), “(...) este tipo de material deve estar sempre à disposição da criança, para que possa explorá-los com tempo, descobrir a sua finalidade e a forma como poderão ser utilizados” (Vasconcelos, 2017, p.121).

Relativamente à Geometria como estratégia para envolver e motivar as crianças para as Artes Visuais, através da análise das transcrições dos registos vídeo das sessões, é possível constatar que as crianças já detinham noções de elementos geométricos, situação já prevista uma vez que a temática já tinha sido explorada pela EC com o grupo, à priori da prática pedagógica da aluna estagiária. Daí ter resultado como estratégia, na medida em que partiu do interesse das crianças e permitiu à aluna estagiária captar a atenção das mesmas e desenvolver/ promover aprendizagens significativas, no âmbito das Artes Visuais.

Estes conhecimentos prévios acerca da Geometria foram observáveis nas produções livres das crianças, sendo evidência do seu interesse pelos elementos geométricos ao explorá-los de forma voluntária e sem lhes ser solicitado. Uma outra evidência das aprendizagens, foi a utilização das terminologias corretas, como por exemplo: na grande maioria, o grupo deixou de usar a expressão “bola” e passaram a identificar e denominar o círculo corretamente.

No que concerne ao nível de envolvimento das crianças, os valores exatos de cada observação representados no Gráfico 1, possibilita-nos, numa perspetiva global, apresentar dados coerentes relativamente a cada criança em todas as atividades realizadas e consequentemente tecer algumas considerações respeitantes às atividades e estratégias adotadas pela aluna estagiária.

Gráfico 1 - Níveis de Envolvimento das Crianças nas Atividades



No que concerne aos participantes, podemos verificar que:

- Os níveis de GT vão desde o nível três ao nível cinco, sendo que este último nível foi registado em metade das atividades realizadas;

- MS manteve-se entre o nível três e o nível quatro, onde após a observação das Fichas de Observação do Envolvimento da Criança em cada atividade, é possível verificar que os menores níveis de envolvimento de MS dizem respeito às sessões, não sendo possível realizar a mesma aquando da atividade de PM, devido ao facto do participante se encontrar ausente;

- MK apresentou estar entre o nível quatro e cinco, onde em quatro das seis atividades realizadas, atingiu o nível cinco;

- AC, por motivos de saúde esteve ausente nas atividades de VK e PM, porém igualmente a GT manteve-se entre os níveis três e cinco, mas atingindo o último nível apenas uma vez;

- LB foi a única participante a situar-se no nível dois, onde identicamente a MS os menores níveis de envolvimento registados dizem respeito às sessões, apresentando

um comportamento contrário aquando da realização das atividades no âmbito das Artes Visuais;

- Por último, não foi possível observar AB na última atividade, porém é possível verificar que a mesma se manteve entre os níveis três e cinco, tal como GT e AC, sendo que igualmente a MS e LB os momentos com menor nível de envolvimento registados foi durante as sessões. Contudo, apesar destes baixos níveis de envolvimento, AB demonstrou adquirir as aprendizagens promovidas pela aluna estagiária, contrariamente aos participantes referidos anteriormente que revelaram algumas dificuldades na aquisição e distinção de alguns conceitos.

No que diz respeito às atividades realizadas e estratégias utilizadas pela aluna estagiária, consideramos que apesar de na atividade de Romero Britto dois dos seis participantes revelarem estar no nível cinco, foi a partir da atividade de VK que, de um modo geral, se registaram os níveis de envolvimento mais elevados em todos os participantes.

Atribuímos este acontecimento à elaboração do livro pela aluna estagiária como estratégia pedagógica, bem como o facto de a mesma ter apresentado os materiais e exemplificado a atividade no âmbito das Artes Visuais, ainda no decorrer das sessões, igualmente ao sucedido aquando da atividade de Damien Hirst.

Uma vez que o livro realizado pela aluna estagiária resultou como uma estratégia pedagógica, importa referir que a Literatura Infantil detém uma dimensão artística que não deve ser subestimada, uma vez que se considera que a sua principal função é a de proporcionar o prazer de ler/ouvir (Fernandes, 2015) e, é através do livro “(...)que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (OCEPE, 2016, p.66). Apesar de ter sido um recurso pedagógico, a mesma não serviu apenas como pretexto para explorar os conteúdos referentes à investigação, mas resultou como uma articulação com o que estava a ser desenvolvido, numa perspetiva integradora e transversal, fomentando aprendizagens significativas para as crianças.

Na fase de leitura, recorreu-se à leitura com breves momentos de interação com o grupo e consistiu na exploração de duas obras de arte de dois autores (VK e PM).

Não menos importante é o papel do educador, que no que diz respeito à importância de explorar a arte e pela arte na educação pré-escolar, a EC refere que

“(...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica da criança, como tal, cabe-nos a nós educadores proporcionar o maior número de experiências possíveis, quer sejam relacionadas com a arte, como com todos os outros princípios que se baseiam as orientações curriculares. As crianças são naturalmente artistas, nós educadores, devemos organizar o ambiente educativo, proporcionando o espaço e os materiais para as crianças poderem explorar e criar e desenvolver as suas capacidades” (Entrevista à EC – Apêndice D).

Para além do referido pela EC, a presente investigação, permite-nos constatar que o planeamento e a implementação de atividades, bem como a escolha criteriosa dos materiais, das estratégias pedagógicas e obras a explorar, são igualmente importantes e essenciais no desenvolvimento das crianças.

Capítulo V

1. Conclusões

1.1 Conclusões da Dimensão Investigativa

A presente investigação, cujos resultados foram obtidos através da implementação de uma metodologia de investigação sobre a prática pedagógica exercida pela aluna estagiária, surgiu com o objetivo de investigar as possibilidades de promover nas crianças a motivação e o prazer pelas Artes Visuais, numa abordagem interdisciplinar com a Geometria, através da exploração de diversas obras de arte, promovendo assim um contexto de aprendizagem global ao não se resumir a arte como algo estético. Pois, como refere Marchão (2010, p.47), a Educação Pré-escolar dever proporcionar às crianças “experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais, através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico”.

Assim, apresentaremos uma síntese dos aspetos mais relevantes que surgiram ao longo da investigação, tendo como referência a questão de investigação: “Como é que sessões planeadas e orientadas, com base em obras de arte criteriosamente selecionadas e articuladas com a Geometria, podem influenciar o envolvimento da criança ao nível das Artes Visuais?”.

Através das análises das sessões e atividades realizadas, é possível verificar que os objetivos delineados para esta investigação, foram alcançados. Tendo como base as produções orais e escritas das crianças, consideramos que o trabalho desenvolvido teve um impacto positivo no desenvolvimento das mesmas a vários níveis.

No que concerne às sessões, foi possível constatar as inúmeras intervenções das crianças e a sua vontade em participar. Através da observação e análise das obras, desenvolveram a sua capacidade de observação e apreciação, onde o tempo dedicado ao diálogo com e sobre a obra de arte, possibilitou a interação entre o grupo, ao partilharem conceitos, ideias e opiniões.

Levando em consideração Vigotsky, acerca do desenvolvimento infantil, podemos aferir que esta forma de abordar as obras de arte e respetivo autor, se situa numa perspetiva sócio-construtivista, pois as crianças tiveram um papel ativo, situação que capacitou as mesmas para integrarem novos conhecimentos e outros adquiridos à priori.

Foi, ainda, estimulada a aquisição de competências e conhecimentos a nível da gramática visual e como evidência, salienta-se, entre outros: tons, cores quentes e frias, mistura de cores e texturas, indo assim ao encontro do que referem as OCEPE (2016) no que concerne à exploração de elementos expressivos da comunicação visual. Da mesma forma adquiriram aprendizagens e uma outra percepção acerca dos vários tipos de linha, bem como novo vocabulário, como por exemplo, reconhecendo o que é um retrato e autorretrato.

O contacto com as obras de arte, bem como as atividades realizadas à posteriori, caracterizaram-se pelo estímulo à criatividade e sentido estético das crianças, mais evidente aquando da obra de VK, quando as crianças revelaram cuidado na escolha da conjugação de cores gorro-cachecol-botões.

Respeitante ao contributo do trabalho realizado pela aluna estagiária para a aprendizagem das crianças, no âmbito das Artes Visuais, a EC atribuiu grande parte do sucesso ao facto de a aluna estagiária ter dado oportunidade às crianças para vivenciarem e explorarem técnicas, materiais e movimentos artísticos afirmando, ainda que “as crianças aprenderam para além das técnicas e do movimento artístico, vida e obras dos autores” (Entrevista à EC – Apêndice D).

O modo de observação e análise das obras de arte revelou-se, ainda, uma consequência positiva para o processo criativo, ao associar o aspeto cognitivo da arte, ao aspeto produtivo (Sousa, 2003).

Relativamente à diversidade de material e técnicas no âmbito das Artes Visuais, a aluna estagiária adotou uma postura de apoio e agente facilitador na aquisição de competências, ao tentar “(...) procurar atividades, materiais e técnicas diferentes aos que as crianças já tinham trabalhado” (Entrevista à EC – Apêndice D), com o intuito de dar oportunidade às crianças para explorarem os aspetos referidos anteriormente, onde através do reforço positivo, o grupo tornou-se mais confiante na sua capacidade de criar e explorar o potencial dos materiais e técnicas abordadas. Fundamentando assim, o “(...) sentido natural das crianças descobrirem e quererem experimentar” (Entrevista à EC – Apêndice D).

Analisando o projeto na sua totalidade, consideramos que o grupo integrou as novas competências e aprendizagens, sendo capazes de as aplicar no seu quotidiano e relacionando as mesmas entre as sessões e atividades realizadas. Contudo, temos consciência de que algumas destas aprendizagens foram adquiridas após a sua abordagem de uma forma sistemática e contínua, através de breves resumos e reflexões sobre o que tinha sido abordado

e realizado e, também, porque cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, que deve ser respeitado e como tal, considera-se essencial trabalhar as temáticas, não numa perspetiva de debitar conhecimentos, mas sim de dar oportunidade às crianças de as vivenciarem e as explorarem em situações reais, culminando numa aprendizagem significativa (Moraes, 2018).

Esta abordagem sistemática e contínua das aprendizagens, foi mencionada pela EC, aquando da entrevista, como aspeto positivo, ao referir a repetição como “(...) fundamental, tanto nas artes como nas outras áreas” (Entrevista à EC – Apêndice D).

No que concerne à escolha das obras e respetivos autores a trabalhar com o grupo, tal como foi referido, os mesmos foram selecionados pela aluna estagiária e EC, numa reunião informal, onde existiu uma intencionalidade pedagógica que se prende com a questão de investigação e objetivos delineados para a mesma e verificada nas planificações das sessões e atividades.

Ao nível da Geometria, os conceitos abordados, consistiram na estratégia utilizada pela aluna estagiária para motivar e envolver as crianças em atividades no âmbito das Artes Visuais, não existindo a preocupação de um trabalho pormenorizado e exaustivo ao nível desta temática. Ou seja, os conceitos abordados ao nível da Geometria, foram explorados de forma natural e como consequência da análise das obras de arte e vivências que foram ocorrendo, facilitando a acomodação dos conhecimentos formais.

É possível constatar através da análise das sessões, que no decorrer da investigação houve a necessidade de acrescentar outro tipo de estratégias pedagógicas como por exemplo, o recurso ao livro, sendo que consideramos que as aprendizagens foram surgindo por associação, através do conhecimento informal, tendo em conta os conhecimentos prévios das crianças sobre a temática. Segundo Baroddy (2010), “(...) o conhecimento informal das crianças revela-se uma excelente base de trabalho para futuras aquisições escolares, devendo ser valorizado” (Guerra, 2013, p. 82). Esta questão ficou evidente, por exemplo, durante a atividade de Romero Britto, aquando da exploração dos diferentes padrões presentes nas suas obras.

A análise das obras de arte e experiências do quotidiano das crianças, contribuíram de forma emergente para o desenvolvimento de conceitos geométricos e de raciocínio espacial.

Ainda através da análise das transcrições dos registos vídeo, realizados pela aluna estagiária aquando das sessões, foi evidente que as crianças compreendem de maneira diferente o que as rodeia, bem como na atenção e significado que atribuem aos vários elementos de representação visual. “Por outro lado, os artistas plásticos são especialmente dotados para trabalhar e manipular a visualização” (Guerra, 2013, p.83) como tal, consideramos este aspeto enriquecedor no recurso a obras de arte para desenvolver e enriquecer as crianças a nível cultural e promover o desenvolvimento da apreciação crítica (OCEPE, 2016), onde a EC mencionou na entrevista que “a arte não tem de ser bonita ou perfeita, até porque o objetivo de educar pela arte não é necessariamente a produção de obras de arte, mas sim desenvolver na criança o sentido estético, saber expressar-se” (Entrevista à EC – Apêndice D).

É possível observar nas planificações em teia (figura 16 e 17), que as mesmas se inserem na área de Formação Pessoal e Social e que apesar de esta área não ser um objetivo desta investigação, considera-se que as questões relativas à mesma, constituíram um ponto positivo na sua concretização. Foi observável a evolução das crianças na realização das sessões, onde as mesmas demonstraram que não importa o tempo de duração das mesmas, mas sim o conteúdo.

Conseguimos, ainda, perceber que o principal objetivo de motivar as crianças para as Artes Visuais, e fazer com que estas escolhessem esta área de atividades, tal como elegem a área da casinha, por exemplo, foi bem-sucedido. Evidência são as produções livres de pintura e desenho que as crianças foram realizando ao longo da prática da aluna estagiária, com recursos aos diversos materiais e técnicas apresentadas pela mesma que, posteriormente foram expostos na exposição.

É incorreto afirmar que as vinte e cinco crianças, pertencentes ao grupo, acomodaram ou não as aprendizagens promovidas, no entanto foi evidenciado que a maior parte adquiriu uma maior predisposição/ motivação e envolvimento na realização de atividades no âmbito das Artes Visuais onde, tal como referido anteriormente, as próprias revelaram interesse em realizar outras produções de forma livre e autónoma, sem que a aluna estagiária fizesse qualquer tipo de proposta de atividade orientada.

Respondendo à questão de investigação, podemos concluir que é possível envolver e motivar as crianças para atividades no âmbito das Artes Visuais, numa relação não só com

a Geometria, mas com todas as áreas de saber, com base em obras de arte criteriosamente selecionadas, criando um impacto positivo no desenvolvimento global da criança.

1.2 Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura

Costa e Caldeira (2015, citado por Ferreira, 2015, p.39) referem que “o processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro”. Deste modo, consideramos que a identidade profissional da aluna estagiária se concretizou através da sua formação académica, interligando as suas experiências passadas, com as obtidas através da prática em PES II e PES III.

Por sua vez, Estrela (2001), defende que a profissionalidade caracteriza-se como aquilo que os docentes adquirem que resulta da sua formação, ou seja, todos os conhecimentos e aptidões que adquirem durante o processo de instrução. Já o profissionalismo é caracterizado pelo aprofundamento das habilitações que o docente adquiriu durante a sua formação inicial e aquela que continuam a adquirir posteriormente.

Contudo, Alarcão (2001, p.13) refere que “a procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional”, ao mesmo tempo que acredita que ocorrem inovações que promovem a qualidade de educação, sendo este o objetivo que engrandece a formação de professores.

No que diz respeito à intervenção da aluna estagiária em contexto de educação pré-escolar, considera-se que foi uma mais-valia para prática da mesma como futura educadora, pois proporcionou-lhe diversos momentos de aprendizagem durante o trabalho desenvolvido com as crianças e adultos da sala.

Desde o início que a aluna estagiária se mostrou disponível para ajudar no que fosse necessário e apesar de já ter tido contacto com crianças destas idades, os primeiros momentos foram marcados por um misto de nervosismo e ansiedade.

As atividades foram pensadas em parceria com a EC, o que fez toda a diferença no trabalho que foi desenvolvido com as crianças. Aquando das planificações das propostas de atividades, as mesmas eram pensadas com base nos interesses e necessidades do grupo e,

embora tivéssemos os objetivos delineados, os mesmos eram sempre passíveis de alterações, sempre que assim se justificasse.

Relativamente à formação profissional, a realização do estágio permitiu desenvolver e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico da aluna estagiária, culminando na evolução da sua prática profissional, ao desenvolver as suas competências em contexto real.

Ao longo do decorrer da prática da aluna estagiária, a EC teve sempre o cuidado e a atenção de verbalizar quando a mesma estava a desempenhar bem as suas funções e incentivando-a a continuar e o mesmo se sucedia ao contrário, ou seja, quando se mostrava mais insegura e nervosa face a uma atividade, a EC ia dando ideias de como ultrapassar os seus receios e obstáculos.

A relação aluna estagiária-crianças, foi baseada nos afetos e na partilha de conhecimentos, onde a mesma tentou, sempre, responder às suas necessidades e interesses, através da realização de atividades que envolvessem a manipulação de diferentes materiais e exploração de diferentes técnicas de Artes Visuais, que contribuíssem para o crescimento das mesmas, ajudando-as a tornarem-se mais autónomas e confiantes, ao dar sempre liberdade de escolha e de espaço para as crianças fazerem aquilo que pretendiam consoante as regras e acordos pré-estabelecidos.

As UC de PES II e PES III contribuíram positivamente para a prática profissional futura da aluna estagiária, ao possibilitarem a mesma desenvolver atividades em contexto de educação pré-escolar, o que ajudou a capacitá-la sobre o modo de funcionamento da Instituição e o trabalho que esta desenvolve com as crianças, onde o registo fotográfico e vídeo foram um instrumento muito importante e útil, uma vez que na maior parte das vezes, escrever sobre o que se estava a observar se revelou uma tarefa inexecutável.

Outro instrumento de avaliação, também, muito importante, foi a elaboração dos portefólios e o presente Relatório Final, pois concretizaram todo o trabalho desenvolvido com as crianças e as aprendizagens decorridas do mesmo, em conjunto com o que era desenvolvido nas aulas de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Aqui, destaca-se as narrativas supervisivas, pois as mesmas ajudaram a aluna estagiária a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo sobre a própria prática e possibilitam a resolução de possíveis problemas (antevisão), através do pensamento crítico e reflexivo, com o intuito de

transformar a ação educativa no sentido da melhoria da qualidade da educação, tal como defendem as OCEPE (2016, p.13),

“Através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do progresso das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem.”

Como esperado, durante a prática pedagógica a aluna estagiária deparou-se com pontos positivos e menos positivos que a ajudaram a crescer a nível académico, pessoal e profissional.

Importa voltar a referir, que por se considerar limitador o tempo de estágio, principalmente quando é necessário planear e executar propostas de atividade com base nos interesses e necessidades das crianças, a aluna estagiária optou por falar com a EC e solicitar estar presente todos os dias na sala de atividades, no horário da mesma. Só assim foi possível criar um vínculo com as crianças, com os adultos da sala e com o restante pessoal Docente e não Docente da Instituição.

Foi possível observar que de semana para semana, mês para mês a aluna estagiária se sentiu cada vez mais entusiasmada e envolvida no trabalho que era realizado com as crianças e o seu bem-estar e interesses passaram ser a sua principal preocupação.

Foi notória a evolução das crianças desde o início até ao término do estágio e foi, igualmente, satisfatório e compensador fazer parte dessa evolução e contribuir para a mesma.

Evidencia-se a incrível capacidade que as crianças têm de cativar e fazer sentir que somos importantes para elas e para o seu crescimento – e inacreditavelmente, fazem-no inconscientemente.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.41), “(...) a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira de forma corrente e integrada, respondendo às necessidades sentidas pelo próprio e às do sistema educativo”. Na área da educação sabemos que a investigação sobre a própria prática encontra-se relacionada com a avaliação de docentes, porém acreditamos que a aluna estagiária, enquanto futura educadora de infância, com o intuito de desenvolver uma prática de qualidade, ao ter adotado este método, permitiu à mesma realizar uma avaliação cuidada da sua intencionalidade

pedagógica e práticas usadas, uma vez que o educador que investiga deve, também, integrar uma postura reflexiva (Ponte, 2008).

Por ter sido uma experiência que vai deixar saudades e que irá ser sempre recordada, ambicionamos que a presente investigação possa contribuir, de alguma forma, para a crescente informação que é dada aos profissionais de educação, tendo consciência de que o desenvolvimento de atividades no âmbito das Artes Visuais devem visar aprendizagens significativas e enriquecedoras para as crianças potenciando assim, o seu desenvolvimento global.

Capítulo VI

1. Referências Bibliográficas

A

Andrea, I. (2005). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Lisboa: ISPA Edições.

B

Bastos, C. (2010). *A Biblioteca Escolar: Dinamizar, motivar para a leitura*. (Trabalho de projeto apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Animação da Leitura). Porto, Portugal.

Belei, R., Gimenez-Paschoal, S., Nascimento, E., & Matsumoto, P. (2008). *O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa*. Brasil: Pelota.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Baroody, A. (2010). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças in Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barros, G.M. & Palhares, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto. Porto Editora

C

Castro, D. F. (2011). *As Lideranças Periféricas nos Agrupamentos de Escolas em Portugal*. Vitória da Conquista, 11.

Charréu, L. (2001). Técnica, espaço escolar e criatividade no ensino da expressão plástica. In M. Patrício, *Escola, Aprendizagem e Criatividade* (pp.163-168). Porto: Porto Editora.

Chantraine- Demailly, L. (1992). Modelos de formação contínua e estratégias de mudança (pp.139-158). In António Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Conceição, R. (2015). *A arte na educação infantil. A importância para o desenvolvimento infantil*. Relatório final apresentado ao Instituto Superior de Educação e Ciências, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Portugal, Lisboa.

Coutinho, C. M. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas a fidelidade e validade. *Educação – UNISINOS* 12(1): 5-15

D

Díez-Hochleitner, M.; García, L. & Sanchidrián, C. (1997) *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar. Expressão Plástica*. V Volume. Portugal-Rio de Mouro: Nova Presença, Lda.

E

Estrela, A. (1994). *Teoria e Pártica de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

F

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa. Texto Editores, Lda.

Fernández, P. et all (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil. Recursos para o desenvolvimento do currículo Escolar*. Volume V. Portugal-Rio de Mouro: Nova Presença, Lda.

Fernandes, T. (2015) *Exploração de conceitos geométricos na educação pré-escolar através da literatura infantil* Relatório final apresentado ao Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação de Portalegre, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, S. (2015) *O envolvimento de crianças em atividades de pequeno e grande grupo – o papel do educador* Relatório final apresentado ao Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Figaro, R. (2014) A triangulação metodológica em pesquisas sobre a Comunicação no mundo do trabalho. *Revista Fronteiras – estudos mediáticos* 16(2): 124-131 maio/agosto.

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidata.

G

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

Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.

Guerra, C. (2013) *A Arte/Expressão plástica numa inter-relação com a matemática/geometria. Um projeto no jardim de infância* Relatório final apresentado ao Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, para obtenção do grau de Mestre em Educação Artística, na Especialização de Artes Plásticas na Educação.

H

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ªEdição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

J

Jesus, A. (2018). *As Artes Visuais no despertar de emoções nas crianças da educação pré-escolar* Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar).

K

Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

L

Lima, L., Pacheco, A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação* in Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação n.º5 abril

Loureiro, F. (2018). *O papel do Educador de Infância nas Artes Visuais* Relatório final apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar Porto, Portugal.

M

Marchão, A. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Doutor. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora

Melo, L. (s/d). *O Desenho Infantil E Suas Etapas De Evolução*. Acedido a 1 de maio de 2019 em https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_2.pdf.

Mena, S. (2018). *Sentido do número: contagens e o sentido da cardinalidade com crianças em idade pré-escolar na resolução de problemas com números* Relatório final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Ramada, Portugal.

Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Morais, A. (2018). *As aprendizagens da Geometria numa relação com as Artes Visuais/ Obras de Arte, num grupo de crianças com cinco anos* Relatório final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar Ramada, Portugal.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no jardim de infância*. (1ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Morgado, C. J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Porto: De Facto Editores.

O

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

P

Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.

Pereira, R. (2017). *A importância da Expressão Plástica no ensino da Matemática no 1.º Ciclo de Ensino Básico*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto, Portugal.

Pillotto, S. S., & Mognol, L. C. (2007). *A arte no contexto da educação infantil*. Em M. O. Oliveira, *Arte, Educação e Cultura* (pp. 215-229). Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria

Pocher, L. (1982). *Educação artística: luxo ou necessidade?* Brasil: Summus Editorial

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In *GTI (Org.), Refletir e Investigar sobre a prática profissional*, 5-28. Lisboa: APM.

Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didática da Matemática no 1º Ciclo*. Universidade Aberta: Lisboa.

Ponte, J.P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153-180.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento Das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora

Q

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

Ramos, A. (2014) *Brincar com as artes expressivas e criativas em contexto pré-escolar* Relatório final apresentado ao Instituto Superior de Educação e Ciências, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Lisboa, Portugal

Read, H. (2013). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta

Ribeiro, T. (2014) *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças* Relatório final apresentado ao Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar Lisboa, Portugal

Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.

Rodrigues, M. V. (2010). *O sentido de número: Uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento no pré-escolar*. Tese de doutoramento, documento policopiado. Universidad de Extremadura, Badajoz

Rogers, C. *Tornar-se pessoa*. 5. Ed São Paulo: Martins, 2001.

ROSSI, M. H. W. *A compreensão do desenvolvimento estético*. In: *PILLAR, A. D. (Org.) A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

S

Sarama, J. & Clements, D. H. (2009). *Early Childhood Mathematics Education Research: Learning Trajectories for Young Children*. New York: Routledge.

Sarmiento, M. (2013), *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa.

Serra, P. (2016). A matemática que salta das histórias. In *Cadernos de Educação de Infância*. 31-37

Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sousa, A.B. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação*, Bases Psicopedagógicas. 1º volume. Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, A.B. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Drama e Dança*. 2º volume. Lisboa: Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º Volume, Música e Artes Plásticas. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Sprinthall & Sprinthall (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Editora McGRAW W-HILL

T

Tavares, J. & Alarcão, I (2005). *Psicologia do desenvolvimento da aprendizagem*. Coimbra. Edições Almedina, SA.

Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa. Fundação Caloute Gulbenkian

V

Vasconcelos, R. (2017). *Artistas de Palmo e Meio: Artes Plásticas no Jardim de Infância*. (Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, apresentado ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Veiga, L. (2011) *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar* Relatório final apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar Bragança, Portugal

Vygotsky, L. (1934). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro

Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a arte na infância*. Lisboa. Relógio D' Água

ANEXOS

ANEXO A

Apreciações da comunidade escolar sobre o trabalho desenvolvido

Comentários escritos – Exposição “Viagem ao Mundo da Arte”

08.02.19

Achei a iniciativa muito importante, e espero que não fique por aqui.

Mãe do Fredi by Nunes
Luís Olinda Varela

PARABÉNS PELA INICIATIVA !!

GOSTEI BASTANTE DE TODA A EXPOSIÇÃO ...

O PEDRO ADOROU E SE FALA DOS NOMES DOS PINTORES ☺

MAIS UMA VEZ PARABÉNS!

Chia SARINAGO
(MÃE DO PEDRO)

Olá minha Chata, desejo—te o melhor deste mundo, acho que isto devia ser no final, mas eu digo no final também. Bom... de uma coisas eu tenho a certeza, estás na profissão certa porque consegues ser a Aécia mais chata do mundo como que uma criança, és igual a elas e por isso desempenhas tão bem este papel. És empenhada, acessível, brincalhona e muito, muito profissional. Desempenhaste um trabalho excepcional, onde eu até me arrisco a dizer excelente. Desde a tua integração com os 'teus meninos' ao trabalho em sala com eles e até mesmo à própria relação com os pais. Poucas conseguem isto, e tu conseguiste isto e acredito que até conseguias muito mais, caso o estágio se prolongasse por um pouco mais tempo. Foste brilhante e espero que continues a brilhar para o resto da tua vida fora, tens muita garra aí miúda. Que o futuro te sorria muito, desejo—te o melhor deste mundo. Grande beijoca minha Aécia Chatinha.

08.02.2019

Muitos Parabéns pelo excelente
Projeto.

Está muito bom, muito bem construído,
Com muita criatividade, imaginação.

Gostamos muito, continua com essas
ideias fantásticas e muito originais.

Sabemos que vais ser uma ótima
educadora.

Um grande
beijinho

das Tuas Amigas
da Faculdade, ISCE

Carina Querido

e

Catarina Carrulo

08/02/19

Em primeiro lugar, parabéns
à Catarina pelo excelente trabalho,
as crianças conseguiram captar
muito bem as mensagens que
quis passar, e fez com que elas
despertassem a curiosidade sobre
conhecer pintores e suas obras.

Muitos parabéns Catarina e
muito obrigado por comparti-
lhar conosco o seu conhecimento!

Muitos beijinhos
de Sofia, Laura,
Enzo e Josseline

A iniciativa terá sempre que
partir de alguém e felizmente
partiu de si Catarina, é com
muito agrado e felicidade que
a parabeno pelo excelente
trabalho. Que mais atividades
como estas sejam realizadas
pois ajudam muito os nossos
filhos e para o crescimento
deles. Muito obrigada Catarina
Um beijo muito grande.
Augusta (mãe da Georgina)

Muito Obrigada por tudo o que
tem feito com o meu Santiago
com as coisas. E muitos parabéns pelo
perfeito trabalho que fizeste
so mãe ouve tanto amor de vossa
parte (mãe) isto todo mãe era
muito. E como mãe isto trabalho
feito com o vosso trabalho muito
Obrigado por tudo o que tem feito
por o meu filho e as crianças todas
Beijos Para todas as idosas
Sou muito a agradecer a crian
ça que me fizeste ter com muito amor
da mãe do Santiago com as coisas
1

Cláudia
Henrieta

Paulina

Catarina

Um Grande e muito Obrigada
por todos estes Trabalhos
Realizados com os nossos
maiores Tesouros, Obrigada
por toda a dedicação, carinho
e compreensão. O Guilherme
fez ci muito carinho
da Catarina, pois conceteza
ajedaro a ser um menino
mais feliz!

Parabéns pela exposição!

Um Grande beijinho e
felicidades de Todos
Vós

Guilherme Tomás
Naticha Ferreira
Pedro Tomás



Acompanhei de "perto" (na sala
ao lado) e pareceu-me que os
crianças foram quem mais
beneficiou com as experiências
que lhes foram proporcionadas.
Parece-me um projeto com
muito sucesso.

Parabéns à dinamizadora
e restante equipa que acompa-
nhou e trabalhou neste projeto.

Parabéns às crianças da
sala 1.

Continuem o bom trabalho!

A educadora da sala 2

A R L D

Lisboa
8/2/19
A exposição estava muito bem
organizada, o ambiente agradável
tudo bem montado.
Eu como mãe só tenho
agradecer pela organização e
o cuidado com os nossos
filhos
obrigada Catarina

Desde já, começo por dar os meus parabéns à Catarina Magalhães pelo excelente projeto que deu oportunidade de não ser só vista pela comunidade educativa da respetiva escola como também a outras pessoas que de algum modo fizeram parte do percurso académico da mesma.

Foi com muito orgulho que visitei a exposição do projeto da Catarina e dos seus meninos. Foi fantástico ver o enredo das atividades, bem como a criatividade e empenho de todos os que fizeram parte deste projeto. É de salientar a coerência, pormenores e adaptação que fez para que conseguisse chegar a todas as crianças e para que as mesmas fizessem aprendizagens muito significativas. A título de exemplo pode-se verificar na atividade do álbum da “viagem da Catarina a Amesterdão” que lhes suscitou bastante interesse e daí partiram para imensas aprendizagens sobre a Arte propiciando o desenvolvimento do pensamento artístico e da perceção estética sensibilizando as crianças desde tenra idade para a imaginação no domínio do conhecimento artístico. A meu ver, conseguiu promover um excelente trabalho educativo em arte, com um carácter intencional e com um suporte teórico bastante interessante e direcionado/ajustado para o grupo de crianças em questão.

Mais uma vez muitos parabéns por este projeto mágico que deu tantos “frutos”!

Um grande beijinho desta tua amiga Sílvia Alcobia e muitos sucessos pela tua vida afora porque garra não te falta!

Antes demais, um muito obrigada pelo convite. Confesso que fiquei muito surpreendido pela positiva com todo o projecto.

Todos os trabalhos desenvolvidos com as crianças estavam espetaculares e observar as mesmas a dizerem aos pais o que tinham feito contigo, mostrando sempre muito orgulho, foi totalmente delicioso.

Adorei as actividades apresentadas na exposição, que levaram tanto os pais como as crianças a envolverem-se nos mesmos.

A ideia de passar jazz durante toda a exposição, foi muito bem

conseguida; visto que ajudou na descontração e libertação das crianças. Nem disso notou-se perfeitamente que já era um estilo conhecido pelas crianças, pois foram várias as vezes que ouvi a dizerem aos pais "Olha pai, isto é jazz!".

Por último, foi incrível observar o brilho nos olhos da tua educadora ao falar de ti e de tudo o que foste capaz de desenvolver em tão pouco tempo.

Por tudo o que observei, e por tudo o que conheço de ti, tenho a certeza que não serás uma simples educadora, mas sim uma referência em qualquer lugar que esteesas.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Planta Sala de Atividades n.º 1

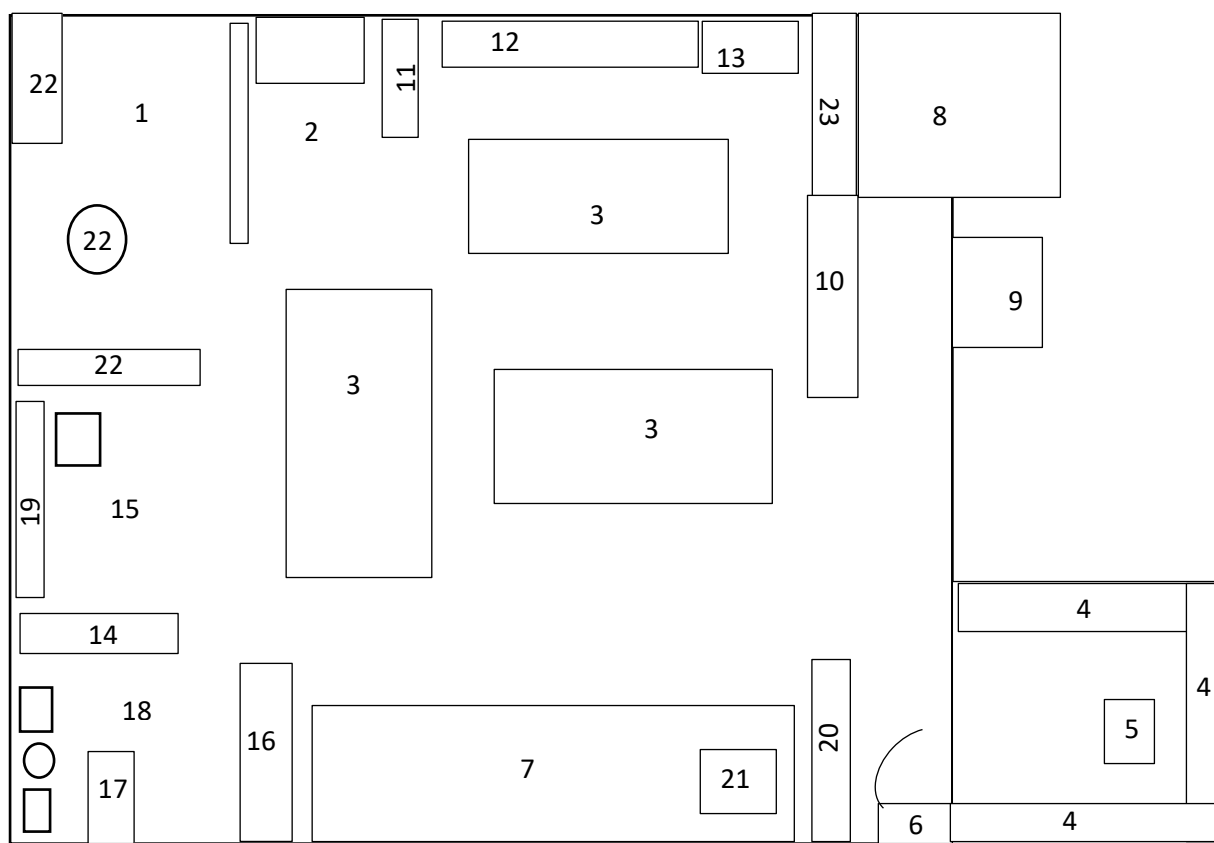


Figura 6 Planta da Sala de Atividade n.º 1

Legenda Fig. 5:

- 1 – Área da Casinha
- 2- Mercearia
- 3 – Mesas de Atividades
- 4 - Cabides Crianças
- 5 – Área da Garagem
- 6 – Entrada na sala de atividades
- 7 – Área do Tapete
- 8 – Casa de Banho Crianças
- 9 – Sala de Arrumos
- 10 – Móvel material de desenho e recorte
- 11 – Móvel material Educadora

- 13 – Dois Cavaletes
- 14 – Móvel Biblioteca e Jogos de Mesa
- 15 – Área da Escrita
- 16 – Área do Computador
- 17 – Porta de saída para o exterior
- 18 – Área da Biblioteca
- 19 – Quando Ardósia
- 20 – Gavetas trabalhos realizados pelas crianças
- 21 – Área das Construções
- 22 – Móvel Área da Casinha

APÊNDICE B

Ficha de Observação do Envolvimento da Criança

Data:.....

Nome da Criança (Iniciais):.....

.....Sexo:.....**Idade:**.....

N.º de crianças presentes:.....**N.º de Adultos presentes:**.....

Período de Tempo:.....

	Duração	Nível de Envolvimento					Comentários
	Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	
HORA							
HORA							
HORA							

APÊNDICE C

Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

Bloco	Objetivos	Questões
A.	Legitimar	Autorização para gravar Garantia de Anonimato
B.	Conceito de Arte Educação pela Arte	1. Na sua opinião o que é a arte? 2. O que entende por educação pela arte? 3. Qual a importância de trabalhar a arte e pela arte na educação pré-escolar?
C.	Conhecer a prática da educadora cooperante no que respeita à realização de propostas de atividades, tendo como base as artes visuais Questionar sobre a importância da disponibilidade/ acessibilidade de materiais das artes visuais, na sala de atividades	1. No currículo que tem desenvolvido com os seus grupos de crianças tem integrado as artes visuais? 2. É capaz de dar um exemplo de como tem feito? 3. No seu entender, os materiais disponibilizados por si, em sala de atividades, influenciam o envolvimento das crianças em atividades no âmbito das artes visuais?
D.	Relevância/ pertinência do projeto realizado pela aluna estagiária Recolha de informações sobre os materiais e estratégias utilizados pela aluna estagiária	1. Qual o contributo do projeto realizado pela aluna estagiária para a aprendizagem das crianças, mais especificamente no âmbito das artes visuais? 2. Em que medida as atividades desenvolvidas pela aluna estagiária, potenciaram e envolveram as crianças? 3. Em seu entender as estratégias de articulação entre as artes visuais e a geometria promoveram a aprendizagem das crianças? Justifique. 4. Considera que os materiais utilizados, pela aluna estagiária, potenciaram/ motivaram as crianças para o envolvimento nas propostas de atividades realizadas? Se sim, como? Porquê?
E.	Agradecimentos	1. Sugestões de melhoria

APÊNDICE D

Entrevista à Educadora Cooperante (Ano Letivo 2018/2019)

Blocos	Objetivos	Questões	Respostas
A.	Legitimar	Autorização para gravar Garantia de Anonimato	
B.	Conceito de Arte Educação pela Arte	1. Na sua opinião o que é a arte?	A arte é a manifestação escrita, pintada, desenhada, esculpida, dançada, ouvida, do que é belo, da beleza que nos rodeia.
		2. O que entende por educação pela arte?	Educação pela arte, é a promoção da aprendizagem com base na criatividade, do sentir, do pensar, no prazer de aprender e de experimentar maneiras diferentes de se exprimir. O contato com diferentes culturas, artistas e com meios de comunicação diferentes como música, imagens, teatro, dança, pintura ou desenho, permite crescer num ambiente estimulante recheado de novas oportunidades de aprendizagem.
		3. Qual a importância de trabalhar a arte e pela arte na educação pré-escolar?	Como sabemos, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica da criança, como tal, cabe-nos a nós educadores proporcionar o maior número de experiências possíveis, quer sejam relacionadas com a arte, como com todos os outros princípios que se baseiam as orientações curriculares. As crianças são naturalmente artistas, nós educadores, devemos organizar o ambiente educativo, proporcionando o espaço e os materiais para as crianças poderem explorar e criar e desenvolver as suas capacidades.
		1. No currículo que tem desenvolvido com os seus grupos de crianças tem integrado as artes visuais?	Sem dúvida que a arte está em todo o lado, desde o mais simples desenho feito com todo o esforço de uma criança à tentativa de recriação de uma obra de arte pintada, desenhada por um pintor famoso. A arte não tem de ser bonita ou perfeita, até porque o objetivo de educar pela arte não é necessariamente a produção

C.	Conhecer a prática da educadora cooperante no que respeita à realização de propostas de atividades, tendo como base as artes visuais Questionar sobre a importância da disponibilidade/ acessibilidade de materiais das artes visuais, na sala de atividades		de obras de arte, mas sim desenvolver na criança o sentido estético, saber expressar-se.
		2. É capaz de dar um exemplo de como tem feito?	Não tenho exemplo específico, tento proporcionar às crianças materiais e técnicas em atividades que desenvolva a imaginação. Desde uma simples história, a uma canção, uma peça de teatro, tudo isto é arte.
		3. No seu entender, os materiais disponibilizados por si, em sala de atividades, influenciam o envolvimento das crianças em atividades no âmbito das artes visuais?	Sim. É uma das características de uma sala de jardim-de-infância, pela sua organização, pela sua dinâmica, pelos materiais, pela autonomia que proporciona às crianças.
D.	Relevância/ pertinência do projeto realizado pela aluna estagiária Recolha de informações sobre os materiais e estratégias utilizados pela aluna estagiária	1. Qual o contributo do projeto realizado pela aluna estagiária para a aprendizagem das crianças, mais especificamente no âmbito das artes visuais?	A Catarina deu um excelente contributo com este projeto. As crianças tiveram oportunidade de vivenciar e explorar técnicas, materiais e movimentos artísticos. As crianças aprenderam para além das técnicas e do movimento artístico, vida e obras dos autores. Eles gostaram muito, e sabem realmente.
		2. Em que medida as atividades desenvolvidas pela aluna estagiária, potenciaram e envolveram as crianças?	As crianças estavam muito motivadas nas atividades e o seu envolvimento foi extraordinário... Uma coisa levou a outra.
		3. Em seu entender as estratégias de articulação entre as artes visuais e a geometria promoveram a aprendizagem das crianças? Justifique.	Sim promoveu a aprendizagem, até dos termos mais técnicos, porque todos os conceitos de geometria tentaram ser sempre trabalhados em todas as obras. A repetição é fundamental, tanto nas artes como nas outras áreas.
		4. Considera que os materiais utilizados, pela aluna estagiária, potenciaram/ motivaram as crianças para o envolvimento nas propostas de atividades realizadas? Se sim, como? Porquê?	Sim, as crianças envolveram-se, como se costuma dizer, de corpo e alma, a Catarina tentou procurar atividades, materiais e técnicas diferentes aos que as crianças já tinham trabalhado. Fundamentou o sentido natural das crianças descobrirem e quererem experimentar.

E.	Agradecimentos	Sugestões de melhoria	O projeto correu muito bem e foi muito positivo, como é óbvio, o tempo foi sempre o lado ingrato. Com mais tempo, apenas uma sugestão, ideia, poder-se-ia ter recriado uma encenação do próprio artista, vestindo-se ou vestindo a criança do artista em questão.
-----------	----------------	-----------------------	---

APÊNDICE E

Planificação Atividade Sol Lewitt

Áreas de Conteúdo/ Domínios		Atividades/ Estratégias
Formação Pessoal e Social		- Planificação diária com o grupo - Cooperação em trabalhos de grupo - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia
Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Física	- Coordenação Motora - Equilíbrio - Desenvolvimento da consciência e domínio do corpo - Relação do corpo com objetos - Utilizar diferentes materiais
	Domínio da Educação Artística	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas - Pintura com tintas guache e pincel / recorte e colagem - Dialogar sobre o que fazem e observem - Elaboração do Mapa de Aniversários - Exploração de elementos expressivos de comunicação visual: cores frias, linhas curvas e linhas retas e tonalidades
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Escutar e valorizar o contributo de cada criança - Diálogo em grande grupo sobre quem foi Sol Lewitt e a sua obra “Wall Drawing”, de 2004.
Área do Conhecimento do Mundo		- Partir do que as crianças já sabem e aprenderam - Rigor na abordagem dos conceitos e no desenvolvimento dos processos - Escolher criteriosamente as questões a desenvolver - Compreensão do espaço e do tempo

APÊNDICE F

Transcrição do Registo Vídeo de 02 de novembro de 2018

Aluna Estagiária: “Está tudo bem?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Então agora vão-se concentrar no que a Catarina vai mostrar, não é preciso olharem para o telemóvel, porque está só a gravar a voz, para depois quando a Catarina estiver em casa a fazer o trabalho, conseguir escrever aquilo que vocês dizem. Combinado?”

Crianças: “Sim!”

GT: “O que é isto?” (Apontando para o computador)

Aluna Estagiária: “Vou já explicar. A Catarina hoje, trouxe o computador para vos mostrar uma obra de...”

Crianças: “Arte!”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Uma obra de arte. Vocês sabem o que é uma obra de arte?”

GT: “Pintar.”

Aluna Estagiária: “É só pintar? E pintar onde?”

FN: “No quadro.”

Aluna Estagiária: “Só no quadro?”

FN: “Não! Na folha, no quadro e... no papel”

SF: “É com tinta e é no papel que está preso ao quadro” (referindo-se ao cavalete)

Aluna Estagiária: “E só assim é que é uma pintura? Vamos ver o que eu vou mostrar, para percebermos se só é uma pintura quando pintamos num quadro”

“O que é que vocês vêm aqui?”

SF: “Uma parede!”

DM: “Cores”

Aluna Estagiária: “Que cores é que vocês vêm?”

(Quando questionei as crianças sobre as cores, percebi que a sua perceção variava consoante a inclinação do ecrã do computador)

FN: “Azul”

Aluna Estagiária: “Vou utilizar um lápis para apontar, para ser mais fácil para todos. Vamos lá outra vez, ver que cor é que vocês conseguem ver.”
“Que cor é esta?”

FN: “Azul”

Aluna Estagiária: “A seguir?”

DM: “Verde”

Aluna Estagiária: “Aqui?”

PC: “Amarelo”

Aluna Estagiária: “Achas que é amarelo PC?”

(PC abana a cabeça, dizendo que não.)

Crianças: “Castanho!”

Aluna Estagiária: “Açam que é castanho? Igual ao castanho das árvores por exemplo?”

(No placard ao pé da área do tapete, onde foi realizado o diálogo, estão expostos os trabalhos relativos ao Outono realizados pelas crianças com a Educadora Cooperante)

Crianças: “Não!”

FN: “Eu acho que é vermelho escuro!”

Educadora Cooperante: “E o outro deve ser o rosa.”

Aluna Estagiária: “E esta?”

FN: “Azul!”

Aluna Estagiária: “Vou virar um pouco mais o ecrã, para ver se vocês conseguem ver melhor.”

BS: “Verde”

GT: “Cinzento!”

Aluna Estagiária: “Boa! Cinzento.”

“Conseguem ver melhor assim as cores?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Ótimo!”

“E esta aqui?”

Crianças: “Azul!”

Aluna Estagiária: “Esta?”

Crianças: “Verde”

Aluna Estagiária: “E aqui?”

Crianças: “Vermelho”

Aluna Estagiária: “Boa! Assim já conseguem ver melhor.”

“E vocês acham que o pintor, pintou tudo de igual?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “O que há de diferente?”

SF: “Cores”

Aluna Estagiária: “As cores são diferentes e mais? O que observam aqui?”

GT: “O arco-íris.”

Aluna Estagiária: “Parece o arco-íris?”

(GT abana a cabeça dizendo que sim.)

Aluna Estagiária: “Porque é que parece o arco-íris?”

GT: “Parece o arco-íris, porque tem muitas cores”

Aluna Estagiária: “E mais? O que observam mais?”

“Estas linhas (apontando para as curvas), são iguais a estas (apontando para as retas)?”

SF: “Não! Tem diferentes formas.”

Aluna Estagiária: “E que formas conseguem ver aqui?”

GT: “Bola.”

Aluna Estagiária: “A DM está a abanar a cabeça a dizer que não. O que te parece DM?”

“O que é que isto vos faz lembrar?”

(Enquanto ia fazendo com a mão o movimento do mar)

Crianças: “Ondas.”

Aluna Estagiária: “As ondas do...?”

Crianças: “Mar.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E as ondas do mar, são direitas?”

Crianças: “Não”

Aluna Estagiária: “Então são como?”

GT: “Assim.” (Enquanto imita os meus movimentos.)

Aluna Estagiária: “São linhas curvas.” (Apontando para a obra do autor)

“Aqui onde vocês dizem que parece o mar, são linhas...?”

Crianças: “Curvas!”

Aluna Estagiária: “E estas?”

FN: “São às riscas.”

Aluna Estagiária: “São linhas ...?”

SF: “Às riscas.”

Aluna Estagiária: “São linhas retas. Sabem o que isso quer dizer?”

DM: “São direitas. Até tem cores quentes.”

Aluna Estagiária: “Boa DM! E tem só cores quentes?”

FN: “Não. Também tem cores frias. A tua caneta azul é uma cor fria.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Agora vamos lá ver se vocês aprenderam. Estas linhas, são as linhas...?”

BS: “Ondas.”

FN: “Curvas.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. São linhas curvas. E estas?”

GT: “São linhas às riscas.”

Aluna Estagiária: “São linhas...?”

DM: “Retas.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. São linhas retas.”

“Olha... e agora, estou aqui a pensar, o SF disse que a obra estava pintada onde?”

Crianças: “Parede”

Aluna Estagiária: “Porque é que tu achas que está numa parede SF?”

SF: “Porque não está em forma de quadrado?”

Aluna Estagiária: “Acham que é porque não tem forma de quadrado?”

Então o que é que nós conseguimos ver aqui?”

Crianças: “Chão.”

Aluna Estagiária: “E aqui?”

FN: “O teto”

Aluna Estagiária: “E isto é o quê?”

Crianças: “Uma parede.”

Aluna Estagiária: “Então, mas o FN e o SF disseram que a pintura era só nos quadros. Continuam a pensar da mesma forma?”

SF: “Eu já vi pinturas na rua, pintadas na parede!”

Aluna Estagiária: “Também já vi. E este autor, também pintou na parede. Sabem onde está esta parede?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Num museu.”

SF: “Ah... eu sei o que é um museu.”

Aluna Estagiária: “Sabes? E consegues explicar?”

SF: “Sim. Um museu é onde nós vemos coisas raras”

FN: “E também é onde nós vemos ossos de dinossauros.”

Aluna Estagiária: “Também. Na Lourinhã há muitos.”

“Então esta obra, está exposta numa galeria de arte que faz parte de um museu. O autor pintou diretamente na parede e... olhem, eu ainda não disse quem pintou nem o nome da obra. Tendo em conta que foi pintada numa parede, como é que vocês acham que se chama?”

FN: “Parede Pintada”

BS: “Cores e parede.”

GT: “O arco-íris”

PC: “Ondas”

SS: “A casa às cores”

Aluna Estagiária: “Porquê casas SS?”

SS: “Porque sim. Está na parede.”

Aluna Estagiária: “Então, mas olhem o FN foi quem teve mais perto de adivinhar o nome. Como é que tu disseste FN?”

FN: “Parede pintada”

Aluna Estagiária: “Parede pintada. Aqui esta obra, em português chama-se desenho na parede.”

FN: “Quase que adivinhava.”

Aluna Estagiária: “É verdade. E agora falta-nos ver quem pintou. Foi Sol Lewitt (mostrei o retrato do autor), não era português, nasceu em setembro de 1928 e já faleceu. Algumas das suas obras foram pintadas na parede dos museus, tal e qual como a que nós vimos. E este senhor em vez de fazer pinturas enas, fez pinturas gigantescas, enormes, do tamanho da parede, com muitas estruturas e formas. Vocês ainda se lembram como é que se chamavam as linhas da obra que nós observámos?”

“Eram as linhas...?”

Crianças: “Retas”

Aluna Estagiária: “Eram as linhas retas e linhas...?”

Crianças: “Curvas.”

GT: “Olha a parede da nossa sala.”

Aluna Estagiária: “A parede da nossa sala não tem nada.”

PC: “Tem uma cor quente.” (Amarelo)

Aluna Estagiária: “Exatamente, está pintada com uma cor quente.”

“Surgiu-me outra dúvida... Como é que vocês acham que o autor pintou esta obra?”

SF: “Foi com uma escada.”

GT: “Foi com um escadote”

Aluna Estagiária: “Provável. A parede é alta, ele não chega ao teto.”

“Vocês acham que ele pintou primeiro as linhas retas e depois ao mesmo tempo as linhas curvas, ou primeiro as retas e depois as curvas?”

FN: “Eu acho que ele pintou primeiro as curvas e depois as retas”

Aluna Estagiária: “Porquê?”

FN: “Não sei.”

Aluna Estagiária: “Então tu olhas para a obra e pensas que primeiro ele pintou as curvas e depois as retas...”

FN: “Não, primeiro as retas e depois as curvas.”

Aluna Estagiária: “Será? Eu não sei... por isso estou a perguntar qual a vossa opinião.”

GT: “Não! Primeiro pintou as retas e depois as curvas”

Aluna Estagiária: “Como é que vocês acham que ele fez isso? Passou por cima das cores?”

Crianças: “Sim.”

Aluna Estagiária: “Então o que é que acontece quando vocês estão a pintar e pintam umas cores por cima das outras?”

SF: “Mudam.”

FN: “Misturam-se.”

Aluna Estagiária: “Então vocês continuam a achar que ele pintou umas por cima das outras?”

FN: “Então... Ele fez as curvas e fez as retas, uma de cada lado.”

Aluna Estagiária: “Então não pintou por cima.”

Crianças: “Não”.

PC: “Ele não tocou nas cores, porque ele fez devagarinho com o pincel.”

Aluna Estagiária: “Pode ser PC. Boa!”

SF: “Se pintasse muito rápido fazia uma bagunça.”

PC: “Quando eu pinto rápido, sujo-me todo.”

Aluna Estagiária: “E vocês acham que se o autor tivesse pintado rápido, as linhas ficavam direitas e bem pintadas?”

Crianças: “Não.”

Aluna Estagiária: “Tenho aqui uma ideia. O que é que vocês acham de nós também pintarmos uma obra assim?”

FN: “Eu acho que não consigo.”

Aluna Estagiária: “Não consegues? Achas que não consegues pintar devagarinho? O autor conseguiu”

GT: “Eu consigo”.

Aluna Estagiária: “A DM disse no início que havia aqui cores quente e cores frias. Lembram-se se o mar é cor fria ou cor quente”

Crianças: “Fria”

Aluna Estagiária: “Então o que acham de pintarmos uma obra assim, só com cores frias para fazermos o fundo do mar e depois fazemos uns peixes e colocamos no placard por cima dos cabides, e fazemos o nosso mapa de aniversários?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “A Catarina também trouxe aqui outras obras do autor, para vocês verem.”

SF: “Essa também tem linhas retas e curvas”

Aluna Estagiária: “E esta o que vos parece?”

PC: “Parece os cubos de gelo.”

Aluna Estagiária: “Agora vamos fazer um pequeno exercício”.

Duração: 19 minutos

Fim registo áudio

APÊNDICE G

Planificação Atividade Daniem Hirst

Áreas de Conteúdo/ Domínios		Atividades/ Estratégias
Formação Pessoal e Social		- Planificação diária com o grupo - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia - Contexto democrático da vida em grupo - Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões - Trabalho individual vs trabalho de grupo
Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Artística	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas - Dialogar sobre o que fazem e observem - Importância de acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos - Materiais de uso utilitário e reutilizáveis - Exploração de elementos expressivos de comunicação visual (círculo – cores – pintura giratória) - Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê - Desenvolver a motricidade fina
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Escutar e valorizar o contributo de cada criança - Diálogo em grande grupo sobre quem foi Damien Hirst e a sua obra “Pintura Giratória” de 1995 - Criar um clima de comunicação - Escutar e valorizar o contributo de cada criança - Importância do livro
	Domínio da Matemática	- Exploração de noções matemáticas: antes e depois - Orientação espacial - Visualização espacial - Enfiamentos - Unidade <i>versus</i> Conjunto
Área do Conhecimento do Mundo		- Partir do que as crianças já sabem e aprenderam - Rigor na abordagem dos conceitos e no desenvolvimento dos processos - Escolher criteriosamente as questões a desenvolver

APÊNDICE H

Transcrição do Registo Vídeo de 26 de novembro de 2018

Aluna Estagiária: “Vocês ainda se lembram como é que nós fizemos o nosso mapa de aniversários? Dedos no ar para responder”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Então vai dizer o PC”

PC: “As retas e as curvas”

Aluna Estagiária: “E o que são as retas e as curvas?”

PC: “Assim e assim” (Desenhando com o dedo no ar)

Aluna Estagiária: “Muito bem, mas as retas e as curvas são li...”

Crianças: “Linhas”

Aluna Estagiária: “Exatamente. São linhas retas e linhas curvas”

“Muito bem, então e para o nosso mapa, pintamos primeiro o que?”

GT: “Primeiro as retas e depois as curvas”

Aluna Estagiária: “E depois de pintarmos, o que é que nós fizemos?”

SF: “Cortamos e colamos em cima das linhas retas”

Aluna Estagiária: “Boa! Então hoje a Catarina traz um livro sobre arte.” (referindo-me ao livro “Tesouros de Arte” de Rosie Dickins)

“Esta pintura que eu tenho aqui representada no livro, conseguem todos ver?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Como vocês acham que se chama?”

SF: “Obra de Arte”

Aluna Estagiária: “É uma obra de arte, mas o que é que vocês vêm?, como é que acham se que chama?”

“Dedos no ar”

GT: “Árvores”

Aluna Estagiária: “Tu vês árvores aqui GT?”

GT: “Sim, tem verde”

Aluna Estagiária: “Tu vês aqui uma árvore?”

GT: “Aqui” (Apontando para o livro)

Aluna Estagiária: “Então e as folhas?”

GT: “Aqui, as cores do outono”

Aluna Estagiária: “FN e tu o que vê?” “Como é que se chama?”

FN: “Eu dava, eu dava...”

Aluna Estagiária: “Que forma é esta?”

Crianças: “Um círculo”

Aluna Estagiária: “Então como é que vocês acham que se chama?”

SF2: “Circotes”

Aluna Estagiária: “Circotes? Porquê?”

SF2: “Não... Cortes”

FN: “Eu acho que é a roda da pintura”

GT: “Eu também ia dizer essa”

Aluna Estagiária: “FN, então porque é que tu achas que é a roda da pintura?”

FN: “Porque tem uma coisa no meio.”

Aluna Estagiária: “O que é a coisa no meio?”

“Isto é o quê?”

GT: “Verde.”

Aluna Estagiária: “Não estou a perguntar as cores. Estou a perguntar o que é isto no meio que o FN diz. É tecido? É lã, como o vosso caçador de sonhos?”

Crianças: “É tinta.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Tinta.”

“Olhem o FN quase que adivinhou o nome da obra.”

GT: “Eu também”

Aluna Estagiária: “Aqui está o título: Pintura giratória... Giratória?

Porque é que vocês acham que se chama pintura giratória?”

SF: “Porque ela gira”

FN: “Porque é um círculo.”

Aluna Estagiária: “Porque é um círculo... diz lá o que disseste SF!”

SF: “Porque gira”

Aluna Estagiária: “O que é que gira?”

SF2: “Uma roda”

Aluna Estagiária: “Uma roda? Acham que isto é uma roda? É como a roda do carro?”

Crianças: “Não”

Aluna Estagiária: “Isto é o que? Nós já dissemos.”

Crianças: “Círculo”

Aluna Estagiária: “Então e porque é giratória? O círculo roda?”

PC: “Não... a bola e que roda?”

Aluna Estagiária: “Que bola? Vês aqui alguma bola?”

“Vamos tentar perceber como é que o SF pensou.” (Tinha o dedo no ar)

“O que achas que girou aqui SF?”

GT: “Está assim” (Faz movimento giratório com o braço)

SF: “Eu não sei...”

Aluna Estagiária: “Como é que vocês acham que o autor pintou o círculo?”

SF2: “Pintou com muitas cores.”

Aluna Estagiária: “Boa! Pintou com muitas cores, mas como é que vocês acham que ele fez?”

GT: “Assim” (Faz novamente o movimento giratório com o braço)

Aluna Estagiária: “Mas eu também estou a girar o braço e não estou a pintar nada...”

FN: “Não... tu não tens pincel nenhum!”

Aluna Estagiária: “Então será que foi com um pincel?”

GT: “Foi isso que eu disse.”

Aluna Estagiária: “Estão a ver esta imagem aqui?” (Apontando para a imagem da página ao lado)

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Então o que é que este senhor está a fazer nesta imagem?”

GT: “Está a pintar!”

Aluna Estagiária: “Mas está a pintar com o pincel como vocês disseram?”

Crianças: “Não”

SF: “Está a despejar a tinta que está numa caixa para a pintura”

Aluna Estagiária: “Então que forma é esta?”

Crianças: “Círculo”

Aluna Estagiária: “Então como o SF estava a dizer, o senhor está a despejar a tinta para o ...”

Crianças: “Círculo”

Aluna Estagiária: “E o que é que o círculo está a fazer?”

Crianças: “Girar”

Aluna Estagiária: “Boa! Vou-vos mostrar um exemplo que fiz. Isto é o quê?”

Crianças: “É um prato”!

Aluna Estagiária: “Isso mesmo. E o prato tem forma de...?”

Crianças: “Círculo!”

Aluna Estagiária: “Exatamente. E o que é que aconteceu à tinta? Ficou junta no mesmo sítio?”

Crianças: “Não!”

SF: “Está toda espalhada.”

Aluna Estagiária: “A tinta espalhou-se. Muito bem.”

“Quem ver um exemplo de como se pode fazer?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Então vamos ver se pintamos com o pincel”

(Entretanto levanto-me e vou buscar o material e quando volto as crianças tentam chegar-se mais perto de mim)

“Meninos, têm de se afastar para todos verem”

“Ora a Catarina tem aqui um... alguém sabe o que é?”

GT: “A minha mãe tem para a salada”

Aluna Estagiária: “Exatamente, é um secador de salada. E quando eu rodo esta parte, o que é que acontece lá dentro?”

FN: “Gira”

Aluna Estagiária: “Gira. Muito bem. Gira tal e qual como o nome da nossa pintura. Qual era o nome?”

FN e SF: “Pintura giratória”

Aluna Estagiária: “Então e agora como é que vocês acham que eu vou fazer?”

FN: “Vais rodar”

Aluna Estagiária: “Primeiro, o que é isto? É um prato de ...?”

Crianças: “Papel.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Um prato de papel que vamos reutilizar.”

“E o que acham que vai acontecer?”

PC: “Vais meter la dentro.”

Aluna Estagiária: “Isso. Vou colocar o prato dentro do secador de salada e vou por aqui dentro tinta. Não vou pintar com o pincel, porque senão o que é que acontece?”

SF: “Não gira.”

Aluna Estagiária: “Vamos ver... Gira, mas pouco. Assim a tinta não se espalha.”

“Molho o pincel, meto pingas de tinta”

FN: “A sério?”

Aluna Estagiária: “A sério”

GT: “Vais fazer água?”

Aluna Estagiária: “Achas que vou fazer água com tinta? Eu acrescentei água na tinta para ficar mais líquida, mas não fazemos água com tinta!”

GT: “Ah pois é...”

Aluna Estagiária: “Vou por agora umas gotas de amarelo. Vou tapar e vou...”

SF: “Mixer.”

Aluna Estagiária: “Mixer?... Assim?”

(Agito o secador de salada)

Crianças: “Não”

Aluna Estagiária: “Então?”

Crianças: “Rodar...”

Aluna Estagiária: “Rodar?”

Crianças: “Girar”

Aluna Estagiária: “Aaaah. Boa!”

(Começo a girar o secador de salada)

Crianças: “Uaaaaau... Aaaaaaah”

GT: “Posso fazer?”

Aluna Estagiária: “Vão todos fazer”

(Paro de girar o secador de salada)

Crianças: “Deixa ver... deixa ver”

(Entretanto mostro o resultado)

Crianças: “Ooooh... uaaaaaaaau.”

Aluna Estagiária: “O que aconteceu à tinta?”

Crianças: “Espalhou-se”

HS: “E misturou-se”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Espalhou-se e misturou-se”

“Vocês sabem quem foi o autor?”

(Vou buscar novamente o livro)

FN: “Foi o “it””

Aluna Estagiária: “Não... Sol Lewitt foi quem fez a obra que nos vimos com as linhas...”

Crianças: “Retas e curvas”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Esta obra da pintura giratória foi...”

SF2: (Interrompe) “Um senhor!”

Aluna Estagiária: “Foi um senhor chamado Damien Hirst.”

GT: “Ih.. Não consigo dizer.”

Aluna Estagiária: “Este senhor não era português e por isso o nome é mais complicado, mas vocês conseguem”

(Entretanto as crianças fazem várias tentativas para dizer o nome do autor.)

Aluna Estagiária: “Muito bem. Ainda se lembram do que é que eu disse antes de começarmos?”

Crianças: “A árvore”

Aluna Estagiária: “A Árvore de...?”

GT: “Rodar”

Aluna Estagiária: “Pintura giratória é a técnica que vamos utilizar”

“Que época é que está a chegar?”

Crianças: “O Natal”

Aluna Estagiária: “Então vamos fazer a árvore de ..?”

PC: “A árvore de Natal.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Então vamos fazer a nossa árvore de Natal.”

FN: “Eu vou trazer a minha de casa”

Aluna Estagiária: “Vamos fazer a nossa árvore de Natal, para a sala, com a pintura giratória, de quem?”

(As crianças mais uma vez, tentam por várias vezes dizer o nome)

Aluna Estagiária: “Como é que vocês querem fazer? Eu chamo ou seguimos a ordem do mapa das presenças?”

FN: “Ahm... Seguimos o mapa das presenças.”

Aluna Estagiária: “Concordam?”

Crianças: “Sim”

Aluna Estagiária: “Então vamos lá.”

Duração: 17 minutos

Fim registo áudio

APÊNDICE I

Planificação Atividade Romero Britto

Áreas de Conteúdo/ Domínios		Atividades/ Estratégias
Formação Pessoal e Social		- Planificação diária com o grupo - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia - Contexto democrático da vida em grupo - Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões - Trabalho individual vs trabalho de grupo
Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Artística	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas - Exploração de elementos expressivos da comunicação visual: Art POP e movimento cubista - Dialogar sobre o que fazem e observem - Importância de acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos - Materiais de uso utilitário e reutilizáveis - Diálogo sobre o que fazem e observam - Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê - Desenvolver a motricidade fina
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Escutar e valorizar o contributo de cada criança - Diálogo com as crianças em grande grupo sobre quem foi Romero Britto e as suas obras - Criar um clima de comunicação - Escutar e valorizar o contributo de cada criança
	Domínio da Matemática	- Recolha e Organização de dados: Gráfico - Visualização espacial - Construção de padrões - Resolver e inventar problemas - Exploração de noções matemáticas: antes e depois - Matemática inserida no quotidiano - Orientação espacial - Forma geométrica: Quadrado (Movimento cubista-cubo)
Área do Conhecimento do Mundo		- Partir do que as crianças já sabem e aprenderam - Rigor na abordagem dos conceitos e no desenvolvimento dos processos - Escolher criteriosamente as questões a desenvolver - Conhecimento e respeito pelas diferentes culturas

APÊNDICE J

Transcrição do Registo Vídeo de 3 de dezembro de 2018

Aluna Estagiária: “A Catarina hoje veio-vos apresentar um novo pintor e a sua obra.”

“Onde é que está este senhor?”

Crianças: “Num quadro!”

Aluna Estagiária: “E este quadro tem o quê à volta?”

Crianças: “Uma moldura!”

Aluna Estagiária: “O que é que vocês acham que está aqui atrás dele?”

FN: “Uma pintura”

SF2: “As cores”

Aluna Estagiária: “Tem muitas cores, é verdade. FN repete lá o que tu disseste por favor.”

FN: “Uma pintura.”

Aluna Estagiária: “Será? Concordam o FN? Acham todos que é uma pintura?”

Respondendo à minha questão, algumas crianças disseram que sim e outras disseram que não.

Aluna Estagiária: “Então vamos lá analisar para ver quem tem razão!”

“Vou-vos apresentar este artista plástico, que se chama Romero Britto, digam lá vocês.”

Crianças: “Romero Britto”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E sabem uma coisa? Este artista é brasileiro.”

FN: “Como o HS!”

HS: “Ah oh Catarina, eu também sou brasileiro... porque eu nasci no Brasil. Sabias?”

Aluna Estagiária: “Sabia sim HS. Então Romero Britto é brasileiro como o ...?”

Crianças: “Como o HS”

FN: “Oh Catarina eu nasci em São Tomé!”

GT: “E eu no Hospital de Lisboa”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Nós aqui na sala temos uma grande diversidade de culturas. Mas agora voltando ao Romero Britto!”

“Nasceu no dia 6 de outubro. Se nasceu no dia 6 de outubro, nasceu no mês...?”

GT: “Onze!”

Aluna Estagiária: “Não, isso é novembro.”

GT: “Então é doze”

Aluna Estagiária: “Também não.”

FN: “Dez”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Nasceu no mês dez.”

“Ora então se nós estamos no mês doze, quer dizer que já fez anos!”

GT: “Quantos anos é que ele fez?”

Aluna Estagiária: “Romero nasceu no ano de 1963, portanto fez 55 anos”

“E sabem uma coisa? Eu acho que vocês vão gostar muito deste artista. Sabem porquê? Porque ele pinta utilizando muitas cores e diferentes padrões.”

“Nós já trabalhamos os padrões, certo?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Por exemplo, a bata da Catarina?”

FN: “É aos quadrados azul.”

Aluna Estagiária: “Azul e ...?”

Crianças: “Branco”

Aluna Estagiária: “Exatamente! Aos quadrados azul e branca.”

“E a vossa?”

GT: “É aos quadrados vermelhos e brancos!”

Aluna Estagiária: “E a da MB?”

FN: “É aos quadrados verdes, brancos e azuis”

HS: “E eu? Eu não tenho bata!”

Aluna Estagiária: “Pois não... Tens de pedir à mão para não se esquecer da tua bata, combinado?”

HS: “Sim!”

SS: “Oh Catarina e a minha?”

Aluna Estagiária: “Olha, tens razão!”

“E a bata da nossa amiga SS?”

SF2: “É aos quadrados verde e branco.”

Aluna Estagiária: “Muito bem!”

PC: “Oh Catarina, também te esqueceste da YP?”

Aluna Estagiária: “É verdade. Obrigada PC. Então e a bata da YP?”

PC: “Roxas e brancas.”

Aluna Estagiária: “E são o quê? Quadrados?”

PC: “Às riscas assim” (Faz movimento com o braço)

Aluna Estagiária: “E as riscas assim são o quê?”

Crianças: “São as linhas retas.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. As linhas retas que trabalhamos na obra de Sol Lewitt”

“Ora bem, vamos então agora ver algumas obras de Romero Britto, que é influenciado pelo movimento cubista...Cubista? O que será isto?

Cubista?”

“O que é que a palavra vos faz lembrar?”

FN: “Cubos!”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E como é que é o cubo?”

FN: “É um quadrado.”

Aluna Estagiária: “Não é só um quadrado. A face do cubo é o quadrado e cada cubo é constituído por 6 ...?”

GT: “Por 6 quadrados. Eu sabia!”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Quando formos analisar as obras, depois vocês vão tentar identificar o movimento cubista. Quero ver se são capazes!”

GT: “Eu consigo!”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Então Romero Britto, era influenciado pelo movimento cubista e pela Arte Pop”

“O que vocês acham que é a Arte Pop?”

GT: “É a pintura”

Aluna Estagiária: “Arte Pop, é um movimento de arte britânico e americano, que usava imagens de cultura popular, como por exemplo a banda desenhada e os anúncios de publicidade. Depois vamos à Internet e eu vou-vos mostrar mais exemplos, combinado?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Então Romero Britto, era influenciado pelo movimento...?”

Crianças: “Cubista!”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Pelo movimento cubista, que advém do cubo que por sua vez, a face são ...?”

GT: “São 6 quadrados. Eu disse há bocado!”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Disseste e muito bem! Ora... influenciado pelo movimento cubista e pela arte...?”

Crianças: “Pop”.

Aluna Estagiária: “Muito bem! Pelo movimento cubista e arte Pop!”
“Vamos ver alguns exemplos?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “O que é que nós temos aqui?”

FN: “Um gato e daqui parece uma borboleta!”

SF2: “Corações!”

Aluna Estagiária: “FN porque é que parece uma borboleta?”

SF2: “Porque...”

Aluna Estagiária: “Quem quiser falar, mete o dedo no ar e agora eu quero ouvir o FN!”

FN: “Porque parece que tem ali umas coisas...”

Aluna Estagiária: “O que é umas coisas? Que coisas são essas?”

FN: “Uma asa”

Aluna Estagiária: “Uma asa? Ok! E à MK que está aqui com o dedo no ar, o que parece?”

MK: “Corações!”

Aluna Estagiária: “E esta imagem?”

SF2: “É um gato!”

Aluna Estagiária: “E vocês acham que os gatos se vestem assim?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “E os gatos estão assim sentados, para nós os pintarmos?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Pois não... E vocês acham que os corações andam em cima dos vales?”

Crianças: “Não!”

HS: “A minha irmã veste roupa ao cão dela.”

Aluna Estagiária: “A sério? Também visto uma roupa aos meus cães quando está mesmo muito frio. Mas não como o gato está vestido. E reparem lá... os gatos são desta cor?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Que cor é esta?”

Crianças: “Azul!”

HS: “Os gatos podem ser pretos, castanhos ou brancos.”

Aluna Estagiária: “Também há gatos cinzentos por exemplo. E alguns até têm pelo ruivo, que são aqueles mais alaranjados.”

“E vocês acham que os corações têm estes padrões?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Então porquê? Que padrão é que vocês vêm aqui?”

YC: “Flores!”

Aluna Estagiária: “E este?”

GT: “Riscas.”

Aluna Estagiária: “Com que cores?”

GT: “Rosa e vermelho”

Aluna Estagiária: “E aqui?”

AC: “Amarelo”

Aluna Estagiária: “O padrão é só amarelo?”

AC: “Não!”

Aluna Estagiária: “Então o que vês mais?”

AC: “Laranja”

Aluna Estagiária: “É amarelo e cor de laranja. E mais?”

AC: “É às riscas.”

Aluna Estagiária: “Muito bem! E aqui?”

SF2: “Isso é amarelo e tem bolas.”

Aluna Estagiária: “Bolas?”

FN: “Círculos”

SF2: “Mas também podem ser bolas.”

FN: “Não, não. Bolas são as que jogamos no recreio!”

Aluna Estagiária: “Uau FN. Muito bem! Então o círculo é ...?”

DM: “É uma forma geométrica!”

Aluna Estagiária: “Muito bem DV! É uma forma geométrica!”

FN: “Oh Catarina!”

Aluna Estagiária: “Diz FN.”

FN: “Já viste que ali tem verde escuro e verde claro?”

Aluna Estagiária: “Então têm diferentes...?”

GT: “Tolidades!”

Aluna Estagiária: “Tonalidades. Assim é a forma correta. O verde escuro e o verde são têm diferentes tons.”

“E já agora, o verde é uma cor...?”

GT: “Fria!”

Aluna Estagiária: “Exatamente!”

SS: “Também há ali um coração azul às riscas e são diferentes.”

Aluna Estagiária: “Porquê?”

SS: “Tem aquilo... ai é difícil, espera. Tonlidades!”

Aluna Estagiária: “Tonalidades!”

SS: “Isso.”

Aluna Estagiária: “Digam lá vocês: To-na-li-da-des! Vem de tom”

Aqui as crianças começam a tentar dizer a palavra por sílabas.

Aluna Estagiária: “A Catarina antes tinha dito que este artista tinha influências da arte Pop e ..?”

FN: “Corações!”

Aluna Estagiária: “Olha tu até disseste que vinha dos cubos. Como era? Cu...?”

FN: “Cubista!”

Aluna Estagiária: “Boa! Cubismo. Já viram a cara do gato?”

“As orelhas parecem o que?”

SF: “Uns triângulos”

Aluna Estagiária: “Muito bem! E a cara?”

SF: “Parece que foi feito com linhas retas, porque estão direitas”

Aluna Estagiária: “Olha e querem saber outra característica muito importante, das obras deste pintor?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Então reparem lá... o que é que nós vemos aqui?”

Crianças: “Um menino e uma menina!”

Aluna Estagiária: “Muito bem... e vocês acham que eles estão tristes?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Então?”

SF: “Estão a sorrir!”

Aluna Estagiária: “Estão a sorrir. Muito bem... e o gato ? Lembram-se?”

PC: “Também estava a sorrir!”

Aluna Estagiária: “Exatamente! Então o que é que nós já sabemos sobre Romero Brito?”

“É...? Qual a nacionalidade?”

HS: “É brasileiro como eu. Nasceu no Brasil!”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Portanto, é brasileiro e mais? O que sabemos mais?”

“As suas obras têm influências...?”

FN: “Dos cubos”

Aluna Estagiária: “Cubistas. Têm influências cubistas e...?”

Educadora Cooperante: “Olha vocês também costumam fazer muitos cubos nas palhinhas, não é? Daqui a pouco podem fazer.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Vocês costumam fazer muitas construções e por acaso a que fazem mais é o ...?”

HS: “É o cubo, com os lados quadrado”

Aluna Estagiária: “O cubo onde as faces do cubo é o quadrado. Muito bem”

“E outra característica? Influência cubista e arte...?”

GT: “Eu sei! É arte POP”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Então Romero Britto é brasileiro e as suas pinturas têm influências cubistas e arte POP!”

“E as suas pinturas, têm muitos?”

SF2: “Padrados!”

Crianças: “Padrados.”

Aluna Estagiária: “Olhem, eu sei que o SF2 gritou, mas não é padrados que nós dizemos, não é?”

PC: “Não! Eu acho que ele queria dizer padrões.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Padrões. As suas pinturas têm muitos padrões e ...?”

Crianças: “Cores!”

Aluna Estagiária: “... muitas cores e as suas personagens, seja animal ou pessoa, estão sempre tristes!”

Crianças: “Não!!!!”

Aluna Estagiária: “Então?”

YC: “Rir. Já não te lembras? Eles estão sempre a rir!”

Aluna Estagiária: “É verdade. Tens razão! Peço desculpa.”

“Então Romero Britto, é brasileiro. As suas obras têm influências cubistas e na Arte POP. Pinta sempre as suas personagens a sorrir e utiliza sempre muitas cores e padrões nas suas obras, certo?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “O que é que vocês acham que o pintor quer transmitir quando pinta os animais e as pessoas sempre a sorrir?”

“É tristeza?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Então?”

PC: “Feliz!”

SF: “Felicidade.”

Aluna Estagiária: “É felicidade, é ale...?”

Crianças: “Alegria.”

Aluna Estagiária: “Boa, felicidade e alegria!”

“E agora? O que tenho aqui?”

MS: “Borboletas!”

Aluna Estagiária: “Boa MS! Uma borboleta!”

“E esta borboleta tem muitas...?”

MS: “Cores”

Aluna Estagiária: “Boa, tem muitas cores e...?”

MS: “Padrões!”

Aluna Estagiária: “Padrões. Tem muitas cores e padrões! Boa MS”

BS: “Oh Catarina a borboleta tem cores frias.”

Aluna Estagiária: “Tem só cores frias?”

Crianças: “Não!”

BS: “Também tem cores quentes.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E aqui BS?”

BS: “É um gato e um cão!”

Aluna Estagiária: “Muito bem, um gato e um cão! Ora esta obra é de Romero Britto?”

GT: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Sim? O que é que nós já falamos de Romero Britto que te faz pensar que esta obra é dele?”

PC: “Eu acho que é porque ele pinta muito bem.”

Aluna Estagiária: “É verdade. Ele pinta muito bem. Tu queres ajuda GT?”

(Abana a cabeça dizendo que sim!)

Aluna Estagiária: “Então quem pode ajudar o GT? Dedos no ar!”

AC: “É porque o gato e o cão estão felizes no quadro.”

Aluna Estagiária: “Boa! O gato e o cão estão...?”

Crianças: “Felizes”

Aluna Estagiária: “A sorrir. E mais?”

FN: “Oh Catarina, o cão parece um rato, porque o nariz do cão é bicudo.”

Aluna Estagiária: “Ora bem. O nariz do cão é bicudo. O que é que isto quer dizer? Nós já falamos disto”

SF: “É aquilo dos cubos.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. É o cu...?”

SF: “Cubista”

Aluna Estagiária: “Influência cubista. Muito bem!”

“Que mais podemos observar?”

GT: “Os padrões!”

Aluna Estagiária: “Boa. Os padrões!”

FN: “Oh Catarina posso dizer uma coisa?”

Aluna Estagiária: “Diz!”

FN: “Ali em cima do gato parece um chicote!”

Aluna Estagiária: “Olha vocês concordam com o FN? Nós podemos usar chicotes nos animais?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Então? O que é isto?”

SF2: “É a cauda.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. É a cauda!”

“E esta obra?”

AC: “São duas pessoas a sorrir. E a menina tem cabelo às riscas, azul escuro e azul claro”

Aluna Estagiária: “Então e como é que nós chamamos a isso?”

Crianças: “Padrões”

MK: “E uma parte na cara é branco e a outra cor-de-pele.”

Aluna Estagiária: “É cor de pele num tom mais claro, certo?”

FN: “Sim. Eu sou cor-de-pele mais escuro”

Aluna Estagiária: “Exatamente! Cada um tem o seu tom de pele.”

“E as bochechas têm que forma?”

FN: “É um coração e uma bola!”

Aluna Estagiária: “É uma bola?”

SF: “É um círculo”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Um círculo!”

“E as caras? E as nossas caras são iguais às personagens que estão no quadro?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Então?”

FN: “A deles é direita, a nossa é redonda assim...”

(Faz movimento com o braço à volta da cara)

Aluna Estagiária: “Então o que é que a cara deles nos faz lembrar?”

FN: “O quadrado”

Aluna Estagiária: “Ou seja, as influências cu...?”

Crianças: “...bistas!”

Aluna Estagiária: “Muito bem, cubistas!”

“E agora vem aqui o nosso desafio.”

“Ora bem, nós estamos em dezembro... Que época festiva é que está a chegar?”

Crianças: “É o Natal”

(Começam a ficar eufóricos)

Aluna Estagiária: “Muito bem, o Natal! Olha vamos lá voltar ao nosso pintor”

“Quantas imagens estão aqui?”

Crianças: “Quatro!”

Aluna Estagiária: “Quem pintou estas imagens?”

(Todas começaram a dizer o nome do pinto, umas disseram Romero, outras Roberto e houve ainda quem dissesse Rodrigo)

Aluna Estagiária: “Ora vamos lá chegar a um acordo. Quem pintou?”

GT: “Romero Britto!”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Romero Britto”

“O que temos na imagem 1?”

SF2: “Uma prenda!”

Aluna Estagiária: “Muito bem!”

“E na imagem 2?”

AC: “Os anjos.”

Aluna Estagiária: “Conseguimos ver os anjos, e mais?”

GT: “Os três reis!”

Aluna Estagiária: “Essa é a do lado”

GT: “Então são pastores!”

Aluna Estagiária: “E na imagem 3?”

GT: “Os três reis”

SF: “Os pais do menino Jesus”

Aluna Estagiária: “Como é que se chamavam? Sabem?”

MK: “Maria”

Aluna Estagiária: “Maria e ...?”

GT: “José”

Aluna Estagiária: “Maria e José, eram os pais do ...?”

SF: “Do menino Jesus!”

Aluna Estagiária: “E na imagem 4?”

GT: “Um Pai Natal”

FN: “Pai Natal gigante”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Então eu trouxe aqui um gráfico com quatro imagens iguais àquelas que acabamos de ver. E o que é que vocês vão fazer?”

“Pela ordem do mapa das presenças, os amigos vêm aqui fazer uma bola, ou um quadrado... o que é que vocês preferem?”

FN: “Um triângulo”

Aluna Estagiária: “Querem todos fazer um triângulo?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Então pela ordem do mapa das presenças, vêm aqui fazer um triângulo no desenho que gostam mais. Aquele que tiver mais triângulos, é o desenho que vamos trabalhar todos juntos, em conjunto. Pode ser?”

Crianças: “Sim”

GT: “Não... eu não consigo!”

Aluna Estagiária: “Olha eu sei que é difícil, mas eu acredito que tu consegues! Com calma todos conseguem, ok?”

Crianças: “Sim!”

SF: “Oh Catarina assim estamos a votar não é?”

Aluna Estagiária: “Fantástico SF! Muito bem. Vocês vão votar no desenho que gostam mais para depois trabalharmos todos em conjunto. Certo?”

Crianças: “Sim!”

SF: “Fui eu que disse que era votar!”

FN: “E a que tiver mais, ganha!”

Aluna Estagiária: “É isso mesmo. Olha não quero ver ninguém chateado, vocês são livres de vir aqui escolher aquela que gostam mais, mas depois têm de aceitar que aquela que vamos trabalhar, pode não ser a mesma que vocês votaram. Temos de aceitar que foi uma decisão tomada em grupo, certo?”

Crianças: “Sim!”

Duração: 26 minutos

Fim registo áudio

APÊNDICE K

Planificação Atividade Vassily Kandinsky

Áreas de Conteúdo/ Domínios		Atividades/ Estratégias
Formação Pessoal e Social		- Planificação diária com o grupo - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia - Contexto democrático da vida em grupo - Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões
Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Artística	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas - Exploração de elementos expressivos da comunicação visual - Pintura com lápis pastel e aguarela - Recorte e colagem de vários materiais - Rasgagem - Dialogar sobre o que fazem e observem - Importância de acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Escutar e valorizar o contributo de cada criança - Diálogo em grande grupo sobre quem foi Vassily Kandinsky e a sua obra “Quadrados com círculos concêntricos” de 1913 - Criar um clima de comunicação - Escutar e valorizar o contributo de cada criança - Importância do livro
	Domínio da Matemática	- Recolha e Organização de dados: Gráfico - Visualização espacial - Construção de padrões - Resolver e inventar problemas - Orientação espacial - Forma geométrica: Quadrados com círculos concêntricos
Área do Conhecimento do Mundo		- Partir do que as crianças já sabem e aprenderam - Rigor na abordagem dos conceitos e no desenvolvimento dos processos - Escolher criteriosamente as questões a desenvolver - Conhecimento e respeito pelas diferentes culturas

APÊNDICE L

Transcrição do Registo Vídeo de 08 de janeiro de 2019

Aluna Estagiária: “Ora hoje venho-vos falar de Vassily Kandinsky (VK). Querem tentar dizer?”

FN: “Ai eu não consigo!”

Aluna Estagiária: “Não sabes se não tentares. Experimentem lá”

(Aqui as crianças começam a tentar dizer o nome do pintor e entra a terapeuta com a criança AC)

Aluna Estagiária: “Venho apresentar-vos uma obra de VK que acho que vocês vão gostar muito.

“O que é que vocês vêm aqui?”

Crianças: “Bolas!”

Aluna Estagiária: “São bolas?”

FN: “Ah não... Círculos!”

Aluna Estagiária: “e está só um círculo?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Então?”

AC: “Tem muitos!” (e com o dedo começa a tentar quantos círculos estão presentes na obra)

Aluna Estagiária: “Exatamente! Tem vários círculos... um pequeno, outro maior, outro maior e ainda outro maior.”

“Olhem e os círculos estão dentro de que forma?”

FN: “Quadrado!”

(A terapeuta da fala leva a criança HS para ser observada)

Aluna Estagiária: “Muito bem. Então se sabem que isto são círculos e que os círculos estão dentro de quadrados, como é que vocês acham que se chama esta obra?”

FN: “Eu acho que tem o nome de... Ah eu não sei.”

AC: “Círculos”

Aluna Estagiária: “Só círculos?”

AC: “Sim!”

Aluna Estagiária: “A AC este perto de adivinhar. Vou-vos ajudar!”

“Sabem como é que estes círculos se chamam?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Círculos concêntricos.”

(Aqui as crianças começam a tentar dizer e algumas dizem “concentros”)

“Digam lá: Círculos Con-cên-tri-cos.”

(As crianças começam a dizer a palavra “concêntricos” por sílabas.)

“Ora bem, que palavra é que vos faz lembrar quando nós dizemos concêntricos?”

AC: “Concentra”

Aluna Estagiária: “Boa, concentra, centro.”

“Então porque é que vocês acham que se chama círculos concêntricos?”

FN: “Porque tem um e depois tem vários por dentro” (referindo-se aos círculos)

Aluna Estagiária: “Muito bem. Perceberam a explicação do FN?... São círculos concêntricos porque tem um círculo... ou um ponto no meio... um centro e depois vários à volta, sempre, do mesmo centro”

“Este pintor, pintava com muitas...?”

Crianças: “Cores.”

Aluna Estagiária: “Com muitas cores. Sabem porquê?”

SF2: “Porque ele gostava de muitas cores.”

Aluna Estagiária: “Também. Mas principalmente porque ele acreditava que as cores tinham sentimentos.”

Duração: 5 minutos

Fim registo vídeo

Transcrição do Registo Vídeo de 10 de janeiro de 2019

Aluna Estagiária: “Hoje trago uma coisa diferente. Tenho aqui um livro com...”

Crianças: “Imagens”

Aluna Estagiária: “Um livro com imagens, muito bem”

“O que é que nós tivemos a falar e que eu até mostrei vídeos e imagens, na terça-feira?”

PC: “vídeos.”

Aluna Estagiária: “Muito bem, vídeos. Mostrei vídeos do quê? De onde?”

PB: “Bicicle” (não tem o português como língua materna)

Aluna Estagiária: “Boa. Um dos vídeos tinha muitas bicicletas.”

HS: “Tinha carros”

FN: “Tinha um avião”

Aluna Estagiária: “Viram carros, a viagem de avião... então onde é que eu fui de avião?”

FN: “Amesterdão!”

SS: “Sim isso ficava... ai... não consigo!”

Aluna Estagiária: “Diz SS, fala com calma.”

SS: “Ficava na Holanda” (referindo-se à Holanda)

Aluna Estagiária: “Muito bem, então a Catarina foi a Amesterdão, que é a capital da Holanda!”

SF2: “Também vimos animais.”

Aluna Estagiária: “Viram animais, porque a Catarina quando foi a Amesterdão, também visitou o Jardim Zoológico. Muito bem!”

SF: “Também foste ao museu!”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Também fui ao museu e mostrei-vos fotografias que tinha tirado, certo? Mas só fui a um museu?”

Crianças: “Não!”

SF: “Foste a dois.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Fui a dois museus. Então o que eu vos trago hoje, é um livro feito pela Catarina com imagens, para vos mostrar mais um pouco daquilo que vocês tiveram a ver nos vídeos e para ficar registado e colocarmos ali na biblioteca da sala”

“Sabem o que diz aqui?”

“Amesterdão 2018, porque foi o ano em que a Catarina foi. E aqui no canto sabem o que diz? Sala 1. Que é a nossa sala e este livro é para vocês.”

PC: “Porque é que tem tanto espaço?”

Aluna Estagiária: “Tem este espaço porque a Catarina quer que no final desta história, que está dividida em duas partes, deem um título. São vocês que vão escolher o título do nosso livro.”

DC: “Livro de Amesterdão”

Aluna Estagiária: “Olhem não pode ser só um a escolher o título e vocês primeiro têm de ouvir a história para depois conseguirem dar um título.”

“Esta bandeira?”

Crianças: “É de Portugal”

Aluna Estagiária: “Muito bem, é a bandeira de Portugal. E Portugal é o nosso país. Portanto eu estava em Portugal, temos aqui o mapa de ...?”

FN: “Mapa do país de Portugal”

Aluna Estagiária: “Exatamente. O mapa com os distritos de Portugal.

Vocês sabem em que distrito é que nós estamos?”

SF2: “Portugal”

Aluna Estagiária: “Isso é o país. Nós estamos em Portugal, no distrito de Lis...?”

Crianças: “Lisboa”

Aluna Estagiária: “Muito bem, Lisboa que é a capital de Portugal.”

“A Catarina saiu então de Lisboa e apanhou o avião e foi para a Holanda.”

FN: “Para Amesterdão”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Então a capital de Portugal é ...?”

Crianças: “Lisboa”

Aluna Estagiária: “Que é onde nós estamos e a capital da Holanda é Amesterdão.”

“Então a Catarina saiu da capital de Portugal, para ir para a capital da ...?”

Crianças: “Holanda”

Aluna Estagiária: “Que é?”

Crianças: “Amesterdão”

Aluna Estagiária: “E Portugal e Holanda são um...?”

Crianças: “País.”

Aluna Estagiária: “Muito bem.”

GT: “Oh Catarina eu sou das Torres da Bela Vista”

Aluna Estagiária: “E as Torres da Bela Vista ficam onde?”

GT: “Em Lisboa.”

Aluna Estagiária: “Então tu nasceste na capital de...?”

GT: “De Portugal.”

HS: “Oh Catarina, eu já fui nesse país laranja.”

Educadora Cooperante: “Já foste á Rússia?”

HS: “Não... Fui ao Brasil, onde eu nasci”

Aluna Estagiária: “Ah... então fica do outro lado. A Rússia é o país de origem da família da MK, sabiam?”

Crianças: “Sim!”

(Neste momento, a educadora levanta-se para ir buscar um mapa mundo que estava guardado e abre para as crianças verem. Aqui apercebem-se onde fica Portugal e que é um país pequeno comparado com outros, nomeadamente Brasil, Rússia e Índia – países onde algumas crianças têm as suas origens).

Aluna Estagiária: “Vamos retomar a história?”

“Então a Catarina apanhou o avião e tirou esta fotografia quando levantou voo. Sabem que luzes são estas?”

Crianças: “Não”

Aluna Estagiária: “É a cidade de Lisboa, vista à noite.”

AC: “É das casas das pessoas?”

GT: “É as luzes do país”

Aluna Estagiária: “Das casas, da estrada... as luzes da cidade de...?”

Crianças: “Lisboa”

HS: “Estavas dentro do avião?”

Aluna Estagiária: “Sim. Tirei esta fotografia quando estava dentro do avião e já estava nas nuvens, ou seja, foi durante o voo.”

FN: “Oh Catarina o teu telemóvel podia cair.”

Aluna Estagiária: “Não, sabes porquê? Porque quando eu tirei a fotografia, eu estava dentro do avião. E apesar do avião ter janelas, nós não podemos, nem conseguimos abrir as janelas.”

“Ora bem, sai de Portugal para ir para a Holanda, onde a capital é...?”

Crianças: “Amesterdão.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Para Amesterdão. Têm aqui o mapa da Holanda, que a Catarina tirou da internet e Amesterdão fica onde está a estrela, conseguem ver?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “E sabem o que é que eu fiquei a saber quando cheguei a Amesterdão?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Primeira coisa, e muito importante... nós até já falamos sobre isto... toda a gente faz a reciclagem. Tal e qual como nós, eles lá têm os ecopontos. As pessoas quando bebem água em garrafas de plástico, ou um sumo numa garrafa de vidro ou leem uma revista... na hora de deitarem o lixo fora, eles fazem a separação dos resíduos e metem tudo dentro dos ecopontos. E querem saber outra coisa?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Não há lixo no chão! Porque é que vocês acham que não há lixo no chão?”

HS: “Porque as pessoas deitas para o lixo”

Aluna Estagiária: “Exatamente, as pessoas colocam o lixo nos...?”

Crianças: “Ecopontos”

Aluna Estagiária: “Exatamente e por isso não há lixo no chão. E quando as pessoas não têm nenhum caixote do lixo e/ou ecoponto por perto, as pessoas guardam o lixo até encontrarem um local onde possam colocar o lixo.”

“E aquilo que lá na Holanda fazem, deveria ser aquilo que nós devíamos fazer em Portugal. Vocês gostam de ver lixo no chão?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Então o que é que vocês deviam fazer?”

FN: “Pôr no lixo!”

HS: “Senão a chuva leva para a água.”

Aluna Estagiária: “Muito bem HS. Todo o lixo que nós produzimos e não separamos, sabem o que é que acontece? Diz lá o que tu disseste HS”

HS: “A chuva leva para a água”

Aluna Estagiária: “Vai para tudo ao mar.”

HS: “E depois os peixes que estão na água comem e morrem”

Aluna Estagiária: “Exatamente, depois os peixes, pensam que o nosso lixo é comida, comem e acabam por morrer”

PC: “Oh Catarina e os peixes ficam dentro do vidro.”

Aluna Estagiária: “Do vidro, do plástico...de todo o lixo que está no mar. O lixo que nós humanos produzimos e não colocamos nos caixotes, nos ...?”

Crianças: “Ecopontos!”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Olha querem saber outra coisa? A Holanda é primeiro país do mundo, em que não há cães abandonados!”

“E lá os cães acompanham os donos para todo o lado... podem entrar nos cafês, nos parques... mas sabem uma coisa?... os donos levam sempre uns saquinhos. Alguém sabe para que servem os sacos?”

GT: “Para apanhar o cocó dos cães.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Lá para além de não haver lixo no chão, as pessoas que têm cães, andam sempre com saquinhos para apanhar o cocó dos cães.”

“Vocês lembram-se que a Catarina mostrou um vídeo com os ca...?”

FN: “Os canais de água.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E como tem muitos canais, também tem muitos barcos.”

HS: “E navios?”

Aluna Estagiária: “Navios não. Mas tem barcos mais pequenos e outros maiores. A Catarina andou num barco turístico para conhecer a cidade.”

“Olhem... mas houve alguém aqui que falou noutra meio de transporte.”

Crianças: “Foi o PB”

Aluna Estagiária: “Muito bem, o PB falou nas bicicletas porque um doa vídeos que a Catarina mostrou tinha muitas bicicletas.”

(Neste momento reparo que há uma criança a tremer de frio, porque possivelmente está doente. A educadora cooperante levanta-se e vai buscar um termómetro)

“Ainda se lembram do que a Catarina disse quando vimos o vídeo das bicicletas?”

PC: “Tinham lugares.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Havia parques de estacionamento só para bicicletas. E mais?”

PC: “As pessoas que estavam nas bicicletas paravam no vermelho.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Ou seja, respeitavam a sinalização.”

“Tal como nós temos os sinais para os carros e pessoas, lá eles têm sinalização para os carros, as pessoas e as bicicletas e todos respeitam a sinalização.”

“Muito bem. Olha sabiam que a Holanda é conhecida pelo país das tulipas?”

“Vocês sabem o que é uma tulipa?”

Crianças: “Não!”

SF: “É uma flor”

Aluna Estagiária: “É uma flor. A Catarina como foi no Outono, não viu nenhuma... mas costuma haver imensos campos cheios de tulipas.”

“Olha e lá toda a gente sabe falar a língua inglesa. Eles falam todos inglês.”

FN: “E tu não?”

Aluna Estagiária: “A Catarina não fala tão fluentemente como eles, mas desenrasco-me”

FN: “Então fala lá...”

Aluna Estagiária: “Hello. Good morning! How are you?”

Crianças: “Uuuuuuh”

DC: “Eu também sei: one two three four five six seven eight nine ten eleven twelve”

Aluna Estagiária: “Boa DC. Muito bem!”

“Ora nós, há pouco dissemos que havia muitos canais e por isso, muitos barcos. Vocês sabiam que há pessoas a viver em casas-barco?”

Crianças: “Aaaaaaah.”

AC: “Dormem lá?”

Aluna Estagiária: “Sim. Dormem, comem... é uma casa normal, mas num barco.”

“Têm o essencial para uma pessoa conseguir viver lá.”

SS: “Também tem uma televisão pequenina”

Aluna Estagiária: “Não sei. Podem ter uma televisão pequenina, como podem ter uma televisão grande, ou até não ter televisão.”

AC: “Tu esqueceste de dizer se a cama é grande ou pequena.”

Aluna Estagiária: “Eu não me esqueci... acontece que eu não sei. A Catarina viu muitas casas-barco, mas não entrou em nenhuma. Mas a cama deve ser de acordo com a pessoa e com o tamanho do quarto.”

SS: “E o sofá?”

Aluna Estagiária: “Não sei... Olhem a Cláudia pode ter um sofá grande e a Catarina um sofá pequenino. A decoração depende de gosto de cada pessoa e do tamanho da casa. Como disse, não entrei em nenhuma, por isso não sei...”

SF: “E têm aquecedores?”

Aluna Estagiária: “Devem ter algum tipo de aquecimento, porque lá faz frio”

DC: “Não disseste sala.”

Aluna Estagiária: “Eu disse... há pessoas que podem ter uma sala pequena, como podem não ter. Há pessoas em que as casas-barco são pequenas e por isso, só têm o quarto, cozinha e casa de banho. O essencial para viverem lá.”

AC: “E telhado? Se são barcos não têm telhado.”

Aluna Estagiária: “Podem não ter o telhado como o das casas, mas têm! Estes barcos não são os que vocês estão habituados a ver em que a parte de cima é toda descoberta. Há pessoas a viver nestas casas-barco, por isso se não tivessem telhado, quando chovesse o que é que acontecia?”

AC: “Chovia em casa.”

Aluna Estagiária: “Tal e qual...”

AC: “Mas é pequeno.”

Aluna Estagiária: “É o suficiente para proteger as pessoas que lá moram e as suas coisas”

FN: “Se moram no barco, como é que as pessoas saem de casa?”

Aluna Estagiária: “Estes barcos estão sempre encostados à margem. E do barco até à margem existem umas escadas. As pessoas quando querem sair ou entrar em casa, utilizam essas escadas.”

“Ora o que é que eu vos posso contar mais?... Olhem Portugal é plano?”

SF: “É direito?”

Aluna Estagiária: “Exato. Portugal não é plano... Porquê?”

SF: “Isso eu já não sei.”

Aluna Estagiária: “Porque tem muitas subidas, muitas descidas, vales, serras... é o nosso relevo. Ao contrário de Portugal, a Holanda é um país plano, ou seja...?”

SF: “É direito!”

Aluna Estagiária: “Muito bem.”

FN: “É como as retas”

Aluna Estagiária: “Sabiam que lá também há muitos jardins com muitas árvores? E as folhas das árvores têm muitas cores... e as cores são muito vivas.”

AC: “Vermelho, amarelo...”

DM: “São com cores quentes.”

FN: “São do Outono!”

Aluna Estagiária: “Muito bem... são as folhas da árvore, na estação do Outono, vermelhas e amarelas e ambas são cores quentes!”

“Olhem como gostei tanto de Amesterdão, a Catarina comprou dois cartões que lhe permitiram andar nos transportes públicos gratuitamente e visitar vários museus da cidade e o jardim zoológico.”

GT: “Era como um cartão mágico”

Aluna Estagiária: “Mais ou menos... A Catarina teve aquele cartão porque pagou.”

“Então a primeira coisa que eu vi foi o Jardim Zoológico e lá há um parque com uma estufa grande só com borboletas e quando eu estava muito quieta, uma das borboletas poisou na minha mão”

FN: “Fechas-te a mão como um soco”

Aluna Estagiária: “Não... Eu estava a falar, a borboleta poisou e eu fiquei quieta, porque se eu fizesse algum movimento brusco, a borboleta assustava-se e fugia.”

“E aqui? O PC ontem perguntou quando estávamos a ver os vídeos que animal era este. Já sabes PC?”

PC: “Já não me lembro”

HS: “É um cachorro”

FN: “Não pode ser. No Jardim Zoológico não há cães.”

Aluna Estagiária: “Olha por acaso a Catarina lá não viu nenhum cão, mas à entrada do Jardim Zoológico havia duas estátuas em homenagem a cães

que eram consideradas as mascotes do Jardim Zoológico, mas, entretanto, faleceram.”

“É um jaguar.”

Educadora Cooperante: “É tipo um tigre.”

Aluna Estagiária: “Ouviram o que a Cláudia disse?”

Educadora Cooperante: “É grande”

Aluna Estagiária: “É todo preto, mas se vocês tiverem muito atentos, vocês vêm que o pelo do jaguar é tipo o pelo do tigre... tem umas manchas, mas como é todo preto, não se consegue ver as manchas pretas”
“Têm de estar mesmo muito atentos. Eu também só consegui ver que o pelo do jaguar era assim, da segunda vez que passei lá. A primeira vez que os vi, achei que era um animal lindo, grande... mas depois quando passaram para o outro lado, através do vidro, consegui ver melhor o pelo deles.”

“Entre outros animais, sabem o que eu vi também?”

“Nós cá temos o Jardim Zoológico de um lado e o Oceanário do outro... Eles lá têm o oceanário dentro do Jardim Zoológico”

PC: “Isso é uma estrela do mar.”

Aluna Estagiária: “Exatamente.”

“A Catarina viu estrelas do mar, peixes... entre outros animais”

FN: “Viste os cavalos marinhos... mostraste nos vídeos.”

Aluna Estagiária: “Tal e qual. Também vi cavalos marinhos.”

“Olhem e aqui? Que animal é este?”

Crianças: “Gorila”

Aluna Estagiária: “Muito bem, e o que é que a mãe gorila está a fazer?”

AC: “Está a dar um abraço ao filho.”

Aluna Estagiária: “Será? Concordam com a AC?”

“O que é que o bebé gorila está a fazer?”

AC: “Ah já sei... É como quando a minha irmã nasceu. Está a beber o leite da mama da mãe.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. A mãe gorila estava a dar de comer, à gorila bebé”

“A Catarina também viu girafas e ... que animal é este, sabem?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “É um lemur.”

GT: “Eu acho que ele é tímido.”

Aluna Estagiária: “Achas?”

“Olha sabem que a Catarina quando estava no Jardim Zoológico, os lemur não estavam em fechados em jaulas nem afastados das pessoas... antes pelo contrário. Estavam nos corrimões, em cima das árvores, ao pé das pessoas... andavam à solta.”

“Eu quando estava a tirar a fotografia, depois quando olhei para cima vi uma árvore cheia de lemur, mas nós não podemos mexer.”

Educadora Cooperante: “Então, mas eles não têm por exemplo um curso de água à volta para não passarem aquele limite?”

Aluna Estagiária: “Não. Eles estavam ao pé de onde as pessoas passavam. Andava sempre um tratador ao pé, porque as pessoas não podem ou devem mexer nos animais, mas eles andavam ali naquela zona e não saíam dali. Tanto que este eu tirei foto dele e estava a uns 5 metros dele... Quando olhei para cima, estava uma árvore carregada de lemur.”

Educadora Cooperante: “Que giro... Pronto eu perguntei porque no Badoca Safari Park, eles também andavam à solta, mas tinham um curso de água a delimitar o território.”

Aluna Estagiária: “Lá não... tanto que eu passei no meio deles.”

“Ora bem... como o SF disse no início e muito bem, a Catarina também visitou o que?”

Crianças: “Museus”

Aluna Estagiária: “Exatamente, museus. E o primeiro museu foi o Rijksmuseum, que é um museu que tem 4 andares, por isso é muito grande. Sabem quanto tempo eu demorei a visitar este museu?... Demorei mais do que uma hora para visitar o museu todo, tem 4 andares, é enorme... mas tem coisas tão giras e tão interessantes.”

Educadora Cooperante: “Catarina deixe a parte dos museus para depois, porque agora está na hora de beberem o leite.”

Aluna Estagiária: “Tudo bem! Eles bebem o leite e se não se importar eu continuo, uma vez que eles estão interessados e amanhã relembramos o que falamos.”

“É como no cinema, mas em vez de pipocas, bebem leite”

Educadora Cooperante: “Sim, pode ser.”

Aluna Estagiária: “Estão a gostar?”

Crianças: “Sim!”

Educadora Cooperante: “Meninos bebem o leite, mas a Catarina vai continuar a contar a história, pode ser?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Fico contente!”

“Então a Catarina visitou outro museu que se chama Stedelijk. E é este museu que eu quero que vocês tomem atenção porque foi o museu onde eu vi obras do pintor que nós vamos agora trabalhar, que se chama...”

GT: “Vassily Kandinsky”

Aluna Estagiária: “Muito bem! Este museu, é um museu de arte moderna com muitas obras. É um museu inovador e considerado um dos mais interessantes do mundo.”

“Ora como vocês disseram e muito bem, lá eu vi...”

AC: “O pintor.”

Aluna Estagiária: “Não vi o pintor, mas vi as suas obras.”

“Vassily Kandinsky nasceu no país da MK. Alguém se lembra qual é?”

FN: “É a Rússia, nós vimos no mapa.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. O nosso pintor era russo, nasceu na Rússia”

“Os pais de Kandinsky eram músicos e Kandinsky antes de ser pintor era advogado.”

AC: “Isso é o quê?”

Aluna Estagiária: “Advogado?”

AC: “Sim!”

Aluna Estagiária: “É uma profissão. Um advogado defende as pessoas, quando elas têm algum problema mais grave e precisam de ir por exemplo aos tribunais. É uma pessoa que percebe muito de leis e que estuda muito.”

“Então Kandinsky era advogado e depois de muitos anos, quando já tinha cerca de 30 anos decidiu que queria ser pintor e foi ser aquilo que ele sempre quis.”

“Agora como já está quase na hora de irem para casa, vamos parar e amanhã continuamos pode ser meninos?”

Crianças: “Sim!”

Duração: 55 minutos

Fim registo áudio

Transcrição do Registo Vídeo de 11 de janeiro de 2019

Aluna Estagiária: “Ora bem, lembrem-se em que parte é que ficamos ontem na história?”

GT: “Estavas a falar de Vassily Kandinsky”

Aluna Estagiária: “Espetáculo, é isso mesmo.”

“O que é eu disse ontem sobre o pintor?”

“Vocês lembram-se onde é que ele nasceu?”

HS: “No Brasil.”

GT: “Não esse foi o do Natal.”

Aluna Estagiária: “Qual o nome do pintor que era brasileiro e trabalhamos na altura do Natal?... Era Ro...?”

Crianças: “Romero Britto.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Então onde é que nasceu este pintor?”

SS: “Foi no da MK”

Aluna Estagiária: “Muito bem, então nasceu na...?”

Crianças: “Rússia”

Aluna Estagiária: “Isso mesmo.”

“Lembram-se de eu dizer o que é que os pais do pintor faziam?”

GT: “Eram músicos”

Aluna Estagiária: “Boa! Eram músicos e o Vassily foi sempre pintor?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Então?”

DC: “Era músico!”

Aluna Estagiária: “Não... os pais do Vassily é que eram músicos. Antes de ser pintor era...”

FN: “Era vogado” (Referindo-se a advogado)

Aluna Estagiária: “Muito bem, era advogado”

“E lembram-se do tipo de arte que Vassily fazia?”

HS: “Era Amsterdão”

FN: “Não! Era abstrata”

Aluna Estagiária: “Exatamente. E o que é a arte abstrata?”

SF: “É algo que nada tem a ver com a realidade.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Tu ontem já tinhas dito e hoje voltas-te a dizer e muito bem SF”

“Vassily era um pintor que gostava de cores e acreditava que as cores podiam expressar os nossos sentimentos”

FN: “Como o monstro das cores”

Aluna Estagiária: “Exatamente. O monstro mudava de cor conforme o que estava a sentir.”

“Para Vassily o azul significava o infinito. Vocês sabem o que significa infinito?”

Crianças: “Não!”

SF: “É algo que nunca acaba”

Aluna Estagiária: “Muito bem. É algo que nunca acaba, ou seja, que não tem fim.”

“E esta cor?”

Crianças: “Vermelho!”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Vassily acreditava que o vermelho significava a vida.”

“Vassily era tão sensível às cores que quando olhava para as cores via música.”

“E sabem como é que ele começou a pintar e a fazer arte abstrata?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Uma vez, Vassily, entrou numa sala e reparou que lá ao fundo estava um quadro caído. E quando olhou não reconheceu os objetos que estavam pintados, porque o quadro estava ao contrário. E como estava ao contrário viu só um conjunto de cores e formas. Cores e formas abstratas. Como tal, achou que era muito mais interessante pintar arte abstrata do que a arte que retrata a realidade.”

“Agora vou-vos mostrar algumas obras de Vassily que vi no museu e vou-vos apresentar a obra que acho que seria muito interessante vocês trabalharem.”

(Entretanto mostro outras obras do pintor e as crianças produzem vários comentários)

Aluna Estagiária: “Agora vamos analisar a obra de Vassily que vocês viram no outro dia, no livro que a Catarina trouxe.”

“Vocês ainda se lembram do nome da obra? A AC teve quase a adivinhar.”

DM: “São círculos”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Círculos dentro de ...?”

DM: “Quadrados.”

Aluna Estagiária: “Exato. Mas olhem... estes círculos tinham outro nome... alguém se lembra?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “São círculos concêntricos. Lembram-se do que é que a AC disse que a palavra concêntrico a fazia lembrar?”

FN: “Concentrar”

Aluna Estagiária: “Muito bem... Concêntrico, concentrar... com centro, ou seja, são vários círculos com o mesmo centro”

“Sabem porque é que o pintor pintou estes círculos concêntricos dentro dos quadrados?”

Crianças: “Não.”

Aluna Estagiária: “Foi para experimentar o efeito diferente que as cores tinham lado a lado. Desta forma Vassily conseguiu ver o contraste das cores, juntando cores escuras com cores claras, ou seja, diferentes to...”

DM: “Tonalidades”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Diferentes tonalidades, diferentes tons e conseguiu ver as cores que se misturavam.”

(Neste momento levanto-me para ir buscar os lápis pastel e aguarelas para apresentar a proposta de atividade às crianças)

Duração: 20 minutos

Fim registo áudio

APÊNDICE M

Planificação Atividade Piet Mondrian

Áreas de Conteúdo/ Domínios		Atividades/ Estratégias
Formação Pessoal e Social		- Planificação diária com o grupo - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia - Contexto democrático da vida em grupo - Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões
Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Artística	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas - Exploração de elementos expressivos da comunicação visual: linha reta horizontal e vertical - Colagem de retângulos e quadrados - Pintura de linhas retas com cartão e tinta guache preta - Dialogar sobre o que fazem e observem - Elaboração de um coração com influências cubistas - Importância de acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos - Materiais de uso utilitário e reutilizáveis - Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê - As cores primárias e as cores secundárias
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Escutar e valorizar o contributo de cada criança - Diálogo em grande grupo sobre quem foi Piet Mondrian e as suas obras - Criar um clima de comunicação - Escutar e valorizar o contributo de cada criança - Importância do livro
	Domínio da Matemática	- Recolha e Organização de dados: Gráfico - Visualização espacial - Resolver e inventar problemas - Orientação espacial - Forma geométrica: Quadrados e retângulos
Área do Conhecimento do Mundo		- Partir do que as crianças já sabem e aprenderam - Rigor na abordagem dos conceitos e no desenvolvimento dos processos - Escolher criteriosamente as questões a desenvolver - Conhecimento e respeito pelas diferentes culturas

APÊNDICE N

Transcrição do Registo Vídeio de 18 de janeiro de 2019

Aluna Estagiária: “O que é que disse em relação à capa do livro?”

“O que é que estava aqui escrito?”

FN: “Amesterdão...”

DC: “...2018”

Aluna Estagiária: “Muito bem! E vimos que estava aqui um espaço em branco pra no final da história serem vocês a dar o título.”

“Ainda se lembram da história para me ajudarem a contar aos amigos que não estavam presentes?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Então nós estamos em ...?”

Crianças: “Portugal”

Aluna Estagiária: “E a capital de Portugal é...?”

Crianças: “Lisboa”

Aluna Estagiária: “Que é onde nós estamos.”

FN: “É onde está a seta.”

SC: “Eu moro em Santo António dos Cavaleiros”

Aluna Estagiária: “Nós estamos em Santo António dos Cavaleiros, no concelho de Loures, no distrito de ...?”

Crianças: “Lisboa.”

Aluna Estagiária: “Que é a capital de...?”

Crianças: “Portugal”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E a seguir? Eu estava em Lisboa e o que é que aconteceu?”

SF2: “Apanhas-te o avião para ires para Amesterdão”

Aluna Estagiária: “Que é a capital da...?”

Crianças: “Holanda”

HS: “Aquele país laranja é onde a MK mora.”

Aluna Estagiária: “Amigos ajudem o HS. É onde a MK mora?”

Crianças: “Não”

FN: “É onde a família ela vem.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E que país é este?”

Crianças: “É da Rússia.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Fui para Amesterdão e falei-vos um pouco da cidade.”

FN: “Sim, disses- te que tinhas muitos jardins e água.”

Aluna Estagiária: “Ora bem... falei nos jardins e disse que tinha muitos canais de água. Boa!”

“E como havia muitos canais, havia muitas pessoas a viver em...?”

SF: “Casas-Barco”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E também vos falei das...?”

SF: “Bicicletas.”

Aluna Estagiária: “Que respeitavam a...?”

SF: “Os sinais”

Aluna Estagiária: “E em relação às folhas?”

FN: “Tinham cores muito vivas.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Tinham cores muito vivas.”

“E mais?”

“Compre um cartão que me permitiu andar, nos transportes..”

SF2: “E ver os animais”

Aluna Estagiária: “Os animais que estavam no Jardim Zoológico.”

SF: “E os museus”

Aluna Estagiária: “E também visitei os museus. Muito bem”

FN: “Viste o lemur.”

Aluna Estagiária: “É verdade. Vim um lemur..”

SF2: “Estava em cima do pau”

FN: “E depois olhas-te para cima e viste muitos em cima das árvores”

Aluna Estagiária: “E qual foi o museu que eu falei de arte moderna?”

“Lembram-se? Quem é que eu apresentei?”

Crianças: “Vassily Kandinsky”

Aluna Estagiária: “Espetáculo. Muito bem.”

FN: “Que nasceu na Rússia como a MK”

MB: “Como a MK”

Aluna Estagiária: “Exatamente. E os pais?”

Crianças: “Músico”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E o Vassily foi sempre pintor?”

Crianças: “Não.”

SF: “Antes ele era advogado”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Era advogado e só depois aos 30 anos decidiu que queria ser pintor.”

“E qual era o estilo de Vassily?”

FN: “Era abstrata, que nada tinha a ver com a realidade”

Aluna Estagiária: “Muito bem”

PC: “E ele viu um quadro ao contrário.”

FN: “E decidiu que ia fazer coisas que não tinham a ver com a realidade.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E as cores? O que significavam?”

FN: “Os sentimentos como o monstro das cores.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. O azul significava...?”

Crianças: “Infinito”

FN e SF: “Que nunca acaba”

Aluna Estagiária: “E o vermelho?”

PC: “A vida”

AB: “Eu quero um bolo desses do pintor.”

Aluna Estagiária: “Vais querer um bolo com o tema do Vassily? Que giro AB.”

“Depois mostrei várias obras de Vassily, até apresentar a obra “Quadrados com Círculos Concêntricos”

PC: “Ele pintou com muitas cores”

FN: “Os quadros com círculos concêntricos”

Aluna Estagiária: “Eram quadros?”

Crianças: “Não.”

Aluna Estagiária: “Então?”

Crianças: “Quadrados”

“E o que vocês fizeram?”

SF: “Desenhámos com lápis pastel os círculos e depois pintamos com aguarelas ali na mesa.”

FN: “E depois cortamos e fizemos os bonecos de neve.”

Aluna Estagiária: “Exatamente.”

“E o que é que eu disse em relação à história? O que nos falta?”

DC: “O título”

Aluna Estagiária: “E mais?”

FN: “A segunda parte”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Então hoje eu vou-vos apresentar a segunda par do livro e depois vamos dar um título, pode ser?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Então hoje venho-vos apresentar um novo pintor. Querem conhecer?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Chama-se Piet Mondrian.”

Crianças: “Piet Mondrian”

Aluna Estagiária: “boa. Este é mais fácil.”

“Piet Mondrian, nasceu em Março...”

FN: “Março como eu.”

Aluna Estagiária: “Exato. Que é o mês?”

FN: “3”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E olhem ele nasceu na Holanda.”

SF: “Foi onde tu foste.”

Aluna Estagiária: “Exatamente.”

“Tal e qual como VK, ele pintava arte..?”

SF2: “Moderna”

Aluna Estagiária: “Era arte moderna, sim. Mas o estilo?”

SF: “Era abstrata, que é uma coisa que não tem nada a ver com a realidade”

Aluna Estagiária: “Muito bem.”

“E ao contrário de VK, Piet Mondrian estudou numa Escola de Artes”

“E sabem uma coisa? Ele teve influências na música Jazz. Conhecem?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Então enquanto tiverem a lanchar, eu vou meter para vocês ouvirem.”

“Agora venho-vos apresentar um dos quadros do pintor.”

“Este quadro não está acabado, sabem porquê?”

FN: “Porquê?”

Aluna Estagiária: “Porque quando ele estava a pintar este quadro, foi internado com uma pneumonia e acabou por falecer e por isso, não conseguiu acabar.”

HS: “Falta ali uma parte...”

Aluna Estagiária: “Pois... não foi acabado.”

SF2: “E aqui também não acabou.”

PC: “Estava quase...”

Aluna Estagiária: “Sabem como é que se chama esta obra?”

“Victory Boogie Woogie, é a obra inacabada de Piet Mondrian”

PC: “Tem um nome engraçado!”

Aluna Estagiária: “Pois tem, e agora vou-vos apresentar aquelas que eu vi em Amsterdão.”

“Mas antes quero-vos dizer uma curiosidade. A obra de Piet Mondrian, é conhecida em todo o mundo, ou seja toda a gente conhece o pintor.”

HS: “Como o nosso mapa.”

Aluna Estagiária: “Sim, o nosso mapa é do mundo.”

FN: “Mas a minha mãe não conhece.”

Aluna Estagiária: “Então olha FN, tens de estar muito atento para logo, quando chegares a casa, explicares a mãe o que aprendes-te aqui com a Catarina, sobre Piet Mondrian, pode ser?”

FN: “Eu vou tentar!”

Aluna Estagiária: “Boa!”

“Olha e olhando para estas obras, vocês conseguem dizer que tipo de linhas é que o autor usava para fazer as suas obras. Que linhas são estas?”

PC: “São linhas retas”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Piet Mondrian, fazia as suas obras com linhas e ângulos retos.”

“Vocês sabiam que as linhas retas podem ter dois nomes?”

PC: “Foi como nós fizemos o mapa de aniversários.”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Então as linhas retas podem estar na horizontal ou na vertical.”

“Porque é que vocês acham que esta linha aqui se chama vertical?”

SF: “Porque está assim... em pé”

Aluna Estagiária: “E a horizontal?”

FN: “Porque está deitada.”

Aluna Estagiária: “Boa”

“Então o nosso mapa das presenças?”

DC: “Tem linhas retas”

Aluna Estagiária: “E mais? O que é que aprendemos agora?”

FN: “Estão no horizonte”

Aluna Estagiária: “Na horizontal... horizonte, muito bem FN”

“E mais?”

SF: “Tem as outras...as verticais.”

Aluna Estagiária: “Exatamente”

“O mapa de aniversários?”

PC: “Estão na vertical.”

SF: “Mas quando eu desenhei no chão não.”

Aluna Estagiária: “O que desenhaste no chão?”

PC: “Foi as retas e as curvas”

Aluna Estagiária: “E estavam como?”

DC: “Na horizontal.”

Aluna Estagiária: “Muito bem, DC”

“Outra curiosidade: Sabiam que Piet Mondrian pintava só com três cores?”

Crianças: “Amarelo, azul e vermelho”

Aluna Estagiária: “Sabem como é que se chamam estas cores?”

Crianças: “Não”

Aluna Estagiária: “São cores primárias.”

SF: “Porque são as primeiras”

Aluna Estagiária: “Então o que é que isso significa?”

SF: “São as primeiras”

Aluna Estagiária: “Sabiam que se nós misturarmos estas cores, elas originam outra cor?”

“Segunda-feira eu vou-vos contar uma história sobre a mistura das cores que vocês vão gostar muito.”

FN: “Vais misturar cores”

FN: “O azul escuro é com azul e preto”

Aluna Estagiária: “Depois vês na história, pode ser?”

FN: “Sim!”

(De seguida, levanto-me para ir buscar o material para apresentar a atividade)

Duração: 25 minutos
Fim registo áudio

APÊNDICE O

Planificação Atividade Columbano Bordalo Pinheiro

Áreas de Conteúdo/ Domínios		Atividades/ Estratégias
Formação Pessoal e Social		- Planificação diária com o grupo - Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia - Contexto democrático da vida em grupo - Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões
Expressão e Comunicação	Domínio da Educação Artística	- Desenvolver capacidades expressivas e criativas - Exploração de elementos expressivos da comunicação visual: Desenho Retrato e auto-retrato - Dialogar sobre o que fazem e observem - Importância de acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos - Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê
	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Escutar e valorizar o contributo de cada criança - Diálogo com as crianças em grande grupo sobre quem foi Columbano Bordalo Pinheiro e as suas obras - Criar um clima de comunicação - Escutar e valorizar o contributo de cada criança
Área do Conhecimento do Mundo		- Partir do que as crianças já sabem e aprenderam - Rigor na abordagem dos conceitos e no desenvolvimento dos processos - Escolher criteriosamente as questões a desenvolver - Conhecimento e respeito pelas diferentes culturas

APÊNDICE P

Transcrição do Registo Vídeio de 18 de janeiro de 2019

Aluna Estagiária: “Hoje venho-vos apresentar, uma coisa diferente. O que é que nós tivemos a fazer no vidro? No espelho?”

PC: “Tivemos a fazer a nós”

Aluna Estagiária: “Tivemos a fazer o nosso...?”

Crianças: “Retrato”

Aluna Estagiária: “E na área do tapete”

AC: “Ali o amigo teve que desenhar a nossa cara”

Aluna Estagiária: “Ou seja, no espelho fizemos o nosso auto-retrato, e na área do tapete o amigo teve a desenhar o nosso retrato.”

“Muito bem, então desta vez fizemos as coisas de maneira diferente.”

“Antes de começarmos uma atividade o que é que a Catarina mostra sempre?”

PC: “O pintor”

Aluna Estagiária: “E mais?”

SF: “A obra de arte”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Mostro sempre o pintor e a sua obra.”

“Mas vocês desta vez não viram nenhum artista antes de fazerem o retrato, pois não?”

HS: “O Piet Mondrian”

PC: “Foi o último pintor”

Aluna Estagiária: “Foi o último pintor.”

Educadora Cooperante: “E que tipo de arte é que ele fazia?”

PC: “Ah eu sei, era das retas e das cores”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Piet Mondrian utilizava as linhas e ângulos restos, para fazer as suas obras”

SF: “Eu sei uma coisa sobre ele”

Aluna Estagiária: “Então diz lá.”

SF: “Ele fazia coisas que nada tinham a ver com a realidade.”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Portanto era arte ...?”

Crianças: “Abstrata”

Aluna Estagiária: “Muito bem. E utilizava formas...?”

Crianças: “Geométricas”

Aluna Estagiária: “E que formas eram essas?”

DC: “Era os quadrados e os retângulos”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Utilizava quadrados e retângulos”
“E as cores?”

Crianças: “Primárias”

PC: “E as outras são as secundárias”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Muito bem!”

Aluna Estagiária: “Então o que é que eu vos trago hoje?”

“Já fizemos o retrato do amigo, já fizemos o nosso auto-retrato, o que falta?”

PC: “O pintor”

Aluna Estagiária: “Exatamente. O pintor”

“Quem será?”

(Neste momento afasto-me e vou buscar um bolo com o retrato de Columbano Bordalo Pinheiro e coloco na mesa)

DC: “É um pintor novo”

PC: “Aaaaaaaah é um bolo dele”

Crianças: “Aaaaaaaah”

Aluna Estagiária: “Sabem como é que este pintor se chamava?”

“O que é que está no bolo?”

PC: “O retrato”

Aluna Estagiária: “Muito bem, o retrato do pintor”

“Mas olhem que fez este retrato foi ele próprio, ou seja, o pintor pintou-se a ele próprio. Portanto é o quê?”

DC: “É auto-retrato”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Temos aqui um bolo com o auto-retrato de Columbano Bordalo Pinheiro”

(Aqui as crianças tentam dizer o nome)

Aluna Estagiária: “Olhem e Columbano nasceu em Portugal, por isso era...?”

Crianças: “Português”

HS: “Como quem?”

Aluna Estagiária: “Como muitos amigos da sala. O SF, o PC, o SC, a educadora cooperante, a auxiliar, como a Catarina e como o ...”

Crianças: “Pintor”

Aluna Estagiária: “E sabem em que cidade é que ele nasceu?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Em Lisboa!”

GT: “Ah, então foi na capital de Portugal”

SF: “Sim, Amesterdão não é nosso!”

Aluna Estagiária: “Exatamente, Amesterdão é a capital da...?”

SF: “Holanda”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Olhem Columbano nasceu no dia 21 de novembro de 1857... há muito muito tempo e faleceu no dia 06 de novembro de 1929.”

DC: “O que é faleceu?”

Aluna Estagiária: “É porque já morreu!”

SF: “Como o Piet Mondrian”

Aluna Estagiária: “Exatamente.”

“O pai de Columbano era pintor e o irmão era caricaturista e ceramista. Sabem o que é?”

Crianças: “Não”

GT: “Como é que se chamava o irmão?”

Aluna Estagiária: “O irmão era Rafael Bordalo Pinheiro e era caricaturista e ceramista. Sabem o que é?”

Crianças: “Não!”

Aluna Estagiária: “Caricaturista é uma pessoa que faz caricaturas. E uma caricatura é o desenho realista da pessoa, mas as pessoas que fazem este tipo de desenho exageram em algumas características das pessoas. Imaginem agora a Catarina desenhar aqui no nosso amigo PC, tal e qual como ele é e fazer um nariz grande e uma testa pequena. A Catarina depois vai ligar o computador para vocês verem algumas caricaturas. Pode ser?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “E ceramista...”

Educadora Cooperante: “Ceramista é por exemplo as pessoas que fazem a loiça de barro. A Educadora Cooperante, depois planifica uma atividade para vocês trabalharem com barro, combinado?”

Crianças: “Sim!”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Columbano estudou na Academia Real de Belas-Artes em Lisboa, e entrou nesta academia com apenas 14 anos. Como é que é o 14?”

GT: “Primeiro é o 1 e depois o 4”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Primeiro o 1 e depois o 4. Mas olhem, ele acabou por acabar os seus estudos em Paris. Onde é que é Paris?”

MK: “Eu tive lá!”

Aluna Estagiária: “Pois foi, a Maria passou o seu aniversário em Paris. Onde fica?”

GT: “Em França”

Aluna Estagiária: “Muito bem. Paris é a capital de ...?”

GT: “França!”

Aluna Estagiária: “Boa!”

SF2: “Eu já fui lá!”

Aluna Estagiária: “Sério? Que bom SF2!”

“Ora, quando regressou de Paris, juntou-se ao “Grupo do Leão”, uma tertúlia de artistas promissores que se reunia na cervejaria Leão e da qual faziam parte, entre outros, José Malhoa, Silva Porto e o seu irmão, Rafael Bordalo Pinheiro. Vocês já conhecem este último nome. Quem era Rafael Bordalo Pinheiro?”

PC: “Como o do SPORTING?”

Aluna Estagiária: “O símbolo do SPORTING é um leão, mas este grupo não tem nada a ver com o clube”

GT: “Era o irmão”

Aluna Estagiária: “Muito bem”

“Agora sobre as obras de Columbano... Ora bem, as obras de Columbano eram realistas, ou seja...”

SF: “Eram reais!”

Aluna Estagiária: “Exatamente. Retratava a realidade.”

Educadora Cooperante: “Meninos, olhem aqui. Se o Columbano tivesse agora aqui, pintava a Educadora e a MB tal e qual como nós somos e tal e qual as nossas roupas.”

Aluna Estagiária: “É isso mesmo. Pintava tal e qual a realidade.”

“Columbano foi um dos maiores pintores do séc. XIX, e pioneiro do realismo.”

“E sabem uma coisa? Columbano também foi professor na Escola de Belas-Artes e diretor do museu de Arte Contemporânea até à data da sua morte.”

SF: “Morte é quando uma pessoa morre.”

“O meu tio Renato, também já faleceu e está no céu”

Aluna Estagiária: “É isso mesmo, é quando uma pessoa morre.

“Então Columbano para além de pintor, foi...?”

Crianças: “Professor”

Aluna Estagiária: “Muito bem, foi professor e diretor do museu de Arte Contemporânea.”

“Então agora vamos lá rever o que já sabemos”

Duração: 15 minutos

Fim registo áudio