



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de
História, com crianças do jardim de infância**

Tânia Raquel Costa Pedro

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

Odivelas, 2022



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de História, com crianças do jardim de infância

Tânia Raquel Costa Pedro

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

Odivelas, 2022

A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de História, com crianças do jardim de infância

Agradecimentos

O presente relatório é o culminar de um longo percurso académico, repleto de coragem e resiliência. Muitos foram os que me acompanharam e que, de maneiras distintas me apoiaram incondicionalmente, contribuindo naturalmente para o meu crescimento pessoal e profissional, ao longo deste processo de construção. Pessoas que nunca me deixaram desistir e tornaram este sonho possível, a quem estarei eternamente grata.

À minha mãe, pelo amor, paciência e compreensão. Por me transmitir valores que tanto a caracterizam, pela coragem e persistência necessárias para ultrapassar todos os obstáculos que a vida nos coloca, sem nunca baixar os braços. À minha melhor amiga, obrigada por todo o esforço e sacrifício ao longo destes anos. Terás sempre o meu coração.

Ao meu pai, que sempre acreditou que este era o meu caminho e me fez crer que, se acreditar em mim, consigo inevitavelmente mais e melhor. Por todas as gargalhadas contagiantes e amor incondicional, a todos os ensinamentos e partilhas cheias ternura. Ao homem da minha vida, obrigada por estares eternamente ao meu lado. Terás sempre o meu coração.

À minha “boadrasta”, por me acompanhar na subida de todos os degraus desta vida. Por sermos fiéis confidentes e amigas para a vida, por sermos família. Obrigada por toda ajuda académica ao longo deste percurso. Caminharemos sempre juntas, temos um mundo inteiro por descobrir.

Aos meus irmãos, por serem o meu porto de abrigo. À Andreia, à Margarida e ao Rodrigo por compreenderem as minhas ausências e por darem sentido aos prazerosos momentos da vida. Obrigada por todo o amor, afeto e proteção. Por me aconchegarem a mente e o coração e por juntos darmos as melhores gargalhadas da vida.

Aos meus avós, que me recebem sempre de braços abertos. Aos amores da minha vida. À avó Ana e ao avô João, por me amparem em todas as circunstâncias deste percurso. À avó Fernanda e à avó Arlete, por me motivarem e acreditarem imperativamente em mim. Ao avô José Rui, pelo seu olhar cheio de ternura. E ao avô Álvaro, que esteja onde estiver, guia a minha vida com todo o amor e cuidado, como sempre soube fazer. Obrigada por me darem tanto.

Aos meus tios e primos, pelo apoio que me deram nas mais diversas formas, por terem sempre uma palavra amiga de conforto e coragem.

Ao meu afilhado Duarte, que me contagia com a sua energia e amor incondicional.

À minha Pipa, a minha companheira de todas as horas. Desde o dia um desta aventura que caminhamos juntas, vivendo numa constante montanha-russa de emoções, aceitando a viagem e aproveitando cada instante, com a simplicidade do respeito, compreensão e amizade. Por todos os choros, gargalhadas, receios e conquistas. Que estes sejam apenas os primeiros cinco anos do resto das nossas vidas. E como costumamos dizer: até sermos velhinhas.

Um grande obrigada a todos os meus amigos pela imensa paciência e compreensão que tiveram comigo, dando-me sempre força nos momentos de maior desânimo.

Às professoras Celeste Rosa e Eva Correa pela sua disponibilidade e partilha de conhecimentos, que muito contribuíram para a minha evolução profissional enquanto futura educadora. Por disponibilizarem diversos materiais úteis que facilitaram a construção do presente relatório final. Obrigada por toda a sabedoria e atenção.

Um agradecimento especial à professora Celeste Rosa que sempre esteve disponível na elaboração deste relatório. Obrigada pelas palavras de força e encorajamento, que em muito me ajudaram continuar.

Ao corpo docente e colegas do ISCE pelos ensinamentos e experiências que me foram transmitindo ao longo deste percurso.

À minha educadora cooperante, pela partilha de experiências e conhecimentos, pela entrega e parceria com que vivenciamos este projeto. Obrigada por me teres dado espaço para refletir e crescer tanto a nível pessoal como profissional. Como te costumo dizer: quando for grande quero ser como tu.

Às minhas crianças, pela vossa espontaneidade no amor e carinho que todos os dias me transmitiram. Obrigada por me proporcionarem momentos inesquecíveis, pela confiança e por tudo o que me ensinaram ao longo desta investigação. Obrigada pela dedicação incansável e por me surpreenderem com as encantadoras atitudes e respostas. É gratificante ver o quanto crescemos juntos.

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

Obrigada por todo o apoio, dedicação, generosidade e amor.

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do termo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e consiste numa perspetiva de investigação sob a própria prática, desenvolvida em contexto de jardim-de-infância, numa Instituição da rede privada, com um grupo de dezoito crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

De modo a orientar este estudo surgiram duas questões de investigação que conduziram todo o trabalho desenvolvido: “de que forma a Educação Artística contribui para a promoção de conteúdos de História com crianças do jardim de infância?” e “como é que as crianças se envolvem na promoção de conteúdos de História?”.

Neste sentido, as propostas educativas abrangeram uma dinâmica teórica e prática, de modo a compreender o potencial do ensino de conteúdos de História, com crianças pequenas, recorrendo à Educação como estratégia pedagógica para envolver as crianças em atividades referentes à promoção destas importantes aprendizagens.

A fundamentação teórica, para além da compreensão da evolução da Educação Pré-Escolar ao longo do tempo e da exploração do documento orientador da mesma, que se encontra em vigor, inclui a análise de duas áreas de conteúdo distintas, a Área do Conhecimento do mundo – que procura aprofundar a História nos primeiros anos de formação assim como o seu papel na aquisição de competências – e a Área da Expressão e Comunicação, mais especificamente o Domínio da Educação Artística – que visa compreender a arte enquanto potenciador de desenvolvimento. Neste tópico é ainda possível perceber a relação entre a História e a arte, bem como o processo de avaliação em Pré-Escolar.

Após a fase de observação, em contexto de estágio, foi elaborada uma reflexão crítica com base nos dados recolhidos através da observação participante, notas de campo, registos fotográficos e de vídeo, produções orais e escritas das crianças, narrativas supervisivas, caracterização do nível de envolvimento das crianças, entrevistas à educadora cooperante, às crianças e às suas famílias, que culminaram no desenvolvimento da investigação e dos seus respetivos resultados.

Este estudo mostrou que a exploração de estratégias associadas à Educação Artística – como a música, jogo dramático/teatro, dança e artes visuais – facilita a apropriação e aquisição de aprendizagens significativas no âmbito da História.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Conhecimento do Mundo; Educação Artística; História; Noções espaço-temporais.

Abstract

This report is part of the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and consists of an action-research perspective, developed in a kindergarten context, in a private institution, with a group of eighteen children, aged between four and five years old.

In order to guide the investigation, two research questions emerged that influenced all the work developed: “how does Arts Education contribute to the promotion of History content, with kindergarten children?” and “how do children get involved in promoting story content?”

In this sense, the educational proposals covered a theoretical and practical dynamics, in order to understand the potential of teaching History content, with young children, using Education as a pedagogical strategy to involve children in activities related to the promotion of these important learning.

The theoretical foundation, in addition to understanding the evolution of Pre-School Education over time and the exploration of its guiding document, which is in force, includes the analysis of two distinct content areas, the Knowledge Area of the world – which seeks to deepen the history in the early years of training as well as its role in the acquisition of skills – and the Area of Expression and Communication, more specifically the Domain of Arts Education – which aims to understand art as an enabler of development. In this topic it is also possible to perceive the pedagogical relationship between history and art, as well as the evaluation process in Pre-School.

After the observation period, a critical reflection was prepared based on the data collected through participant observation, field notes, photographic and video records, oral and written productions of the children, supervisory narratives, characterization of the children's level of involvement, interview with the cooperating educator, to the children and their families, which culminated in the development of the research and its respective results.

This study showed that through the exploration of strategies associated with Arts Education – such as music, drama/theatre, dance and visual arts – they facilitate the appropriation and acquisition of significant learning in the context of History.

Keywords: Preschool Education; Knowledge of the World; Artistic education; History; Spatio-temporal notions.

Abreviaturas

JI – Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

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

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

UC – Unidade Curricular

EC – Educadora Cooperante

DGE – Direção Geral de Educação

A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de História, com crianças do jardim de infância

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	IV
Abreviaturas	V
Índice de Figuras	IX
Índice de Gráficos	X
Índice de Tabelas	X
Índice de Quadros	X
Índice de Apêndices	X
Capítulo I	
1.Introdução.....	3
Capítulo II	
1.Enquadramento Teórico.....	9
1.1 Educação Pré-Escolar.....	9
1.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	11
1.3 Áreas de Conteúdo.....	12
1.3.1 Área do Conhecimento do Mundo.....	12
_1.3.1.1 A História nos primeiros anos de formação	15
_1.3.1.2 O Papel da História na aquisição de competências.....	16
_1.3.1.3 A importância da noção de tempo.....	17
_1.3.1.4 Pensamento histórico na infância.....	18
_1.3.1.5 Um educador Historiador	19
1.3.2 Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística.....	20
_1.3.2.1 A Arte como potenciador de desenvolvimento	26
1.3.3 A relação pedagógica entre a História e a Arte	27
1.4 A Avaliação em Pré-Escolar	28
1.4.1 Processo avaliativo: Envolvimento	30

Capítulo III

1. Metodologia	35
1.1 Opções Metodológicas	35
1.2 Plano de Investigação	39
1.2.1 Descrição do Plano de Investigação	40
1.2.2 Calendarização do Plano de Investigação	41
1.3 Caracterização do contexto institucional.....	44
1.3.1 Caracterização do ambiente educativo	45
1.3.2 Caracterização do grupo de crianças.....	51
1.3.2.1 Participantes da Investigação	53
1.5 Plano de Ação.....	62
1.5.1 Planificação em Teia do Plano de Ação.....	64
1.5.2 Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica	65
1.5.3 Calendarização do Plano de Ação	66

Capítulo IV

1. Apresentação e discussão de resultados	73
1.1 Descrição e análise das atividades.....	73
1ª Proposta Educativa – Jogo dramático/teatro: Rei D. Afonso Henriques.....	73
2ª Proposta Educativa – Artes Visuais: Rei D. Dinis	81
3ª Proposta Educativa – Música e Dança: D. João V.....	89
1.2 Discussão de resultados	97

Capítulo V

1. Considerações Finais.....	107
1.1 Conclusões da dimensão investigativa	107
1.2 Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura	111

Referências Bibliográficas	115
---	------------

APÊNDICES

Índice de Figuras

Figura 1 – Componentes do processo histórico.....	13
Figura 2 – Dimensões da avaliação.....	26
Figura 3 – Esquema Síntese do Plano de Investigação.....	35
Figura 4 – Cronograma do Plano de Investigação.....	39
Figura 5 – Planta do espaço de sala.....	42
Figura 6 – Planta do espaço exterior.....	43
Figura 7 – Planificação em Teia do Plano de Ação.....	60
Figura 8 – Visualização do vídeo “Afonso Henriques, o primeiro rei”.....	68
Figura 9 – Pintura do painel do castelo.....	69
Figura 10 – Painel do castelo.....	69
Figura 11 – Montagem e pintura do trono.....	70
Figura 12 – Caracterização dos reis e rainhas.....	70
Figura 13 – Momento da dramatização.....	71
Figura 14 – Audição da música do rei D. Dinis.....	75
Figura 15 – Registo sobre D. Dinis.....	75
Figura 16 – Pesquisa no computador.....	76
Figura 17 – Família de palavras de “Pinhal”.....	76
Figura 18 – Experiência e registo.....	77
Figura 19 – Quadro das maquetes.....	78
Figura 20 – Construção do castelo.....	78
Figura 21 – Construção do pinhal.....	79
Figura 22 – Pintura e finalização do castelo.....	79
Figura 23 – Pintura e finalização do pinhal.....	80
Figura 24 – Ensaios da coreografia.....	84
Figura 25 – Pintura do painel.....	85
Figura 26 – Gravação do baile de natal do rei D. João V.....	86
Figura 27 – Pesquisa sobre o rei D. João V.....	86

Figura 28 – Registo, recorte e colagem das imagens.....	87
Figura 29 – Comunicação ao grupo sobre o rei D. João V.....	88

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Número de elementos familiares próximos.....	48
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Agenda Semanal.....	46
Tabela 2 – Calendarização do Plano de Ação.....	65

Índice de Quadros

Quadro 1 – Níveis de envolvimento da temática do rei D. Afonso Henriques.....	72
Quadro 2 – Níveis de envolvimento da temática do rei D. Dinis.....	81
Quadro 3 – Níveis de envolvimento da temática do rei D. João V.....	89
Quadro 4 – Níveis de envolvimento das crianças ao longo da investigação.....	95

Índice de Apêndices

Apêndice A – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança.....	114
Apêndice B – Planificação da temática do rei D. Afonso Henriques.....	115
Apêndice C – Planificação da temática do rei D. Dinis.....	119
Apêndice D – Planificação da temática do rei D. João V.....	123
Apêndice E – Guião da entrevista à educadora cooperante.....	127
Apêndice F – Análise da entrevista da educadora cooperante.....	130
Apêndice G – Entrevista por formulário enviado às famílias.....	135
Apêndice H – Análise ao inquérito por formulário enviado às famílias.....	137
Apêndice I – Transcrição da entrevista informal, recolhida por áudio, às crianças.....	142
Apêndice J – Análise da entrevista informal, recolhidas por áudio, às crianças.....	146

Capítulo I

A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de História, com crianças do jardim de infância

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 Lisboa e Vale do Tejo, em Odivelas.

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

Neste sentido, é apresentada uma dimensão investigativa sobre a própria prática decorrida durante o percurso formativo da aluna estagiária, enquadrando-se na Área de Conhecimento do Mundo, na componente da Abordagem às ciências – Conhecimento do Mundo, numa relação com a Educação Artística inserido na Área de Expressão e Comunicação.

A problemática da investigação emergiu da partilha de informação com a educadora cooperante, da análise do período inicial de observação e dos interesses e necessidades das crianças, aliado à urgência de compreensão sobre os conteúdos inexplorados da História em contexto de pré-escolar.

Uma vez que ao longo do crescimento da criança é fundamental proporcionar-lhe vivências que privilegiam, correlacionando com o desenvolvimento cognitivo, um desenvolvimento de capacidades criadoras assim como uma relação harmoniosa da sensibilidade e afetividade (Lopes, 2015), a aluna estagiária considerou pertinente atender aos interesses artísticos do grupo e utilizar a Educação artística como principal ferramenta para a aquisição de conhecimentos históricos.

Como é possível verificar ao longo da investigação, procurou-se encontrar as diferentes vertentes e pontos de união entre estas duas temáticas, sem focar a prática somente na Educação Artística. Desta forma, foi possível relacionar os aspetos cognitivos e precisos da História – associados à apropriação da informação – com as diferentes vertentes e formas de arte – que potenciam aspetos essenciais no processo criativo –, conscientes de que a relação existente entre a Educação artística e a História potencia um desenvolvimento capaz, harmonioso e rico da personalidade de um ser humano, que ao aprender e conhecer vivência e descobre experiências únicas (Sousa, 2003).

Neste sentido, o problema de investigação centrou-se na História, em articulação com a Educação Artística, com o intuito de dar resposta às seguintes questões de investigação: “de que forma a Educação Artística contribui para a promoção de conteúdos de História, com crianças do jardim de infância?” e “como é que as crianças se envolvem na promoção de conteúdos de História?”

Para dar resposta à questão de investigação, elaborou-se um plano de investigação, tendo como objetivos gerais: (i) Promover a aquisição de conteúdos de História através da exploração da Educação Artística; (ii) Explorar situações de História através da Educação Artística facilitadoras do envolvimento das crianças. De modo a afunilar estes objetivos, foram definidos quatro objetivos específicos: (i) Desenvolver conteúdos históricos; (ii) Fomentar a apropriação de noções de tempo; (iii) Analisar a influência da Educação artística na promoção de aprendizagens em História; (iv) Desenvolver competências artísticas.

A partir de propostas educativas criteriosamente planeadas e devidamente preparadas em conjunto com a educadora cooperante, o tema de investigação foi ainda articulado com as várias áreas de conteúdo, com o objetivo de desenvolver diversas aprendizagens significativas de uma forma coerente e significativa. Com o presente estudo pretende-se igualmente, explorar competências que permitam à aluna estagiária exercer uma prática fundamentada e impulsionadora de um processo de ensino e aprendizagem de maior qualidade.

Desta forma, o presente relatório encontra-se estruturado em seis capítulos, onde a identificação da escola, educadora cooperante e grupo de crianças será sempre preservada, mantendo o anonimato dos mesmos.

O enquadramento teórico inserido no capítulo I, alude ao conhecimento pedagógico geral da Educação Pré-Escolar ao longo dos anos assim como o conhecimento do documento orientador que se encontra em vigor, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Após esta abordagem são exploradas as duas grandes áreas de conteúdo desta investigação: a Área de Conhecimento do Mundo – onde se aprofunda o contributo da História nos primeiros anos de formação assim como o papel da mesma na aquisição de competências – e a Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente o Domínio da Educação Artística – com aprofundamento de cada vertente artística bem como a importância da arte como potenciador de desenvolvimento. Como aglutinador destas duas áreas foi abordada a relação

pedagógica entre a História e a Arte assim como o processo de avaliação em Pré-Escolar.

No que respeita à parte empírica do projeto, o capítulo II faz referência à metodologia de investigação, plano de investigação e respetiva descrição, bem como a caracterização do contexto, quais os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados no decorrer da investigação e por último, o plano de ação com respetiva justificação e avaliação.

Seguidamente, o capítulo III corresponde à implementação, apresentação e discussão dos resultados obtidos relativamente à temática selecionada.

Por fim, no capítulo IV, são apresentadas as conclusões da investigação, onde se elabora uma reflexão com o intuito de perceber se os objetivos traçados inicialmente foram ou não alcançados, através de uma prática pedagógica fundamentada ao nível da História e da Educação Artística, numa perspetiva interdisciplinar.

A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de História, com crianças do jardim de infância

Capítulo II

A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de História, com crianças do jardim de infância

1. Enquadramento Teórico

Com a finalidade de sustentar toda a investigação, este capítulo começa por apresentar a Educação em pré-escolar, enquanto principal período de aquisição de competências, bem como o documento orientador da mesma – as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Estas encontram-se divididas em áreas de conteúdo e por isso, torna-se essencial explicar todo o desenho pedagógico da área que justifica a relevância da História nas aprendizagens dos primeiros anos, evidenciando o desenvolvimento de competências, conhecimentos e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento das crianças. Neste sentido, de modo a facilitar este processo, vamos também compreender de que forma a exploração da Educação Artística contribui para aquisição de competências históricas.

Por fim, será explicitada de que forma a avaliação em Pré-Escolar é importante para a delineação pedagógica de um educador, bem como a sua ação individual para com as diferentes crianças. Este tópico permitirá ainda a compreensão do conceito de envolvimento como ferramenta de avaliação, possibilitando desta forma classificar os indicadores que condicionam a sua análise específica e individual.

1.1 Educação Pré-Escolar

A Educação em Portugal tem vindo a evoluir ao longo dos anos, de modo a dar resposta às necessidades da sociedade. Neste sentido, é notório que o conceito de sociedade se apresenta cada vez mais rigoroso com a exigência de mais habilitações, mais qualificação e mais competências. Segundo Canelas, Rodrigues, Dias, Gregório, Faria, Bertinetti, Ramos, Albergaria, Félix e Perdigão (2019), a Educação é um direito de todos e para todos e por isso, a globalidade de oferta da Educação Pré-escolar, o prolongamento da escolaridade obrigatória, a introdução de novas aprendizagens bem como a interdisciplinaridade, a autonomia e a flexibilidade curricular, foram mudanças chave para a progressão da Educação em Portugal.

A Educação Pré-Escolar surge no século XIX associada a uma determinada estratificação social – a classe média – possuidora de uma visão mais instruída e educada no que toca aos valores da criança. No entanto, só por volta de 1910 é que a Educação pré-escolar começa a adquirir alguma credibilidade com a criação de uma rede privada de ensino destinada a todas as crianças com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos, tanto do género masculino como do feminino (Dionísio & Pereira, 2006).

A Lei de Bases do Sistema Educativo surge em 1986 e mais tarde a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro), defendendo que a Educação pré-escolar, é caracterizada como a primeira etapa da Educação básica no processo de Educação ao longo da vida. A Lei-Quadro é complementar da ação educativa da família (capítulo II, secção I, artigo 5º), parceria esta que deve ter como base a cooperação entre identidades, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Neste sentido, o documento enumera os objetivos que devem ser alcançados ao longo da Educação pré-escolar, sendo eles:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de Educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Deste modo, a Educação pré-escolar desempenha cada vez mais um papel fundamental de aprendizagens múltiplas no processo inicial de formação das pessoas e durante a sua vida, como defendem as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar quando referem que esta é a única valência de ensino que articula aprendizagens e espaços de uma forma flexível, onde as crianças participam na planificação das

atividades e na organização do próprio ambiente educativo (Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M, 2016).

1.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

“As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolar.” (Silva et al, 2016, p.5).

Com o objetivo de apoiar a prática pedagógica do educador, foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que constituem um conjunto de princípios que visam apoiar o educador nas decisões que precisa de tomar no decorrer da sua prática assim como, conduzir o processo educativo que vai desenvolver com as suas crianças (Silva et al, 2016).

As mesmas orientações curriculares integram um conjunto de fundamentos e princípios comuns para todos os educadores e destinam-se à organização e desenvolvimento da prática pedagógica em jardim de infância. É de considerar que não se trata de um programa e que possui uma perspetiva orientadora do desenvolvimento e aprendizagens a adquirir por parte das crianças, sendo vertentes indissociáveis no processo de evolução da mesma (Silva et al, 2016).

Este documento apresenta uma multiplicidade de indicações para o educador de infância, de entre as quais se destaca considerar as diferentes áreas conteúdo como referências a ter em conta quando planeia, executa e avalia as atividades educativas, nunca esquecendo que as mesmas são transdisciplinares e flexíveis. As áreas de conteúdo presentes são: a Área de Formação Pessoal e Social – tem como objetivo contribuir para que a criança adquira espírito crítico e desenvolva valores espirituais, estéticos, morais e cívicos –; a Área de Expressão e Comunicação – contribui para o desenvolvimento psicomotor e simbólico da criança, permitindo que possa adquirir domínio sobre diferentes formas de linguagem e que engloba quatro domínios: Educação Física, Educação Artística (artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança), Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática –; e por fim, a Área de Conhecimento do Mundo – contribui para o desenvolvimento do pensamento científico das crianças e para a compreensão do mundo que as rodeia.

Assente nestas orientações, é de considerar que o desenvolvimento físico e psicológico da criança é influenciado e influencia a aprendizagem da mesma, principalmente nesta

fase tão inicial da sua vida. É neste sentido, que o Ministério de Educação (2006) afirma que, atendendo às características intrínsecas de cada criança, ao seu processo de amadurecimento biológico e às experiências já vividas, cada criança é única possuindo capacidades, características e interesses próprios assim como o seu processo de desenvolvimento é distinto e próprio.

Neste sentido, o educador ao reconhecer que a criança se desenvolve através de um contexto de interação social, pretende que este tenha um papel ativo, participativo e indispensável na construção do seu processo educativo, nomeadamente no desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Assim, é possível concluir que a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite à criança construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros (Silva et al, 2016).

1.3 Áreas de Conteúdo

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, as suas componentes encontram-se divididas em áreas de conteúdo designadas como âmbitos de saber que “incluem diferentes tipos de aprendizagens, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al, 2016, p.31).

A perspetiva holística que acompanha a exploração destas orientações, caracterizando desta forma a aprendizagem da criança, baseia-se em fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia, pressupondo naturalmente que o conhecimento, a aprendizagem e a brincadeira se encontram indissociáveis em todo este processo (Vasconcelos, 2003).

Esta diferenciação entre áreas é assim uma “chamada de atenção para aprendizagens a contemplar, que devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada” (Silva et al, 2016, p.31). O educador consegue assim observar, planear e avaliar todo o processo educativo de forma absoluta, sem competências estanques e abordagens unificadas.

1.3.1 Área do Conhecimento do Mundo

A Área do Conhecimento do Mundo encontra-se no fim do capítulo das áreas de conteúdo, por ser encarada como uma área agregadora das demais enraizando-se “na curiosidade natural e ímpeto exploratório da criança e no seu desejo de saber mais e

compreender o porquê” (Portugal & Laevers, 2018, p. 79) das coisas. Esta curiosidade, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) é explorada através de experiências que permitam à criança “aprofundar, relacionar e comunicar” o que já sabe com o que procura “questionar, descobrir e compreender” (p.85), construindo desta forma conhecimento sobre o mundo que a rodeia.

Apesar da sua articulação com as demais áreas, a Área do Conhecimento do Mundo incide especialmente sobre as ciências naturais e sociais que procuram desenvolver atitudes positivas na relação com os outros, cuidados próprios com o seu corpo, criar hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura assim como o manuseamento consciente dos recursos tecnológicos. A exploração desta área visa igualmente fomentar bases de pensamento científico com a construção de uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, numa perspetiva crítica, partilhando a aquisição de conhecimentos (Silva et al, 2016).

Ainda que, ao ingressar na Educação Pré-Escolar, a criança já possua conhecimentos e tenha feito aprendizagens, a Área do Conhecimento do Mundo deve ser abordada de forma contextualizada e desafiadora, a fim de dar à criança oportunidades para desenvolver as suas competências unipessoais. Estas oportunidades surgem assim no contacto com um ambiente educativo bem estruturado e organizado de modo a estimular a curiosidade e o interesse das crianças, possibilitado pelo educador ao facilitar o acesso a diversos materiais. De acordo com Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira e Rodrigues (2009) a aprendizagem das crianças decorre bastante do contacto direto com materiais e objetos que resultam em interações possibilitadores de conhecimento e experiências, que se tornam ponto de partida para novas e futuras aprendizagens.

Nesta linha de pensamento são propostas três grandes componentes na área do conhecimento do mundo: (1) a Introdução à Metodologia Científica; (2) a Abordagem às Ciências – que integra o Conhecimento do Mundo Social e o Conhecimento do Mundo Físico e Natural; (3) e o Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.

Abordagem às ciências – Conhecimento do Mundo

“A introdução às diferentes ciências inclui, para além do alargamento e desenvolvimento de saberes da criança proporcionados pelo contexto de Educação pré-escolar e pelo meio social e físico que esta vive, a abordagem de aspetos científicos que ultrapassam as suas vivências imediatas.” (Silva et al, 2016, p.88).

A compreensão do mundo social incide sobre um conhecimento sobre si próprio e sobre os seus contactos mais próximos, abrangendo naturalmente as diversas formas como as pessoas se relacionam e se organizam em torno da estrutura social – mais concretamente as famílias, comunidades e/ou países. A exploração desta componente consiste na compreensão de rotinas, hábitos e regras intrínsecas ao funcionamento dos grandes grupos a que pertence, permitindo assim a compreensão de referências associadas à economia, saúde, justiça, comunicação, política e recolhimento da diversidade. Silva et al (2016) consideram fundamental que a criança compreenda a sua posição espacial e temporal, a consciencialização dos momentos transitórios do tempo/dia com a elaboração de horários e calendários, possibilitando o contacto direto com o passado, presente e futuro.

Todos estes aspetos estão associados a uma “atitude pró-social, a um sentido de responsabilidade e ao desejo de participar no processo de melhoria da qualidade de vida de todos” (Portugal & Laevers, 2019, p.81) os que se envolvem no dia-a-dia da criança.

Desta forma, ao aprofundar esta componente Portugal e Laevers (2019) realçam que ao analisar os possíveis indicadores de aprendizagem e desenvolvimento a criança deve:

- ter consciência da sua própria identidade e pertença em diferentes grupos do meio social próximo – família, jardim de infância, amigos, vizinhos;
- conhecer costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades;
- reconhecer unidades básicas de tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida;
- conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais, identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades;
- compreender a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como a segurança e saúde;
- compreender o processo da economia e da forma como se utilizam os recursos com o conhecimento das profissões, bens e serviços;
- conhecer as diferentes formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa;
- compreender a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos e noção da existência de leis;

- estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade associando-se a objetos, situações de vida e práticas culturais;
- conhecer e respeitar a diversidade cultural, social e individual.

Desta forma, ainda que superficialmente, é possível constatar que esta componente promove conteúdos como o conhecimento e a valorização de manifestações do património histórico e cultural, fundamentais para o desenvolvimento da perceção social da criança.

1.3.1.1 A História nos primeiros anos de formação

Nos contextos de jardim-de-infância portugueses o conhecimento histórico não é explorado como deveria ser, de forma clara e intencional, no currículo de Educação pré-escolar. Desta forma é basilar compreender que o desenvolvimento de conteúdos históricos contribuem para:

“(...) desenvolver a noção de tempo, de pertença a uma comunidade com práticas culturais próprias (senso de identidade, local/regional/nacional e universal), que perceba a importância da preservação do património histórico e cultural, bem como os primeiros rudimentos da cidadania activa e de historicidade da localidade ou mesmo, nacionalidade” (Marques, 2011, p.189).

Neste sentido, é fundamental aprofundar alguns conceitos estruturais para compreensão desta temática. De acordo com Purkis (1980) é ainda bastante visível a resistência em incluir, nos currículos pedagógicos referentes à Educação pré-escolar, conteúdos de História na exploração diária e espontânea. Tal parece estar relacionado essencialmente, com as concepções retiradas *à priori* que envolvem a rigidez de factos e datas memorizados, da exploração exclusiva de materiais literários – livros – associados à aprendizagem de conteúdos históricos bem como à relativização do conceito temporal abordado com crianças dos 3 aos 6 anos.

No entanto com a evolução do conceito pedagógico, cada vez menos tradicional ao longo dos anos, é possível afirmar que ao colocarmos a criança como principal interveniente do seu processo de aprendizagem, permitimos que desenvolva competências investigativas e a sua curiosidade natural inerente às temáticas culturais, na Educação histórica e patrimonial ligadas ao conhecimento de si própria e da sua comunidade.

A Educação Histórica implica, desta forma, explorar com as crianças a noção de tempo, evolução e mudança ao longo do tempo, encontrando o passado “a partir de fontes, os

traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais.” (Cooper, 2006, p.175), noções estas essenciais para o desenvolvimento de competências das mesmas. A compreensão de conceitos como a semelhança e a diferença entre pessoas/épocas/costumes só é possível com uma abordagem estimulante e adequada destes conteúdos, com recursos a elementos artísticos, fotografias, atividades e partilha de conhecimentos da época (Purkis, 1980).

Deste modo o conhecimento histórico, enquanto potenciador de competências e aprendizagens, consiste na análise de fragmentos de evidências sobre processos e factos ocorridos no passado, sendo “*from these opinions, history is constructed and the past reconstructed*” (Purkis, 1980, p.294), fundamentais para o desenvolvimento de competências investigativas, individuais e coletivas, da criança.

1.3.1.2 O Papel da História na aquisição de competências

De acordo com Purkis (1980), a História possui um papel fundamental na aquisição de conceitos como a mudança, semelhança e diferença não de dimensão científica, mas sim na dimensão humana que, segundo Silva et al (2016) são competências essenciais para a formação das pessoas com “respeito pelos outros, espírito democrático, pluralista e crítico” (p.39). Neste sentido, e como é possível verificar na figura 1, este processo agrega estratégias expansíveis a qualquer outro tema investigativo abordado nos primeiros anos de formação da criança, considerando inevitavelmente as competências comunicacionais, ao nível da oralidade, como principal mediador de aprendizagem.

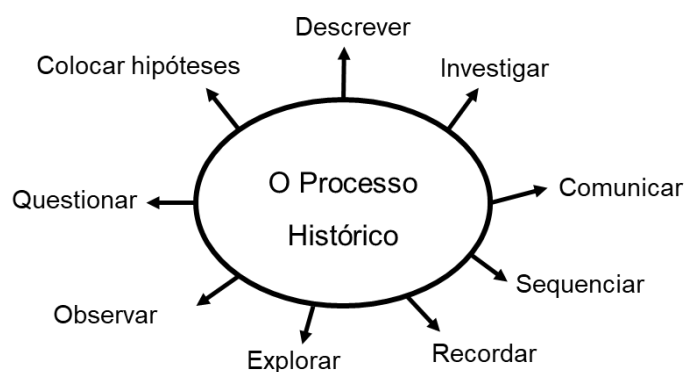


Figura 1 – Componentes do Processo Histórico (Adaptado de “History in the early years, Purkis, 1980)

A fim de compreender melhor este processo, Purkis (1980) descreveu as categorias – Descrever, Investigar, Comunicar, Sequenciar, Recordar, Explorar, Observar, Questionar e Colocar hipóteses – referenciadas como processos indissociáveis e basilares na construção de um pensamento histórico primário, evidenciando que a criança ao:

- observar – é capaz de constatar características físicas e deduzir acontecimentos;
- descrever – usa o vocabulário que conhece para descrever determinado elemento concreto e/ou abstrato;
- questionar – desenvolve a sua curiosidade ao perguntar para que serve, de quem é, ou como é utilizado;
- colocar hipóteses – expõe as inquietações nela existentes, possibilitando-a encontrar respostas para as mesmas;
- sequenciar – demonstra apropriação na evolução de acontecimentos, de elementos, e/ou de pessoas;
- explorar – transforma a sua curiosidade em experiências de conhecimento, potenciando a evolução mental;
- comunicar – desenvolve o pensamento e o raciocínio, partilhando com os demais sentimentos, aprendizagens e conhecimentos já adquiridos ou por adquirir;
- recordar – permite revisitar aprendizagens e/ou momentos previamente vivenciados.

Assim, a importância da História no currículo da Educação pré-escolar, pode justificar-se no contributo dado à criança para desenvolver a consciência – de identidade social e pessoal – e a responsabilidade cívica, bem como o sentido de tempo e organização no espaço. De acordo com Noémia Félix (1998) a Educação pré-escolar deve

“(…) servir claramente para levar as novas gerações a apreciar e a desfrutar de todos os vestígios do passado e não apenas as obras e monumentos mais famosos. Para isso é preciso que os alunos aprendam a olhar à sua volta com “olhos históricos”, valorizando as heranças desse passado, muitas vezes considerado pouco valioso, mas que deve ser visto como objectos directamente ligados aos nossos antepassados, às condições da sua vida quotidiana, aos seus anseios e frustrações, às suas lutas e diversões.” (p. 79).

1.3.1.3 A importância da noção de tempo

A medição de tempo envolve conceitos de interação complexos e indissociáveis como a velocidade, o espaço e número. O nosso dia-dia é moderado por horas e dias que dependem da rotação da terra – através da rotação da mesma –, por meses – registados de acordo com a órbita da lua sob a terra –, e em estações e anos – ditados pela translação em torno do sol (Cooper, 2002).

Segundo Piaget (1956) as crianças adquirem gradualmente a noção que o tempo é matemático e mensurável, através do contacto com marcadores temporais explorados no seu dia-a-dia, como é o caso dos padrões diários – como as horas e os dias, ao

marcamos rotinas e horários – e anos – ao assinalarem as diferentes estações do ano ou os diferentes aniversários. No entanto, a complexidade deste conceito leva a que estas demonstrem algum desinteresse pelo passado, visto que não conseguem medir concretamente o tempo, devido ao seu carácter subjetivo e cultural (Cooper, 2002). O desenvolvimento desta capacidade percetiva depende assim do contacto com experiências ricas que incluam “*language and opportunities to listen to and talk about stories and rhymes concerned with the passing of time*” (Cooper, 2002, p.10).

Ao longo do tempo muitos foram os pedagogos que investiram na compreensão da sequência cronológica com crianças pequenas: Piaget (1952) considerou que se transportarmos a sequência numérica para o contexto histórico, as crianças conseguem sequenciar as suas próprias experiências, recontar histórias e reconhecer expressões como “era uma vez” e “viveram felizes para sempre”, correlacionando elementos temporais com vivências presentes nas histórias. Holdaway (1979) e Waterland (1985) mostram que as crianças de jardim de infância, através da leitura e do jogo simbólico, tentam reproduzir ações descrevendo assim eventos ao longo tempo e recriando personagens transversais ao mesmo; Kingsbury (1998) identificou as rimas e as histórias como fazendo parte de uma herança temporal imprescindível para o desenvolvimento conceptual da criança.

A exploração das semelhanças e diferenças entre o presente e o passado constitui uma importante ferramenta para a aquisição de concepções temporais, como defende Piaget (1952), ao referir que esta comparação de características ao longo da linha do tempo possui um carácter determinante de desenvolvimento da linguagem específica temporal – como ontem, antigo, passado, agora, presente – levando assim à apropriação e definição de conceitos históricos. Em suma, é possível constatar que as crianças vão, gradualmente, construir um mapa temporal específico que apresenta constantes mudanças no contacto com novas informações e processos.

1.3.1.4 Pensamento histórico na infância

De acordo com Mindes (2005), “*the curricular focus of self-development in a social context starts with the classroom and the people in it*” (p. 4) e neste sentido as experiências em sala podem e devem estimular o enriquecimento do saber através de um conhecimento direto, criando assim condições para que sejam capazes de explorar o mundo. A abordagem das Ciências Sociais e Humanas, das quais a História faz parte, é de uma importância crucial para a criança, constituindo uma excelente oportunidade para o seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social.

Nas Área do Conhecimento do Mundo, intrínseca ao Conhecimento do Mundo Social, as crianças deverão ter a oportunidade de compreender as “características físicas, culturais e sociais da comunidade, tanto em termos mais restritos (rua, bairro, localidade), como em termos mais alargados (outras zonas do país, outros países)” (Silva et al, 2016, p.88). Enquanto indivíduo participativo, a criança deverá ainda ter “oportunidade de desenvolver um sentimento de pertença, que não pressupõe uma identidade uniforme, mas decorre de uma História heterogénea, com influências diferentes resultando numa comunidade plural em termos de vivências, culturas, valores” (Silva et al, 2016, p.88) assente numa perspetiva global – agregando os diferentes momentos temporais e espaciais.

Cooper (1991) evidencia que “*such stories help children to examine the relationship between fantasy and reality, to look for causes of events and reasons for behavior in essentially the same ways as the Historian finds out about the past*” (p. 25), assim, a exposição de conteúdos históricos é essencial para criação de novos conhecimentos interligados com os que já estão assimilados no seu quotidiano. Na mesma linha de pensamento é possível afirmar que as crianças têm capacidades de interpretar morais históricas pois “*interpret the moral of their story into another context, suggesting that values it represented are widely understood across time and place*” (Cooper, 1991, p. 28).

O autor supracitado realça ainda que é importante desenvolver atividades didáticas que permitam às crianças relacionarem-se ativamente com o passado, indo ao encontro dos seus interesses e envolvendo uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno na faixa etária dos 4 e 5 anos, ainda que rudimentar. Assim, na perspetiva de crianças com uma a História deve de ter um caráter lúdico e também pedagógico, como refere Dewey citado por Mindes (2005), ao patentear que “*child learning and teaching activities that begin with the familiar experiences of daily life*” (p. 12).

Pretende-se desta forma que as crianças entendam as ciências sociais – História, Geografia e comportamento cívico – para que possam ter uma maior e melhor capacidade compreensão da sociedade em seu redor. Em suma, e de acordo com Mindes (2005), poderemos afirmar que as ciências sociais ajudam as crianças a entender o seu meio envolvente.

1.3.1.5 Um educador Historiador

Como descrito nos tópicos acima, a criança começa por reproduzir e adquirir sequências temporais e competências históricas através do seu contacto com vivências e

oportunidades de aprendizagens específicas. Neste sentido, a precisão de conteúdos exige ao educador questionar-se sobre quais são as mais fiáveis fontes de informação, de modo a compreender de que maneira pode fomentar os melhores conceitos ao abordar a História em contexto de jardim de infância.

O domínio de diferentes técnicas, recursos e linguagens aplicáveis a documentos e momentos distintos requer, por parte do educador, um exercício constante e recorrente de pesquisa para que seja possível uma específica apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico (Fonseca, 1993). Os educadores têm assim uma tarefa complexa de criar e expor acontecimentos sem que surjam, inevitavelmente questões como: “qual o foco histórico que devo manter?”; “como ajudar as crianças a questionar e estruturar o pensamento histórico?”; “como devo organizar os conhecimentos?”; “que estratégias vou utilizar?” (Cooper, 2002).

De acordo com Fonseca (1993), ao longo do processo de aprendizagem, o educador historiador é o principal responsável pela criação das situações de conhecimento, de estímulo na construção de relações entre a criança e o acontecimento, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação das suas conceções históricas. Este estimula assim o exercício de explicitar e fomentar a comunicação entre pessoas, permitindo reflexões e fundamentações, ao disponibilizar às crianças diferentes hipóteses de intervenções pedagógicas que podem ser modificadas ou recriadas noutra altura ou oportunidade.

1.3.2 Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Educação Artística

A Arte é considerada por vários autores como um domínio crucial na formação e desenvolvimento pessoal, cultural e social das crianças (Sousa, 2003a). As diferentes formas de linguagem artística fomentam, junto das crianças, ferramentas para ultrapassarem os seus medos e fragilidades, capazes de serem manifestadas através da pintura, da música, da dança e da dramatização.

A Educação Artística assume atualmente uma das principais áreas de intervenção de organizações internacionais como a UNESCO, sendo a principal base de outras organizações internacionais como a *International Society for Education through Art*. Foi com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº 46/86 de 30 de Setembro) que, pela primeira vez, se valorizou significativamente a Cultura e a Arte na Educação através da implementação de linhas orientadoras que visavam “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da

formação de carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (artigo 3.ºb). Esta lei, em relação à Educação pré-escolar, realça ainda que para o desenvolvimento pleno e completo de cada criança é essencial “desenvolver as capacidades de expressão e de criação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (alínea f do n.º 1 do 5.º artigo).

A necessidade da exploração das expressões artísticas na Educação pré-escolar ficou finalmente reconhecida com a publicação do Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro, que a designava “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter” (artigo 3.º). Neste sentido foram regulamentadas as áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual, e artes plásticas, através das quais se pretende promover competências concretas no âmbito da Educação Artística. Este reconhecimento possibilitou também a criação de oportunidades educativas que promovam na criança o conhecimento e desenvolvimento de competências de comunicação e expressão através das múltiplas linguagens artísticas, da sensibilização para os valores estéticos, das capacidades criativas e reflexivas através de um processo integrado, individual e coletivo que facilite um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrados (art.º 2.º do Decreto-Lei 344/90). Consequentemente, em 2006 realizou-se uma Conferência Mundial de Educação Artística, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, em Lisboa, com a finalidade de desenvolver estratégias para fomentar as capacidades criativas para o século XXI (Comissão Nacional da UNESCO, 2006).

Neste sentido, após várias reestruturações pedagógicas, sociais e políticas ao longo dos anos, a Educação Artística passou a ter um papel fulcral no desenvolvimento integral da criança, desde os primeiros anos de vida, manifestado na publicação de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em 2016, e veio promulgar que esta é uma área que proporciona o desenvolvimento cooperativo das demais áreas de conhecimento (Silva et al, 2016).

De modo a credibilizar ainda mais a democratização da cultura e com o desígnio de fazer cumprir os objetivos anteriormente enunciados, surge o Plano Nacional das Artes, em 2019, resultado de uma parceria entre o Ministério da Cultura e da Educação. Com a finalidade de percorrer dez anos de implementação, este emerge da “necessidade de organizar, promover e implementar, de forma articulada, a oferta cultural para a comunidade educativa e para todos os cidadãos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, em parceria com entidades públicas e privadas” (Comissão Executiva do

Plano Nacional das Artes, 2019, p.6). De acordo o Plano Nacional das Artes, a Educação e conseqüentemente as escolas têm como dever cooperar com a aprendizagem artística, promovendo o acesso à diversidade do património e a apropriação das diferentes linguagens e expressões artísticas. Torna-se assim necessário evidenciar a importância encontrar novos códigos e estratégias para a aquisição de competências na “formação dos afetos, a relação com o corpo, a valorização da autonomia, a capacitação para assumir os desafios e os falhanços, o prazer de aprender, de interpretar e intervir no mundo” (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p.9).

É através do Domínio da Educação Artística que as crianças aprendem a relacionar-se com o mundo e é a partir deste que transmitem as suas ideias e emoções. Stern (1998) defende que a expressão artística é uma bonita forma de expor para o exterior o que por vezes não se consegue dizer verbalmente. Através desta conseguimos criar diferentes ferramentas (corporais, visuais e auditivas) para conseguir exprimir as nossas emoções. De acordo com Santos (2007), importa mencionar que “a expressão criativa é a nossa linguagem mais primária” (p.30), tornando-se assim fundamental proporcionar às crianças diversas “oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não verbal, da resolução de problemas, etc.” (Silva et al, 2016, p. 48), pois para além da inter-relação entre a criança e o mundo real, a Educação Artística reforça fatores de desenvolvimento imprescindíveis como a criatividade, autoestima e imaginação da criança, com a utilização de instrumentos díspares que permitem a envolvimento constante de todas as áreas e domínios do currículo.

É neste seguimento, que quando abordamos a Educação artística em espaço de sala, importa evidenciar que a “organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade, são determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças” (Silva et al, 2016, p. 48). Assim torna-se de extrema relevância que a planificação das aulas tenha em conta as propriedades dos materiais utilizados – adequados à faixa etária e ao espaço em questão – facilitando desta forma a autonomia e a cooperação de cada criança. Como tal, uma das principais vantagens da Educação Artística é o facto de possibilitar o contacto com diversos materiais enquanto permite, simultaneamente, que as crianças explorem e desenvolvam as suas competências nas diversas áreas.

Assim, quando nos referimos à Educação Artística, considerando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é relevante compreender que este domínio, mesmo “tendo perspetivas e estratégias comuns, engloba diferentes linguagens, cuja

especificidade determina a introdução de quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança” (Silva et al, 2016, p. 43).

Artes Visuais

As artes visuais, habitualmente identificadas como expressão plástica, proporcionam às crianças oportunidades de explorarem e conhecerem diferentes materiais, despertando a sua curiosidade. Contudo, muitas vezes, mesmo gostando de desenhar e pintar, as crianças consideram-se limitadas e incapazes de experienciar este subdomínio, experienciando um sentimento de frustração. É fundamental criar um ambiente potencializador de experiências ricas, dando à criança a possibilidade de escolher o que quer fazer e como quer fazer.

De acordo com Silva et al (2016) “as Artes Visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que sendo fundamentalmente captadas pela visão podem envolver outros sentidos” (p.49) constituindo particularidades indispensáveis no desenvolvimento da criança, ao nível do sentido estético, da criatividade e imaginação, da autonomia e da motricidade fina.

Para Sousa (2003c), o desenho é a forma mais simples e pura de expressão, onde a criança desenvolve a sua coordenação motora. No entanto, considera que a pintura é algo idealizado pela mente, uma projeção pensada e transferida para o papel, permitindo concluir que “na pintura há sempre algo pessoal, da projeção da personalidade” (Sousa, 2003c, p.225). Por fim, Santos, Garcia e Vallejo (1997) transportam a ideia de que a modelagem e a colagem são técnicas essenciais e não devem ser esquecidas no mundo da Educação, pois contribuem para o desenvolvimento sensorial, perceptivo e psicomotor da criança, promovem a criatividade e podem ser também um meio de comunicação, permitindo à criança compreender que pode explorar os materiais de diferentes formas, usando as suas mãos.

Segundo Read (2010), “a arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos” (p. 28). Assim, através dos nossos sentidos temos a possibilidade de observar a arte, de a sentir, de assinalar o momento, do que vemos, do que pensamos e do que sentimos.

Em suma, as artes visuais permitem que as crianças se desenvolvam de forma livre, dando-lhes possibilidade de transmitirem um pouco de si e das suas emoções, através dos trabalhos que realizam. As artes visuais não são assim, o produto final, mas sim o

processo, onde é “preciso educar e informar para as diversas linguagens, inteligências e modos de comunicar” (Comissão, Vale, Brighenti & Pólvora, 2019, p.18).

Jogo Dramático/Teatro

De forma inconsciente, as crianças utilizam frequentemente a expressão dramática no seu quotidiano, seja através da brincadeira – a partir do jogo simbólico –, na forma de comunicar ou, muitas vezes, até mesmo da imitação. Assim, ao longo do tempo estas crianças vão desenvolvendo e adquirindo competências imprescindíveis para estruturação e formação do EU, enquanto indivíduos ativos e participantes.

De acordo com Sousa (2003b), a expressão dramática tem um valor educativo, pois, através desta, as crianças conseguem manifestar as suas emoções. Esta expressão engloba todos os fatores importantes para o desenvolvimento da criança, uma vez que lhe permite expressar-se livremente e ajuda a desenvolver a sua criatividade. Deste modo, proporciona uma aprendizagem centrada nas capacidades de pensamento e imaginação da criança. Também no brincar, a criança parte frequentemente do faz-de-conta, usando a sua imaginação para criar situações em que desempenha um determinado papel, devendo-se por isso, tirar partido desse ato quase inato, introduzindo esta expressão na formação das crianças desde os primeiros anos na escola (Sousa, 2003b).

Segundo Santos, Garcia e Vallejo (1997), existem vários tipos de jogos a explorar na expressão dramática. Assim, pode-se considerar o jogo do faz-de-conta como sendo um jogo livre, caracterizado por algo espontâneo. No entanto, os mesmos autores diferenciam outros três tipos de jogos: o jogo dirigido, em que é imposto pelo educador a participação do grupo e são estipuladas regras; o jogo simbólico, em que a criança deverá ser capaz de substituir atos reais por outros imaginários, e ainda o jogo dramático, que viabiliza a socialização, mas que também estimula a imaginação e criatividade. Relativamente ao teatro, conforme Sousa (2003b), este exige capacidades de representação e de desempenhar papéis. Neste sentido, Santos, Garcia e Vallejo (1997) mencionam duas vertentes de teatro infantil, sendo uma delas um teatro organizado, pensado e escrito pelo educador ou professor para as crianças, e a outra algo pensado, escrito e executado pelas próprias crianças.

Assim, Sousa (2003b) considera que a expressão dramática, no seu todo, disponibiliza e cria situações para que as crianças socializam, exteriorizam o seu carácter enquanto se adaptam ao meio envolvente.

Música

A música constitui-se como uma outra forma de expressão, promovendo aprendizagens importantes, devendo ser introduzida desde muito cedo. Santos, Garcia e Vallejo (1997) defendem que a música tem um papel essencial, pois desenvolve na criança a sua perceção auditiva. Hohmann e Waikart (2004), tal como Sousa (2003c) referem que esta é um meio de transmissão de emoções e que marca experiências e ocasiões pessoais. Para os autores supracitados, o desenvolvimento musical e a capacidade das crianças comunicarem através da música, floresce de algo sociocultural, isto é, de contextos em que a música é valorizada.

A música está, assim, presente em vários ambientes e contextos, por isso as crianças aprendem a comunicar através dela. Segundo Matos (1992), a música surge como complemento da fala, constituindo um meio de comunicação, sendo que Gardner (1996) considera que a linguagem musical é essencial para a formação da criança. Também neste sentido, Santos, Garcia e Vallejo (1997), referem que o ensino da música é fundamental e consideram importante que a criança desenvolva noções básicas através de aprendizagens do ritmo, aprendizagem de canções, exploração de instrumentos e, a certo ponto, através da produção de harmonias simples.

Assim, o professor e/ou educador deverá proporcionar situações que envolvam música, de modo a desenvolver aprendizagens significativas. O ensino através da música motiva as crianças a gostarem desta área e promove competências relacionadas com a expressão de sentimentos. Desde pequenas, as crianças expressam-se através de sons, a rir, falar ou simplesmente a bater palmas. Através desta expressão conseguem exprimir sentimentos e desenvolver competências cognitivas como por exemplo a criatividade, a memória, a concentração, a linguagem e o raciocínio, e competências sociais, contribuindo uma vez mais, para a construção do EU. Neste sentido, através da música, as crianças conhecem-se a si mesmas, aos outros e ao mundo que as rodeia.

Dança

A dança está diretamente relacionada com diversos fatores a nível motor, cognitivo, afetivo e social, pois a dança corresponde à expressão do corpo e, em qualquer situação ou contexto expressamo-nos através do corpo, seja com gestos ou até mesmo com expressões faciais.

Sousa (2003b) considera a dança uma forma de expressão simples, pois diz ser a manifestação de movimentos espontâneos, naturais e expressivos. Para o autor, a dança na Educação deve ser vista como um movimento lúdico, expressivo e criativo, não tendo como objetivo ensinar as crianças a dançar, mas sim proporcionar um desenvolvimento integral da criança. Nesta forma de expressão, as crianças não se devem preocupar com a beleza dos movimentos, mas sim em vivenciar e descobrir novas formas de movimento, visto que a dança é uma forma de expressar e criar movimentos, de modo a ganharem noção do seu corpo.

Segundo Girardi (1993), em determinadas situações, apenas um olhar, um sorriso, algumas sensações ou sentimentos, podem fazer com que nos expressemos. Através da dança, as crianças descobrem o seu corpo, ganham a noção de espaço, ao mesmo tempo que experimentam a sensação de liberdade. Quando dança, a criança fá-lo por gosto e prazer. Cada criança movimenta-se e exprime-se naturalmente e de forma espontânea, dando a conhecer-se e relacionando-se com o meio envolvente.

De acordo com Sousa (2003c), a dança proporciona inúmeras experiências práticas, permitindo que a criança se expresse pelo movimento, por isso considera que a dança possibilita o desenvolvimento, sendo essencial desde os primeiros anos.

1.3.2.1 A Arte como potenciador de desenvolvimento

Segundo Gonçalves (1976) a criança possui, desde logo, uma inata necessidade de se exprimir ao transmitir aos que a rodeiam o que pensa, sente e imagina. É por isso mesmo criadora de uma expressão viva e singular representando e interagindo com o mundo conforme o sente, ao contrário do adulto que já se encontra formatado pelos padrões da sociedade. Esta mesma expressão inata pode e deve ser desenvolvida através do importante contributo da Arte e, transversalmente, com a construção da formação pessoal de personalidade e desenvolvimento da sua criatividade. Neste sentido, ao longo do crescimento da criança, é fundamental proporcionar-lhe vivências que privilegiam o desenvolvimento de capacidades criadoras, correlacionado com o desenvolvimento cognitivo, assim como uma relação harmoniosa da sensibilidade e afetividade (Lopes, 2015).

É assente no desenvolvimento destas competências que a Arte deve ser encarada como uma abordagem fulcral na Educação infantil, uma vez que são desenvolvidas no carácter expressivo das mais variadas manifestações artísticas - etnográficas, clássicas, contemporâneas – ao estimular na criança nas diversas vertentes (Gonçalves, 1976). Assim, surge como uma estratégia pedagógica, com a finalidade de a utilizar como

recurso para promover a Educação, não se possuindo apenas um lado teórico mas sim um método capaz de desenvolver conhecimentos a par de instrumentos básicos do pensamento: sentimentos, imagens, palavras, ideias, sendo que quanto mais ricos e diversos forem estas experiências/instrumentos, mais rico e fundamentado será o próprio pensamento (Read, 2010).

Em suma, é possível aferir que as Artes podem constituir um papel transformador e modelador proveniente da vivência e convivência “com a consciência de que qualquer um pode ser pessoa de sucesso, pessoa apta na resolução de problemas, pessoa comunicadora interventora e libertada” (Lopes, 2015, p.52). A forma generalista e integrada, possibilita a exploração de diversas oportunidades de expressão de sentimentos e emoções e desenvolvimento individual e social, não com o intuito de formar mais artistas, mas sim enfocando o principal objetivo na formação integral de mais pessoas capazes de o ser em plenitude (Lopes, 2015).

1.3.3 A relação pedagógica entre a História e a Arte

São inúmeras as vantagens na relação existente entre Educação artística e a História ao potencializar um desenvolvimento capaz, harmonioso e rico da personalidade de um ser humano. Assim, a arte apresenta-se como um recurso versátil que simultaneamente cumpre os objetivos gerais da Educação – potenciando o desenvolvimento da sensibilidade estética, imaginação e espontaneidade das crianças – com a exploração de conteúdos históricos fulcrais para a formação cultural e social dos indivíduos.

Abordar a História através da arte constitui assim uma forma interessante e motivadora de promover na criança uma relação entre o presente e o passado. Segundo Egea (2005), o reconhecimento das diferentes formas de arte permitem uma abertura de perspectiva ao nível das cores, relatividade de tamanhos, formas, técnicas, músicas, movimentos e estratégias em que a criança é capaz de conhecer “*los conceptos de tiempo, ya que representan una época, una forma de vida, una Historia*” (p.22).

O conhecimento do património e das artes, permite à criança consciencializar-se historicamente, compreendendo desta forma que recebemos como uma herança artístico-histórica (Barca, 2001). Deste modo, a promoção de uma Educação assente na valorização do património associada às artes, reforça o sentimento de pertença cultural assim como na reconstrução de comunidades historicamente enraizadas, conscientes das múltiplas influências culturais de que somos devedores (Marques, 2011). Neste sentido, Cooper (2002) citado por Egea (2005) defende que

“(...) al escuchar cuentos sobre otras épocas, los niños se ven requeridos a reaccionar, confirmar, modificar o rechazar las ideas que ya poseen (...), no solo les ayuda a aprender cosas sobre tiempos, lugares y personas ajenos a su propia experiencia, sino también a comprender que no existe una única versión “correcta” del pasado.” (p.22).

Em suma, e de acordo com o Plano Nacional das Artes, o estabelecimento da relação artística e patrimonial permite-nos desenvolver uma consciência histórica que nos levará a compreender a herança, recebida ao longo dos anos, mas também a esperança para renovar o futuro (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019). O mesmo defende que “a promoção de uma Educação que valorize o património e as artes reforçará o sentimento de pertença dos cidadãos e ajudará na reconstrução de comunidades historicamente enraizadas, conscientes das múltiplas influências culturais de que somos devedores” (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p.10). As competências históricas, se forem autênticas e alargadas, poderão levar a “derrubar muros, a interrogar as habituais fronteiras e a preparar a mudança que compõe o mundo e a vida” (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p.10).

1.4 A Avaliação em Pré-Escolar

Quando falamos de avaliação falamos de uma componente integrante e reguladora de toda a prática pedagógica que abrange cada nível de ensino assim como os princípios avaliativos de cada um. A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma comensuração formativa, constituindo-se fundamentalmente por um processo contínuo e interpretativo que se foca mais nos processos do que nos resultados, potencializando desta forma a criança como elemento central e consciente da sua aprendizagem (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004). A Educação Pré-Escolar assegura assim à criança condições e ferramentas para alcançar com sucesso a etapa seguinte.

De acordo com Portugal e Leavers (2018) este processo deve ser participativo e democrático de modo a fornecer oportunidades de reflexão e debate sobre a realidade educativa. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) destinam-se a auxiliar a reflexão dos educadores sobre a sua intencionalidade educativa, não assumindo as diretrizes de um programa a seguir rigorosamente, mas sim uma referência para gerir e construir o currículo de acordo com as características sociais, individuais e coletivas que cada grupo apresenta. O referido documento refere ainda que a avaliação realizada com a criança permite uma reflexão consciente a partir do que observa, possibilitando-lhe “estabelecer a progressão das aprendizagens a

desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Silva et al, 2016, p. 27).

É possível afirmar que a avaliação é um ato pedagógico que exige uma disposição e um saber específico que permitem ao educador delinear estratégias adequadas e adaptadas, tendo sempre em consideração, para além dos contextos de cada criança e do grupo, os diferentes momentos do dia da criança assim como as suas exigências, regrando-se pelos valores de uma pedagogia diferenciada. Neste sentido, Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021) definiram que existe um conjunto de dimensões e aspetos avaliativos que se dissociam e adaptam-se às diversas situações diárias observadas e registadas, como é possível verificar na figura 4.



Figura 2 – Dimensões da avaliação (Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar, Cardona et al. 2021, p.26)

A avaliação possui cada vez mais um papel formal e enquadrador do desenvolvimento da criança, por isso é necessário que existam indicadores e diretrizes de avaliação a utilizar, como evidencia a figura 2, com a exposição dos possíveis parâmetros avaliativos que o educador pode utilizar nas suas diversas abordagens pedagógicas com recurso aos demais instrumentos de recolha que auxiliam todo este processo.

Em suma, é possível afirmar que a avaliação serve para “determinar, promover e regular a qualidade da concretização do processo educativo” (Cardona et al, 2021, p. 27) assim como as “aprendizagens dele resultantes (...) associadas ao desenvolvimento da própria Educação, do currículo e das aprendizagens, funda-se num conhecimento aprofundado da própria Educação, currículo e aprendizagem” (Cardona et al, 2021, p. 27). É neste sentido que o educador deve planear os seus relatórios, ações e avaliações, constituído desta forma uma ação educativa consciente e adequada.

1.4.1 Processo avaliativo: Envolvimento

Sabemos há muito que as competências das nossas crianças não correspondem aos parâmetros impostos por uma *checklist* estruturada e assente no “*adquirido, em aquisição ou não adquirido*” (Laevers, 2014). A Educação Experiencial surge assim para corroborar que o desenvolvimento de competências em pré-escolar surge com a observação e reconstrução das oportunidades experienciais que o educador disponibiliza a cada criança, tendo em conta o ambiente e as aprendizagens implícitas no processo de aquisição de conhecimento (Laevers, 2014). Assim, é necessário que o educador esteja predisposto a uma elevada atenção sobre a criança de modo a perceber se esta evolui tanto a nível de competências emocionais como de envolvimento, competências essas desenvolvidas através da satisfação das suas necessidades básicas (Laevers, 2004).

O conceito de envolvimento, de acordo com Laevers (2014), encontra-se diretamente ligado à atividade do educador no seu circundante educativo que deve ao máximo adaptar, desenvolver e construir um ambiente “desafiador que favoreça a concentração, a motivação intrínseca e a intensidade mental” (p.156) ao desenvolver as mais variadas propostas didáticas.

Na mesma linha de pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) consideram que é função do educador fomentar um ambiente educativo que disponha diversos elementos estimuladores dos demais interesses e curiosidades, dando-lhes a “oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (p.10). Desta forma, associa o conceito de envolvimento ao desenvolvimento em que a criança identifica os “seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (p.10).

Ainda que o conceito de envolvimento nos remeta para uma dimensão de atividade humana, este não é resultado da realização de atividades demasiado fáceis ou demasiado difíceis, mas sim da pertinência e do interesse que a criança irradia ao longo da realização de determinada atividade (Laevers, 2014). No entanto, este envolvimento só é possível se a criança se encontrar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que “ocorre numa pequena área em que a atividade corresponde às capacidades da pessoa” (Laevers, 2004, p.60) correspondendo assim ao nível de envolvimento em que se encontra, sendo o indicador-chave da qualidade e consequência dessa experiência de aprendizagem. Neste sentido, para Vygotsky, a ZDP fornece ao educador

informações essenciais sobre o desenvolvimento da criança, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido, como também ao que está em processo de maturação.

Em 1994, Laevers desenvolveu a primeira Escala de *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC) traduzida e adaptada para o contexto português para Escala de Envolvimento da criança como principal ferramenta de observação, recolha de dados e avaliação, constituída por duas componentes indissociáveis, uma escala de cinco graus e um conjunto de indicadores. Desta forma, os indicadores acima referidos compreendem sinais como (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004):

- Concentração: quando a criança centra toda a sua atenção em determinada atividade sem que os demais estímulos a distraiam – importantes movimentos oculares;
- Energia: a criança encontra-se bastante interessada e estimulada no desenvolvimento da atividade, demonstrando a sua energia através da alteração da voz ou da pressão que faz sobre os materiais que utiliza – no entanto, a energia mental é observada também pelas expressões faciais;
- Complexidade e criatividade: são mobilizadas pelas crianças as suas capacidades mais complexas com a singularidade pessoal que deposita no que está a fazer, contribuindo para o seu desenvolvimento criativo;
- Expressão facial e postura: a posição que a criança apresenta no que está a desenvolver, pode revelar o seu nível de concentração ou tédio;
- Persistência: diz respeito ao tempo de concentração que a criança dedica ao desenvolvimento da atividade – não abandonam o que estão a fazer, querem continuar o que estão a explorar e não se distraem com os estímulos ao seu redor;
- Precisão: as crianças demonstram cuidado com o seu trabalho e reparando nos pormenores – contrariamente podem demonstrar que o que estão a realizar não é relevante;
- Tempo de reação: reagem com rapidez a estímulos, demonstram grande motivação ao realizar determinada atividade/momento;
- Comentários verbais: os comentários que a criança verbaliza sobre o que desempenha, descrições entusiásticas sobre o que foi feito ou que está a fazer, o que descobriu e o que conseguiu alcançar – comentários espontâneos;

- Satisfação: a criança analisa o seu trabalho, olha com satisfação, toca, mostra e acaricia – tem prazer e revela grande satisfação no que está a realizar.

Assim, é possível aferir que a avaliação do nível de envolvimento da criança caracteriza-se por ser uma análise específica e individual relativa à qualidade, sendo que a atribuição dos pontos ao envolvimento da criança constitui uma simplificação da realidade. Como tal, para que uma criança apresente altos níveis de envolvimento, é necessário que o adulto esteja empenhado em criar um contexto rico de oportunidades de aprendizagem, onde as necessidades básicas das crianças sejam atendidas e se promova a sua autonomia estabelecendo uma negociação entre as partes, de forma a que as atividades realizadas desenvolvam e promovam tanto o envolvimento como o empenho do educador de infância (Formosinho, 2009).

Em suma, segundo Portugal (2011), uma avaliação e observação contínua do percurso das crianças na experiência em jardim-de-infância possibilita uma abordagem muito mais autêntica, credível e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem destas. Assim, destacar o envolvimento como indicador-chave de qualidade avaliativa implica evidenciar um conjunto de benefícios positivos possíveis de observar nas “reações entusiasmadas das crianças, quando as iniciativas didáticas são bem-sucedidas e muito impactantes” (Laevers, 2014, p.181), que possibilitam ao educador o respeito e adequação da sua prática pedagógica bem como do ambiente de aprendizagem.

Capítulo III

A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de História, com crianças do jardim de infância

1. Metodologia

O presente capítulo expõe a metodologia utilizada ao longo da investigação, bem como todo o plano seguido e a apresentação das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, culminando com uma breve descrição do contexto socioeducativo envolvido.

1.1 Opções Metodológicas

A metodologia utilizada neste estudo foi sustentada num paradigma participativo que se consubstanciou numa investigação sob a própria prática, assente no desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte da aluna estagiária. As atividades realizadas na sua prática pedagógica da aluna estagiária visaram, de modo integrado, articular a prática e a teoria de modo a dar resposta à questão de investigação através dos objetivos, gerais e específicos.

Paradigma Participativo

Um paradigma de investigação pode, segundo Coutinho (2011), referindo Guba e Lincoln (1994), definir-se como um conjunto articulado de representações próprias da realidade com valores, teorias e regras distintas e aceites pelos demais elementos da comunidade científica, reproduzindo desta forma diferentes visões do mundo. Neste sentido é possível afirmar que estas representações da realidade podem ser definidas através da função intencional que os defensores dão a três questões categorizadas e consideradas fulcrais – ontológicas, epistemológicas e metodológicas.

Os aspetos ontológicos respondem à natureza do objeto de estudo e à relação que o investigador possui com este, sendo que no paradigma participativo o objeto de estudo é construído pelo educador e pelas crianças numa perspetiva partilha e conhecimento baseados na participação ativa dos intervenientes. Relativamente aos aspetos epistemológicos neste paradigma correspondem ao conhecimento holístico existente na ligação entre contextos específicos intrínsecos à Educação pré-escolar. Por fim, os aspetos metodológicos correspondem aos métodos e técnicas de investigação utilizados na recolha de dados e neste caso, com recurso a dados de natureza qualitativa, incidindo numa investigação sobre a própria prática.

Segundo Tomás (2007) o paradigma participativo é um

“(...) paradigma que considere a participação das crianças e uma concepção de cidadania activa e crítica que concebe às crianças e

jovens como atores sociais imprescindíveis e participativos na sociedade, implicando não só o reconhecimento formal de direitos mas também as condições do seu exercício através de uma e real plena participação, em todas as esferas da vida social.” (p.119)

O paradigma participativo da investigação constitui assunções básicas e ajuda a compreender melhor as diferentes visões do mundo, que “definem a própria realidade, pelo que orientam para diferentes formas de conhecer a realidade social” (Aires, 2015, p.27).

Nesta linha de pensamento, a presente investigação integra uma investigadora atuante, que se desloca ao local de estudo, observa os intervenientes e participa em todas as ações pedagógicas, recorrendo a diversas formas de recolha de dados, nomeadamente notas de campo, narrativas supervisivas dialogadas, registos fotográficos, escritos e gravações de vídeo, avaliação do envolvimento das crianças, entrevistas fechadas e semiestruturadas, sempre lado a lado com experiências exploradas no dia-a-dia com o grupo de crianças. Para além da investigadora considera-se a participação das crianças no desenvolvimento das propostas educativas da aluna estagiária.

Investigação sob a própria prática

Como já referido anteriormente a metodologia da investigação sobre a própria prática insere-se no paradigma participativo acima descrito, uma vez que o professor/educador investiga a sua própria intervenção educativa, envolvendo-se na ação e implementação de práticas pedagógicas de forma ativa e reflexiva, expondo as suas teorias através de narrativas reflexivas. Neste sentido, “a investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores” (Ponte, 2002, p.3), assumindo simultaneamente o papel de professor/educador e de investigador. O mesmo autor realça a importância deste processo para a construção de conhecimento sobre a sua prática, sendo esta uma estratégia prestigiada para o desenvolvimento profissional e até mesmo intelectual para quem se envolve participativamente na mesma.

De acordo com Ponte (2002), como aspeto fulcral deste tipo de investigação destaca-se o forte vínculo entre a prática profissional do investigador e a dimensão colaborativa que essa investigação irá proporcionar, pois esta incentiva a forte trabalho em equipa entre as diferentes identidades – o investigador, as crianças e a comunidade escolar. Esta investigação tende assim a ser exigente, assumindo um papel de natureza metódica e disciplinada, sendo necessária a sua comunicação, com a finalidade de ser apreciada e avaliada. No entanto, a fim de compreender que a investigação sobre a

própria prática não é orientada para desenvolver leis gerais mais relacionadas com a prática educacional, da investigação académica Richardson (1994), frisa que ainda que a investigação sobre a própria tenha como intenção fornecer a resposta a um problema, a resposta pode não contemplar um conhecimento novo como na investigação académica, mas sim resultados que surgiram de novas formas de olhar a problemática e/ou as possibilidades de mudanças na prática.

Mas, tal como a investigação académica, também esta investigação sobre a própria prática, de carácter participativo e colaborativo, comporta os quatro momentos fundamentais referidos por Ponte (2002), a saber: (i) formulação do problema; (ii) recolha de informação sobre o problema; (iii) análise das informações recolhidas; (iv) divulgação das conclusões obtidas. Através destas quatro fases, esta metodologia ajuda-nos a refletir acerca do nosso trabalho, de modo a alterar ou melhorar aspetos da prática pedagógica, caso haja necessidade de mudança. Assim, de acordo com Zeichner (1993) esta abordagem participativa e colaborativa “não se preocupa só em avançar na compreensão e prática, mas também em melhorar uma determinada situação na qual a prática ocorre” (p. 305).

Numa primeira fase, é importante que as questões formuladas sejam algo do interesse e preocupação para o educador/professor. Estas devem assim ser claras para que o educador/professor investigador se possa entregar de forma única e empenhada na investigação, construindo um plano de investigação flexível que irá orientar o desenvolvimento do trabalho. Relativamente à segunda e terceira fases é importante que a recolha de dados seja a mais adequada e plausível para as questões de investigação formuladas, usando as técnicas de recolha de dados mais ajustadas ao problema formulado e que a sua análise seja consistente com o tipo de dados recolhidos. Ainda que na investigação o investigador assuma um papel de observador participante completo, ao longo desta é imprescindível que assuma o controlo do processo, de modo a conduzir a investigação a resultados concretos para que seja possível interpretar e divulgar as conclusões obtidas – correspondente à fase quatro.

Em suma, a investigação sobre a própria prática promove assim a discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas entre os vários intervenientes (aluna estagiária/ Investigadora, cooperante, crianças e supervisora), levando o educador/professor investigador a questionar e refletir sobre a sua própria prática, de modo a melhorá-la, reconstruindo o seu conhecimento numa relação dialética entre a teoria e a prática. Com esta compreensão do ensino, o mesmo aperfeiçoa as suas capacidades de raciocínio e

de consciencialização, melhorando os processos de resolução de problemas assim como a flexibilidade e abertura à mudança (Alarcão, 2001).

Educador Reflexivo

De acordo com Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves e Pinheiro (2007),

“O desejo de compreender o que acontece à sua volta, leva o ser humano a usar a sua inata capacidade de reflectir. Podemos, assim, entender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que está inserida. Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança.” (p.130)

Importa assim que todos os educadores adotem uma postura reflexiva em que aprendam a aprender e também reaprendam a pensar. A abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal de conhecimento, sendo que a prática educativa surge como um elemento de análise e reflexão do professor, valorizada enquanto fonte de conhecimento, por outras palavras, legitima o valor epistemológico da prática profissional (Marques et. al, 2007). Para que exista uma conexão entre a reflexão-ação é necessário que o educador reflita sobre os métodos que utiliza, as finalidades da sua prática e os objetivos que delineou, de forma a poder reconstruir a sua prática profissional encontrando soluções para as suas questões, sempre com o intuito de a melhorar.

Desta forma, é urgente que os educadores desenvolvam a capacidade de refletir sobre a ação e para a ação, tornando-se em agentes ativos e implementadores de mudanças. A reflexão sobre a ação consiste numa reconstrução mental da ação, ou seja, acontece quando se reconstrói mentalmente a ação para a analisar e perceber o que aconteceu durante a mesma (Alarcão, 2005). Os educadores devem assim ter um espírito de pesquisa e ponderação próprias, capaz de investigar e adquirir conhecimento sobre a Educação com o intuito de possibilitar a estruturação de uma ação coesa que analise diversas situações de ensino para decidir, descrever, investigar, questionar e avaliar as suas práticas.

1.2 Plano de Investigação

O Plano de Investigação, exposto na seguinte figura, sintetiza a delineação proposta com a definição da questão de investigação, dos principais objetivos gerais e específicos da mesma, bem como as técnicas de recolha de dados que serão utilizadas para recolher mais eficazmente todos os contributos investigativos com a finalidade de alcançar os objetivos propostos.

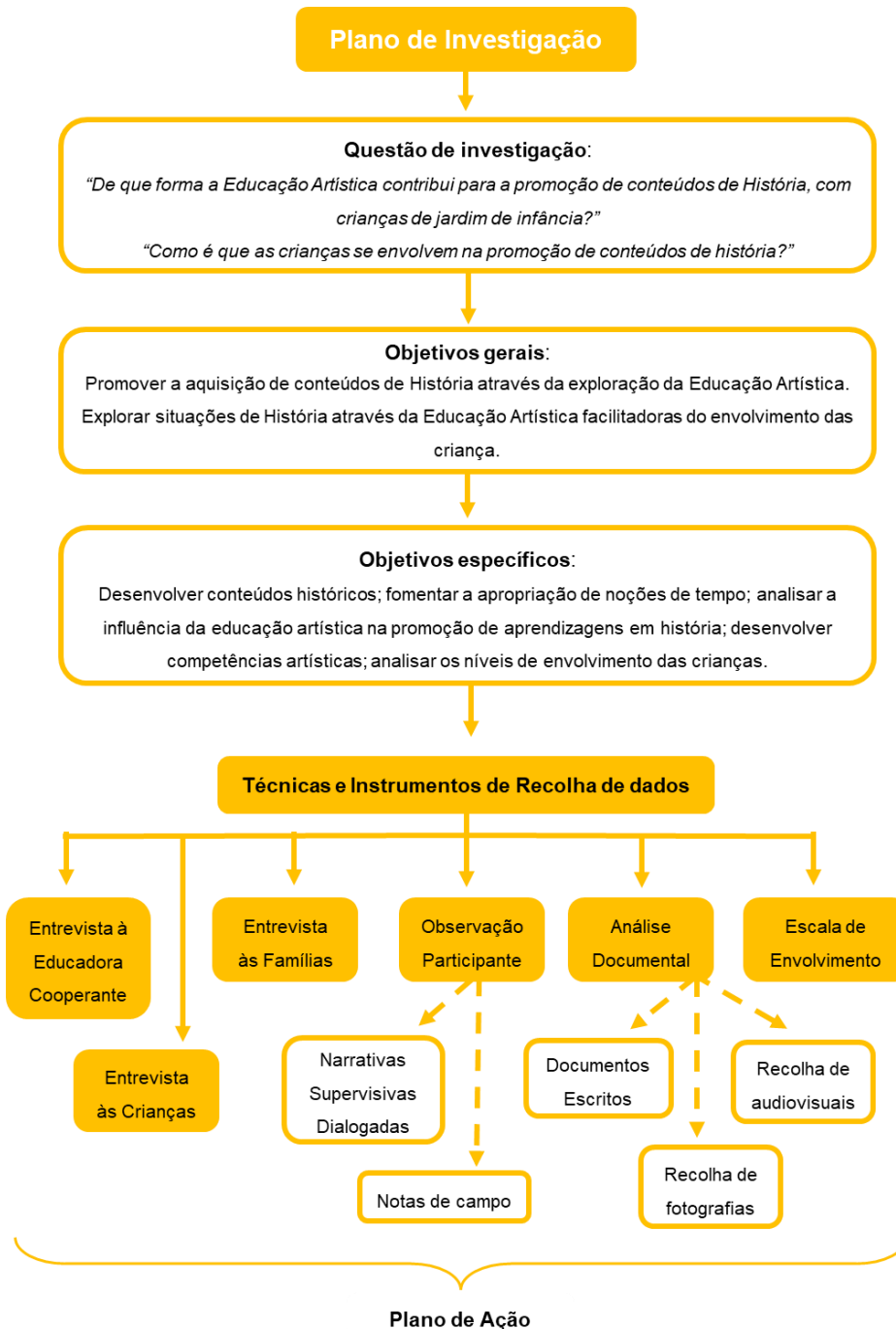


Figura 3 – Esquema Síntese do Plano de Investigação

1.2.1 Descrição do Plano de Investigação

A temática desta investigação insere-se na exploração em duas áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016): a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. Em relação à primeira área referida, as aprendizagens focaram-se mais concretamente nos domínios da Educação Artística, ao explorar os seus diferentes subdomínios; já a segunda área tem maior foco nas ciências referentes ao Mundo Social.

Esta investigação foi assente num forte sentido de interdisciplinaridade com a exploração de diversos materiais e objetos que ajudaram a promover o máximo de conhecimento e aprendizagem, por parte das crianças. Neste sentido, através da abordagem artística e histórica, foi possível concretizar propostas de atividades prazerosas para as mesmas e que promoveram um trabalho integrado entre as duas temáticas.

Ainda que o desenvolvimento desta temática tenha ocorrido de acordo com as áreas de conteúdo anteriormente referidas, é indiscutível que esta esteja ainda inserida na área de Formação Pessoal e Social que é caracterizada por ser

“(…) 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 princípio o conhecimento prévio do grupo de crianças – nomeadamente interesses e necessidades – possibilitando assim a definição de objetivos, seleção criteriosa das áreas de intervenção, planificação e realização de propostas de atividades orientadas.

Neste sentido, a fase de implementação do projeto de intervenção iniciou-se no mês de maio de 2021 e terminou em janeiro de 2022. Foi elaborado um plano de sessões com propostas de atividades orientadas que favoreceram o desenvolvimento da História com recurso a estratégias de Educação Artística. Surgiu desta forma um trabalho integrado e multidisciplinar, através do qual, principalmente, as crianças se sentissem motivadas para realizar atividades no âmbito da História potenciadoras do desenvolvimento de competências e conhecimentos/aprendizagens em todas as áreas do saber.

1.2.2 Calendarização do Plano de Investigação

A presente investigação desenvolveu-se em quatro fases distintas, tal como é possível observar no Cronograma do Plano de Investigação, figura 4.

A primeira fase correspondeu à delimitação dos primórdios investigativos ao englobar a observação participante, a identificação da problemática, que consequentemente levaram a uma pesquisa sobre a temática bem como à definição da questão e objetivos de investigação, em diálogo com a Educadora Cooperante (EC). A observação participante e o diálogo com a EC foram uma constante ao longo desta investigação, pois possibilitaram à aluna estagiária ir reconstruindo o plano de ação em função dos interesses do grupo de crianças, a partir da reflexão sobre os efeitos das práticas nas aprendizagens. O diálogo com a educadora possibilitou identificar o problema e definir a questão de investigação e os objetivos da mesma. Assim, foi possível orientar uma pesquisa consciente e coerente sobre a Expressão Artística e a História, de modo a orientar o plano de ação e sustentar a prática da aluna estagiária.

A segunda fase diz respeito ao Plano de Ação e contempla a sua elaboração e implementação do mesmo e consequentemente os registos da aluna estagiária efetuados com a finalidade de evidenciar o que era narrado pela aluna estagiária e dar resposta à participação das crianças nesta investigação. Nesta linha de pensamento é ainda apresentada a redação e revisão do enquadramento teórico, a elaboração e escrita 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.

No que toca à terceira fase, esta engloba a Análise e Tratamento de Dados, que resultam da prática exercida durante a PES II e PES III. Nesta fase, de modo a compreender os resultados obtidos foi realizada uma entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante – com o intuito de recolher dados sobre a sua prática no âmbito da História e da Expressão Artística bem como a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido pela aluna estagiária, evidenciando os contributos do mesmo para as crianças. Outra entrevista às Famílias, de modo a compreender as perspetivas pedagógicas recolhidas ao longo da investigação bem como o impacto da mesma em cada núcleo familiar e por fim, uma entrevista informal às crianças, obtendo as suas opiniões e definições sobre alguns conceitos.

Por último, a quarta fase alude à avaliação de todo o trabalho desenvolvido com as crianças onde estão incluídas as narrativas supervisivas redigidas aquando PES II e 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	junho
1ª Fase													
Observação Participante	X	X	X	X	X	X	X	X					
Identificação do Problema	X	X											
Pesquisa			X	X									
Diálogo com a Educadora Cooperante	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Definição das Questões de investigação			X	X	X	X							
Definição dos Objetivos de investigação			X	X	X	X							
2ª Fase													
Redação do Enquadramento Teórico			X	X		X	X						
Revisão do Enquadramento Teórico				X			X	X					
Elaboração do Plano de Ação			X	X									
Revisão do Plano de Ação					X	X							
Redação da Metodologia de Investigação			X	X			X	X					
Revisão da Metodologia de Investigação								X					
Redação dos Instrumentos de recolha de dados			X	X			X	X					
Implementação do Plano de Ação			X	X	X	X	X	X					
3ª Fase													
Entrevista à Educadora Cooperante								X					
Entrevista às Crianças									X				
Entrevista às Famílias									X				
Tratamento e Análise de Dados								X	X	X			
4ª Fase													
Narrativas Supervisivas			X	X	X	X	X	X					
Conclusões									X	X	X		
Avaliação									X	X	X		
Apresentação e discussão de resultados									X	X	X	X	X

Figura 4 – Cronograma do Plano de Investigação

1.3 Caracterização do contexto institucional

O estágio curricular inserido nas Unidades Curriculares de Práticas de Ensino Supervisionada II e III, decorreu num Externato inserido no concelho de Lisboa, que contempla diversas valências – começando no Jardim de Infância e terminando no 3.º ciclo de escolaridade. Todas as respostas educativas oferecidas funcionam no decorrer dos cinco dias úteis, no horário letivo entre as 7h30 da manhã e as 17h30 da tarde, sendo que as imediações escolares mantêm-se abertas até as 18h30 da tarde/noite, para a realização de atividades extracurriculares.

O espaço físico do jardim de infância, contempla três salas destinadas a idades e algumas especificidades diferentes: a sala Infantil dos três anos integra crianças com idades desta idade, que completam os quatro anos ao longo do ano letivo; a dos quatro anos, que agrega crianças com quatro anos prestes a fazer os cinco; e por fim, a sala do Pré-Escolar, que reúne idades entre os cinco e os seis anos. Cada uma delas apresenta uma lotação máxima que varia entre as 18 e as 20 crianças, garantindo assim uma atenção mais individualizada a cada uma delas.

Esta área da Educação pré-escolar, possui instalações sanitárias devidamente adaptadas às características e necessidades das crianças; uma zona de cabides individuais; assim como duas zonas de exterior interligadas para a brincadeira livre dos grupos.

A equipa desta instituição é detentora de um conhecimento técnico e específico do desenvolvimento infantil, apresentando uma atitude educativa empática, assertiva, clara e coerente. Em cada um dos grupos da valência de Pré-Escolar existe um Educador Base que atua em articulação e concordância com outro educador, de modo a proporcionar às crianças maior atenção e apoio. Simultaneamente, existe ainda a atribuição de uma auxiliar a cada grupo, que apoia os momentos de refeição e limpeza – não só da sala, mas também de todo o recinto em torno. Ao todo, podemos considerar que a valência de Jardim de Infância conta atualmente com cinco educadoras de infância, uma técnica de ação educativa e quatro auxiliares de limpeza.

Com influências do Movimento da Escola Moderna, esta instituição promove nas crianças as suas capacidades, competências, interesses e saberes, de modo a aprenderem a prever, pesquisar e refletir sobre as suas ações e competências adquiridas. Neste sentido, a criança é vista como um ser competente que faz parte de um processo de diferenciação pedagógica, tendo cada um o seu ritmo, as suas particularidades, interesses e necessidades que devem ser respeitadas, cuidadas e

valorizadas. As suas competências são respeitadas e colocadas em cooperação com os demais intervenientes, uma vez que participam na organização do dia a dia escolar, nomeadamente a gestão das rotinas, dos instrumentos e das tarefas, tornando-se assim progressivamente mais autónoma. Estes princípios assumem-se nos diversos momentos contemplados na vida da criança em jardim de infância, onde todas as atividades são consideradas atividades humanas e que acontecem em simultâneo, não se distinguindo os momentos de rotina dos momentos de atividades (Niza, 1996).

1.3.1 Caracterização do ambiente educativo

De acordo com Zabalza (1998), a Educação infantil possui características muito próprias no que toca à organização dos espaços. O mesmo refere que as crianças nesta fase necessitam de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, onde possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente. Saliencia ainda a necessidade de os espaços oferecerem oportunidades diversas de interação e de aprendizagem, sejam elas coletivas – na envolvência de pequenos ou grandes grupos – ou mesmo individualizadas – no contacto com os objetos dispostos.

Neste sentido, torna-se fundamental caracterizar o ambiente educativo em quatro dimensões claramente definidas e inter-relacionadas no espaço de sala: a física, a funcional, a temporal e a relacional.

Dimensão Física

A dimensão física contempla o aspeto material do ambiente de sala, incidindo desta forma na organização e distribuição dos móveis da sala, bem como do pátio/parque infantil. Para Zabalza (1998), a Educação infantil tem características muito próprias no que toca à organização dos espaços de sala. O mesmo autor defende que a criança necessita de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, onde as mesmas possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente, oferecendo assim um espaço em oportunidades diversas de interação e de aprendizagem, sejam elas coletivas ou mesmo individualizadas, nas quais os objetos dispostos sejam o foco da atenção.

Neste sentido, numa primeira análise, considera-se que as dimensões de sala não se adequam integralmente ao número e características de crianças existentes no presente grupo, devido à limitação de espaço. Apesar disso, este encontra-se bem organizado no que toca ao material disponível e áreas definidas no espaço, como evidencia a figura

5, apresentando uma rentabilização com um piso superior destinado à exploração de materiais.

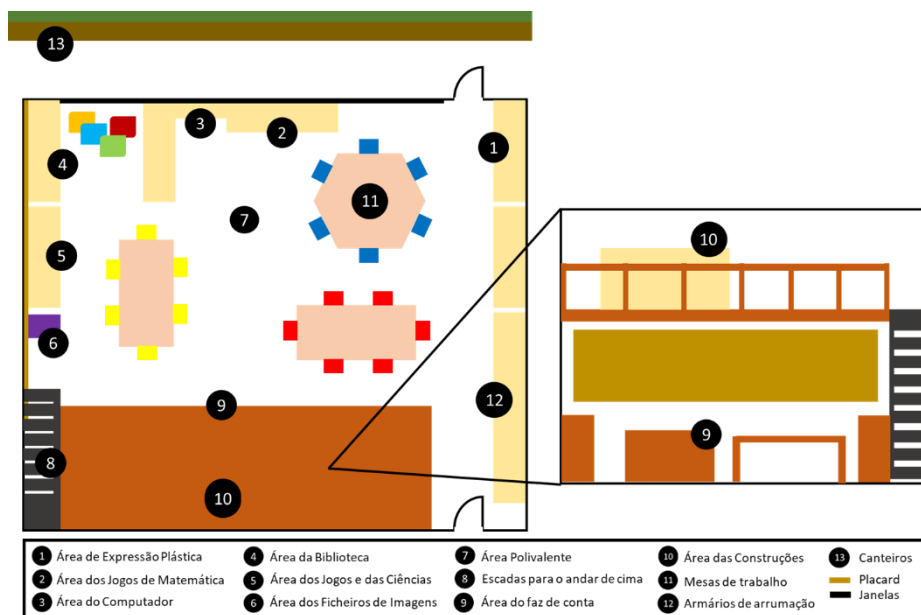


Figura 5 – Planta do espaço de sala

As áreas e materiais contemplados encontram-se identificados com numerações e representações gráficas assim como cores, de modo a facilitar a gestão e arrumação de cada área. Relativamente às cadeiras e mesas presentes em sala, é possível verificar que apresentam dimensões e características adaptadas ao grupo em questão, ajustadas às diferentes atividades desempenhadas no espaço. No que toca à decoração de sala, e de acordo com Forneiro (2005), a mesma não deve ser descurada sendo que deve conter exposições de comunicação, como trabalhos ou rescaldos de aprendizagem. Assim, devido ao seu curto espaço, apresenta alguma limitação para a decoração – idealmente ao nível das crianças – com diversos produtos artísticos e de conhecimento realizados pelas crianças. No que toca aos diferentes instrumentos de pilotagem, fundamentais na Educação pré-escolar, é possível verificar que foram todos construídos com o grupo, encontrando-se posicionados ao alcance das crianças de modo a facilitar o acesso, sendo estes a agenda semanal, o calendário e mapa do tempo, o diário de grupo, o mapa das tarefas, o plano diário, o quadro das idades e o mapa de tarefas.

O espaço exterior é bastante amplo, adaptado e estimulador para crianças do jardim de infância. Würdig (2010) refere que a área exterior é um local onde “as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica” (p. 90), por isso deve também proporcionar inúmeras oportunidades de exploração e aprendizagem.

Assim, como é possível verificar na figura 6, este espaço apresenta diferentes elementos/materiais de exploração como por exemplo: triciclos, uma caixa de areia, duas construções – de diferentes dimensões – com escorrega, bolas e caixas de legos gigantes.

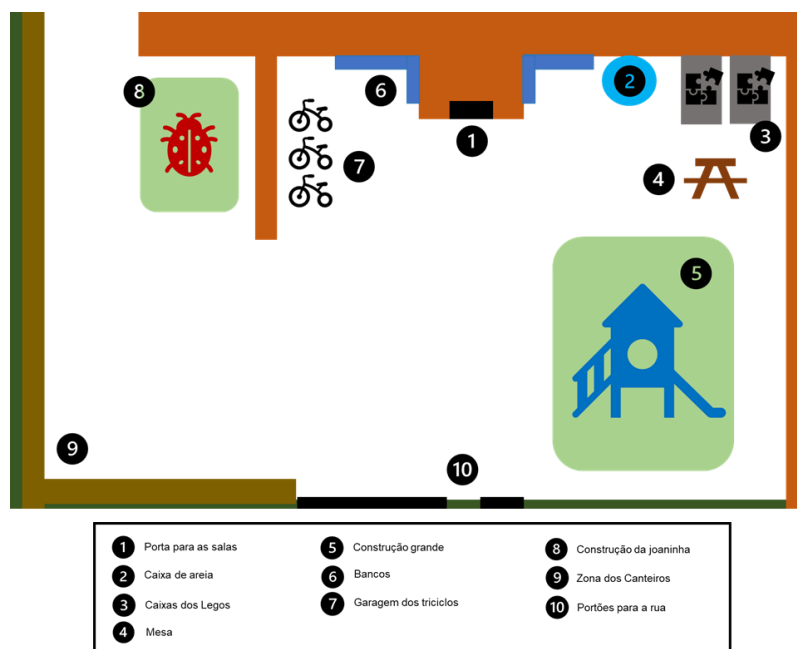


Figura 6 – Planta do espaço exterior

Em suma, Zabalza (1998) refere que “seja qual for a organização da sala (...) será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das crianças, tornando possível, junto à sua atividade autónoma, a ação compartilhada em grupo” (p.262). Neste sentido, é fundamental oferecer à criança confiança, segurança, bem-estar, de modo a responder às suas necessidades, permitindo-lhe por sua vez fazer descobertas, tomar decisões, interagir com os objetos, relacionar-se com os demais e brincar, pois todos estes fatores contribuem para a construção do seu conhecimento e aprendizagem.

Dimensão Funcional

De acordo com Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016),

“O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.” (p.26)

Assim, é possível referir que a dimensão funcional se relaciona com a disposição e exploração do espaço, de acordo com as demais finalidades.

A sala dos 4 anos apresenta-se bastante organizada e delimitada, possuindo diversas áreas de conteúdo que podem explorar correlacionando com materiais específicos em cada uma. Neste sentido, podemos verificar a existência das seguintes áreas:

- Área da expressão plástica – esta zona comporta materiais de pintura, corte e colagem assim como de moldagem, encontrando-se todos ao alcance das crianças. Assim, explora-se o Subdomínio da Expressão Plástica, dando oportunidade de criar diversas composições com diferentes materiais, assim como a Área de Formação Pessoal e Social, para o planeamento e partilha do desenrolar da atividade.
- Área da matemática/jogos de mesa – local onde são explorados puzzles temáticos, dominós e jogos de memória, de sequência e lógica dando enfoque a elementos do dia-a-dia da criança relacionando-os com números. Neste sentido, a área potencia o desenvolvimento do Domínio da Matemática, ao contruir noções matemáticas de classificação, seriação, memória e ordenação, bem como a noção de número.
- Área de História – área criada em função desta investigação com livros temáticos, elementos representativos como a linha do tempo, mapa de Portugal e bonecos, com o intuito de estimular a curiosidade por acontecimentos passados e noções de tempo importantes contemplados na Área do Conhecimento do Mundo;
- Área da biblioteca – onde as crianças contactam com diversos livros e registos literários. Esta área fomenta, naturalmente, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a perceção da funcionalidade do livro; contato com o texto manuscrito e perceção da linguagem escrita enquanto código com regras próprias.
- Área da casinha – uma das áreas mais explorada pelas crianças, é o local que dá lugar a brincadeiras individuais ou em pequenos grupos. É constituída por pequenos armários de arrumação, uma mesa quadrada com alguns bancos, uma área de “cozinha” com os devidos utensílios e uma zona de “bebés”, contendo roupas, uma cama pequena, um colchão e bonecos. É possível referir que esta área explora o Subdomínio da Expressão Dramática, ao simularem e representarem papéis em que as crianças são capazes de se exprimir, atuar e reproduzir cenas; o Domínio da Expressão da linguagem oral e abordagem à escrita, com a recriação de experiências da vida quotidiana e a produção de

situações de comunicação verbal e não verbal; assim como a Área de Formação Pessoal e Social, na realização de jogos de imitação onde aprendem e exprimem regras sociais, uns com os outros.

- Área da construção – local com caixas grandes, com elementos de construção como blocos, peças de encaixe e legos de diferentes tamanhos, utilizados de formas variadas e para fins diversos. Esta área é propícia ao desenvolvimento do Domínio da Matemática, possibilitando que as crianças explorem, construam, selecionem e agrupem em sequência; e do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, ao atribuírem significados múltiplos aos objetos.

Dimensão Temporal



Quando nos referimos à organização do tempo, isto é, à criação de rotinas, sejam elas diárias, semanais ou anuais, trata-se da dimensão temporal. Assim, esta organização remete para o estabelecimento do tempo destinado a cada momento do dia. Post e Hohmann (2004), referem que “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados (...) é mais provável que as crianças se sintam seguras e confiantes” (p. 195) assumindo um carácter determinante neste período de crescimento. Assim, esta organização do tempo permite que, ao longo do dia, existam momentos que se repetem diariamente como a chegada, a hora das refeições, o tempo para a higiene, momentos de trabalho assistido, momentos de brincadeira livre, em grupo ou de forma individual, na sala ou no exterior, e atividades curriculares extra sala.

Logo, as rotinas preveem uma planificação flexível e refletida por parte da educadora, para que seja possível responder às necessidades e interesses das crianças, pois, uma vez que são tão repetitivas, as crianças têm a possibilidade de as realizar com regularidade, antecipando o que irá acontecer, ganhando assim confiança nas suas capacidades básicas e conseqüentemente maior autonomia (Post & Hohmann, 2004). Importa realçar que através das rotinas, “a criança aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenspan, 2002, p.182), sendo que é neste sentido que a educadora e as crianças estabelecem rotinas, como é possível evidenciar com a representação da agenda semanal na tabela 1.

Deste modo, o horário letivo inicia-se pelas 9h20 com a Reunião da Manhã onde, sentados em roda e em grande grupo, é cantada a canção dos bons dias acompanhado pelo cumprimento individual a todas as crianças e a elaboração do plano diário, conversado e discutido sobre o que vão realizar durante o dia referindo assim as atividades a promover. À medida que as crianças chegam à sala, preenchem os

instrumentos de pilotagem, mais especificamente o mapa das presenças, e após a reunião da manhã organizam-se pelas mesas de trabalho nas atividades dirigidas e/ou de brincadeira livre. Por volta das 10h/10h15, comem o reforço da manhã, habitualmente fruta (maçã, pera ou cenoura) e seguem para as atividades curriculares, como a Música, Inglês e Educação Física – tendo ainda tempo para uma corrida no recreio – que terminam praticamente em cima da hora de almoço. Pelas 11h/11h15 – dependendo da hora de final da aula curricular em questão –, as crianças deslocam-se à casa de banho para fazer a sua higiene e depois dirigem-se novamente à sala para almoçar. Após o almoço, o grupo explora o recreio exterior das 11h45 às 13h30, correspondendo ao horário de almoço dos adultos de referência da sala – as educadoras. De regresso à sala, decorre a hora da leitura com a exploração de uma história e seguem-se momentos de atividades e abordagens dirigidas que incidem nas diferentes áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE.

Tabela 1 – Agenda Semanal

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira	Sábado	Domingo
Acolhimento						
Reunião da manhã						
Vestir para ir para a ginástica	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Experiência ou Culinária	Brincadeira livre e atividades dirigidas	Vestir para ir para a ginástica		
Recreio				Recreio		
Aula de Ginástica	Aula de Música	Aula de Inglês		Aula de Ginástica		
Almoço e Recreio						
Aula de Inglês	História	História	História	Escrever notícias da semana		
Jogos/Atividades de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Jogos/Atividades de Matemática	Ficha	Dar comida aos peixes e tartarugas	Arrumar trabalhos nas capas		
		Brincadeira livre e atividades dirigidas	Aula de Música	Brincadeira livre		
Brincadeira livre	Brincadeira livre			História		
Reunião da tarde						
Lanche e Recreio						
Atividades Extracurriculares						

Dimensão Relacional

Tratando-se de uma sala inicial em jardim de infância as relações estabelecidas entre criança-adulto e entre crianças-crianças, no espaço de sala, são interações essenciais, na medida em que as “relações precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas” (Post & Hohmann, 2004, p. 40). Assim, esta interação sustenta a base do processo educativo desenvolvido assim como o princípio da dimensão relacional, reforçando a ideia “que a criança consegue estabelecer relações entre o

mundo e as pessoas, transformando-o num pano de fundo no qual se inserem emoções” (Horn, 2004, p. 28), onde se cria uma vinculação alicerçada na confiança e respeito mútuo.

Neste sentido, é possível verificar que as figuras de referência presentes em sala desenvolvem junto do grupo uma relação afetuosa, compreensiva e tolerante criando assim um ambiente onde estas se sentem seguras e encorajadas a explorar e criar relações com os outros. Estas relações procuram proporcionar às crianças abordagens positivas que, de acordo com Seligman (2011), contribuem para credenciar a edificação dos pontos fortes das crianças, o que lhes permite alcançar o seu potencial absoluto. A Educação pela positiva inclui emoções positivas, a ação de comprometimento, a vida com sentido, as relações positivas e o sucesso, que se associam inevitavelmente às construções psicológicas que se aliam à prática das virtudes e construção de carácter/personalidade (Martins, 2019).

A educadora preocupa-se bastante com o bem-estar emocional das crianças, tentando sempre reajustar as suas propostas de atividades, de modo a orientar trabalhos que vão ao encontro das necessidades e solicitações das mesmas, promovendo assim o desenvolvimento de uma prática consciente. Quando o grupo está num momento de grande grupo, a educadora procura estimular e fomentar o diálogo entre todas as crianças – das mais tímidas às mais extrovertidas – de modo a desenvolverem a sua autoestima e o seu sentimento de pertença, aquele “que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros” (Silva, et al, 2016, p.25).

Assim, a relação que a educadora “estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Silva, et al, 2016, p. 28). Por isso, é possível verificar que há uma boa relação entre as crianças, e apesar de ainda serem de tenra idade brincam umas com as outras possuindo algumas preferências nas constituições dos pequenos grupos, assim como na partilha de brinquedos.

1.3.2 Caracterização do grupo de crianças

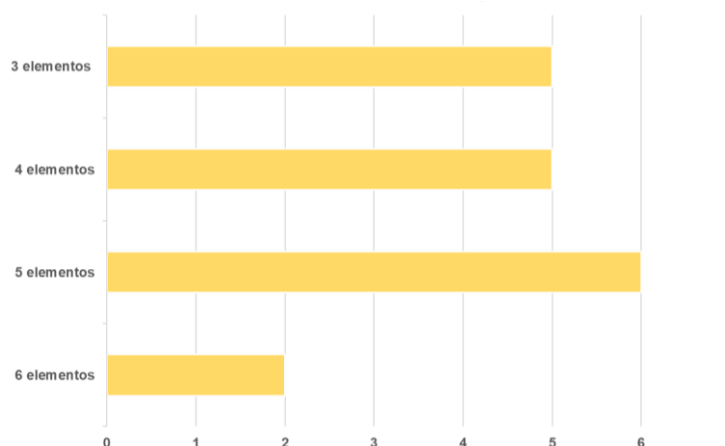
Este período de estágio curricular foi realizado na segunda sala de jardim de infância, apelidada como sala dos quatro anos, que a aluna estagiária acompanhou desde o passado ano letivo até ao presente. O grupo em questão é composto por dezoito crianças, sendo doze do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, com famílias de capacidades sociais e económicas médias/altas, todas com nacionalidade portuguesa.

A maior parte do grupo transitou da sala anterior, recebendo assim apenas duas crianças novas na sua dinâmica: um rapaz que ingressou no colégio este ano letivo, e uma rapariga que, por opção familiar, ficou retida na sala dos quatro anos, por ser a mais nova do grupo anterior e tendo-se optado pela consolidação das aprendizagens essenciais.

A transição de sala fez com que estas crianças deixassem de dormir a sesta, adaptação complicada para algumas, mantendo-se esta prática apenas para uma criança com perturbação do espectro do autismo e que, devido às suas características, ainda necessita bastante desta pausa a meio do dia – ainda que apresente alguma resistência a maior parte das vezes. Ao nível da alimentação, apesar dos diferentes ritmos e características, quase todas as crianças são autónomas na hora de comer a sopa e os sólidos, havendo apenas alguns que necessitam de um incentivo constante devido à pouca motivação. Duas destas crianças trazem comida de casa, uma devido a ser celíaca e carecer de condições específicas para a confeção dos seus alimentos.

Ao analisar as crianças e as suas envolvências familiares, é possível concluir que existe uma diversificação ao nível do número de elementos familiares próximos – pais e irmãos – (gráfico 1), influenciando direta ou indiretamente o desenvolvimento e postura de cada criança. A designação desta observação e recolha de dados deve-se à construção e constituição familiar aqui presente, pois algumas destas famílias encontram-se fracionadas por separações parentais ou irmãos de diferentes pais.

Gráfico 1: Número de elementos familiares próximos



Ainda que estejamos em presença de um grupo com constituição e características familiares bastante distintas, é possível aferir que estas famílias trabalham conjuntamente com a escola para proporcionar as melhores bases sociais, cognitivas,

mentais e emocionais às suas crianças, demonstrando elevada preocupação e participação neste processo construtivo e evolutivo das crianças.

Numa análise global, este grupo apresenta-se bastante apto e competente revelando aprendizagens significativas e variadas fundamentais para o desenvolvimento integral de cada criança. É um grupo de crianças energético – com maneiras distintas de expor sentimentos – com crianças com características singulares, que se encontram a aprender o sentido social de partilha, de interajuda e inter-relação. São ainda possuidoras de um egocentrismo típico da idade, centrando-se nelas próprias como ser autêntico e detentor da individualidade social, competências absolutamente normais para esta faixa etária. Demonstram um sentido bastante forte e curioso pelo mundo, partilhando em grande grupo os seus interesses e experiências, manifestando assim uma gradual maturação linguística no grupo, ansiando sempre que os adultos de referência as possam ouvir.

Perante estas crianças são necessárias fortes intervenções para fomentar a empatia e a amizade que têm uns pelos outros, trabalhando assim a tolerância e compaixão. São crianças bastante trabalhadoras e sempre dispostas à exploração das diferentes áreas de conteúdo, seja por sugestão do adulto como também por curiosidade das mesmas. Revelam um gosto especial pela imitação, característica do faz-de-conta, assim como pelos legos, puzzles e construções onde despendem muito do tempo de brincadeira, bem como da exploração plástica, com a elaboração de diversos desenhos livres.

Este é assim um grupo com muitíssimo potencial, a todos os níveis de desenvolvimento, que ainda carece bastante da atenção e intervenção do adulto na resolução de problemas, na descentralização do “eu” e na mediação e fomentação de pensamento, perante o próximo.

1.3.2.1 Participantes da Investigação

A criança 1, o A. tem quatro anos e é uma criança muito meiga e dedica bastante tempo a realizar as suas produções e brincadeiras em pequeno grupo ou até mesmo sozinho. É bastante autónomo e responsável, capaz de executar até ao fim as tarefas solicitadas, mantendo-se sempre atento aos colegas, de modo a ajudá-los sempre que necessário. Apesar de por vezes ainda não conseguir gerir alguns sentimentos e conflitos – como a injustiça e a frustração – é notória a sua evolução emocional que, mesmo necessitando do diálogo com o adulto para a resolução de conflitos, progride na aprendizagem de como lidar com as suas emoções, sejam elas positivas ou negativas. O A. dedica uma grande atenção e concentração às atividades dirigidas

propostas, intervindo de uma forma bastante construtiva nos momentos de grande grupo, demonstrando as suas aprendizagens, inquietações e descobertas.

A criança 2, o J.M. tem quatro anos e está sempre pronto para as brincadeiras, partilhando-as alegremente com os seus colegas, procurando ainda bastante o carinho dos adultos. Aprecia muito as atividades físicas, encarando-as como grandes desafios, ultrapassando as suas dificuldades com a persistência que tem perante as mesmas. É uma criança autónoma apesar de necessitar sempre da ajuda do adulto para os momentos de refeição – principalmente ao almoço. É uma criança com algumas atitudes agressivas e negativas para com os pares, mesmo que não haja motivo para tal, procurando desta forma o conflito e negando sempre as suas atitudes quando confrontado. O J.M. é acompanhado por uma psicóloga que procura potenciar as competências da empatia e cuidado com o próximo, no entanto ainda apresenta bastantes dificuldades nesta aprendizagem.

A criança 3, a J., apesar de já ter quatro anos é a criança mais nova do grupo. É uma criança bastante meiga e brincalhona que adora partilhar as brincadeiras com os seus colegas. Vive intensamente tudo o que ouve e tem muita imaginação, aliada à expressão e comunicação ótimas que apresenta. Adora os momentos em grande grupo, mantendo-se atenta e participativa em tudo o que é abordado. É uma menina completamente autónoma, responsável e que se dedica muito às suas produções criativas. Fica muito sensibilizada quando um colega é injusto ou mais agressivo com ela, procurando assim o conforto do adulto. Têm preferência pela área do faz de conta, mas facilmente é capaz de explorar outras áreas de sala. A J. apresenta muito boas capacidades cognitivas e relacionais e competências excecionais no que toca à exploração motora para a idade.

A criança 4, a M. é a mais velha do grupo e já completou os cinco anos. Como o seu aniversário é em dezembro, os pais consideraram benéfico retê-la na sala dos quatro anos de modo a consolidar as competências. Integrou bastante bem o grupo e fez rapidamente algumas amizades de referência, não sentido por isso carência das antigas amizades. É uma criança muito doce e atenta ao mundo que a rodeia, procura sempre novas aprendizagens e experiências, demonstrando bastante entusiasmo e envolvimento em tudo o que lhe propõem. Apresenta competências sociais e relacionais adequadas à idade, estando sempre pronta para ajudar os adultos ou os colegas, demonstrando assim a sua autonomia e segurança perante o dia-a-dia da escola.

1.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Francisco (2010), citado por Antunes (2016), a recolha de dados “é um procedimento lógico da investigação empírica ao qual compete selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas”. (p.25). Assim, o principal objetivo ao longo da investigação foi recolher o maior número de dados pertinentes de modo a sistematizá-los e interpretá-los da melhor forma, através de:

- Observação participante: notas de campo e narrativas supervisivas dialogadas;
- Análise documental: documento escrito, fotográfico e de audiovisual;
- Escala de Envolvimento;
- Entrevistas.

Observação Participante

De acordo com Aires (2015), a observação consiste num conjunto de conversas, aspetos, lugares e pessoas que se relacionam em determinados contextos e teorias sociais, “perspetivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controle de veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão” (p. 25).

A observação participante é um método onde o investigador observa os seus participantes no ambiente natural em que se encontram, influenciando também ele nos seus comportamentos e atitudes, com a sua participação. É uma das estratégias mais utilizadas em investigação educacional, sendo que pode ser utilizada quer em investigação quantitativa, quer em investigação qualitativa, dependendo do processo utilizado (Aires, 2015).

Neste sentido, Sarmiento (2013) refere que a observação participante consiste numa “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (p.27) pois o investigador procura analisar factos e experiências ao fazer parte da investigação. A mesma garante deste modo uma informação rica e profunda, pois o investigador detém flexibilidade, usufruindo do contato direto com o fenómeno a ser observado. Assim, esta ferramenta levou o investigador a utilizar as notas de campo e as narrativas dialogadas supervisivas para registar mais eficazmente as suas observações e interpretações.

De acordo com Antunes (2016), citando Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (p.28). Estas devem ser simples e o mais claras possível, sendo descritivas – ao captar palavras, ações e conversas – e

reflexivas – ao incidirem no ponto de vista do observador, as suas ideias e as suas perceções perante determinada situação (Máximo-Esteves, 2008). Na presente investigação as notas de campo serviram como um grande apoio para o investigador, pois as anotações realizadas permitiram o registo e análise de pequenos diálogos e acontecimentos relevantes para a investigação, dando ainda a possibilidade de refletir sobre os mesmos.

Oliveira (2011) afirma que na formação inicial de professores “a utilização de narrativas de formação possibilita a construção de diversos olhares, fruto de um processo constante de reflexão e reconstrução dos factos vivenciados, contribuindo assim para o desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 292). Neste sentido, as narrativas permitem que o investigador adquira um maior conhecimento sobre si próprio, refletindo sobre as suas atitudes que desenvolvem formas de questionamento sobre o seu pensamento e sobre a sua ação favorecendo a construção reflexiva, crítica e colaborativa da sua identidade profissional (Vieira & Moreira, 2011). Este processo de escrita é por isso um processo reflexivo ao serviço da compreensão da ação (Van Manen, 1990), que permitiu ao investigador ajudar a compreender o modo como nos relacionamos com o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões, construímos e reconstruímos a nossa memória perante o que realizámos na prática.

Deste modo, é essencial evidenciar que este processo de reflexão influencia diretamente o pensamento do educador perante a sua ação, influenciado naturalmente pelas condicionalidades que o rodeiam e impregnam a própria experiência vital (Moreira, 2011). O mesmo autor refere que o investigador deve assim assumir uma posição de neutralidade, analisando os dados de forma indutiva, construindo o conhecimento de uma perspetiva holística e global.

Análise Documental

Segundo Aires (2011), a análise documental remete-nos para a articulação interativa em que,

“(…) a redução de dados implica a seleção, focalização, abstração e transformação da informação bruta para a formulação de hipóteses de trabalho ou conclusões. A redução de dados realiza-se constantemente ao longo de toda a investigação. Estes dados podem ser reduzidos e transformados, quantitativa ou qualitativamente, de forma diferente. Neste último caso, utilizam-se códigos, resumos, memorandos, metáforas, etc.” (p. 46).

Assim, Souza, Kantorsky e Luís (2011) reforçam ainda que a análise documental consiste em “identificar, verificar e apreciar documentos com uma finalidade específica” sendo que esta informação encontra-se associada a um determinado grupo constante dos diferentes registos recolhidos em determinado contexto, registos esses que permitem ter um conhecimento mais aprofundado da investigação. Assim, esta técnica é caracterizada pelo seu carácter dinâmico de reformulação do conteúdo de forma a gerar um novo documento.

Ao longo da investigação, para além dos documentos escritos analisados – como o projeto pedagógico de sala – esta técnica foi também aplicada através da recolha de imagens – como fotografias, pinturas e mapas –, de áudios – como músicas e gravações – e documentos audiovisuais – como os vídeos.

Neste sentido é possível aferir que com a evolução e utilização crescente das tecnologias de informação, estes conteúdos digitais são, cada vez mais, documentos utilizados pelos investigadores de modo a obter e avaliar a investigação e as necessidades dos participantes, onde posteriormente se pode analisar e intervir de forma a criar mudança (Aires, 2011). A análise de documentos é desta forma uma técnica bastante importante no desenvolvimento de um projeto de investigação, pois foi através desta análise que a investigadora recolheu importantes indicadores avaliativos bem como justificações pedagógicas que sustentam a investigação desenvolvida.

Escala de Envolvimento

Laevers (1994) define o envolvimento como uma qualidade da atividade humana em que pode ser observada a concentração e persistência, e “caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Laevers & Portugal, 2018, p.254). Os educadores de infância devem assim realizar observações das crianças, em diferentes momentos do dia, indicando que as mesmas são a base indicativa para o educador sobre a qualidade das suas propostas educativas, bem com as condições do contexto (Bertram & Pascal, 2009).

De acordo com os mesmos autores, o processo avaliativo do envolvimento é profundamente “intuitivo e empático, pressupondo reconstituição da experiência do outro em nós próprios” (Bertram & Pascal, 2009, p.26) pois enquanto educadores devemos colocar-nos na pele da criança de modo a observar e sentir o que foi vivido pela mesma. No entanto, é importante considerar que “o envolvimento não ocorre quando as actividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.86), ocorre quando a criança funciona no limite das suas

capacidades, estando debruçada sobre uma aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura (Laevers, 1994).

Neste sentido, durante o processo de observação da criança é registado o seu nível de envolvimento – em atividade dirigida ou livre – atribuindo-se um nível de 1 a 5, sendo o nível 1, o mais baixo e o nível 5, o mais elevado, correspondendo às características da atividade da criança em determinado momento, regendo-se pela variação dos sinais acima descritos (Portugal & Laevers, 2018):

- *Nível 1 – Ausência de atividade:* a criança revela ausência de exigências cognitivas, apresentando-se “não ativas/inativas”. Esta está mentalmente ausente, com um olhar vago e uma postura passiva;
- *Nível 2 – Atividade frequentemente interrompida:* a criança perde-se no que está a fazer, pois divaga o olhar, desloca-se de um lado para o outro e/ou interrompe com frequência a atividade que está a realizar. Assim o seu envolvimento não é satisfatório para a fazer voltar à tarefa e a ação da criança leva a resultados muito limitados, ou seja, a complexidade da atividade não corresponde às capacidades da criança;
- *Nível 3 – Atividade mais ou menos contínua:* a criança encontra-se mais ou menos empenhada em diversas atividades sob indiferença, ou seja, encontra-se envolvida na atividade, porém, falta concentração e prazer naquilo que está a fazer. É capaz de participar, no entanto distrai-se facilmente, não se sentindo desafiada;
- *Nível 4 – Atividade com momentos intensos:* as crianças estão normalmente ativas e quase sempre no máximo das suas capacidades – deduzido pela concentração, persistência, energia ou satisfação. Realizam as atividades 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 – Atividade intensa e continuada:* a criança apresenta o nível máximo de envolvimento nas atividades, estando absorvida pelo momento. Realiza facilmente as suas escolhas e executa-as com toda a intensidade que requerem, toda uma concentração mental, física e emocional. Esta intensidade é observada durante todo o processo de execução da atividade, onde qualquer

descontinuação ou perturbação da atividade representa uma rutura frustrante para a atividade em curso.

Na presente investigação, usou-se uma Ficha de Observação do Envolvimento da Criança (Apêndice A), para registar o envolvimento de cada criança, que foi observada três vezes – durante dois minutos – perfazendo um total de seis minutos/dia. Após cada momento de observação foi preenchida a Ficha de Observação do Envolvimento da Criança, descrevendo o que se observou durante os diferentes momentos; e por fim, com base nos indicadores e na escala registou-se a classificação do nível de envolvimento em que criança prevaleceu no momento de observação.

É de realçar que a Escala de Envolvimento da Criança foi aplicada apenas aos sujeitos participantes da investigação sendo que a sua análise foi realizada pela aluna estagiária. Importa ainda referir que o momento de observação e preenchimento da Ficha de Observação do Envolvimento da Criança foi realizado no decorrer das diferentes atividades e complementado com o visionamento de vídeos dessas atividades.

Após o registo das observações, calcularam-se as médias individuais para cada participante e a média total dos participantes da investigação, pois considerou-se que para além dos níveis individuais de envolvimento - que nos permitem perceber a atividade em que cada criança mais se envolveu – é fundamental obter uma visão mais alargada através da média total dos participantes – que permite perceber como é que cada atividade influenciou o envolvimento das crianças nas mesmas.

Entrevista

De acordo com Morgan (2010), a entrevista tem como função conduzir uma conversa entre entrevistador e entrevistado, com questões elaboradas pelo entrevistador de modo a obter a informação necessária por parte do entrevistado. O mesmo autor refere que se trata de uma conversa intencional com o intuito de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” que permite “desenvolver (...) uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 2010, p.134). Assim, antes da realização de uma entrevista é necessário selecionar um tema, os objetivos, bem como os sujeitos.

Sustentado esta definição, Amado (2013) realça que “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.” (p.207). Deste modo Manzini, citado por Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento & Matsumoto (2008), refere que

“(...) 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; semi-estruturada 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” (p. 189).

Para esta investigação, a técnica de entrevista beneficiou o investigador na compreensão e recolha de opiniões, percepções e testemunhos dos diferentes intervenientes deste projeto: a educadora cooperante, as famílias e as respetivas crianças. Estas entrevistas – estruturadas e não-estruturadas – adaptadas aos diferentes públicos-alvo e pretensões a alcançar, foram realizadas no fim de toda a investigação com a finalidade de recolher dados. Desta forma “uma observação cuidada do processo de entrevista permite confirmar, enriquecer e por vezes até contradizer o que vai sendo dito, como o conteúdo se vai desenvolvendo” (Costa, 2004).

Fontana e Frey (1994), referem que as entrevistas estruturadas consistem num conjunto de questões pré-estabelecidas num conjunto limitado de categorias que segundo Quivy e Campenhoudt (1998) devem ser “formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira” (p.181) de modo a recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bodgan & Biklen, 1994).

Deste modo, partindo das questões colocadas e objetivos específicos delineados, com a entrevista efetuada à educadora cooperante pretendeu-se (i) compreender a sua opinião sobre o papel da Educação pré-escolar no desenvolvimento das crianças; (ii) perceber quais as suas conceções sobre a Educação Artística; (iii) entender quais as suas conceções sobre a relevância da exploração de conteúdos de História na Educação em Pré-Escolar; (iv) conhecer as suas ideias sobre as estratégias usadas na abordagem a conteúdos de História; (v) perceber qual a sua opinião sobre a relevância/pertinência do plano de ação implementado pela aluna estagiária.

Tratando-se de uma entrevista semi-estruturada, foi elaborado um guião dividido em oito blocos de questões (Apêndice F) com o objetivo de obter percepções e informações para a análise e exploração da mesma. A entrevista à educadora cooperante realizou-se no final da prática pedagógica da aluna estagiária e teve lugar na Instituição onde o estágio foi realizado, em tempo não letivo. O primeiro bloco de questões legitima a entrevista e motivação do interessado, referindo o pedido de gravação da mesma e a

certeza da confidencialidade; o segundo bloco diz respeito ao conhecimento e caracterização do percurso do profissional; o terceiro bloco pretende dar a conhecer as concepções da educadora cooperante sobre o papel da Educação em Pré-Escolar no desenvolvimento das crianças; o quarto bloco faz referência às concepções da Educadora sobre a Educação Artística. Prosseguindo para o quinto bloco, este tenta compreender a visão da educadora cooperante sobre a abordagem conteúdos da História em Educação Pré-Escolar; o sexto bloco evidencia a relação entre a Educação artística e os conteúdos históricos ao longo do plano de ação, tentando compreender se os recursos utilizados foram pertinentes; relativamente ao sétimo bloco realça as concepções da educadora cooperante sobre o desenvolvimento do plano de ação; e por último, o oitavo bloco respeita aos agradecimentos onde a investigadora se coloca à disposição para esclarecimento de dúvidas e sugestões de melhoria.

Também foi realizado um questionário às famílias, com duas perguntas abertas – assegurando a confidencialidade bem como os motivos das mesmas – com o objetivo de compreender qual a perspetiva da comunidade familiar perante o projeto desenvolvido, bem como a importância da fomentação de competências históricas desde tenra idade.

Ambas as entrevistas foram objeto de análise de conteúdo por parte da aluna estagiária, sendo transcritas e categorizadas de acordo com a sua informação, com base nas questões previamente definidas.

Para além do referido, foram também realizadas entrevistas não-estruturadas às crianças, com o objetivo de compreender as suas opiniões e preferências sobre o projeto desenvolvido. De acordo com Amado (2013) as questões colocadas aos entrevistados derivam da interação que estes têm com o investigador, “não existindo, portanto, qualquer grelha prévia de questões, respeitando-se, pelo contrário a lógica do discurso do entrevistado – o que existe muita competência e sensibilidade por parte do investigador.” (p.209). Este tipo de entrevista baseia-se assim numa perspetiva construtivista em que, apesar de existir um guião orientador, o entrevistador possui uma maior flexibilidade para construir os seus próprios sentidos e significados a partir dos quais entende, interpreta e interpreta a realidade.

Assim, a aluna estagiária procurou junto de cada elemento do grupo, compreender qual o impacto que o projeto desenvolvido teve nas mesmas, tentando recolher informações sobre quais as propostas de atividade que teriam gostado mais e menos, bem como a importância da História e da Educação artística para as crianças. Estas entrevistas

foram realizadas individualmente, gravadas e posteriormente analisadas e organizadas por categorias.

1.5 Plano de Ação

Nas vivências do dia-a-dia, as crianças aprendem de forma espontânea no contacto dos diferentes ambientes sociais em que se relacionam, no entanto a Educação de infância assenta num processo de intencionalidade educativa que se desenvolve através de um ambiente estimulante, bem como de um processo pedagógico sólido correlacionando diversas oportunidades de aprendizagem com sentido e interligação.

De acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a criança possui um papel ativo e imprescindível no seu processo de maturação e evolução, com o direito de ser participativa e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão que leva consequentemente à tomada decisões para o seu benefício. Assim, ao garantirmos à criança o exercício destes direitos, estamos a considerá-la como principal agente da sua aprendizagem, dando a oportunidade de participar nas decisões do seu processo educativo, demonstrando-lhe confiança na sua capacidade de orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.

Neste sentido, 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 a História através da Expressão Artística, envolvendo naturalmente as restantes áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Por conseguinte, uma vez que foi possível permanecer com o mesmo grupo de crianças, foi desenvolvido um o Plano de Ação que contemplou uma planificação em teia, como se pode observar na figura 7, executada nos anos letivos de 2020/2021 e de 2021/2022.

É fundamental que o educador estimule o desenvolvimento de aprendizagens através do meio social e as interações que a criança vivencia com os diferentes contextos de Educação de infância. Assim, a aluna estagiária optou por basilar a sua prática numa construção articulada do saber, com a finalidade de fomentar aprendizagens que permitissem à criança progredir de uma forma unificada, compreendendo que o conceito de aprendizagem holística se define como uma “forma complexa e interrelacionada da aprendizagem da criança, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al, 2016, p.105).

Para que todas as crianças se sintam incluídas, é imprescindível que o ambiente educativo reconheça e valorize as características individuais de cada uma, possibilitando assim dar respostas às suas diferenças e necessidades. A inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de responder às características individuais de cada uma, atendendo aos seus distintos processos de aprendizagem. Esta perspetiva faz com que o planeamento da ação seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas as crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem ao promover um sentido de segurança e autoestima (Silva et al, 2016).

Assim, este plano de ação visou valorizar as diferentes características individuais de cada elemento do grupo, tendo como principal preocupação assegurar que todas as atividades planeadas estavam ao alcance de todas as crianças, incluindo e respeitando a criança com Perturbação do Espectro do Autismo que, naturalmente, apresenta um quadro de características mais específico. No entanto, todo este processo só é possível se existir um trabalho colaborativo entre todos os profissionais, bem como uma ligação próxima com a comunidade familiar e escolar, e os seus recursos.

A aluna estagiária pretendeu desta forma que a sua prática estivesse assente nos princípios orientadores descritos nas Orientações para Educação Pré-Escolar, tendo em conta as etapas traçadas no documento, sendo eles: observar, registar e documentar; planear; agir e avaliar (Silva et al, 2016). Assim, a observação e o registo permitiram recolher as informações pretendidas para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas, sendo este um processo fulcral para conhecer e compreender o processo de evolução do seu desenvolvimento, enquanto aprendiz.

1.5.1 Planificação em Teia do Plano de Ação

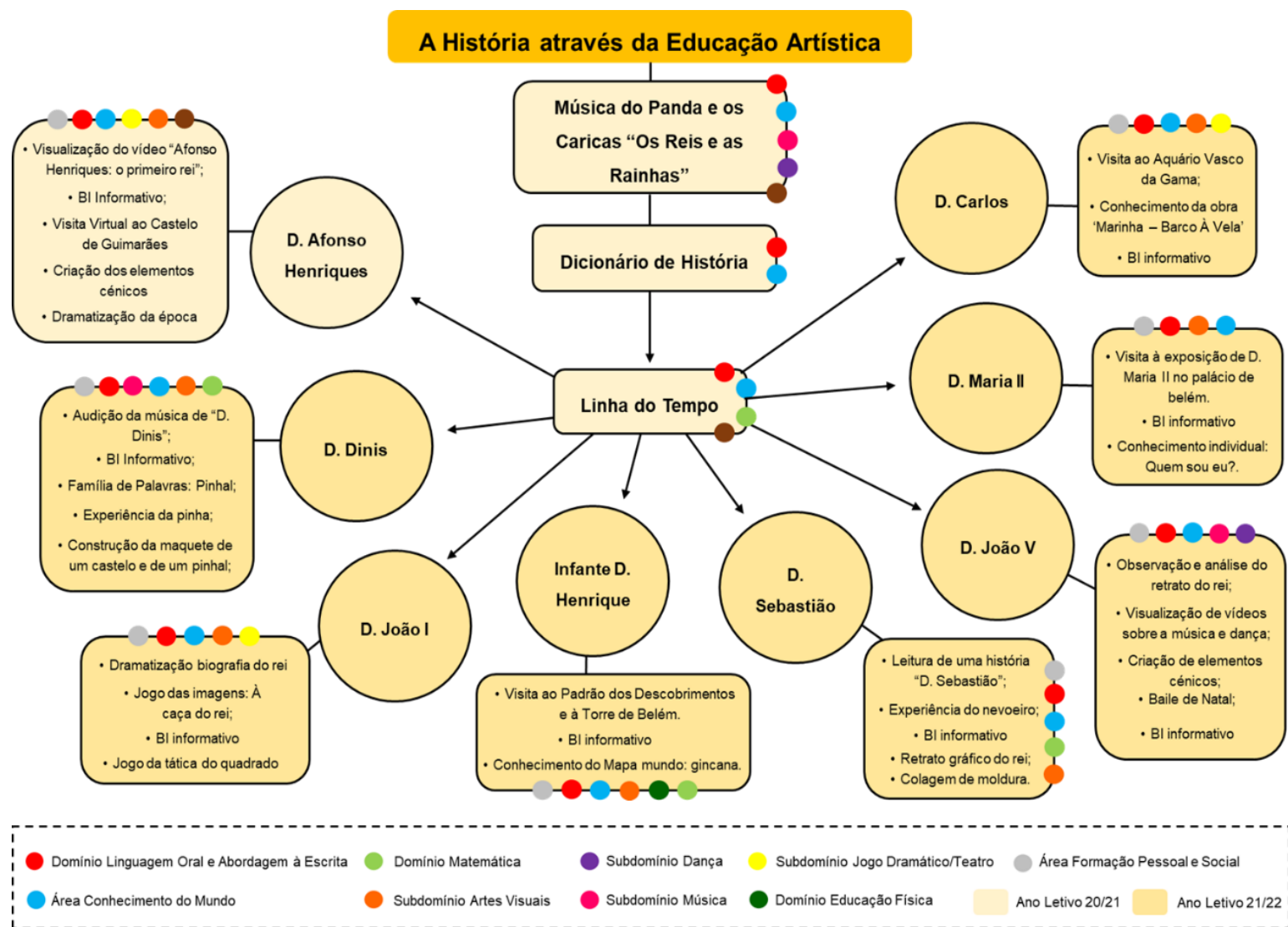


Figura 7 – Planificação em Teia do Plano de Ação

1.5.2 Justificação do plano de ação e intencionalidade pedagógica

O tema de investigação insere-se na Área do Conhecimento do Mundo, mais concretamente na componente da Abordagem às Ciências, referente ao Conhecimento do Mundo Social.

Em março de 2021 deu-se início à PES II, com termo em junho do mesmo ano. Neste período, a aluna estagiária ponderou sob quatro momentos essenciais na prática docente: observação, planeamento, execução e avaliação (Silva et al, 2016).

O período de observação participante, incidiu na apropriação da rotina diária do grupo, sendo que a partir da interação aluna estagiária-crianças, foi possível obter um maior conhecimento das crianças individualmente e enquanto grupo, possibilitando desta forma a definição da problemática a investigar e delinear os objetivos, de modo a dar resposta às questões de investigação definida.

Neste sentido, às questões de investigação “de que forma a Educação Artística contribui para a promoção de conteúdos de História, com crianças de jardim de infância?” e “como é que as crianças se envolvem na promoção de conteúdos de História?”, a aluna estagiária procurou delinear os seguintes objetivos gerais: “promover a aquisição de conteúdos de História através da exploração da Educação Artística; explorar situações de História através da Educação Artística facilitadoras do envolvimento das crianças”. Com a finalidade de estreitar os objetivos desta investigação, foram também definidos objetivos específicos: “desenvolver conteúdos históricos; fomentar a apropriação de noções de tempo; analisar a influência da Educação artística na promoção de aprendizagens em História e desenvolver competências artísticas”.

Consequentemente, foi estruturada uma planificação em teia, com o objetivo de organizar a prática pedagógica pretendida, onde através da observação e interpretação da mesma, é possível verificar que houve uma especial preocupação em articular todas as áreas do saber – ainda que com mais ênfase na História e Expressão Artística – corroborando desta forma, com os princípios orientadores da prática educativa da aluna estagiária.

Apesar de todas as propostas de atividade terem sido realizadas com o grupo completo de crianças presentes na sala de atividades, apenas foi possível a observação de quatro destas, com maior pormenor e segundo a escala de envolvimento, devido ao tempo de investigação. No entanto, importa referir que inicialmente, no período designado à PES II, apenas foram selecionadas três crianças para esta observação, retratado na

discussão e avaliação da primeira proposta educativa. Nos primeiros momentos da PES III, a aluna estagiária considerou indispensável a introdução do quarto elemento para a observação sob a escala de envolvimento pois teria a possibilidade de avaliar a criança mais velha e mais nova de modo a compará-las ao nível do desenvolvimento.

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

1.5.3 Calendarização do Plano de Ação

Momento histórico – Atividades a desenvolver	Aprendizagens a promover	Data prevista
<p>Música “Reis e Rainhas”, Panda e os Caricas</p> <p>Audição, análise e apropriação da música.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de conteúdos históricos; • Interpretar com intencionalidade expressiva-musical a canção; • Promover a música como meio de conhecimento histórico através; • Compreender mensagens orais e comunicar os conceitos chave. <p>Reconhecer e aceitar características da sua identidade social e cultural.</p>	24 de maio 2021
<p>Ficheiro de palavras históricas</p> <p>Seleção de palavras-chave com o registo escrito e visual dos conceitos abordados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de conteúdos históricos; • Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; • Estabelecer relações entre a escrita, mensagem oral e imagem • Aperceber-se do sentido direcional da escrita; • Apreciar diferentes manifestações artísticas – fotografia. <p>Reconhecer e aceitar características da sua identidade social e cultural.</p>	31 de maio de 2021 a 24 de janeiro de 2022
<p>Linha do tempo</p> <p>Exploração da relação presente-passado com as imagens dos diferentes reis selecionados: organização cronológica dos mesmos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de conteúdos e figuras históricas; • Estabelecer relações entre o presente e o passado da sua comunidade; • Promover noções cronologicamente organizadas; <p>Reconhecer e aceitar características da sua identidade social e cultural.</p>	3 e 4 de junho de 2021
<p>D. Afonso Henriques</p> <p>Visualização de um filme temático; Conhecimento do castelo de Guimarães – visita virtual;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de conteúdos históricos; • Abordar oralmente o conhecimento adquirido. • Utilizar recursos tecnológicos para recolher informação: visualização do filme, visita ao castelo de Guimarães. 	7 de junho a 25 de junho de 2021

<p>Realização de elementos cénicos – castelo e adereços; Dramatização histórica da Batalha de São Mamede.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades criativas através de produções plásticas: pintura e recorte e colagem. • Utilizar e recriar espaços e objetos em situação de jogo dramático; • Reconhecer e aceitar características da sua identidade social e cultural. 	
<p>D. Dinis Audição da música D. Dinis, de Maria Vasconcelos e análise na mesma; Realização de um BI informativo com os dados recolhidos; Lenda do milagre das rosas – conceito de bondade; Construção de um castelo e um pinhal com materiais de desperdício. Desconstrução do conceito Pinhal – família de palavras; Experiência da pinha.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de conteúdos históricos; • Abordar oralmente o conhecimento adquirido, registando-o em grande grupo; • Utilizar recursos tecnológicos para recolher informação: computador; • Interpretar com intencionalidade expressiva-musical a canção; • Promover a música como meio de conhecimento histórico; • Compreender mensagens orais e comunicar os conceitos chave. • Desenvolver capacidades criativas através de produções plásticas: pintura, moldagem e recorte e colagem. • Tomar consciência dos diferentes segmentos orais, por vezes comuns em diferentes palavras. • Reconhecer e operar com formas geométricas, projetando-as numa construção. • Promover momentos experimentais e os seus registos escritos. • Coordenar o trabalho em equipa. • Reconhecer e aceitar características da sua identidade social e cultural. 	<p>6 de outubro a 28 de outubro de 2021</p>
<p>Apresentação da coreografia dos “Reis e Rainhas” do Panda e os Caricas Ensaio e apresentação, ao restante pré-escolar, da coreografia retratada na música</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de conteúdos históricos; • Desenvolver o sentido rítmico e de relação com o corpo, espaço e com os outros; • Expressar através da dança conhecimento e sentimento em diferentes situações; • Promover a música como meio de conhecimento histórico através; • Reconhecer e aceitar características da sua identidade social e cultural. 	<p>13 de outubro a 3 de novembro de 2021</p>
<p>D. João I Dramatização biográfica do rei; Análise e realização de um BI informativo com os dados recolhidos; Batalha de Aljubarrota: jogo da Tática do Quadrado com conteúdos matemáticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se de conteúdos históricos; • Apreciar espetáculos teatrais. • Abordar oralmente o conhecimento adquirido, escrevendo-o em grande grupo; • Identificar quantidades através de contagens; resolvendo problemas simples; • Identificar ponto de reconhecimento de locais; • Reconhecer e operar com figuras geométricas; • Cooperar em situações de jogo, seguindo as regras; • Coordenar o trabalho em equipa; • Reconhecer e aceitar características da sua identidade social e cultural. 	

<p>Infante D. Henrique</p> <p>Visita de estudo ao Padrão dos Descobrimentos; Realização de um BI informativo com os dados recolhidos; Conhecer o mapa mundo; Gincana dos descobrimentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apropriar-se de conteúdos históricos; ● Apreciar manifestações do património cultural e paisagístico: arquitetura. ● Abordar oralmente o conhecimento adquirido, escrevendo-o em grande grupo; ● Cooperar em situações de jogo, seguindo as regras; ● Dominar movimento de deslocamentos e equilíbrio; ● Controlar movimentos de perícia e manipulação; ● Coordenar o trabalho em equipa; ● Reconhecer e aceitar características da sua identidade social e cultural. 	
<p>D. Sebastião</p> <p>Leitura da História: D. Sebastião – O Menino Que Foi Rei de Portugal aos Três Anos; Realização de um BI informativo com os dados recolhidos; Comparação entre o passado e o presente – jogo das imagens; Retrato gráfico de D. Sebastião; Experiência do nevoeiro; Exploração do conceito de desobediência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apropriar-se de conteúdos históricos; ● Abordar oralmente o conhecimento adquirido, escrevendo-o em grande grupo; ● Compreender mensagens orais através de recursos didáticos: Histórias e jogos. ● Identificar o conteúdo da frase, reproduzindo-a e explicando-a; ● Desenvolver capacidades criativas através de produções plásticas: desenho e pintura. ● Promover momentos experimentais e os seus registos. ● Abordar conceitos meteorológicos associados à realização da experiência; ● Coordenar o trabalho em equipa; ● Reconhecer e aceitar características da sua identidade social e cultural. 	
<p>D. João V</p> <p>Visualização de um vídeo; Realização de um BI informativo com os dados recolhidos; Apropriação da música e dança da época; Concretização de elementos decorativos; Preparação de um baile majestoso de reis e rainhas; Conhecimento do grande império e da sua riqueza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apropriar-se de conteúdos históricos; ● Abordar oralmente o conhecimento adquirido, escrevendo-o em grande grupo; ● Interpretar com intencionalidade expressiva-musical: cantos rítmicos (sem palavras) e canções; ● Valorizar a música como fator de identidade cultural e social; ● Desenvolver sentido ritmo e de relação com o corpo, o espaço e os outros; ● Expressar através da dança diferentes situações; ● Apreciar diferentes coreografias; ● Coordenar o trabalho em equipa; ● Reconhecer e aceitar características da sua identidade social e cultural. 	

<p>D. Maria II</p> <p>Visita à exposição da mesma no Palácio da Ajuda;</p> <p>Realização de um BI informativo com os dados recolhidos;</p> <p>Conhecimento individual de cada elemento do grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apropriar-se de conteúdos históricos; ● Apreciar manifestações do património cultural e paisagístico: arquitetura. ● Abordar oralmente o conhecimento adquirido, escrevendo-o em grande grupo; ● Conhecer e aceitar as suas características pessoais; ● Reconhecer a sua pertença social. 	
<p>D. Carlos</p> <p>Conhecimento da pintura 'Marinha – Barco À Vela' de D. Carlos'; quem foi o D. Carlos;</p> <p>Conhecimento e recriação das pinturas da época – pastel de óleo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Apropriar-se de conteúdos históricos; ● Abordar oralmente o conhecimento adquirido, escrevendo-o em grande grupo; ● Desenvolver capacidades criativas através de produções plásticas: desenho e pintura com pastel de óleo; <p>Reconhecer a sua pertença social.</p>	<p>17 de janeiro a 21 de janeiro de 2022</p>
<p>Exposição final dos conteúdos históricos no átrio da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Expor todos os elementos artísticos e aprendizagens obtidas à restante comunidade escolar. 	<p>Preparação de materiais – 24 e 25 de janeiro de 2022.</p> <p>Exposição de 25 de janeiro a 4 de fevereiro de 2022.</p>

Tabela 2 – Calendarização do Plano de Ação

Nota: as propostas didáticas que apresentam outra cor serão as detalhadas mais adiante, na descrição e análise de resultados.

A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de História, com crianças do jardim de infância

Capítulo IV

A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de História, com crianças do jardim de infância

1. Apresentação e discussão de resultados

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos no decorrer da presente investigação, em que a sua análise será realizada tendo em conta as técnicas e recolha de dados anteriormente descritas como a observação participante, transcrição dos registos de vídeo, produções das crianças e notas de campo em articulação, essencialmente, com as OCEPE (2016).

Deste modo, serão apresentadas as propostas de atividades realizadas pelas crianças, que irão ajudar a compreender o desenvolvimento da ação educativa, bem como o processo de aprendizagem das crianças.

1.1 Descrição e análise das atividades

Como anteriormente referido, a primeira fase do projeto teve início em março de 2021, no decorrer da UC de PES II, sendo que o mesmo teve continuidade ao longo da UC de PES III. As propostas de atividades foram desenvolvidas em duas fases distintas recorrendo a estratégias modeladoras às características das crianças nos diferentes momentos, de modo a dar resposta à questão de investigação.

Neste sentido será descrita uma primeira atividade que remete ao início do projeto – desenvolvida nos meses de maio/junho de 2021 – e outras três no decorrer e finalização do projeto – exploradas nos meses de novembro/dezembro/janeiro do mesmo ano. Importa referir que todas estas atividades se encontram evidenciadas no plano de ação, sendo que cada uma delas representa uma estratégia artística diferente: o jogo dramático/teatro, as artes visuais, a música e a dança.

1ª Proposta Educativa – Jogo dramático/teatro: Rei D. Afonso Henriques

Na primeira abordagem educativa ao rei D. Afonso Henriques, a aluna estagiária explorou e elaborou com o grupo uma linha do tempo que viria ser a base de todo o projeto, retratando cronologicamente os diferentes reis e rainhas que iriam abordar no decorrer desta investigação.

As atividades da semana começaram assim por explorar detalhadamente “*uma linha do tempo*” (notas de campo: T.F ao apontar para a linha do tempo, 7 de junho), evidenciando deste modo que se encontravam a abordar vivências e acontecimentos sobre o “*nosso passado*” (notas de campo: J.M, 7 de junho).

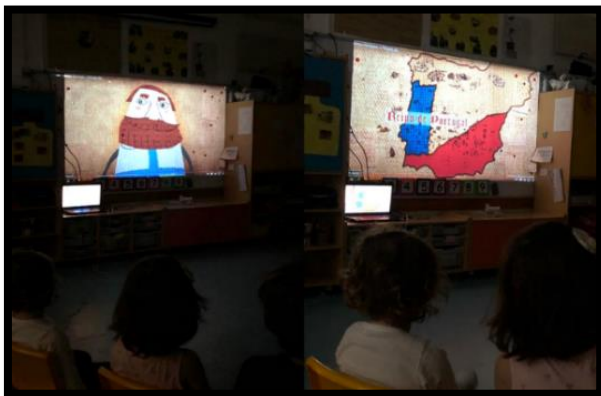


Figura 8 – Visualização do vídeo “Afonso Henriques: o primeiro rei”

Assim, prosseguiram com o conhecimento do primeiro rei de Portugal: D. Afonso Henriques, tendo a aluna estagiária reunido o grupo no tapete para visualizarem um pequeno filme. As crianças reagiram de imediato com entusiasmo, reconhecendo o rei e referindo efusivamente “*Afonso Henriques!*” (notas de campo: M.J., 7 de junho). Durante a visualização do vídeo, o

grupo foi fazendo algumas observações e soltando interjeições de surpresa, demonstrando sempre, fisicamente, o envolvimento com o tema e o reconhecimento dos personagens que iam surgindo nas imagens, como se verifica na figura 8. O grupo demonstrou uma resposta positiva, ao desafio da sua imaginação e no decorrer da atividade a aluna continuou a estimulá-los com observações, questões e explicações tanto com as adultas de referência e com os restantes elementos do grupo.

Seguiram-se momentos de conhecimento e visita virtual ao Castelo de Guimarães – na impossibilidade de o visitar fisicamente –, que por ser considerado o Berço de Portugal, foi referido no vídeo e as crianças demonstraram logo curiosidade em conhecer “*a casa do rei*” (notas de campo: A., 9 de junho).

Ao relembrar os conteúdos explorados no vídeo, as crianças demonstraram algum domínio concreto e preciso sobre o que aprenderam, respondendo às questões colocadas – com respostas curtas e simples. A aluna estagiária começou por questionar, “*como se chamavam os pais de Afonso Henriques?*” (notas de campo: aluna estagiária, 14 de junho) ao que prontamente responderam “*eram a D. Teresa e o D. Henrique*” (notas de campo: crianças, 14 de junho); prosseguindo o encadeamento com a questão “*O que aconteceu entre o D. Afonso Henriques e a sua mãe D. Teresa?*” (notas de campo: aluna estagiária, 14 de junho), mencionaram que “*zangaram-se e lutaram*” (notas de campo: T.F, 14 de junho). Neste sentido, surgiu a ideia de retratar a História de D. Afonso Henriques em teatro, com a utilização de fatos e cenários que concedessem credibilidade ao momento.

Seguiram-se momentos de pesquisa – com o auxílio do computador e projetor – sobre as características dos castelos, no que respeita à cor, relevo, materiais e aspeto, incidindo naturalmente sobre o Castelo de Guimarães, anteriormente explorado. Esta pesquisa deu origem à realização de um painel colaborativo, representativo de um castelo em grandes dimensões – elemento cénico para a dramatização a realizar – como se pode verificar na figura 9.



Figura 9 – Pintura do Painel do Castelo

De modo a fomentar atitudes colaborativas de interajuda, foram colocadas cinco crianças de cada vez na pintura que participaram ativamente no desempenho individual e coletivo desta atividade. Neste sentido a criança começa a desenhar progressivamente a sua identidade, compreendendo que é um ser único, capaz de produzir individualmente elementos criativos ao integrar a sua ação e desempenho com os outros, no contacto com este tipo de propostas didáticas.



Figura 10 – Painel do Castelo

Uma vez o painel seco, foi cortado em formato de castelo e foram desenhadas as respetivas pedras constituintes porque “os castelos são feitos de pedra” (notas de campo: J.M) e, com muita satisfação e entusiasmo as crianças referiram várias vezes que “o nosso castelo ficou tão bonito” (notas de campo: T.F, 15 de junho) como é possível evidenciar na figura 10.

A par deste elemento cénico foi também construído um trono de rei, através de caixas de cartão e fita-cola de papel, realizado com bastante tranquilidade e entusiasmo. Este contou aleatoriamente com a cooperação das crianças na

montagem, sendo que estas aguardavam pacientemente o momento em que se pudessem sentar no trono. A pintura deste elemento, decorreu também no exterior, com vários elementos ao mesmo tempo, de modo a poderem partilhar vivências e

aprendizagens inerentes ao processo, como é o caso da fomentação de valores como o respeito e aceitação pelo outro pelas suas escolhas.

Este momento, foi realizado com elevados níveis de envolvimento, evidenciados pela postura corporal, precisão do que estavam a fazer e

satisfação relatados por alguns comentários verbais tecidos como “*estou a adorar este trono*” (notas de campo: J., 16 de junho) “*vai ficar muito giro*” (notas de campo: C., 16 de junho) “*vamos ser mesmo rainhas aqui sentadas*” (notas de campo: J., 16 de junho). Resultando assim num momento de bastante envolvimento, como é possível verificar, em ambos os processos, na figura 11.



Figura 11 – Montagem e pintura do trono



Figura 12 – Caracterização dos reis e rainhas

Com a finalidade de proporcionar um momento único ao grupo dedicado aos reis e às rainhas, foi pedida a colaboração das famílias para que fosse possível mascarar e preparar um lanche de reis e rainhas à luz das velas – característica histórica da época anteriormente já abordada e comparada com a atualidade em conjunto com o grupo. A adesão e cooperação das famílias foi extremamente positiva e à medida que iam chegando de manhã, cheios de entusiasmo, as crianças iam sendo vestidas com os fatos reais para serem “*reis e rainhas por um dia*” (notas de campo: J. 17 de junho), como é possível verificar na figura 12.

Por fim, esta temática foi terminada com a dramatização das aprendizagens adquiridas sobre D. Afonso Henriques. Ainda com os fatos anteriormente referidos, os reis e rainhas foram preparados com todos os elementos e adereços cénicos necessários: as espadas de balão, as capas dos diferentes exércitos (de D. Teresa e D. Afonso Henriques), a

armadura de D. Afonso Henriques, o trono e o painel do castelo.

Cada personagem específica foi sorteada, entre as que demonstraram interesse em desempenhá-la, num momento de roda no tapete. Este momento foi de muita excitação por parte do grupo, sendo que envolvia um momento de batalha com espadas – as espadas feitas de balão – entre os dois exércitos, momento muito aguardado pelas crianças que, entusiasticamente lutaram e defenderam o seu exército o melhor que conseguiram, como retrata a figura 13.



Figura 13 – Momento de Dramatização

Tratando-se de crianças tão pequenas e personagens específicos diferentes, a gravação dos diferentes momentos da História foram realizados singularmente de modo a facilitar a gestão coletiva e a estruturar a montagem final de um pequeno vídeo dramático. Este foi apresentado na festa de fim de ano que se realizou numa plataforma online com todas as salas do jardim de infância.

Análise e avaliação de resultados

Este primeiro contacto com a História ocorreu, como é possível aferir com as descrições expostas, de uma forma bastante lúdica e divertida para as crianças. O ensino e aprendizagem da criança, baseado no lúdico, possui um carácter fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento de competências através das brincadeiras e das atividades diversificadas. Assim, procuram o "conhecimento do próprio corpo, resgatam experiências pessoais, valores, conceitos e tem a perceção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa". (Pinto & Tavares, 2010, p. 233)

Foi possível observar que o grupo, na sua generalidade, se manteve interessado e empenhado no conhecimento deste personagem, o rei, bem como nas atividades propostas e desenvolvidas, querendo todos participar nos diversos momentos demonstrando muito entusiasmo em viver estas experiências.

Desta forma é possível aferir que a planificação desta temática, foi pensada e cumprida ao pormenor, interrelacionando diversas atividades com diferentes estratégias artísticas. As etapas delineadas foram realizadas em articulação com a educadora

cooperante e no ambiente educativo da sala permitindo desta forma diversos momentos lúdicos e prazerosos para as crianças, tendo em conta a sua faixa etária.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar (2016), a exploração do jogo dramático ou a brincadeira do faz-de-conta é essencial para as crianças desenvolverem aspetos cognitivos, sociais, motores e afetivos, de modo a evoluírem na criatividade, imaginação, representações, ações e autonomia, sabendo desta forma distinguir situações reais ou imaginárias. Como evencia Bomtempo (2001) “no sonho, na fantasia, na brincadeira de faz-de-conta desejos que pareciam irrealizáveis podem ser realizados” (p. 70), assim é possível de verificar quando as crianças, no jogo simbólico fazem representações de papéis contribuindo assim para a construção de sua vida social.

O desenvolvimento destas competências foi desta forma potenciado ao longo desta temática, que procurou utilizar a expressão artística, mais especificamente o jogo dramático, para promover aprendizagens de conteúdo histórico, marcantes para estas crianças.

O quadro seguinte traduz o envolvimento das crianças ao longo da temática referente ao rei D. Afonso Henriques, com a observação de diferentes momentos diários.

Temática	Momentos de observação	Crianças											
		Criança A.			Criança J.			Criança J.M.			Criança M.		
1ª Jogo dramático/teatro: Rei D. Afonso Henriques	1º momento	4	3	5	4	4	5	3	3	4			
	2º momento	4	4	3	5	5	4	4	4	4			
	3º momento	4	5	3	4	5	4	4	4	3			
	Média Individual	3,5			4,0			3,3					
	Média total	3,9											

Quadro 1 – Níveis de envolvimento da temática do rei D. Afonso Henriques

Ao analisarmos o quadro 1, é possível constatar que as crianças manifestaram bastante interesse ao contactar com estes novos conhecimentos e desenvolveram novas competências, sendo assim capazes de as aplicar no seu quotidiano, mesmo após a conclusão da atividade. Através destas abordagens espontâneas, é possível verificar o impacto da temática junto das crianças, refletindo-se nas brincadeiras livres bem como nas evidências orais obtidas.

Assim, Cooper (1991) realça que é importante desenvolver atividades didáticas que permitam às crianças relacionar-se ativamente com o passado, indo ao encontro dos seus interesses e envolvendo uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, ainda que rudimentar.

Ainda que a J. seja a criança mais nova do grupo foi, perante o apresentado, a criança que manifestou níveis de envolvimento mais elevados e dedicação ao longo desta temática, com 4,4 de envolvimento. Sem esquecer que no presente momento a J. teria 3 anos, a sua atenção perante os diversos estímulos visuais, sonoros e físicos, possibilitou-lhe uma maior captação dos pormenores, e conseqüentemente maior entrega nos momentos das diferentes expressões, sem mostrar qualquer dificuldade. É de realçar ainda a boa capacidade desta criança em caracterizar, interpretar, recriar e analisar as diferentes manifestações artísticas que lhe foram apresentadas, conseguindo reter e sintetizar o que historicamente era importante.

Os rapazes, o A. e o J.M., revelaram níveis de envolvimento um pouco inferiores condicionados pelo comportamento, por vezes demasiado energético. Ainda assim, ambos manifestaram bastante interesse nas atividades propostas, demonstrando níveis elevados de atenção e entusiasmo nas atividades desenvolvidas, o que se traduziu em conhecimento sobre a temática explorada.

O A. ao ter um papel de destaque no momento final de dramatização foi capaz de interpretar os conteúdos históricos pretendidos e abordados anteriormente, mostrando-se bastante orgulhoso da sua prestação enquanto rei D. Afonso Henrique. Quanto ao J.M., apesar de ter o envolvimento mais baixo desta temática, demonstrou muito empenho na compreensão deste momento histórico, apropriando-se facilmente dos contornos gerais da História, assim como das suas personagens e acontecimentos. Esta aquisição de conteúdo só foi possível através da brincadeira e interpretação de outras realidades, vivências e pessoas que o levaram a evidenciar no fim da temática que “*foi muito giro sermos reis e rainhas... foi muito divertido*” (notas de campo: 18 de junho 2021, J.M.).

A M. por ter integrado o grupo apenas na transição para a sala dos quatro anos, não participou nesta temática inicial.

Relativamente aos restantes participantes, pode concluir-se que as aprendizagens históricas foram adquiridas com sucesso, explicadas de forma simplificada e concisa, garantindo assim que todos fossem capazes de compreender o pretendido.

De acordo com os testemunhos das famílias esta foi uma temática rica em aprendizagens e experiências diversificadas que permitiram “aplicar esses conhecimentos nos momentos vividos nos momentos do dia a dia...” (Entrevista por formulário às famílias – Apêndice H), demonstrados nos episódios familiares relatados relacionados com a exploração deste rei.

“... estávamos a ver um jogo de futebol, em que uma das equipas era o Vitória de Guimarães, e um dos comentadores disse que eram da cidade berço, o meu filho referiu de imediato que esta cidade tinha este nome porque o Afonso Henriques, o 1º rei de Portugal, nasceu lá. Tenho a certeza que esta aprendizagem é resultado de um projeto cheio de conhecimento!”

“... perguntou-me que eu sabia quem era o D. Afonso Henriques e confesso que nessa altura, ele tinha pouco mais de 4 anos, e fiquei de boca aberta com a explicação... contou toda a história, dizendo que o D. Afonso foi o 1º rei de Portugal, que andava nas batalhas e que partiu a perna ao cair do cavalo. Teve tanta graça... além de espantada por saber estes pormenores foi o entusiasmo com que ele partilhou estas coisas. E seguiram-se muitas outras histórias...”

Inquérito por entrevista às famílias – Apêndice H

Neste sentido, através da análise dos registos da observação participante – notas de campo e narrativas supervisivas dialogadas – bem como na análise documental – registo escrito/produzido, fotografia e vídeo – é possível constatar que, de um modo geral, e tendo em conta todos os participantes, foram obtidos bons resultados ao nível da participação e envolvimento das crianças. Estes resultados tiveram influência direta nas suas aprendizagens, no desenvolvimento de conteúdos históricos e na fomentação de noções de tempo com a adoção de abordagens artísticas – especificamente competências ao nível do jogo dramático.

2ª Proposta Educativa – Artes Visuais: Rei D. Dinis



Figura 14 – Audição da música do rei D. Dinis

O início desta temática surgiu num momento de grande grupo em que a aluna estagiária aproveitou o entusiasmo e interesse observado pela maioria das crianças, para dar início à exploração deste novo rei, D. Dinis. Ao observarem uma fotografia do rei em questão, no imediato a T.F referiu que “o rei D. Dinis parece simpático” (notas de campo: 30 de setembro de 2021) levando as restantes crianças do grupo a observarem as características visuais retratadas na imagem, enumerando a “coroa, a barba, a espada e o manto vermelho” (notas de campo: 30 setembro) como elementos representativos do mesmo.

Após esta primeira abordagem, o recurso musical surgiu como principal fonte de informação que, ao retratar os principais feitos deste rei, explicava de uma forma simplificada quem foi esta personalidade histórica e de que forma contribuiu para a evolução do nosso país. A reação à música “D. Dinis (O Rei que Fez Tudo o que Quis)” da autoria de Maria Vasconcelos foi bastante positiva, tanto ao nível de compreensão de conteúdo como ao nível visual e auditivo, fazendo soltar apreciações como “esta música é muito gira” (notas de campo: J., 6 de outubro), “ele fez muitas coisas” (notas de campo: M.M, 6 de outubro), “podemos ouvir outra vez?” (notas de campo: A., 6 de outubro). De igual forma, a expressão corporal demonstrou um elevado envolvimento nesta atividade, como retrata a figura 14.

Estas observações permitiram abordar alguns conceitos de importante compreensão – quais as contribuições deste rei para o nosso país, os seus gostos e interesses bem como a sua



Figura 15 – Registo sobre D. Dinis



Figura 16 – Pesquisa no computador

importância – abrindo assim portas para explorar o registo destes conhecimentos onde, em grande grupo foi sugerido que fosse registado num papel a informação principal. Assim, e para que não fossem esquecidas as aprendizagens, foi escrito num papel quem era afinal D. Dinis e o que tinha feito, tal como documenta a figura 15.

De modo a ilustrar melhor os factos, foi proposta uma pesquisa no computador de algumas fotografias representativas dos registos. Esta tarefa depressa juntou um pequeno grupo de rapazes, motivados para dar início a esta pesquisa, como representa a figura 16.

À medida que a aluna estagiária ia lendo as frases escritas, cada criança à vez selecionava que imagem que queria colocar em determinada informação assumindo posteriormente a responsabilidade de a recortar e colar no respetivo local. Neste sentido, com esta estratégia procurou-se fomentar nas crianças o desenvolvimento de competências de pesquisa ao nível tecnológico, assim como a sistematização individual dos conteúdos abordados, facilitando também aos demais a interpretação do registo com representações visuais: as imagens.

O recurso musical potenciou a exploração de um conceito novo evidenciado por muitas das crianças como um dos grandes acontecimentos da vida de D. Dinis. À questão da aluna estagiária “*mas afinal... o que é um pinhal?*” (notas de campo: aluna estagiária, 6 de outubro), rapidamente a M.J. respondeu que “*são árvores*” (notas de campo: 6 de outubro) sendo que o J. completou de seguida esta afirmação referindo que “*são pinheiros*” (notas de campo: 6 de outubro).



Figura 17 – Família de palavras de Pinhal

De modo a dar continuidade à exploração linguística deste conceito, foram selecionadas algumas fotografias – referentes a um pinhal, a um pinheiro, a uma pinha e a pinhões. Em conjunto, foi desenvolvido um campo lexical específico com recursos escritos e visuais, como é visível na figura 17. Posteriormente foi proposto registrar as aprendizagens – tanto com registos escritos, como fotográficos e gráficos, com os desenhos realizados por algumas crianças – levando-os a uma experiência degustativa no final da atividade ao experimentarem pinhões, algo que pediram logo no primeiro contacto com o significado desta palavra.

Dado os conceitos anteriormente explorados, a aluna estagiária procurou desenvolver uma atividade experimental, dando continuidade à temática do pinhal/pinha. O grupo foi



Figura 18 – Experiência e registo

questionado sobre “*será que as pinhas são sempre assim?*” (notas de campo: investigadora, 13 de outubro) e sem que conseguissem dar uma resposta, foi sugerido fazer uma experiência para descobrir. Iniciou-se desta forma, com muito entusiasmo, a experiência ao reunir os materiais necessários: duas pinhas e um alguidar com água, como retrata a figura 18.

Foi assim proposto escrever as hipóteses para esta ação experimental, respondendo à problemática: “*o que vai acontecer às pinhas se as pusermos na água?*” (notas de campo: investigadora, 13 de setembro) e apesar de não ser um momento experimental com resultados instantâneos, o grupo mostrou-se bastante envolvido e curioso para saber o que aconteceria nas horas seguintes e qual a transformação física que se iria conseguir observar devido a pinha estar dentro de água. No dia seguinte, os resultados foram claros, tal como a surpresa das crianças ao observarem que “*a pinha ficou molhada e fechou*” (notas de campo: M., 14 de outubro). Foi evidente a importância deste tipo de abordagens com crianças em pré-escolar ao “estimular o interesse, desenvolver capacidades de manuseamento, aprender os processos da ciência, cimentar a aprendizagem do conhecimento científico” (Lunetta, 1991, p.81).

Após o fim de semana, o F. partilhou com o grupo com muito orgulho que tinha visitado o Pinhal de Leiria com os pais, recolhendo e trazendo para a escola algumas das pinhas que se encontravam caídas no chão. Desta partilha surgiu o início de um grande projeto

plástico de construção de “*um Pinhal de Leiria*” (notas de campo: M.J, 18 de outubro) a que o A. acrescentou com o entusiasmo que “*também podemos construir um castelo!*” (notas de campo: A., 18 de outubro).

Ao definir quais os materiais que seriam necessários para a construção surgiu o objetivo de incluir a comunidade escolar e familiar neste projeto. Assim, foi proposta a recolha em casa e na escola de materiais de desperdício para a construção do pinhal. A cooperação das famílias foi bastante positiva e envolveram-se ativamente no processo.

Neste sentido, para dar início à construção, foi necessário dividir o grupo em dois subgrupos de modo a direcionar tarefas e fomentar a cooperação entre eles, competência essencial para a aprendizagem mútua com a exposição e debate de ideias. Assim, como é possível observar na figura 19, com a ajuda da C.V. e do A. foi elaborado um quadro organizativo onde cada criança colocou a sua fotografia junto da construção que pretendia fazer, resultando desta forma o grupo do castelo e o grupo do pinhal.



Figura 19 – Quadro das maquetes



Figura 20 – Construção do castelo

Ao serem disponibilizados em cima das mesas alguns dos materiais selecionados, os grupos começaram a manipulá-los com a finalidade de descobrir de que forma poderiam recriar um castelo e o pinhal, entusiasmados pelas sugestões dos adultos de referência presentes, a educadora cooperante e a aluna estagiária. Como é possível atentar na figura 20, o A. sugeriu “*vamos usar as caixas de ovos*” (notas de campo: 19 de outubro) como muralhas do castelo que teriam de “*ter as torres*” (notas de

campo: A.M, 19 de outubro), representadas através das embalagens grandes de leite e sumo.

Já na maquete do pinhal, ao observar a figura 21, é possível verificar que os pinheiros foram concretizados com diferentes técnicas, em que “os rolos são os troncos” (notas de campo: T.F., 18 de outubro) e onde podemos observar os “desenhos das árvores”

(notas de campo: T.P., 18 de outubro). Ainda exploraram diferentes abordagens artísticas, amachucando jornal para a copa das árvores.



Figura 21- Construção do pinhal

Foi possível observar o espírito cooperativo entre as crianças envolvidas na montagem e sobreposição de materiais até chegarem a uma conclusão artística, e a forma como harmoniosamente conseguiram partilhar opiniões e pontos de vista, aceitando-os e respeitando-os.



Figura 22 – Pintura e finalização do castelo

Com a exploração da expressão plástica tridimensional, estas crianças manipularam e experimentaram materiais desenvolvendo a sua motricidade fina, a criatividade e a habilidade da coordenação motora. Mas também o desenvolvimento do conceito de sustentabilidade e noção de espaço (Lopes, Mendes & Faria, 2006) com a sobreposição de elementos geridos com a determinação de limites espaciais – como o pedaço de cartão branco como base, a utilização das muralhas do castelo no limiar do mesmo e os pinheiros do Pinhal de Leiria espalhados pela base.

O entusiasmo e envolvimento do grupo foi de tal forma elevado que pediram a continuação deste projeto para o regresso da hora de almoço, passando depois à pintura das obras artísticas.

Assim, democraticamente decidiram que em relação à maquete do castelo, “*ele é cinzento*” (notas de campo: M.Q., 19 de outubro) e “*temos que usar essa cor, mas podemos pintar o chão*” (notas de campo: J., 19 de outubro). Decidiram que “*o chão pode ser verde com relva*” (notas de campo: D., 19 de outubro) como exemplifica figura 22. Relativamente ao pinhal a T.P, mostrando-se bastante envolvida, referiu que o “*temos que pintar de castanho como a terra*” (notas de campo: T.P., 19 de outubro) “*e os troncos das árvores também*” (notas de campo: T.F., 19 de outubro) ajustando a pintura às diferentes técnicas utilizadas para retratar os elementos da natureza presentes, tal como evidenciado na figura 23.



Figura 23- Pintura e finalização do pinhal

Por fim, as crianças pediram para adicionar às maquetes outros elementos – como animais, no pinhal; um rei, a rainha e um trono, no castelo – aos quais se dedicaram bastante. Assim, para que fossem melhor compreendidos todos estes elementos das maquetes foram escritas etiquetas informativas sobre cada um deles. Quando finalizadas, as maquetes ficaram em exposição no corredor para que as crianças das outras salas conhecessem o trabalho desenvolvido.

Análise e avaliação de resultados

Esta temática teve como principal estratégia de conhecimento e aprendizagem a exploração das artes visuais que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) referem como importante potenciador da autonomia e capacidade expressiva, de modo a “*experimentar, executar e criar*” (p.49) com a “*multiplicidade e diversidade de todos os materiais possíveis*” (p.49).

A envolvência histórica do rei D. Dinis permitiu abordar diversos conhecimentos históricos, linguísticos e científicos, inseridos nas distintas áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares, utilizando sempre recursos didáticos apelativos e lúdicos, capazes de captar a atenção deste grupo.

Ao longo desta exploração, foi notório que o recurso musical, inicialmente utilizado foi marcante para a recolha e síntese de informação histórica – o impacto deste rei no nosso país, os seus interesses e a contribuição deste reinado. Este impacto foi evidenciado na entrevista realizada ao A. referindo que “... *um dia quando eu estava doente, eu estava em casa... estava a ver no computador e eu disse para a minha mãe escrever lá o rei D. Dinis*” porque “...*adorei a música.*” (Entrevista informal às crianças, apêndice I), transportando desta forma as vivências da escola para casa, partilhando os seus interesses e conhecimentos com a respetiva família. Importa ainda referir que no decorrer das semanas, o pedido de colocação da música do rei D. Dinis foi recorrente, nos diversos momentos do dia, reforçando assim a tese de importância deste recurso para estas crianças.

O trabalho em grupo, na fase artística desta temática, foi sem dúvida nenhuma uma estratégia bastante positiva para o grupo, fomentado a partilha, discussão e decisão conjunta sobre o que se encontravam a criar expressivamente. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) defendem que os trabalhos de grupo e/ou em pares são fundamentais para o alargamento de “oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que as crianças se desenvolvem e aprendem” (p.25).

A apresentação do quadro seguinte explana os diferentes níveis de envolvimento das crianças na exploração da temática do rei D. Dinis.

Temática	Momentos de observação	Crianças											
		Criança A.			Criança J.			Criança J.M.			Criança M.		
2ª: Artes Visuais Rei D. Dinis	1º momento	4	5	4	5	5	5	4	5	3	5	5	5
	2º momento	3	4	5	5	5	3	3	3	2	5	5	4
	3º momento	5	4	5	4	4	5	5	3	3	5	4	5
	Média Individual	39			41			30			43		
		4,3			4,5			3,3			4,7		
	Média total	4,2											

Quadro 2 – Níveis de envolvimento da temática do rei D. Dinis

Após a observação dos valores apresentados respeitantes ao nível de envolvimento, no quadro 2, é possível verificar que a média total do nível de envolvimento é de 4,2, um valor de qualidade considerado bastante positivo pela aluna estagiária, no que concerne ao envolvimento das crianças em atividades de grande grupo (Ferreira, 2015).

O J.M. conseguiu obter níveis de envolvimento médios – conseguindo uma média de 3,3 – pois a sua atitude nos diferentes momentos avaliados foi de conflito e inquietação, verificados em indicadores como a energia, comentários verbais e postura, que condicionaram naturalmente a concentração pretendida. Contrariamente a M. foi uma menina bastante envolvida e empenhada em tudo o que foi proposto, como é possível verificar nos valores recolhidos, e por isso conseguiu uma média de envolvimento próxima de 5 (4,7), mostrando-se num envolvimento pleno e significativo. O A. e a J. revelaram também ter níveis de envolvimento altos – 4,3 e 4,5 – demonstrando assim grande interesse e motivação por esta temática.

Ainda que os diferentes momentos de avaliação não correspondam à totalidade das atividades executadas, é possível mencionar que a média total anteriormente exposta corresponde ao envolvimento sentido em todo o grupo, evidenciado pelas notas de campo, recolhas fotográficas e de vídeo, que corroboram este envolvimento.

Importa reforçar que para esta temática solicitámos a cooperação das famílias na recolha de materiais de desperdício e a resposta, solicitação que foi recebida de forma bastante positiva, obtendo praticamente a cooperação de todos ao longo da semana. De acordo a educadora cooperante (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice F) a participação das famílias ao longo deste projeto foi essencial:

“... os relatos e contribuições com materiais e afins, dos pais foram um grande contributo para perceber que realmente o projeto chegou lá casa, e mostrava que o projeto estava a ser significativo para eles...”

Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice F

Em suma, no que concerne à apropriação de aprendizagens históricas através da construção de elementos artísticos em três dimensões – utilizando as artes visuais – é possível aferir que as mesmas foram adquiridas com bastante sucesso. Através de evidências orais e físicas – como as notas de campo e as produções artísticas finais – e acordo com o envolvimento demonstrado pelas crianças ao longo dos diferentes momentos da proposta educativa, torna-se evidente que “As explorações e o diálogo entre as crianças e com o educador sobre estes elementos” facilitaram bastante as suas visões sobre as “representações em diferentes formas visuais” que as levaram a desenvolver mais e melhores meios de expressividade e sentido crítico (Silva et al, 2016, p. 49).

3ª Proposta Educativa – Música e Dança: D. João V

A primeira abordagem desta temática surge num momento em grande grupo, enquanto comiam o reforço da manhã, tendo a aluna estagiária provocado as crianças ao referir que *“estava aqui a olhar para a linha do tempo e surgiu uma questão... como será o novo rei que iremos conhecer desta vez?”* (notas de campo: investigadora, 29 de novembro).

A aluna estagiária em conjunto com o grupo observou a linha do tempo presente em sala, analisando a fotografia do novo rei a explorar com a finalidade de o caracterizar fisicamente, compreendendo desta forma quais as ideias prévias de cada criança. A maior parte do grupo evidenciou que o rei tinha um cabelo comprido e branco, parecendo uma menina – referindo-se à peruca que ele usava – e segundo a J. este rei *“não parece muito simpático”* (notas de campo: J., 29 de novembro). Ao questioná-la sobre o porquê desta opinião, a criança respondeu prontamente que *“não sei, não está a sorrir...”* (notas de campo: J., 29 de novembro).

Após ouvir as ideias do grupo, foi explicado que se *“este rei chamava-se D. João V e foi um rei diferente dos outros”* (notas de campo: Investigadora, 29 de novembro) obtendo logo muitas questões em tom e expressão de curiosidade sobre as razões: *“porque é que ele era diferente?”* (notas de campo: M., 29 de novembro), *“porque o rei D. João V era mau?”* (notas de campo: J.M., 29 de novembro), *“mas porque é que ele será diferente?”* (notas de campo, 28 de novembro), questionava a J. à sua amiga do lado M.J. enquanto surgiam mais perguntas por parte do grupo. De modo a dar resposta às questões colocadas pelas crianças, foram evidenciadas de forma simples, algumas características do rei bem e do seu reinado – como a sua maior construção, o Convento de Mafra ou o seu gosto requintado pela talha dourada e o interesse pela cultura, mais especificamente pela música da época.

O grupo demonstrou logo muito interesse e na sequência de interjeições de surpresa às partilhas feitas, foi proposto conhecer o tipo de música que se ouvia, no tempo do D. João V, aproveitando a ajuda da professora de música. Esta comunicação entre aluna estagiária e a professora de música foi, sem dúvida, bastante benéfica para a criação de uma grande interdisciplinaridade e cooperação entre os demais adultos pertencentes ao dia-a-dia destas crianças. É com estas pessoas que as crianças desenvolvem as suas aprendizagens, através de interações criativas e permanentes com materiais e ideias que permitem o seu crescimento intelectual, emocional, social e físico, na relação entre as variadas áreas de conteúdo Hohmann e Weikart (2011).

Após a contribuição da professora de música, foram explorados com o grupo alguns vídeos representativos da dança e música da época com a finalidade de obter algumas concepções das crianças. A reação aos vídeos foi bastante interessante pois o grupo manifestou expressões faciais de estranheza e admiração ao observarem os movimentos, referindo que “*esta dança é diferente*” (notas de campo: M.Q, 30 de novembro), franzindo as sobrancelhas, evidenciando ainda que “*parecem mesmo príncipes e princesas*” (notas de campo: F., 30 de novembro), ao que J. respondeu de imediato “*isso é porque eles dançavam assim nos bailes dos reis e as rainhas*” (notas de campo: J., 30 de novembro).

Ao longo do visionamento dos vídeos, a aluna estagiária optou por sintetizar e mostrar os diferentes movimentos que iam observando – alguns comuns nos diferentes vídeos – evidenciando o ritmo e a delicadeza que o corpo das pessoas demonstravam, interpretando assim características da dança da época, tão particular e distinta das danças do nosso tempo.

Desta forma, com base na referência da J., acima descrita, a aluna estagiária questionou o grupo sobre “*o que é que vocês acham se nós fizéssemos um baile de reis e rainhas?*” (notas de campo: investigadora, 30 de novembro). O entusiasmo foi geral, talvez mais efusivo por parte das meninas que revelaram mais sensibilidade e envolvimento nesta



Figura 24- Ensaios da Coreografia

temática, manifestando corporalmente e oralmente, com questões e interjeições.

Foi então definido com o grupo que iria ser realizado um Baile de Natal de D. João V, pondo em prática alguns movimentos vistos nos vídeos e adequado ao rei que estaríamos a abordar naquele momento. De acordo com as Orientações Curriculares

para a Educação Pré-Escolar (2016), a criança ao explorar movimentos dançados desenvolve não só a criatividade, como também uma aprendizagem cooperada (Silva et al, 2016). Neste caso, o grupo partiu de uma coreografia com movimentos individuais e a pares, extraídos dos vídeos anteriormente observados, como é possível verificar na figura 24.

Perante o compromisso de apresentação deste momento na festa de Natal da escola, tornou-se necessário definir algum tempo de ensaio para a coreografia, reservando assim o início das tardes para esta finalidade. Em simultâneo, os elementos cénicos de todo o baile – o painel e as peças de vestuário – foram definidos em conjunto com o grupo, que rapidamente opinou sobre o que gostaria de fazer no momento musical.

A delineação do painel, foi realizada em grande grupo, onde decidiram que teria de ter uma *“árvore de natal porque estamos no natal”* (notas de campo: M., 2 de dezembro), *“um trono do rei”* (notas de campo: A., 2 de dezembro) e por termos anteriormente referido que o rei D. João V era um apreciador de ouro, a J. referiu que *“tem que ter coisas douradas porque o rei gostava muito de ouro”* (notas de campo: 2 de dezembro).

Neste sentido, o painel foi desenhado – pela aluna estagiária e pela educadora cooperante – com os elementos anteriormente descritos e pintado em pequenos grupos pelas crianças, que se organizaram autonomamente durante os diferentes momentos, como evidencia a figura 25. Já a concretização dos elementos a



Figura 25- Pintura do painel

usar no decorrer do baile, estes não foram totalmente ao encontro do que inicialmente estava planeado. No entanto, foi decidido que devia prevalecer a vontade das crianças, tendo definido que as raparigas usariam *“uma saia com os nossos desenhos”* (notas de campo: M.Q., 2 de dezembro) e os rapazes, *“uma camisola com desenhos”* (notas de campo: A., 2 de dezembro), que foi ajustado a cada um deles, utilizando papel crepe.

Chegado o dia de gravações do Baile, o grupo mostrou-se muito entusiasmado pelo momento, questionando várias vezes se *“é hoje que vamos fazer o nosso baile de Natal do D. João V?”* (notas de campo: T.P., 2 de dezembro), apesar de se sentirem algumas baixas por doença. A gravação decorreu da parte da tarde com a participação de todos os presentes, num momento muito especial, como verificamos na figura 26.

Após a edição do vídeo, tanto a aluna estagiária como a educadora consideraram que, apesar de inicialmente acharmos que poderia vir a ser complicado para as crianças, esta revelou-se uma proposta bastante bem conseguida. Esta conclusão foi corroborada



Figura 26 - Gravação do Baile de Natal do rei D. João V

pelas famílias – na apresentação da festa de Natal – que ficaram surpreendidas com o resultado muito positivo e diferente do que tinham feito até então, como se pode verificar através dos sorrisos de todos no vídeo.

Devido ao prolongamento da pausa letiva do Natal, no regresso das crianças, a aluna estagiária

sentiu que o projeto perdeu alguma força junto do grupo e por isso sentiu necessidade de redefinir algumas estratégias utilizadas até agora.

Em grande grupo, através de questões como “*quem se lembra de como era a dança que estivemos a dançar?*”; “*este rei gostava do quê?*”; “*a música da altura, era igual ou diferente da que vocês ouvem hoje?*”; “*o que é que o D. João V colocava na cabeça?*” (notas de campo: investigadora, 10 de janeiro), foi possível aferir que as crianças possuíam algumas ideias superficiais – o gosto pelo ouro, o uso de perucas, a dança lenta e elegante, uma música diferente – compreendendo desta forma o que o grupo tinha retido acerca do rei D. João V, a música e a dança.

Neste sentido as crianças que demonstraram interesse em conhecer mais sobre o rei iniciaram entusiasticamente a sua pesquisa de informação, de modo a consolidar os conteúdos históricos desta temática.



Figura 27- Pesquisa sobre o rei D. João V

Como é visível na figura 27, foram explorados livros de História para a pesquisa onde foi possível encontrar informações sobre este rei que até então eram desconhecidas – como o nome dos seus pais, alguns dos seus gostos e *hobbies*, conhecer a sua riqueza, as suas construções e contribuições arquitetónicas.



Figura 28 – Registo, recorte e colagem das imagens

Ao ler um dos livros a M.J. referiu que *“podemos escrever isto para não nos esquecermos”* (notas de campo: 11 de janeiro), evidenciando desta forma a importância do recurso escrito para crianças de tenra idade. Assim, após a leitura integral dos conteúdos sobre o rei D. João V, começaram por escrever as informações recolhidas, recordando em simultâneo o que tinham descoberto naquele momento e, ao terminar esta tarefa, a M.M. mencionou que *“faltam as fotografias do que escrevemos...”* (notas de campo: 11 de janeiro), colocando-as assim após uma pesquisa no computador, observável na figura 28.

A par desta recolha biográfica surgiu ainda a exploração do conceito de “Convento”, que se encontra diretamente associado ao rei D. João V, com a ordem de construção para o Convento de Mafra – monumento arquitetónico de grande relevância do país. As crianças procuram assim compreender o seu significado bem como as características do Convento de Mafra, evidenciando que este *“era um convento mesmo grande...”* (notas de campo: C.M, 12 de janeiro), questionando *“será que tinhas muitos quartos?”* (notas de campo: M. de 12 janeiro), *“tinha muitos jardins não tinha? Como as princesas...”* (notas de campo: J., 12 de janeiro), *“Uau... esse convento tinha assim tantas salas?”* (notas de campo: J., 12 de janeiro).

A fim de responder a todas estas questões, realizou-se uma procura no computador por todas estas características, observando inúmeras imagens que depois imprimimos, para colocar no registo do Convento de Mafra.

Com toda a informação reunida e os recursos escritos prontos foi preparada em grupo a apresentação às restantes crianças deste mini projeto do rei D. João V. Neste sentido, ao regressar do intervalo da hora de almoço foi explicado que realizamos este projeto para *“conhecer mais sobre o rei D. João V”* (notas de campo: J., 13 de janeiro) desenrolando-se assim a apresentação dos conteúdos descobertos sobre este rei. As crianças envolvidas demonstraram um elevado domínio sobre os conteúdos, explicando com o auxílio da aluna estagiária as imagens, bem como algumas curiosidades do que tinham recolhido, como é possível observar na figura 29.

Foi ainda possível aferir que a postura corporal, as rápidas respostas e sobreposição dos comentários sobre os diferentes elementos, a vontade de mostrar aos colegas as imagens. As expressões faciais foram fortes indicadores do forte envolvimento destas crianças na execução do projeto bem como na transmissão de conhecimento aos demais.



Figura 29- Comunicação ao grupo sobre o rei D. João V

Análise e avaliação de resultados

Esta foi uma temática atípica visto que, devido à pausa letiva prolongada forçada pela COVID-19, foi explorada em dois momentos distintos, no início de dezembro e a meio de janeiro.

Com o início desta abordagem, e em conjunto com a educadora cooperante e de acordo com o interesse das crianças, ficou decidido que iria ser realizado um baile de natal de “reis e rainhas” (notas de campo: C., 30 de novembro) – para apresentar às famílias – e por isso a organização habitual da exploração histórica teve que ser reajustada. Perante estas alterações, é fundamental que o educador esteja recetivo aos ajustes que tenham de vir a ser feitos, “em consideração a propostas e sugestões (...) para que tome consciência dos seus processos” (Silva et al, 2016, p.19).

O primeiro momento foi explorado em grande grupo, para grande entusiasmo de todos. As aprendizagens históricas iniciais – como as características deste rei e os seus traços de personalidade – foram apropriados pelas crianças, que adoraram particularmente o gosto do rei D. João V pela “palha dourada” (notas de campo: J., 30 de novembro, ao referir-se à talha dourada). O processo criativo e repetitivo de toda a coreografia real, fez com que este se tornasse um momento verdadeiramente importante na vida destas crianças, possível de perceber através dos diferentes testemunhos das famílias (Entrevista por formulário às famílias – Apêndice H):

“... ainda se ouve falar muito do Baile de D. João, cá por casa!”

“Não esquecendo a coreografia de dança que fizeram para a festa de Natal e que ficou sem duvida na memória do meu filho!”

“Tem havido muita dança cá em casa. A J. ensinou à irmã como era a dança que fez com o seu par na escola... explicou os passos a roupa e até a vénia que tinham que fazer...”

“Ela continua a falar imenso e a relatar-me detalhes sobre o Baile de D. João...”

Entrevista por formulário às famílias – Apêndice H

A dança, através da música, é de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escola (2016) uma imprescindível ferramenta para que as crianças sejam capazes de exprimir os seus sentimentos, ao som do que ouvem, criando assim diferentes formas de movimento e expressão, e conseqüentemente uma maior consciência do seu corpo. Para além disso, “A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum” (Silva et al, 2016, p.57).

De acordo com este ponto de vista, a aluna estagiária procurou adaptar todos estes objetivos aos movimentos e características da época em questão, aproximando-se o mais possível da realidade histórica e do património artístico existente e observado ao longo dos vídeos visualizados em grande grupo, bem como nos diferentes níveis de envolvimento apresentados no seguinte quadro.

Temática	Momentos de observação	Crianças											
		Criança A.			Criança J.			Criança J.M.			Criança M.		
3ª: Música e Dança Rei D. João V	1º momento	4	3	4	4	3	5	3	3	3	4	5	5
	2º momento	3	4	5				3	3	3	4	5	5
	3º momento	4	4	5	5	4	4	3	2	3	5	4	4
	Média Individual	36			25			26			41		
		4			4,1			2,8			4,5		
	Média total	3,8											

Quadro 3 – Níveis de envolvimento da temática do rei D. João V

Após a recolha e a análise dos diferentes momentos é possível aferir, através do quadro 3, que o J.M. se destaca pelos baixos níveis de envolvimento, com 2,8, possivelmente devido ao seu comportamento. É uma criança com bastantes capacidades, no entanto, ao longo do momento coreografado tentou sempre desencaminhar os seus amigos para

outras brincadeiras, o que fez com que a sua concentração e postura fossem inconstantes condicionando o seu envolvimento. Contudo, teve um bom desempenho na dança e apropriou-se de conceitos artísticos históricos.

O A. é uma criança muito determinada e empenhada, e por isso esta temática foi para ele um desafio por não apreciar muito a dança como estratégia artística. O seu nível de envolvimento, 4, é o espelho do seu esforço, concentração, expressão facial e postura e satisfação. Apesar de ter sentido dificuldade, superou sempre com persistência e os movimentos pretendidos foram desempenhados com grande rigor, tanto individualmente como com o seu par, deslizando suave e delicadamente, características da altura histórica em questão.

Como é possível verificar no quadro acima, a J. nesta temática não foi avaliada em todos os momentos devido ter estado ausente por doença em toda a semana de gravação e apresentação do Baile de Natal. Ainda assim, por ter sido um momento várias vezes ensaiado, ao longo das semanas anteriores, foi possível verificar a sua total entrega e delicadeza nesta dança real. Os seus movimentos corporais, a sua expressão facial e o nível de energia despendido no decorrer dos ensaios, foram irrepreensíveis, dedicando-se plenamente a todos os pormenores dos movimentos, contagiando consequentemente o seu par de dança. A J. é uma criança muito empenhada e curiosa e, no regresso à escola, não deixou de demonstrar bastante interesse em conhecer mais particularidades deste rei que definia como *“um rei a sério... tinham muito dinheiro!”* (notas de campo: J. 13 de janeiro).

A M. com níveis de envolvimento muito elevados, 4,5, dedicou-se muito a esta temática mantendo o foco e persistência, visto que ao fazer par de dança com J.M. tentou inúmeras vezes aumentar os níveis de concentração para que fosse possível desempenhar com sucesso o pretendido. É possível afirmar que apesar da pressão, M. não ficou condicionada em momento algum, pois a sua capacidade de foco, satisfação e motivação eram bastante superiores, tornando todas as oportunidades em momentos prazerosos.

Ao analisarmos os valores de envolvimento, pode concluir-se que apesar da J. não ter estado em todos os momentos da temática, conseguiu elevados valores de envolvimento devido à sua dedicação e entrega nos restantes momentos, aproximando-se do valor final da M., a criança com maior envolvimento desta proposta educativa.

Ainda que o foco principal fosse a utilização da estratégia da dança com vista à apropriação de conteúdos histórico artísticos, é fundamental considerar todo o trabalho

preparatório destas crianças para o momento, desde a realização do painel decorativo, os fatos por eles escolhidos e os ensaios.

A aluna estagiária, consciente de que o interesse por conhecer mais sobre este rei não abrangia todo o grupo optou por trabalhar sobre as bases de trabalhos por projeto, tal como Marques (2002) ao descrever a pedagogia de Bruner refere que “as crianças possuem quatro características congénitas, por ele chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender. São elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa” (p.4), competências fundamentais para a abordagem desta aprendizagem. Esta foi a estratégia adotada a fim de respeitar todas as crianças, os seus interesses e a aquisição/transmissão de conhecimentos históricos.

Em suma, consideramos que a exploração da Educação artística contribuiu bastante para a compreensão de competências motoras – ao nível da dança – bem como o conhecimento da cultura musical, tão díspar da que estas crianças estão habituadas. A adequação das estratégias pedagógicas descritas, no entender da aluna estagiária, foram essenciais para o desenvolvimento, envolvimento e conclusão desta temática, permitindo a compreensão e aquisição dos conteúdos históricos definidos.

1.2 Discussão de resultados

Neste ponto serão discutidos os resultados obtidos e analisados durante toda a investigação que recorrerá à triangulação de dados. De acordo com Figaro (2014), a triangulação de dados consiste numa abordagem metodológica baseada num desenho de pesquisa específico, que conta com a exploração das técnicas de recolha de dados diferentes – tanto com instrumentos para a pesquisa quantitativa quanto para a pesquisa qualitativa – permitindo assim recolher diversos dados e informações a partir de fontes, espaços e tempos diferentes, articulando-os com as diferentes áreas do conhecimento.

Ainda segundo a autora supracitada, a triangulação metodológica permite obter dados concretos de uma investigação para, conseqüentemente, ser possível realizar uma análise profunda sobre o problema a investigar. Assim, “na triangulação metodológica, o que se constata é a preocupação dos pesquisadores em obter dados capazes de propiciar análises mais sólidas sobre os problemas em estudo” (Figaro, 2014, p. 130).

No que concerne à presente investigação, face ao que foi realizado pelas crianças envolvidas com a aluna estagiária, é possível constatar que a História, através de estratégias e abordagens diversificadas e ajustadas, pode e deve ser explorada desde

cedo, pois contribui para o desenvolvimento global e íntegro da criança. Segundo a Educadora Cooperante, esta investigação

“(...) veio contradizer a ideia que é difícil aprender História na Educação pré-escolar, não é de todo difícil aprender História, nós educadoras é que devemos estar disponíveis para isso e que de facto é tão fácil trabalhar a História como trabalhar as ciências ou a matemática (...) acho que a Educação pré-escolar tem que ter assim uma vertente aberta, para o educador conseguir adequar as aprendizagens às crianças e às suas necessidades, de saber.” (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice F).

Identificada a necessidade de fomentar e motivar as crianças para a exploração da História, a aluna estagiária desenvolveu atividades com base em estratégias potenciadas pela Educação Artísticas, que visassem o envolvimento das crianças em atividades orientadas no âmbito geral do Conhecimento do Mundo. E assim se criaram situações que promoveram o conhecimento de conceitos históricos e da História de Portugal.

Conscientes que a História de Portugal é uma especificidade do Conhecimento do Mundo repleta de potencialidades educativas, foi analisado o contexto de sala de atividades, no qual foi desenvolvida a prática pedagógica. Em conjunto com os conhecimentos adquiridos aquando da formação inicial da aluna estagiária em articulação com a pesquisa bibliográfica acerca das temáticas, foi proposto realizar atividades orientadas que respondessem às questões de investigação: “de que forma a Educação Artística contribui para a promoção de conteúdos de História, com crianças de jardim de infância?” e “como é que as crianças se envolvem na promoção de conteúdos de História?”

Ao longo desta investigação, as crianças puderam vivenciar diferentes experiências didáticas na aquisição de aprendizagens, através de diferentes estratégias de conhecimento que culminaram no desenvolvimento de competências integrais para o crescimento de uma criança. Com o intuito de fomentar aprendizagens históricas, com a exploração dos diferentes reis, foi possível desenvolver o trabalho autónomo através de momentos individuais e em pequeno/grande grupo, que fomentaram imaginação e criatividade e ainda, as múltiplas possibilidades de exploração de diferentes formas artísticas que, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “proporcionam oportunidades de desenvolvimento (...) da expressão verbal e não verbal, da resolução de problemas, etc., que facilitam a sua articulação com essas áreas e também com os outros domínios incluídos na área de Expressão e Comunicação.” (p.48).

Neste sentido, a Educadora Cooperante acrescenta que é fundamental “...mostrar às crianças um bocadinho do que se faz no mundo e tratá-las como se fossem adultos, não infantilizar, mas mostrar o que está realmente à sua volta, mostrar a sua realidade.” (Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice F).

Como tal, a prática pedagógica consistiu na reflexão perseverante de todo o trabalho desenvolvido sem nunca esquecer os interesses e vozes das crianças, a intencionalidade educativa delineada e a avaliação das estratégias. A seleção dos instrumentos de recolha e a análise de dados mais apropriados permitiu compreender o impacto das experiências e das aprendizagens significativas das crianças, que tiveram como base a articulação das diferentes áreas, domínios e subdomínios e da análise dos formatos de documentação produzida.

De acordo com vários autores como Marques (2020) e Wood (1998), é desde tenra idade que as crianças “constroem ativamente os seus conhecimentos sobre o mundo, mas a interação social com os adultos e a comunicação também desempenham um papel importante no desenvolvimento do pensamento e aprendizagem” (p.18).

Cooper (2002) refere ainda que o desenvolvimento dos conceitos de tempo, mudança e significância histórica através de atividades cognitivamente estimulantes devem estar intimamente associados a aspetos sociais do quotidiano. A observação desta estreita relação – entre a História, as competências sociais e as vivências do quotidiano de cada criança – permitiu constatar que desta forma as crianças assimilaram os conteúdos, o que também foi corroborado pelas famílias das crianças, como se mostra no seguinte excerto: “facilmente os conteúdos, nomeadamente os seus contextos familiares e os seus hábitos sociais... muitas vezes chegava a explicar-nos comparando a realidade dos reis com a nossa...” (Entrevista por formulário às famílias – Apêndice H).

Ao longo da apresentação das várias temáticas, através das diferentes ferramentas artísticas, seguiam-se momentos de diálogo e análise sobre o vivenciado, possibilitando desta forma a interação de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento. As crianças tiveram oportunidade de partilhar conhecimentos, ideias e opiniões, desenvolvendo as suas capacidades ao nível da apreciação histórica, tendo a aluna estagiária sempre valorizado as observações e as opiniões de cada criança, dando-lhes assim voz.

Deste modo, conseguiu-se estimular, ao nível da Expressão Artística, a fomentação e aquisição de competências criativas e expressivas fundamentais, em que as crianças foram capazes de: (1) desenvolver capacidades expressivas e criativas através das

suas produções, representar e recriar plasticamente através de diferentes materiais, apreciar diferentes manifestações de artes visuais – subdomínio das Artes Visuais; (2) representar personagens e situações, recriar Histórias e momentos – subdomínio do Jogo Dramático/Teatro –; (3) valorizar a música com fator da identidade social e cultural, interpretar, analisar e extrair informações dos recursos musicais, cantar canções – subdomínio da Música; (4) desenvolver o sentido rítmico e de relação com o corpo, expressar através da dança conhecimentos e emoções, apreciar e desempenhar peças de dança do património artístico através de uma coreografia – subdomínio da Dança.

A realização de diversas temáticas e atividades, promovendo experiências e vivências, foram essenciais para o processo de aprendizagem das crianças, enquanto seres individuais e grupais. Consistiram em oportunidades únicas de assimilação de novos conceitos, numa construção ativa do conhecimento, comprovando que 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).

Com a criação da Área de História em sala, foram disponibilizados inúmeros materiais físicos, como livros de castelos, reis e histórias infantis, fantoches, mapas e alguns materiais concretizados pelas crianças. Como resultado, ao longo da exploração das diferentes temáticas notámos que as crianças foram sentido necessidade de explorarem livremente estes materiais, corroborando Gonçalves (1991) quando afirma que o ato de explorar “(...) implica o prazer de fazer, a curiosidade, o estudo e uma predisposição natural para experimentar o que ainda não se sabe” (p.25), o que foi manifestado por este grupo de crianças.

A manifestação destas atitudes, foi mais evidente quando revelavam interesse em realizar construções representativas de castelos – também com a utilização de personagens. A representação gráfica de reis e rainhas nos seus desenhos livres, com a leitura espontânea dos livros disponibilizados demonstram que a introdução destes materiais e conteúdos foram bastante pertinentes para promover a aprendizagem histórica a partir de atividades de livre iniciativa das crianças.

Consideramos que estas atitudes de prazer e curiosidade em explorar as temáticas de História foram aumentando progressivamente, traduzindo-se em níveis de envolvimento elevado e participação interessada das crianças. Outro aspeto que contribuiu para estas atitudes, foi certamente a pedagogia de escuta adotada por parte da aluna estagiária, que atendeu aos seus interesses e necessidades individuais, pela diversidade e acessibilidade a novos conhecimentos históricos através das múltiplas potencialidades da expressão artística, exploradas em grupo e individualmente. Assim, as estratégias

adotadas revelaram-se bastante ajustadas às características do grupo, refletindo-se desta forma nos resultados positivos deste projeto.

Relativamente ao nível de envolvimento das crianças, os valores de cada observação representados no quadro 4, possibilita numa perspetiva global, apresentar dados coerentes relativamente a cada criança em todas atividades realizadas e permite tecer algumas considerações respeitantes às atividades e estratégias adotadas.

Temática	Momentos de observação	Crianças											
		Criança A.			Criança J.			Criança J.M.			Criança M.		
1º: Jogo dramático/teatro: Rei D. Afonso Henriques	1º momento	4	3	5	4	4	5	3	3	4			
	2º momento	4	4	3	5	5	4	4	4	4			
	3º momento	4	5	3	4	5	4	4	4	3			
	Média Individual	3,8			4,4			3,6					
	Média total	3,9											
2º: Artes Visuais Rei D. Dinis	1º momento	4	5	4	5	5	5	4	5	3	5	5	5
	2º momento	3	4	5	5	5	3	3	3	2	5	5	4
	3º momento	5	4	5	4	4	5	5	3	3	5	4	5
	Média Individual	4,3			4,5			3,3			4,7		
	Média total	4,2											
3º: Música e Dança Rei D. João V	1º momento	4	3	4	4	3	5	3	3	3	4	5	5
	2º momento	3	4	5				3	3	3	4	5	5
	3º momento	4	4	5	5	4	4	3	2	3	5	4	4
	Média Individual	4,0			4,1			2,8			4,5		
	Média total	3,8											
Média total de cada criança		4,0			4,3			3,2			4,6		

Quadro 4 – Níveis de envolvimento das crianças ao longo da investigação

Relativamente ao desempenho dos participantes é possível destacar que:

- A criança A. ao longo das três propostas educativas apresenta valores constantes, tendo uma média total de nível quatro;
- A criança J. manteve sempre os mesmos níveis de envolvimento – nível quatro –, ainda que tenha estado ausente por motivos de saúde num dos momentos importantes de observação;
- O J.M. foi o participante com níveis de envolvimento mais baixos, muito condicionados pelo comportamento instável que esta criança apresenta. É possível verificar que foi o único participante a situar-se entre o nível dois e três, ao longo de todos os momentos de observação;

- Por último, a criança M., como já referido anteriormente, não foi observada nas três propostas educativas devido à sua integração tardia no grupo. Ainda assim, é de destacar o excelente envolvimento desta criança nos momentos observados, com resultados de nível cinco, equiparando-se facilmente aos resultados dos restantes participantes.

No que diz respeito às atividades realizadas e estratégias utilizadas pela aluna estagiária, é possível considerar que a proposta educativa referente às Artes Visuais, conhecendo e explorando o rei D. Dinis, revelou ser a atividade com níveis de envolvimento mais elevados, em todos os participantes.

Atribuímos este acontecimento aos diferentes momentos didáticos desta temática, que revelaram oportunidades de aprendizagem muito enriquecedoras para as crianças e possibilitaram a consolidação de conhecimentos. A aluna estagiária considera ainda, que a estratégia pedagógica adotada – a exploração das Artes Visuais – permitiu desenvolver “a capacidade de criar e apreciar (...) através do contacto e observação de diferentes modalidades de artes visuais (...) em diferentes contextos (...) permitindo à criança a inserção na cultura do mundo a que pertence.” (Silva et al, 2016, p.50), tal como considerado pela educadora cooperante

“Conseguirem desde muito cedo tomar conhecimento de tudo o que envolva a arte, do que é a pintura, do que é a escultura, do que é a serigrafia do que é o teatro, a música e a dança, a arte no seu global...”

Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice F

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, é essencial “mobilizar estratégias que permitam à criança distinguir o presente do passado (...) levando-a a compreender as semelhanças e as diferenças” (Silva et al, 2016, p. 89) entre as suas vivências no presente e o conhecimento das vivências do passado.

Corroborando Piaget (1952), a exploração das semelhanças e diferenças entre o presente e o passado constitui uma importante ferramenta para a aquisição de conceções temporais. Esta comparação de características ao longo da linha do tempo possui um carácter determinante de desenvolvimento da linguagem específica temporal – como ontem, antigo, passado, agora, presente – levando assim à apropriação e

definição de conceitos históricos. Neste sentido, a Educadora Cooperante menciona que,

“...é mais importante eles saberem coisas simples sobre quem foram as pessoas, o que é que aconteceu, (...) porque para eles o que conta é o tempo próximo, é o hoje, é o ontem, é o amanhã, esta semana, porque mais do que isso por enquanto é ainda complicado adquirir essa noção temporal.”

“(...) porque ainda estão numa idade em que vivem muito no pensamento concreto, ainda não atingiram o abstrato...”

Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice F

No entanto, é possível aferir que o conjunto das propostas educativas exploradas, ao integrar a História através da Educação Artística, possibilitaram “o desenvolvimento articulado de estratégias” (Silva et al, 2016, p.48) fundamentais para a construção cognitiva destas crianças, tanto ao nível da apropriação histórica como do sentido criativo e artístico das mesmas. Assim, de acordo com a opinião das famílias entrevistadas é possível evidenciar que

“(...) as estratégias que envolveram a música, a dança, teatro e artes visuais foram muito facilitadoras até porque os envolveu e este tipo de conteúdos deve ser dado de forma simples e envolvente.”

“... os estímulos visuais, com imagens, vídeos, músicas e tudo o que aprendiam inclusivamente nas visitas de estudo foram essenciais para assimilar todos os conteúdos. Por isso muito adequadas. (...)”

“(...) as estratégias adotadas foram muito eficazes no envolvimento da nossa filha pois através desses recursos demonstrava entusiasmo pelo projeto e pelo que aprendia...”

Entrevista por formulário às famílias – Apêndice H

Estes testemunhos são corroborados pelas afirmações da Educadora Cooperante quando refere que as estratégias adotadas ao longo desta investigação foram bastante facilitadoras para a aquisição de conhecimento.

“(...) coisas muito simples sobre os conteúdos de história, que passavam principalmente pelas sensações, pelo corpo e pela comparação da vida entre épocas...”

“...foi buscar músicas, foi buscar danças, tradições, gostos dos diferentes reis, foi buscar imagens reais – que eu acho muito importante não infantilizar os conhecimentos – procurou sempre conceitos e realidades que conseguiu apropriar aos interesses das crianças...”

“...envolveu a música – a parte do cantar e descobrir informações a cantar –, a dança – de foi importante para eles –, a elaboração de elementos com a arte visual – com a plástica – e o teatro/jogo simbólico... e o uso da internet e desses recursos foi muito importante até porque vivem numa época tecnológica e para eles, ir buscar esses recursos, é logo um chamariz e aderiram logo muito bem.”

Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice F

Em suma, é assim possível afirmar que este projeto potenciou competências essenciais para o crescimento íntegro destas crianças, mantendo-as motivadas, empenhadas e envolvidas nas mais distintas atividades históricas. Assim, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) a participação do educador no decorrer do processo pedagógico deve ser

“(...) planeada tendo em conta os fundamentos e princípios subjacentes a estas Orientações Curriculares, nomeadamente uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças. Neste sentido, define as suas intenções pedagógicas, prevendo propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre eles, mas também que todos são contemplados de modo equilibrado.” (p.17)

Capítulo V

A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de História, com crianças do jardim de infância

1. Considerações Finais

1.1 Conclusões da dimensão investigativa

O presente trabalho, cujos resultados foram obtidos através da implementação de uma metodologia de investigação sobre a prática pedagógica exercida pela aluna estagiária, surgiu com a finalidade de investigar de que forma a Educação Artística contribui – através da Artes Visuais, da Música, da Dança e do Jogo Dramático/Teatro – para a promoção de aprendizagens de História, tão escassas em jardim de infância.

Como referido anteriormente, Vasconcelos (2003) sublinha uma perspetiva holística da Educação pré-escolar, considerando que a aprendizagem da criança se baseia em fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia, pressupondo naturalmente que o conhecimento, a exploração e a brincadeira se encontram indissociáveis em todo este processo.

Assim, ao longo da investigação, foi possível dar resposta às questões propostas no início: “de que forma a Educação Artística contribui para a promoção de conteúdos de História, com crianças de jardim de infância?” e “como é que as crianças se envolvem na promoção de conteúdos de História?”.

Este estudo, através das análises das diferentes temáticas e atividades realizadas, revelou que é possível verificar que os objetivos delineados para esta investigação, foram alcançados. Consideramos que o trabalho desenvolvido teve um impacto positivo no desenvolvimento das crianças a vários níveis, como comprovam as produções orais e escritas.

Esta investigação fomentou a aquisição de competências ao nível da História, como o conhecimento biográfico dos reis explorados, compreendendo quem foram, o que fizeram, os seus gostos – procurando identificar e compreender o património histórico e cultural do nosso país. Da mesma forma, adquiriram também mais consciência das diferenças entre o passado e o presente – “o tempo dos reis e os nossos dias” – percecionando que “através destas vivências (...) toma consciência do desenrolar do tempo” (Silva et al, 2016, p.88). Reforçando a importância da promoção destas aprendizagens, as Orientações para a Educação Pré-Escolar defendem que estas irão permitir “à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” (Silva et al, 2016, p.89).

Já ao nível da Expressão Artística, com a exploração das Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança, foi possível enriquecer de maneiras distintas, as diferentes formas de expressão e comunicação destas crianças. É fundamental que em jardim de infância se proporcione distintas formas de explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, de modo a criar ferramentas e oportunidades de ampliar a expressão espontânea das crianças, garantindo da mesma forma o acesso às artes e à cultura artística.

Neste sentido, através “do contacto com diversas manifestações artísticas de diferentes épocas, culturas e estilos” (Silva et al, 2016, p.) foi possível desenvolver a criatividade e o sentido estético, ao explorar diferentes materiais e estratégias, passando pelas Artes Visuais – com a elaboração de fatos e adereços (Rei D. Afonso Henriques e D. João V); a execução de registos das atividades (Infante D. Henrique. D. Sebastião e D. Carlos); a construção do Castelo e do Pinhal de Leiria (D. Dinis); e a realização de um retrato (D. Sebastião) ; pelo Jogo Dramático/Teatro – ao preparar e dramatizar a vida de um rei (D. Afonso Henriques); e apreciar teatros temáticos e ajustados aos diferentes reis a explorar (D. Afonso Henriques e D. João I) ; pela Música – interpretar com intencionalidade diferentes músicas dos reis extraíndo importantes informações sobre os mesmos (Música do Panda e os Caricás – Reis e Rainhas e D. Dinis); valorizar e apreciar o contacto com diferentes estilos musicais (D. Dinis, D. João I e D. João V) ; e por fim a Dança – ao apreciar diferentes estilos de dança (D. Dinis, D. João V e D. Maria) e a realização de uma coreografia adaptada à época (D. João V).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, uma perspetiva holística sob as várias áreas de conteúdo tem como base fundamentos e princípios comuns que pressupõem o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo levando, naturalmente, à “construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante” (Silva et al, 2016, p.31). Neste sentido, é possível evidenciar que, ao longo das propostas educativas do plano ação, esta uniformização entre áreas do saber foi bastante favorecida permitindo a complementaridade e continuidade entre o brincar e as aprendizagens pretendidas.

A exploração da componente de Linguagem oral e Abordagem à escrita, por ser fundamental para o desenvolvimento de competências comunicativas, possui um carácter transversal na obtenção e desenvolvimento da linguagem. Para além da aquisição de vocabulário histórico, as crianças foram capazes de desenvolver competências da comunicação oral – com a compreensão de mensagens orais e a

utilização da linguagem oral para exprimir opiniões e precessões – e consciência linguística – na consciência gradual dos segmentos das palavras, com o trabalho de texto temático explorado em diferentes momentos. A abordagem à escrita foi uma exploração igualmente presente no decorrer da investigação com a introdução de momentos de leitura e escrita; com o reconhecimento de palavras/imagens, compreendendo conseqüentemente o sentido direcional da escrita; bem como a leitura de histórias temáticas.

O desenvolvimento de conceitos Matemáticos, influencia positivamente a aquisição de competências nas diferentes áreas de conteúdo, sendo que estas aprendizagens surgem matematizadas a partir das suas experiências informais ao criarem representações com diversos significados. Assim, foi fundamental proporcionar a identificação de quantidades através de diferentes formas de representação, ao organizar conjuntos; recolher informações históricas de modo a dar resposta às questões colocadas; utilizar tabelas simples de modo a organizar grupos de trabalho; reconhecer e criar construções tridimensionais com diferentes figuras geométricas e materiais; tomar o ponto de vista dos amigos, ao fazerem jogos matemáticos; bem como usar diferentes unidades de medida.

Para além da exploração das competências e conhecimentos históricos associados ao conhecimento do mundo social, foram também fomentadas outras competências essenciais para a abordagem ao Conhecimento do Mundo. Esta área “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê” (Silva et al, 2016, p.85) por isso, para além compreender o mundo que a rodeia é fundamental que conheçam, interajam e explorem diferentes espaços, objetos, materiais e situações. Deste modo, procurámos fomentar a apropriação de diferentes etapas metodológicas como questionar, colocar hipóteses, experimentar e recolher informação; o conhecimento de elementos centrais da sua comunidade, ao realizar três visitas de estudo; realizar momentos experimentais, compreendendo e identificando características de materiais diversos; descrever fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural; assim como reconhecer os recursos tecnológicos, utilizando-os e explorando-os nas suas atividades quotidianas.

Por fim, sendo esta uma área presente em todas as ações do trabalho educativo no jardim de infância, a Formação Pessoal e Social proporciona à criança a sua relação “consigo própria, 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” (Silva

et al, 2016, p.33). No decorrer do plano de ação, procurou-se que as crianças fossem capazes de compreender as diferentes identidades sociais e culturais, associadas às diferentes épocas; expressassem as suas opiniões, justificando as suas razões; adquirissem a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, negociando e ajustando com o grupo os diferentes momentos; utilizassem o diálogo para tomar decisões em conjunto; fossem capazes de trabalhar em grande e pequeno grupo, participando nas decisões e cooperando com os outros nos seus processos de aprendizagem; e por fim, que desenvolvessem o respeito pelo próximo, pela diversidade e pelas manifestações de património natural e cultural.

Em suma, ao responder às questões de investigação, podemos concluir que é possível através da Expressão Artística promover, envolver e motivar as crianças para atividades no âmbito das aprendizagens em História, articulando naturalmente com todas as áreas de saber, criando um impacto positivo no desenvolvimento global da criança.

Considerando que nos contextos de jardim-de-infância portugueses o conhecimento histórico não é ainda explorado com intencionalidade – de forma clara no currículo de Educação pré-escolar – a aluna estagiária sentiu alguns constrangimentos na pesquisa para a sustentação desta investigação, por ser praticamente inexistente bibliografia portuguesa referente a esta matéria. Adicionalmente foi possível evidenciar que os educadores ainda não estão predispostos a abordar temáticas de cariz histórico por considerarem estes conteúdos de difícil abordagem com crianças pequenas.

Esta investigação surge assim com a finalidade de apresentar resultados positivos de uma temática que à partida é difícil de contornar e explorar, como a Educadora Cooperante refere em entrevista, sendo esta ainda uma perspetiva comum a muitos profissionais dos dias de hoje.

“Eu tenho a certeza que sim, porque já serviu para eu também mudar a minha ideia sobre isto, porque na realidade me 20 anos trabalhei muito pouco História e sobre a História de Portugal...”

“Acho mesmo que para outras educadoras ia também beneficiar, ler e verem o resultado deste projeto... verem que se forma tão simples se consegue trabalhar conteúdos que nem sempre são fáceis de entender, principalmente na barra cronológica do tempo...”

“...é fácil e que as crianças conseguem retirar e ficar com algumas ideias de quem foram os reis de Portugal, principalmente coisas muito simples e muito significativas.”

Entrevista à Educadora Cooperante, apêndice F

Desta forma, torna-se fundamental considerar que tal como Cooper (1991) evidencia “*such stories help children to examine the relationship between fantasy and reality, to look for causes of events and reasons for behavior in essentially the same ways as the Historian finds out about the past*” (p. 25), beneficiando assim a exposição de conteúdos históricos para criação de novos conhecimentos interligados com os que já estão assimilados no seu quotidiano. Nesta perspetiva, as crianças com uma faixa etária entre os 4 e os 5 anos, devem explorar a História através de um caráter lúdico e também pedagógico, como refere Dewey citado por Mindes (2005), ao patentear que “*child learning and teaching activities that begin with the familiar experiences of daily life*” (p. 22).

1.2 Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura

Alarcão (2005) refere que a formação inicial dos professores deve consistir numa perspetiva crítica e reflexiva, com a finalidade de harmonizar a sua prática pedagógica dinâmica e focada em cada criança. Desta forma, este processo de formação envolve um desenvolvimento da prática pessoal, criativa e autónoma, com o objetivo de construir uma identidade pessoal e profissional.

Na sequência deste pensamento, é fundamental considerar que para se construir um perfil íntegro de uma educadora consciente da sua prática é necessário refletir durante o seu processo formativo, assente na partilha e na aprendizagem conjunta com os profissionais em redor. Estruturada também pelo meio pessoal e social em que se inserem, este é um processo que engloba as nossas características pessoais.

Esta ferramenta de consciencialização profissional, durante o período de investigação, torna-se naturalmente gradual, uma vez que a aluna estagiária foi compreendendo e melhorando todo o seu processo reflexivo ao longo da sua prática educativa. Deste modo, a reflexão ao permitir questionar, debater, pensar e melhorar as diversas dinâmicas educativas que se realizam, torna-se um exercício essencial para melhorar a prática profissional de cada um de nós.

Relativamente à intervenção da aluna estagiária ao longo desta investigação é possível evidenciar que foi uma mais-valia para a prática da mesma como futura educadora, pois proporcionou-lhe diversos momentos de aprendizagem durante o trabalho desenvolvido com as crianças e adultos da sala. A realização dos estágios, referentes a PES II e PES III, contribuíram positivamente para a prática profissional futura da aluna estagiária, ao possibilitarem o desenvolvimento de atividades singulares, em contexto de Educação pré-escolar, ajudando-a a integrar-se no modo de funcionamento da Instituição e do

trabalho desenvolvido com as crianças. Neste sentido, os períodos de estágio permitiram 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.

As propostas educativas foram planeadas em parceria com a Educadora Cooperante, o que influenciou positivamente todo trabalho que foi desenvolvido com as crianças. As mesmas foram pensadas com base nos interesses e necessidades do grupo e, embora seguindo objetivos e conteúdos delineados, estes eram suscetíveis a alterações, sempre que se justificasse.

Ao longo do decorrer da prática da aluna estagiária, a Educadora Cooperante teve sempre o cuidado e a atenção de verbalizar os aspetos positivos das suas funções, incentivando a melhoria contínua. Por outro lado, sempre que a aluna estagiária se mostrava mais insegura e nervosa face a uma atividade, a Educadora Cooperante apoiava e contribuía para que os receios e obstáculos fossem ultrapassados.

Foi possível observar que, semana após semana, mês após mês, a aluna estagiária se sentia cada vez mais entusiasmada e envolvida no trabalho desenvolvido com as crianças, mostrando-se motivada e sempre preocupada com o bem-estar e interesses das crianças, enquanto grupo e ser individual.

No que respeita à relação aluna estagiária com as crianças, esta foi baseada em afetos e partilhas de conhecimentos e descobertas, onde se procurou sempre dar resposta às necessidades e interesses de cada um. Através da realização de atividades de exploração de conteúdos de História a partir de diferentes técnicas e estratégias da Expressão Artística – utilizando a Música, as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro e a Dança como potenciador de aprendizagens – foi possível verificar o desenvolvimento de cada criança, ao proporcionar ferramentas para que se tornassem mais autónomas e confiantes, dando-lhes liberdade de escolha para construir o seu próprio conhecimento, consoante as regras e acordos pré-estabelecidos.

Foi notória a evolução das crianças desde o início até ao termo do estágio e por isso, satisfatório e compensador para a aluna estagiária contribuir e fazer parte dessa evolução. Evidencia-se ainda a incrível capacidade que as crianças têm de cativar e fazer sentir que as pessoas com elas convivem diariamente, são importantes para o seu crescimento – o que, inevitavelmente, fazem de forma inconscientemente.

É possível afirmar que a realização desta investigação auxiliou a descoberta e desenvolvimento de todos os intervenientes, através da elaboração de tarefas que estimularam a criatividade e aprendizagem através do lúdico, bem como a experiência de uma proximidade e participação gratificante com as crianças e as suas famílias.

Ao longo desta investigação, tornou-se evidente que todos os constrangimentos, receios e contrariedades, fazem parte desta profissão e contribuem inevitavelmente para o crescimento pessoal e profissional de cada um. Ser educador passa por saber escolher e decidir, tendo em conta os outros e nós próprios como intervenientes da ação, é ter a capacidade de aceitar as críticas e com elas aprender, tendo consciência dos constrangimentos para conseguir ultrapassá-los.

Ser educador é compartilhar conhecimento, informação, é fazer o outro crescer, mostrar caminhos de mãos dadas, e conseqüentemente, criar vínculos, aproximar-se e compreender o outro. A criação de vínculos entre a criança e o educador tornou-se imprescindível, não só para o sucesso da investigação, no que diz respeito aos resultados positivos, mas também o bem-estar e conforto das crianças sentido com a criação de um ambiente propício à aprendizagem e ao sucesso no processo de desenvolvimento das mesmas.

Esta será sempre uma experiência recordada com carinho e resiliência. A aluna estagiária ambiciona assim que a presente investigação possa contribuir, de alguma forma, para a crescente informação que os profissionais de Educação venham a ter sobre esta área do saber, tendo consciência de que a promoção e aquisição de conteúdos de História, desde tenra idade, visa aprendizagens significativas e enriquecedoras para as crianças potenciando assim, o seu desenvolvimento global.

A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de História, com crianças do jardim de infância

Referências Bibliográficas

A

Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Antunes, A. (2016). *Trabalho em equipa - A importância dos momentos de reflexão na creche e no jardim-de-infância*. Relatório Final de Estágio em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

B

Barca, I. (2001) *A Educação Histórica: uma nova área de investigação*. In “Revista da Faculdade de Letras – História”, III Série, vol. 2, pp. 13-21.

C

Cardona, M. J., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

Comissão, A., Vale, P., Brighenti, S., & Pólvora, N. (2019). *Plano Nacional das Artes*. Lisboa: Direção-Geral de Educação. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-dasartes>

Cooper, H. (1991). *Young children's thinking in history*. Local: University of London.

Cooper, H. (2002). *History in the early years*. Routledge Falmer: London and New York.

Costa, C. (2004). *A entrevista*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12, 5-20.

<https://hdl.handle.net/1822/7884>

Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. edição. Porto Alegre: Artmed.

D

Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). *A Educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas*. ABZ da Leitura, Leituras Teóricas. Gulbenkian: Casa da Leitura.

F

Freixo, M. (2011). *Metodologia científica. Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fonseca, S. (1993). *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papyrus.

Forneiro, L. (2005) *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*, In: Zabalza, M. (Org.) Livro. São Paulo: Artmed.

G

Gardner, H. (1996). *Mentes que criam: Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravincky, Eliot, Graham e Gandi*. (M. V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas

Girardi, M. J. (1993). Brincar de Viver o Corpo. In V. L. Piccolo, *Educação Física Escolar - Ser ou Não Ter?* (pp. 73-86). São Paulo: UNICAMP

Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Editora.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Handbook of qualitative research. London: Sage Publications, p. 105-117.

Guerra, C. (2013). *A Arte/Expressão plástica numa inter-relação com a matemática/geometria*. 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. (2004). *Educar a Criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Holdaway, D. (1979). *The Foundations of Literacy*. London and Sydney: Ashton Scholastic.

K

Kingsbury, B. (1998). *Picture books for teaching history*. Primary History.

L

Laevers, F. (2014). *Fundamentos da Educação Experimental: Bem-Estar e envolvimento na Educação infantil*. In Estudos de Avaliação em Educação, v.25, n.58, p.152-185. São Paulo. <https://doi.org/10.18222/ae255820142794>

Laevers, F. (2004). *Educação Experiencial: tornando a Educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento*. Contrapontos, volume 4, nº1, pp. 57 e 69.

Libânio, M. (2013). *Educação pela Arte. Uma experiência para dar sentido aos sentidos*. Trabalho de Projeto de Mestrado em ciências da Educação, FCSH, Lisboa.

Lopes, M. J. (2015). *Pioneiras da Educação pela Arte: Enfoques Biográficos sobre Alice Gomes, Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina*. Dissertação da Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação.

<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/16684/18/folha%20de%20rosto.pdf>

M

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Marques, G. M. (2011). *A importância do conhecimento Histórico na construção identitária e social das primeiras idades*. In “Actas do II Colóquio de Sociologia da Educação”. Porto: Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras do Porto.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V. Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Cadernos de Estudo, 6, 129-142.

<http://hdl.handle.net/20.500.11796/909>

Matos, J. (1992). *Enciclopédia Geral da Educação: Música, Artes Plásticas, Temas Transversais, Índice Geral da Obra* (Vol. VI). Alcabideche: MM Liarte - Editora de Livros, Lda.

Mindes, G. (2005). *Social studies in today's early childhood curricula*. Beyond the journal: young children on the web. September, p.1-8. http://ocw.umb.edu/early-education-development/eec-preschool-learning-standards-and-guidelines/social-science-readings/Social%20Studies%20in%20Early%20Childhood%20Curricula.pdf/at_download/file.pdf

Moreira, M. A. (2011). *Quebrando os silêncios das Histórias únicas: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão*. Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente, v. 05, n. 05, p. 11-9, ago./dez. 2011. 11 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

N

Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In, Oliveira-Formosinho, J (Org.). Porto: Porto Editora

O

Oliveira, R. (2011). *Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em Educação*. Revista Educação Pública (v.20), 43, 289-305. <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n43/v20n43a06.pdf>

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. In *Análise Psicológica*, v.XXII, p. 81-93.

P

Piaget. J (1952). *The Child's Conception of Number*. London: Routledge.

Piaget. J (1956). *The Child's Conception of Time*. London: Routledge.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5550406/mod_resource/content/1/Investigar_a_pratica.pdf

Q

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Richardson, V. (1996). *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In J. Sikula; T. Buttery & E. Guyton (Edits.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102- 119). New York: Macmillan.

S

Santos, G. (2007). *Dossier Arte-Terapias*. PSI - PsicologiaAtual, 22-43.

Santos, A; Garcia, T. & Vallejo, A. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar, expressão musical-expressão corporal e dramatização*. Lisboa: Nova Presença.

Sarmiento, M. (2013), *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação. Editorial do Ministério da Educação e Ciência

Sousa, A. (2003a). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas*. 1ºvolume. Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, A. (2003b). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Drama e Dança*. 2ºvolume. Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, A. (2003c). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plásticas*. 3ºvolume. Lisboa: Instituto Piaget

Stern, A. (1974). *Aspectos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Horizonte.

T

Tomás, C. (2007). *Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas*. Média & Jornalismo. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

U

UNESCO, Comissão Nacional (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Lisboa.

V

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Canadá: Universidade State University of New York Press.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Cadernos do CCAP – 1.

W

Waterland, L. (1985). *Read whit Me: An Apprenticeship Approach to Reading*. Stroud: Signal.

Z

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed.

Zeickner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Apêndices

A contribuição da Educação Artística na promoção de aprendizagens de História, com crianças do jardim de infância

Apêndice A – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança

Ficha de Observação do Envolvimento da Criança

Data:

Nome da criança: Idade: Sexo:

Nº de crianças presentes: Nº de adultos presentes:

Período de tempo em observação:

D. Afonso Henriques

Momento de Observação		Nível de Envolvimento					Comentários
Hora	Descrição da atividade	1	2	3	4	5	

Apêndice B – Planificação da temática do Rei D. Afonso Henriques

Planificação da Temática de D. Afonso Henriques								
Área de Conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens a promover	Articulação curricular	Descrição das atividades	Tempo	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Área do Conhecimento do mundo	<p>Componentes:</p> <p>Introdução à Metodologia Científica</p> <p>Abordagem às ciências: Conhecimento do mundo social</p> <p>Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias</p>	<p>Componente: Introdução à Metodologia Científica</p> <p>Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica: questionar, colocar hipótese, recolher informação, organizar e analisar.</p> <p>Componente: Abordagem às ciências: Conhecimento do mundo social</p>	<p><i>Área de Formação Pessoal e Social</i></p> <p>Construção da Identidade: reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <p>Consciência de si como aprendente: ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas; ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; cooperar com os outros.</p>	<p>Visualização do filme “Afonso Henriques, o primeiro rei”: Em grande grupo, as crianças são reunidas para a observação de um filme temático sobre o primeiro rei de Portugal. Seguiram-se posteriormente momentos de exploração e partilhas orais.</p>	20 minutos	<p>Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido;</p> <p>Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças;</p> <p>Disponibilizar os materiais necessários.</p>	<p>Computador</p> <p>Retroprojeter</p> <p>Filme: Afonso Henriques, o primeiro rei</p>	<p>Desempenho gráfico/plástico e partilhas/ intervenções orais</p> <p>Variáveis processuais: escalas de</p>
		<p>Reconhecer unidades básicas de tempo diário e anual; estabelecer relações entre o presente e o passado da comunidade: situações culturais; conhecer e respeitar a diversidade cultural; identificar semelhanças e diferenças dos seus</p>	<p>Convivência democrática: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; fomentar o trabalho de equipa; desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao mundo que a rodeia; conhece</p>	<p>Registo do BI informativo: Após a visualização do filme e exploração oral, é sugerido que se registre toda esta informação adquirida. Com o auxílio dos recursos materiais as crianças vão expondo o que aprenderam até</p>	20 minutos	<p>Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças;</p> <p>Fomentar o discurso pretendido nas crianças;</p>	<p>Folhas de papel manteiga</p> <p>Canetas</p> <p>Computador</p> <p>Fotocópias com imagens</p> <p>Cola</p>	

		antepassados; apropriar conteúdos históricos.	manifestações do património artístico cultural de diferentes tempos e culturas.	então sobre o rei abordado.				envolvimento (individual e em grupo)
		Componente: Mundo tecnológico e Utilização das tecnologias	<u>Área de Expressão e Comunicação</u>					Observação direta
		Reconhecer os recursos tecnológicos bem como as suas funções: computador e retroprojeto; utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades.	Domínio da Educação Artística: <u>Subdomínio das Artes Visuais:</u> desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e produções plásticas: pintura, recorte e colagem.	<u>Pintura do painel do castelo:</u> Em pequenos grupos e de forma cooperativa as crianças dirigiram-se ao exterior da sala para pintar o painel. Posteriormente é cortado em forma de castelo.	30 minutos	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir o pretendido; Fomentar atitudes cooperativas.	Folha de papel de cenário Tintas Pinceis Copos Tesouras	Recolha fotográfica e de áudio Notas de campo
			Domínio da Educação Artística: <u>Subdomínio do Jogo dramático/teatro:</u> utilizar e recriar o espaço, atribuindo-lhes múltiplos significados; representar personagens e ações solicitadas;	<u>Construção e pintura do trono:</u> com a recolha das diferentes caixas necessárias, as crianças foram aleatoriamente juntando-se para ajudar na construção no trono. Posteriormente em pequenos grupos pintaram-no, cooperando uns com os outros.	30 minutos 30 minutos	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido; Disponibilizar os materiais necessários.	Caixas de cartão Fita-cola de papel Tintas Pinceis Copos	
			Domínio da Educação Artística: <u>Subdomínio da Música:</u> interpretar com intencionalidade expressiva-musical: canções; utilizar a informação musical para se expressar; promover a música como conhecimento histórico.	<u>Dia dos reis e rainhas:</u> Com a participação das famílias, as crianças	Durante a manhã	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de	Fatos de cada criança Açúcar	

			<p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: <u>Linguagem Oral</u></p> <p>Comunicação Oral: compreender mensagens orais em diversas situações; comunicar eficazmente os conceitos-chave.</p> <p>Comunicação Linguística: tomar consciência que segmentos orais constituem palavras.</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: <u>Abordagem à escrita</u></p> <p>Identificação de convenções da escrita: reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se a direção da escrita; estabelecer ligação entre a escrita e a oralidade.</p>	<p>vestiram-se com fatos temáticos e brincaram e dramatizaram livremente durante o dia. Para o lanche fizeram um bolo e sumo de laranja para terem um momento dignos de reis.</p>	<p>20 minutos</p> <p>20 minutos</p>	<p>modo a transmitir corretamente o pretendido;</p> <p>Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças;</p> <p>Disponibilizar os materiais necessários;</p> <p>Participar e fomentar a criatividade artística</p>	<p>Farinha</p> <p>Ovos</p> <p>logurte</p> <p>Óleo</p> <p>Forno</p> <p>Laranjas</p> <p>Espremedor</p>	<p>Desempenho gráfico/plástico e partilhas/ intervenções orais</p> <p>Variáveis processuais: escalas de envolvimento (individual e em grupo)</p> <p>Observação direta</p>
			<p>Identificação de convenções da escrita: reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se a direção da escrita; estabelecer ligação entre a escrita e a oralidade.</p>	<p>Construção dos adereços: cada criança à vez escolheu e elaborou autonomamente os adereços que iria utilizar no momento da dramatização</p>	<p>50 minutos</p>	<p>Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido;</p> <p>Disponibilizar os materiais necessários;</p>	<p>Papel crepe</p> <p>Papel de alumínio</p> <p>Balões</p> <p>Folhas brancas</p> <p>Canetas</p> <p>Agrafador</p> <p>Colas e tesouras</p> <p>Papel Eva</p>	<p>Recolha fotográfica e de áudio</p> <p>Notas de campo</p>

				<p><u>Dramatização e gravação:</u> com os todos adereços colocados, as crianças dirigiram-se ao recreio para gravarmos o momento de dramatização. Após uma primeira abordagem mais livre e orientadora, o teatro foi gravado.</p>	<p>30 minutos</p>	<p>. Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido;</p> <p>Disponibilizar os materiais necessários;</p>	<p>Adereços previamente feitos</p> <p>Máquina fotografia</p> <p>Narração da História (guião)</p>	
--	--	--	--	--	-------------------	--	--	--

Apêndice C – Planificação da temática do Rei D. Dinis

Planificação da Temática de D. Dinis								
Área de Conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens a promover	Articulação curricular	Descrição das atividades	Tempo	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Área do Conhecimento do mundo	<p>Componentes:</p> <p>Introdução à Metodologia Científica</p> <p>Abordagem às ciências: Conhecimento do mundo social</p> <p>Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias</p>	<p>Componente: Introdução à Metodologia Científica</p> <p>Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica: questionar, colocar hipótese, recolher informação, organizar e analisar.</p>	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <p>Construção da Identidade: reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <p>Consciência de si como aprendente: ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas; ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; cooperar com os outros.</p> <p>Convivência democrática: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; fomentar o trabalho de equipa; desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao mundo que a rodeia; conhece manifestações do património artístico cultural</p>	<p>Audição da Música de Maria Vasconcelos: D. Dinis – conversa sobre a mesma: Em grande grupo, as crianças são reunidas para a observação e análise prévia de uma fotografia do rei D. Dinis. Segue-se posteriormente a exploração da canção em dois momentos: 1º audição e conhecimento da música; 2º audição e análise informativa da mesma.</p>	20 minutos	<p>Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido;</p> <p>Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças;</p> <p>Disponibilizar os materiais necessários.</p>	<p>Computador</p> <p>Retroprojektor</p> <p>Música de Maria Vasconcelos: D. Dinis, o rei que fez tudo quanto quis</p>	<p>Desempenho gráfico/plástico e partilhas/ intervenções orais</p> <p>Variáveis processuais: escalas de</p>
		<p>Componente: Abordagem às ciências: Conhecimento do mundo social</p> <p>Reconhecer unidades básicas de tempo diário e anual; estabelecer relações entre o presente e o passado da comunidade: situações culturais; conhecer e respeitar a diversidade cultural; identificar semelhanças e diferenças dos seus</p>		<p>Registo do BI informativo: Após a audição e exploração oral da música ouvida, é sugerido que se registre toda esta informação adquirida. Com o auxílio dos recursos materiais as crianças vão expondo o que aprenderam até</p>	20 minutos	<p>Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças;</p> <p>Fomentar o discurso pretendido nas crianças;</p>	<p>Folhas de papel manteiga</p> <p>Canetas</p> <p>Computador</p> <p>Fotocópias com imagens</p> <p>Cola</p>	

		antepassados; apropriar conteúdos históricos.	de diferentes tempos e culturas.	então sobre o rei abordado.				envolvimento (individual e em grupo)
		Componente: Mundo tecnológico e Utilização das tecnologias	<u>Área de Expressão e Comunicação</u>					Observação direta
		Reconhecer os recursos tecnológicos bem como as suas funções: computador e retroprojeto; utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades.	Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais: desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e produções plásticas: pintura, moldagem, recorte e colagem; representa e recria plasticamente conteúdos adquiridos.	Família de palavras de Pinhal: Em grande grupo as palavras Pinhal, Pinheiro, Pinha e Pinhão são exploradas, relacionando-se em cadeia linguística. Depois da análise e registo desta família de palavras, o grupo passa à prova de pinhões.	15 minutos	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir o pretendido; Ter uma escuta ativa para recolher o maior nº. de informação das crianças;	Folha de papel de cenário Canetas Fotocópias com imagens Cola Pinhões	Recolha fotográfica e de áudio Notas de campo
			Domínio da Educação Artística: Subdomínio da Música: interpretar com intencionalidade expressiva-musical: canções; utilizar a informação musical para se expressar; promover a música como conhecimento histórico.	Experiência da Pinha: Em redor de uma mesa grande o grupo observa as características da pinha antes de ser colocada em água. Posteriormente evidencia as hipóteses de resultados e colocam a pinha em água, registando todo o processo	15 minutos 10 minutos	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido; Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças;	Alguidar transparente Água 2 pinhas Folhas Canetas Cola	
			Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: Linguagem Oral					
			Comunicação Oral: compreender mensagens orais em diversas					

			<p>situações; comunicar eficazmente os conceitos-chave.</p> <p>Comunicação Linguística: tomar consciência que segmentos orais constituem palavras; explorar famílias de palavras.</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: <u>Abordagem à escrita</u></p> <p>Identificação de convenções da escrita: reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se a direção da escrita; estabelecer ligação entre a escrita e a oralidade.</p> <p>Domínio da Matemática: <u>Geometria e Medida</u></p> <p>Geometria: reconhecer e operar formas geométricas: identificando e projetando; promover conceitos tridimensionais.</p>	<p>graficamente com um desenho.</p> <p>Passado algumas horas o grupo é reunido de novo para retirar conclusões do sucedido.</p>		Disponibilizar os materiais necessários.		Desempenho gráfico/plástico e partilhas/ intervenções orais
			<p>Construção do castelo e do pinhal: A partir de uma partilha familiar, é sugerido que se contrua um castelo e um pinhal com materiais de desperdício, solicitando assim a cooperação e participação das famílias na recolha de material. As crianças dividem-se em dois grupos de trabalho após a construção e preenchimento de um quadro de tarefas. Cada grupo possui um conjunto de materiais para que possam construir e explorar diferentes técnicas nas maquetes, colando-os posteriormente com cola quente.</p> <p>Prossegue a pintura cooperativa de ambas</p>	15 minutos	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido; Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças;	<p>Materiais de desperdício: rolos de papel higiénico, pacotes de leite e sumo, caixas de ovos e de cartão, jornal, base de cartão branco</p> <p>Cola branca</p> <p>Folhas de papel manteiga</p> <p>Canetas</p> <p>Colas</p> <p>Fotografias das crianças</p> <p>Pintas: verde, castanho, cinzento, amarelo</p> <p>Folhas brancas</p>	<p>Variáveis processuais: escalas de envolvimento (individual e em grupo)</p> <p>Observação direta</p> <p>Recolha fotográfica e de áudio</p> <p>Notas de campo</p>	
				20 minutos	Disponibilizar os materiais necessários; Participar e fomentar a criatividade artística na construção dos elementos.			

				<p>as maquetes, com a seleção das cores a serem utilizadas. Quando seco, acrescentar os elementos decorativos e as legendas.</p>	<p>1 hora e 15 minutos</p> <p>20 minutos</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Apêndice D – Planificação da temática do Rei D. João V

Temática de D. João V								
Área de Conteúdo	Domínio/ Subdomínio/ Componentes	Aprendizagens a promover	Articulação curricular	Descrição das atividades	Tempo	Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação
Área do Conhecimento do mundo	<p>Componentes:</p> <p>Introdução à Metodologia Científica</p> <p>Abordagem às ciências: Conhecimento do mundo social</p> <p>Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias</p>	<p>Componente: Introdução à Metodologia Científica</p> <p>Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica: questionar, colocar hipótese, recolher informação, organizar e analisar.</p>	<p><u>Área de Formação Pessoal e Social</u></p> <p>Construção da Identidade: reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <p>Consciência de si como aprendente: ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas; ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem; cooperar com os outros.</p> <p>Convivência democrática: desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; fomentar o trabalho de equipa; desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao mundo que a rodeia; conhece manifestações do</p>	<p>Conversa com grupo sobre o novo rei a partir de uma imagem: Em grande grupo, as crianças são reunidas para observarem a imagem presente na linha do tempo, do rei D. João V. Segue-se posteriormente uma primeira conversa sobre o conteúdo explorado na mesma.</p>	20 minutos	<p>Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido;</p> <p>Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças;</p> <p>Disponibilizar os materiais necessários.</p>	<p>Linha do tempo presente em sala</p> <p>Colunas</p> <p>Retroprojektor</p> <p>Computador</p>	<p>Desempenho gráfico/plástico e partilhas/ intervenções orais</p> <p>Variáveis processuais: escalas de</p>
		<p>Componente: Abordagem às ciências: Conhecimento do mundo social</p> <p>Reconhecer unidades básicas de tempo diário e anual; estabelecer relações entre o presente e o passado da comunidade: situações culturais; conhecer e respeitar a diversidade cultural; identificar semelhanças e diferenças dos seus antepassados; apropriar conteúdos históricos.</p>		<p>Visualização de vídeos sobre a música e dança da época: Em grande grupo as crianças observam diferentes vídeos representativos da música e dança da época, discutindo em voz alta o analisado.</p>	15 minutos	<p>Ter uma escuta ativa;</p> <p>Despoletar a curiosidade com a fomentação de questões e afirmações.</p> <p>Fomentar o discurso</p>		

		<p>Abordagem às ciências: Conhecimento do mundo físico e natural</p> <p>Compreender as alterações físicas de diversos materiais – água em 3 estados, o uso do fósforo – em momento de experiência.</p> <p>Componente: Mundo tecnológico e Utilização das tecnologias</p> <p>Reconhecer os recursos tecnológicos bem como as suas funções: computador e retroprojetor; utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades.</p>	<p>património artístico cultural de diferentes tempos e culturas.</p> <p><u>Área de Expressão e Comunicação</u></p> <p>Domínio da Educação Artística: Subdomínio da música: identificar músicas quanto às suas características rítmicas, melódicas, dinâmicas, tímbricas e formais; valorizar a música como fator de identidade social e cultural.</p> <p>Domínio da Educação Artística: Subdomínio da dança: expressar através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações; observar diferentes estilos de danças – dança clássica; apreciar peças de dança do património artístico e cultural; realizar coreografias que experimenta e observa.</p> <p>Domínio da Educação Artística: Subdomínio das Artes Visuais: desenvolver capacidades expressivas e criativas de experimentações e</p>			pretendido nas crianças;		envolvimento (individual e em grupo)
				<p>Ensaaios para o baile de natal: A coreografia foi delineada e seguiram-se vários momentos de ensaio, individual e em pares, em vários períodos da semana.</p>	15 minutos em cada momento de ensaio	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir o pretendido;	Música Minueto de Luigi Boccherini Computador Colunas	Observação direta
				<p>Realização dos fatos para o baile: Em grande grupo, é definido o que gostariam de fazer para os fatos do baile, decidindo que gostariam de fazer desenhos nos fatos deles. Assim, em pequenos grupos as crianças elaboraram os desenhos para</p>	40 minutos para os desenhos 30 minutos	Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir corretamente o pretendido;	Folhas de papel Canetas finas Colas Tiras de cartolina Papel crepe de diferentes cores	Recolha fotográfica e de áudio Notas de campo

			<p>produções plásticas: desenho, pintura e colagem; representa e recria plasticamente conteúdos adquiridos.</p> <p>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: <u>Linguagem Oral</u></p> <p>Comunicação Oral: compreender mensagens orais em diversas situações; comunicar eficazmente os conceitos-chave.</p> <p>Abordagem à escrita</p> <p>Identificação de convenções da escrita: reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; estabelecer relações entre escrita e a mensagem oral.</p> <p>Domínio da Matemática: <u>Números e Operações</u></p> <p>Números: contagens com o número de passos ao longo da coreografia</p>	<p>colocá-los em papel crepe – resultando numa saia para as raparigas e uma camisola para os rapazes. Por fim, foram tiradas medidas para cortar e finalizar as peças.</p>	<p>para a finalização das peças</p>	<p>informação das crianças;</p> <p>Disponibilizar os materiais necessários.</p> <p>Fomentar a criatividade artística na construção dos elementos.</p>	<p>Agrafador</p>	<p>Desempenho gráfico/plástico e partilhas/ intervenções orais</p> <p>Variáveis processuais: escalas de envolvimento (individual e em grupo)</p> <p>Observação direta</p> <p>Recolha fotográfica e de áudio</p> <p>Notas de campo</p>
			<p>Gravação e apresentação do Baile de Natal de D. João V: a sala é preparada com a colocação do painel e as crianças vestidas com os seus fatos. Colocada a música, a coreografia é ensaiada uma vez e gravada posteriormente.</p> <p>No dia seguinte o vídeo editado é apresentado às famílias na festa de natal.</p>	<p>Gravação e apresentação do Baile de Natal de D. João V: a sala é preparada com a colocação do painel e as crianças vestidas com os seus fatos. Colocada a música, a coreografia é ensaiada uma vez e gravada posteriormente.</p>	<p>30 minutos</p> <p>30 minutos</p>	<p>Utilizar um discurso à faixa etária em questão, de modo a transmitir o pretendido;</p> <p>Demonstrar e auxiliar o grupo nos movimentos pretendidos;</p>	<p>Peças de “roupa” terminadas</p> <p>Colunas</p> <p>Computador</p> <p>Música Minueto de Luigi Boccherini</p> <p>Telemóvel – para a gravação</p> <p>Painel do baile</p>	<p>Recolha fotográfica e de áudio</p> <p>Notas de campo</p>
			<p>Registo do BI informativo: Após o regresso da pausa letiva um pequeno grupo demonstrou interesse em conhecer mais sobre</p>	<p>Registo do BI informativo: Após o regresso da pausa letiva um pequeno grupo demonstrou interesse em conhecer mais sobre</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Ter uma escuta ativa para recolher o maior número de informação das crianças;</p>	<p>Computador</p> <p>Fotografias impressas</p>	

				o rei. Com o auxílio de alguns recursos materiais as crianças reconhecem informação e registam-na num papel. A comunicação é realizada posteriormente ao grande grupo para que saibam o que descobriram.	40 minutos 15 minutos	Fomentar o discurso pretendido nas crianças; Disponibilizar os materiais de pesquisa necessários	Livros da área de História Fotografias impressas Canetas finas Folhas de papel manteiga Colas Tesouras	
--	--	--	--	--	------------------------------	---	---	--

Apêndice E – Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

Guião da entrevista à educadora cooperante		
Designação dos Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
<p><u>Bloco A</u></p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do interessado;</p>	<p>Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esclarecer o tema da investigação e os respetivos objetivos; 2. Solicitar a participação da entrevistada, explicitando a sua importância e contributo ao longo do estudo; 3. Assegurar total confidencialidade nas informações prestadas; 4. Pedir autorização para gravar a entrevista.
<p><u>Bloco B</u></p> <p>Caraterização do percurso profissional;</p>	<p>Identificar aspetos de ordem profissional;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que idade têm? 2. Qual é o seu grau académico? 3. Qual a instituição de formação? 4. Quantos anos de serviço tem na área da Educação? 5. Com que tipo de grupos já trabalhou? E as suas fixas etárias?
<p><u>Bloco C</u></p> <p>Conceções sobre o papel da Educação em Pré-Escolar no desenvolvimento das crianças;</p>	<p>Compreender a opinião a opinião da educadora sobre o papel da Educação pré-escolar no desenvolvimento das crianças;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em seu entender, qual o papel da Educação pré-escolar no desenvolvimento integral da criança? 2. Considera que todas as crianças devem frequentar a Educação pré-escolar? Se sim justifique, se não qual a opinião?
<p><u>Bloco D</u></p> <p>Conceções da Educadora sobre a Educação Artística;</p>	<p>Compreender as conceções da Educadora sobre a Educação Artística;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que a exploração da Educação artística permite à criança desenvolver e adquirir competências importantes para o seu

		<p>desenvolvimento? Se sim, quais?</p> <p>2. No seu entender, as atividades por si propostas são conscientemente planeadas para fomentar a exploração e o envolvimento das crianças nas diferentes áreas artísticas – música, dança, artes visuais e jogo dramático/teatro? É capaz de fornecer um exemplo de como faz.</p>
<p><u>Bloco E</u></p> <p>Conceções da Educadora sobre a abordagem conteúdos da História em Educação Pré-Escolar;</p>	<p>Compreender as conceções da Educadora sobre a relevância da exploração de conteúdos de História na Educação em Pré-Escolar.</p>	<p>1. Ao longo da sua experiência profissional já tinha introduzido ou explorado algum tipo de conteúdos históricos? Se sim, quais? Porquê? Com que faixa etária?</p> <p>2. Na sua opinião, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar dão o devido ênfase à exploração da História em idades pequenas? Justifique.</p> <p>3. Considera que a apropriação de conceitos temporais podem ser limitadores na aquisição de aprendizagens ao nível da História?</p> <p>4. Em seu entender qual/quais as razões para a escassa adesão das educadoras na exploração à abordagem de conteúdos de História?</p>
<p><u>Bloco F</u></p> <p>Conceções da Educadora sobre a relação entre a</p>	<p>Conhecer as ideias da educadora cooperante sobre as estratégias usadas pela aluna estagiária na</p>	<p>1. Considera que a estratégia adotada pela aluna estagiária recorrendo à exploração</p>

<p>Educação artística e os conteúdos históricos.</p>	<p>abordagem a conteúdos de História.</p>	<p>de situações de História através de recursos da Educação artística, foi facilitadora da aprendizagem das crianças e do seu envolvimento? Se sim, é capaz de apresentar um exemplo que demonstre a sua opinião.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Bloco G</u></p> <p>Conceções da Educadora sobre o desenvolvimento do plano de ação concebido pela aluna.</p>	<p>Compreender qual a opinião da educadora sobre a relevância/ pertinência do plano de ação implementado pela aluna estagiária.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o contributo do plano de ação implementado pela aluna estagiária na aprendizagem das crianças, mais especificamente no âmbito da História? Justifique. 2. Em que medida as atividades implementadas potenciaram e envolveram as crianças nessas aprendizagens? Justifique. 3. Considera que a aluna estagiária conseguiu envolver a comunidade familiar ao longo deste projeto? 4. Em seu entender, este projeto investigativo será pertinente para as ideias das educadoras relativamente à capacidade das crianças para se interessarem sobre assuntos de História? Justifique.
<p style="text-align: center;"><u>Bloco H</u></p> <p>Agradecimentos.</p>	<p>Agradecer à educadora cooperante a cooperação na entrevista e ao longo de toda a investigação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. De acordo com tudo o que foi realizado até então, tem alguma sugestão para a aluna estagiária?

Apêndice F – Análise da entrevista à Educadora Cooperante

Análise da entrevista à educadora cooperante		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
<p><u>Categoria A</u> Conceções sobre o papel da Educação em Pré-Escolar no desenvolvimento das crianças</p>	<p>Opinião da educadora sobre o papel da Educação pré-escolar</p>	<p>“... tem um papel fundamental, um papel de alicerce na vida das crianças... ajuda desde logo muito cedo as crianças a trabalharem vários valores que depois vão ser importantes para a sua vida no futuro.”</p> <p>“... trabalhamos aquilo que uma criança vai ser quando for adulta...”</p>
	<p>Importância da frequência das crianças na Educação pré-escolar</p>	<p>“... 3 aos 5 anos acho importantíssimo por parte da socialização das crianças, de aprenderem a estar com o outro, aprenderem a descentrarem-se, aprenderem as regras da democracia, mas principalmente eu acho que não só a parte do desenvolvimento, mas principalmente o desenvolvimento emocional e social. Para mim é o que considero mais importante.”</p>
<p><u>Categoria B</u> Conceções da Educadora sobre a Educação Artística</p>	<p>Precessão da Educadora sobre a Educação Artística</p>	<p>“Sim eu acho fundamental, primeiro pela exploração dos materiais, a parte sensorial que é muito importante no Pré-Escolar, dar muitas experiências sensoriais às crianças, mexer, cheirar, tocar.”</p> <p>“Conseguirem desde muito cedo tomar conhecimento de tudo o que envolva a arte, do que é a pintura, do que é a escultura, do que é a serigrafia do que é o teatro, a música e a dança, a arte no seu global...”</p> <p>“...é muito importante perceber que há diferentes de tipos de arte...”</p>

		“...mostrar às crianças um bocadinho no que se faz no mundo e tratá-las como se fossem adultos, não infantilizar, mas mostrar o que está realmente à sua volta e mostrar a sua realidade.”
	Exploração e fomentação das expressões das diferentes áreas artísticas na sua prática pedagógica	“...eu tento sempre olhar para aquilo que vem delas, tento não impor muito as minhas ideias ou aquilo que eu acho que eles devem fazer, tendo principalmente quando eles são mais crescidos tento fomentar o sentido crítico, perguntar o que é que gosta e o que é que querem...” “... corresponder assim às suas necessidades...”
<p align="center"><u>Categoria C</u></p> <p>Conceções da Educadora sobre a abordagem conteúdos da História em Educação Pré-Escolar</p>	Exploração de conteúdos de História na sua prática pedagógica	“... já tinha explorado sim, de forma muito simples, uma vez um projeto sobre os castelos e sobre os reis, mas só dos reis viverem no castelo, quem é que vivia no castelo...” “... na sala dos quatro também fizemos um projeto muito giro sobre os homens primitivos, uma coisa muito simples que eles queriam saber quem eram os homens primitivos, porque é que se chamavam assim e porque é que eles eram diferentes de nós.”
	Presença de conteúdos de História nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	“...é evidente que dão muito pouco ênfase à História, acho que existe uma abertura muito grande na exploração destes temas... abrem demasiado para depois o educador saber se consegue ou não explorar, quer ou não.” “...acho que a Educação pré-escolar tem que ter assim uma vertente aberta, para o educador conseguir adequar as aprendizagens às crianças e às suas necessidades, de saber...”
	Pertinência da exploração e fomentação de conceitos temporais na	“Acho que eles não conseguem bem ter a noção dos conceitos temporais históricos porque ainda estão numa idade em que vivem

	<p>aquisição de aprendizagens ao nível da História</p>	<p>muito no pensamento concreto, ainda não atingiram o abstrato...”</p> <p>“... eu acho que para eles os conceitos de História são ainda muito longínquos, por isso não é fácil abordá-los ainda assim não considero nada que seja limitador.”</p> <p>“...é mais importante eles saberem coisas simples sobre quem foram as pessoas, o que é que aconteceu, do que depois colocá-los no tempo... porque para eles o que conta é o tempo próximo, é o hoje, é o ontem, é o amanhã, esta semana, porque mais do que isso por enquanto é ainda complicado adquirir essa noção temporal.”</p>
	<p>Opinião para a escassa adesão das educadoras na exploração à abordagem de conteúdos de História</p>	<p>“Eu acho que as educadoras pensam que esta temática é logo muito limitativa e as crianças não vão entender, porque como é muito abstrato e longe no tempo as crianças supostamente não entendem nem se interessam por este tema...”</p> <p>“Consequentemente as educadoras também não fomentam esses conteúdos... se calhar a elas próprias também não lhes interessa muito às vezes.”</p>
<p><u>Categoria D</u> Conceções da Educadora sobre a relação entre a Educação artística e os conteúdos históricos;</p>	<p>Apreciação das estratégias usadas pela aluna estagiária na abordagem a conteúdos de História</p>	<p>“Eu acho que foram bastante, ela foi buscar coisas muito simples sobre os conteúdos de História, que passavam principalmente pelas sensações, pelo corpo e pela comparação da vida entre épocas...”</p> <p>“...foi buscar músicas, foi buscar danças, tradições, gostos dos diferentes reis, foi buscar imagens reais – que eu acho muito importante não infantilizar os conhecimentos – procurou sempre conceitos e realidades</p>

		<p>que conseguiu apropriar aos interesses das crianças...”</p> <p>“...envolveu sim a musica – a parte do cantar e descobrir informações a cantar –, a dança – de foi importante para eles –, a elaboração de elementos com a arte visual – com a plástica – e o teatro/jogo simbólico... e o uso da internet e desses recursos foi muito importante até porque vivem numa época tecnológica e para eles, ir buscar esses recursos, é logo um chamariz e aderiram logo muito bem.”</p>
<p><u>Categoria E</u></p> <p>Conceções da Educadora sobre o desenvolvimento do plano de ação concebido pela aluna</p>	<p>O contributo do plano de ação implementado pela aluna estagiária na aprendizagem das crianças</p>	<p>“...primeiro veio contradizer a ideia que é difícil aprender História na Educação pré-escolar, não é de todo difícil aprender História, nós educadoras é que devemos estar disponíveis para isso e que de facto é tão fácil trabalhar a História como trabalhar as ciências ou a matemática...”</p> <p>“...mostrou que é fácil ir buscar conceitos históricos, conceitos até de à muito tempo atrás e introduzi-los de forma muito simples e coerente e que chamou de facto muita atenção das crianças.”</p>
	<p>O envolvimento das crianças nas aprendizagens propostas com implementação das atividades</p>	<p>“Eu acho que fomentaram aprendizagens porque partiu sempre da realidade, procurou mostrar sempre vídeos ou fotografias, imagens dos reis em si e de pequenos pormenores da pequena realidade; depois conseguiu trazer Histórias, conseguiu chamar a atenção das crianças através de coisas que eles estão habituados a ver: as Histórias, as danças, as músicas... e a partir daí conseguiu a atenção das crianças.”</p>
	<p>Envolvimento da comunidade familiar ao longo deste projeto</p>	<p>“Sem dúvida, as crianças iam para casa contar e mostrar as coisas que aprendiam na sala, e os pais escreviam-nos emails ou</p>

		<p>contavam as partilhas, quando nos encontravam na rua...”</p> <p>“Portanto os relatos dos pais foram um grande contributo para perceber que realmente o projeto chegou lá casa, e mostrava que o projeto estava a ser significativo para eles...”</p>
	<p>Pertinência deste projeto na opinião das educadoras sobre capacidade das crianças para se interessarem sobre assuntos de História</p>	<p>“Eu tenho a certeza que sim, porque já serviu para eu também mudar a minha ideia sobre isto, porque na realidade me 20 anos trabalhei muito pouco História e sobre a História de Portugal...”</p> <p>“Acho mesmo que para outras educadoras ia também beneficiar, ler e verem o resultado deste projeto... verem que se forma tão simples se consegue trabalhar conteúdos que nem sempre são fáceis de entender, principalmente na barra cronológica do tempo...”</p> <p>“...é fácil e que as crianças conseguem retirar e ficar com algumas ideias de quem foram os reis de Portugal, principalmente coisas muito simples e muito significativas.”</p>

Apêndice G – Formulário enviado às Famílias

Caras Famílias,

Chegou assim ao fim o projeto dos reis, no âmbito do meu estágio curricular, que teve como principal enfoque desenvolver uma investigação intitulada “*A contribuição da Educação Artística na promoção de conteúdos de História, com crianças do jardim de infância*”. Foram meses de muitas aprendizagens e experiências e por isso cultivámos momentos bastante gratificantes.

No sentido de finalizar a minha investigação, gostaria de vos pedir a colaboração na resposta a três questões de modo a analisar e concluir este projeto. Assim:

1º Considera que os conteúdos de História transmitidos ao seu filho potenciaram aprendizagens significativas? Foram de fácil compreensão? Se sim, Justifique.

2º Considera que as estratégias adotadas – através da música, da dança, das artes visuais e do teatro – foram facilitadoras para envolver o seu filho ao longo deste projeto?

3º É capaz de relatar algum episódio/História contado pelo seu filho que tenha demonstrado o seu prazer/envolvimento durante a vivência do projeto?

Importa frisar que as respostas a estas questões manter-se-ão em confidencialidade sendo que a utilização destes dados será exclusivamente para fins académicos, tornando-se desta forma bastante importante nesta fase final da investigação.

Pessoalmente, só tenho que agradecer por todo o vosso apoio, participação e interesse ao longo deste projeto, foram sem dúvida uma ajuda preciosa. Agradeço de coração.

Tânia Pedro

Apêndice H – Análise à entrevista por formulário enviado às Famílias

Análise ao inquérito por formulário de enviado às Famílias		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
<p><u>Categoria A</u></p> <p>Conceções sobre as aprendizagens significativas adquiridas ao longo do projeto</p>	<p>Opinião das famílias sobre a potencialidade e pertinência dos conteúdos históricos transmitidos</p>	<p>“...sempre mostrou muito interesse em tudo o que era falado na escola, absorveu tudo e conseguia trazer e aplicar esses conhecimentos nos momentos vividos nos momentos do dia a dia...”</p>
		<p>“...potenciaram e foram compreendidos de uma forma bastante fácil. Os conteúdos eram partilhados em casa e adorava representar e dançar o que tinha aprendido...”</p>
		<p>“Consideramos que o meu filho assimilou facilmente os conteúdos, nomeadamente os seus contextos familiares e os seus hábitos sociais... muitas vezes chegava a explicar-nos comparando a realidade dos reis com a nossa...”</p>
		<p>“A minha filha ficou a saber imensa coisa sobre os reis e as rainhas, correlacionando aprendizagens da escola com as vivências familiares... é muito importante...”</p>
		<p>“Acho que foi uma forma incrível de começar a ensinar-lhes a História do nosso país. A forma como foi integrado e ensinado foi muito divertida potenciando sem duvida o interesse das crianças.”</p>
		<p>“... não só as crianças estavam recetivas às aprendizagens como adoraram. A minha filha adorou, fazia imensas comparações do nosso dia-a-dia com a referencia dos conteúdos abordados... era muito giro”</p>
		<p>“A minha filha aprendeu muitíssimo com este projeto. Explicou determinados episódios que me deixaram muito surpreendida pela positiva... a relação pais e filhos foi também</p>

		<p>abordada – com a exploração do D. Sebastião – e ela soube transportar isso para a relação familiar...”</p> <p>“... tudo foi transmitido de forma simples e compreensível... não só aprenderam nomes e Histórias como também souberam relacionar tudo isso com a vida familiar, através de conversas. A questão do “tempo”, da própria morte – o facto dos reis já não existirem – foi recebido com curiosidade e alguma nostalgia.”</p> <p>“... foram aprendizagens significativas. Os conteúdos não são à partida muito simples, pelo que considero que foram bem trabalhados para serem de fácil compreensão e tornaram-se bastante acessíveis...”</p> <p>“... os conteúdos transmitidos resultaram em aprendizagens significativas, dando-lhes um primeiro contexto sobre a História de Portugal. Terão sido de fácil compreensão pela facilidade de reprodução em casa.</p>
<p><u>Categoria B</u></p> <p>Conceções das estratégias artísticas adotadas;</p>	<p>Opinião das famílias sobre o envolvimento dos seus filhos através da utilização de música, dança, artes plásticas e teatro</p>	<p>“... as visitas de estudo entusiasmavam imenso a minha filha e até ficava surpreendida com o que me contava, coisas que muitos portugueses adultos não sabem. Também as artes foram aqui muito importantes, gostou imenso da dança dos reis e de fazer o desenho do D. Sebastião e do seu cavalo”</p> <p>“... sem dúvida que as músicas, as visitas de estudo, as danças serviram muitíssimo para recolher e consolidar as informações recebidas.”</p> <p>“Consideramos que as estratégias adotadas foram muito eficazes no envolvimento da nossa filha pois através desses recursos demonstrava entusiasmo pelo projeto e pelo que aprendia... principalmente a dança”.</p>

		<p>“... sem dúvida, as estratégias que envolveram a música, a dança, teatro e artes visuais foram muito facilitadoras até porque os envolveu e este tipo de conteúdos deve ser dado de forma simples e envolvente”</p> <p>“... sem dúvida que sim. Ainda se ouve falar muito do Baile de D. João, cá por casa!”</p> <p>“... considero que foram estratégias muito bem adotadas”</p> <p>“... os estímulos visuais, com imagens, vídeos, músicas e tudo o que aprendiam inclusivamente nas visitas de estudo foram essenciais para assimilar todos os conteúdos. Por isso muito adequadas. Não esquecendo a coreografia de dança que fizeram para a festa de Natal e que ficou sem duvida na memória do meu filho!”</p> <p>“Parece-nos que os tópicos/contéudos eram e foram expressos em casa e isso só foi possível pelas estratégias adotadas. A minha filha esteve sempre muito ligada ao projeto devido ao que exploraram e como exploraram”</p> <p>“... super facilitadores. Acho que toda e qualquer matéria deveria ser abordada desta forma de modo as crianças a absorver mais e melhor conteúdo.”</p> <p>“É indissociável os conteúdos aprendidos e a estratégia nesta matéria. Nota-se que o recurso à música e às restantes artes são potenciadores de concentração e interiorização dos conteúdos. Além disso todas as visitas de estudo e as Histórias partilhadas ao longo deste projeto foram também muito importantes para que pudessem estar envolvidos nesta temática.”</p>
		<p>“A expansão através das caravelas e o tema do D. Henrique ficou na cabeça do meu filho. As Histórias</p>

<p style="text-align: center;"><u>Categoria C</u></p> <p style="text-align: center;">Conceções sobre o envolvimento e prazer de realizar o projeto</p>	<p style="text-align: center;">Relato das famílias de algum episódio/História que evidenciou a sua dedicação e entusiasmo neste projeto</p>	<p>contadas eram diversas e também a D. Maria II foi muito marcante para ele.”</p> <p>“... numa missa, na igreja do mosteiro dos jerónimos, a C. disse que lhe fazia lembrar as coisas da D. Maria II e com muito entusiasmo voltou a recontar algumas coisas sobre a rainha, para espanto dos que estavam presentes.”</p> <p>“Tem havido muita dança cá em casa. A J. ensinou à irmã como era a dança que fez com o seu par na escola... explicou os passos a roupa e até a vénia que tinham que fazer. E este é apenas um episódio específico porque foram muitas as partilhas cá em casa.”</p> <p>“... a coreografia do baile real e a visita ao Palácio da Ajuda, ao Padrão dos Descobrimentos e à Torre de Belém foram os acontecimentos mais marcantes para o nosso filho. Suscitaram muita curiosidade e os relatos pormenorizados sobre os factos históricos eram surpreendentes...”</p> <p>“... estávamos a ver um jogo de futebol, em que uma das equipas era o Vitória de Guimarães, e um dos comentadores disse que eram da cidade berço, o meu filho referiu de imediato que esta cidade tinha este nome porque o Afonso Henriques, o 1º rei de Portugal, nasceu lá. Tenho a certeza de que esta aprendizagem é resultado de um projeto cheio de conhecimento!”</p> <p>“... via-se o entusiasmo com o tema na generalidade porque nos fazia correções e partilhas constantes sobre o que aprendia. No entanto, a rainha D. Maria II marcou-a muito... até nos pediu para no Carnaval se mascarar desta rainha.”</p> <p>“... o J.M. perguntou-me que eu sabia quem era o D. Afonso Henriques e confesso que nessa altura, ele tinha pouco mais de 4 anos, e fiquei de boca aberta com a explicação... contou toda a História, dizendo que o D. Afonso foi o 1º rei de Portugal, que andava nas batalhas e que partiu a perna ao cair do cavalo. Teve tanta graça... além de espantada por saber estes pormenores foi o entusiasmo com que ele partilhou estas coisas. E seguiram-se muitas outras Histórias...”</p>
---	---	---

		<p>“... este tema é frequentemente abordado pela Joana sobretudo para relacionar alguma coisa no tempo – o que foi, o que já não existe, o que já foi há muito tempo.”</p>
		<p>“A minha filha mostrou especial entusiasmo com a ida ao Palácio da Ajuda. Explicou-nos tudo sobre a D. Maria II, que era muito velha, que tinha filhos...”</p>
		<p>“... falou muitas vezes dos reis, nos castelos e em muitos pormenores que foi aprendendo ao longo deste projeto. Mostrou sempre muito interesse e prazer nas Histórias que ia contando sobre os vários reis. Gostou muito da visita da Ajuda, da História do D. Sebastião e das suas músicas... adorava as músicas!”</p>
		<p>“A História da conquista dos castelos aos mouros de Alcácer Quibir foi fantástico. Contou tudo com muito detalhe. A função da Torre de Belém e a vivência do Infante D. Henrique também fui muito interessante, muito bem relatada cá por casa. A Bandeira de Portugal foi também muito bem explicada...”</p>
		<p>“Ela continua a falar imenso e a relatar-me detalhes sobre o Baile de D. João e das joias de D. Maria II... adora referir que têm o nome em comum!”</p>

Apêndice I – Transcrição da entrevista informal, recolhidas por áudio, com as crianças,

Entrevista a A.

I: A., o que é que mais gostaste do projeto dos reis?

A: Gostei mais do rei D. Dinis.

I: Porquê?

A: Porque adorei a música.

I: Ai foi? Adoraste a música?

A: Sim! Um dia quando eu estava doente, eu estava em casa... estava a ver no computador e eu disse para a minha mãe escrever lá o rei D. Dinis.

I: Ah, então foi o rei que mais gostaste...

A: Sim! E depois a mãe escreveu isso e apareceu muitas músicas e ouvi que vimos aqui na sala, com muitos episódios.

I: Então e tu achas que ouvir a música no rei D. Dinis, dançar no rei D. João V, pintar no D. Sebastião, achas que foi importante?

A: Sim porque foi um bocadinho engraçado!

I: E porque é que achas que é tão importante conhecer estes reis?

A: Porque eles são ricos e é giro. E também porque eles usavam muito ouro e bom. Eles já morreram, mas é bom conhecerem.

I: Boa! Obrigada, A.

Entrevista a J.M.

I: J.M, tu gostaste de fazer o projeto dos reis?

J.M: Sim!!

I: Porquê?

J.M: Por causa que aprendemos sobre o D. João V.

I: Ah, então tu gostaste de conhecer o rei D. João V?

J.M: Foi o rei que mais gostei.

I: Uau que giro! E porquê?

J.M: Porque fizemos o baile dele, ouvimos a música e dançámos.

I: Gostaste de dançar?

J.M: Não gostei tanto mas foi giro! Mas também fizemos a batalha do D. Afonso Henriques quanto tínhamos 3 anos.

I: E do que é que gostaste mais?

J.M: De termos dois exércitos e de estarmos a lutar na brincadeira... eu estraguei a minha espada, mas tu deste-me outra! E também vimos um filme da batalha dele... ele caiu do cavalo e eu ri-me muito.

I: Pois foi... foi muito divertido esse teatro! Então e porque é que tu achas que é importante conheceres os reis?

J.M: Não sei bem... eu acho que é giro.

I: Porque é que é giro?

J.M.: aaaaaa, porque sim!

I: Esta bem J.M, obrigada!

Entrevista a J.

I: Gostaste de fazer o projeto dos reis?

J: Sim...

I: O que é que mais gostaste de aprender?

J: Gostei de saber que eles liam os livros deles. Era o D. Dinis. Mas também de dançar... gostei muito de dançar como as rainhas!

I: Uau! Ele realmente gostava muito de aprender e nós dançámos muito bem.

J: Ele também gostava de ouvir música como nós.

I: É verdade! Olha e diz-me uma coisa... o que é que mais gostaste de fazer: de pintar, desenhar, de fazer o teatro do D. Afonso Henriques, de dançar ou ouvir as músicas deles?

J: Ah o teatro foi quando eramos da sala dos 3 anos. Viemos todos mascarados lembraste? E fizemos um lanche! Mas eu gostei mais de pintar...

I: E o que é que mais gostaste de pintar neste projeto?

J: O castelo do rei D. Dinis.

I: E porque é que achas que este projeto foi importante?

J: Porque os reis viviam noutro tempo. E é giro. Eles são do passado porque já não existem. Quando fomos ao palácio da ajuda também vimos muitas coisas que a D. Maria II usava! Até bebia chocolate quente como nós lembraste?

I: É verdade! Foi muito giro... já percebi que adoraste.

J: Sim!

I: Obrigada J.

Entrevista a M.

I: M, diz-me uma coisa, gostaste de fazer o projeto dos reis?

M: Sim!

I: Porquê?

M: Porque foi muito giro e gostei de conhecer os reis.

I: Estavas feliz por aprender coisas sobre eles?

M: Sim! Muito!

I: Que bom M.... então e diz-me uma coisa, qual foi o rei que mais gostaste de aprender?

M: Gostei muito do D. Dinis e do rei D. João VI!

I: Porquê?

M: Porque o D. Dinis gostava muito de aprender coisas... e porque nós dançámos o baile como ele fazia. Eu adorei dançar porque andámos a rodar como bailarinas.

I: E como é que estava o teu coração?

M: Estava muito contente!

I: Achas que foi importante aprenderes estas coisas todas sobre o tempo dos reis?

M: Acho que sim porque é bom aprender.

I: Que bom! Obrigada!

Apêndice J – Análise da entrevista informal, recolhidas por áudio, com as crianças

Análise ao inquérito por formulário de enviado às Famílias		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
<p><u>Categoria A</u></p> <p>Conceções das crianças sobre o que aprenderam ao longo do projeto</p>	<p>Preferência da temática (rei/rainha) explorado</p>	<p>“Gostei mais do rei D. Dinis” A.</p>
		<p>“Por causa que aprendemos sobre o D. João V... foi o rei que mais gostei”</p>
		<p>“...também fizemos a batalha do D. Afonso Henriques quanto tínhamos 3 anos”</p>
		<p>“De termos dois exércitos e de estarmos a lutar na brincadeira... eu estraguei a minha espada, mas tu deste-me outra! E também vimos um filme da batalha dele... ele caiu do cavalo e eu ri-me muito” J.M</p>
		<p>“Gostei de saber que eles liam os livros deles. Era o D. Dinis. Mas também de dançar... gostei muito de dançar como as rainhas” J.</p>
		<p>“Porque foi muito giro e gostei de conhecer os reis”</p>
		<p>“Gostei muito do D. Dinis e do rei D. João V” M.</p>
	<p>Importância, para as crianças, de conhecer os reis ao longo deste projeto</p>	<p>“Porque eles são ricos e é giro. E também porque eles usavam muito ouro e bom. Eles já morreram, mas é bom conhecerem.” A.</p>
		<p>“Não sei bem... eu acho que é giro”</p>
		<p>“... porque sim!” J.M.</p>
<p>“Porque os reis viviam noutro tempo. E é giro. Eles são do passado porque já não existem. Quando fomos ao palácio da ajuda também vimos muitas coisas que a D. Maria II usava! Até bebia chocolate quente como nós lembraste?” J.</p>		
	<p>“Acho que sim porque é bom aprender” M.</p>	

	<p>Opinião e preferência das crianças sobre as estratégias artísticas utilizadas (Dança, Música, Artes Visuais e/ou Jogo Dramático/Teatro)</p>	<p>“Porque adorei a música.”</p> <p>“... um dia quando eu estava doente, eu estava em casa... estava a ver no computador e eu disse para a minha mãe escrever lá o rei D. Dinis”</p> <p>“Sim porque foi tudo um bocadinho engraçado” A.</p> <p>“...fizemos o baile dele [Rei D. João V], ouvimos a música e dançámos” J.M</p> <p>“Ele também gostava de ouvir música como nós”</p> <p>“Ah o teatro foi quando eramos da sala dos 3 anos. Viemos todos mascarados lembraste? E fizemos um lanche! Mas eu gostei mais de pintar” J.</p> <p>“Porque o D. Dinis gostava muito de aprender coisas... e porque nós dançámos o baile como ele fazia. Eu adorei dançar porque andámos a rodar como bailarinas.” M.</p>
--	--	--