

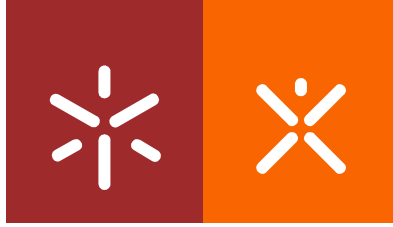


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Isabel Freitas Gomes

Slow Art: por uma pedagogia participativa
no 1.º Ciclo do Ensino Básico

abril de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sara Isabel Freitas Gomes

***Slow Art: por uma pedagogia participativa
no 1.º Ciclo do Ensino Básico***

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Sandra Susana Pires da Silva Palhares

Declaração

Nome: Sara Isabel Freitas Gomes

Endereço eletrónico: sara.frgomes@gmail.com

Telefone: 919966174

Número de Identificação Civil: 14313721

Título do relatório de estágio: *Slow Art*. por uma pedagogia participativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadores:

Doutora Sandra Susana Pires da Silva Palhares

Ano de conclusão: 2016

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores que me transmitiram ensinamentos valiosos para a minha vida futura, durante os períodos da Licenciatura e do Mestrado. Em especial à doutora Sandra Palhares, que alimentou a minha paixão pela arte e me ajudou a transmiti-la aos alunos e à minha tia Conceição Freitas que sempre me incentivou e apoiou em todos os momentos do meu percurso académico.

CRIANÇAS:

“Elas pensavam que o mundo cabia inteiro nas paredes da sua casa, e que quem lá vivia eram os seus únicos habitantes. Terás de mostrar-lhes que não é verdade.

Elas têm poucas palavras para nomear o que as rodeia. Terás de as ajudar a encontrar as que faltam.

Elas vão olhar para ti, aprender o teu nome, chamar-te por tudo e por nada, geralmente por nada. Que é sempre tudo.

Vais mostrar-lhes como se vive com os outros, como se aceita quem não é igual a nós, tal como se aceita um desenho pintado com todas as cores do arco-íris.

Vais aprender a ter de lhes dizer muitas vezes “ não”, sem te deixares levar pelo seu beicinho irresistível. Mas vais também dizer-lhes muitas vezes “sim” e sentir que é para ti que elas sorriem e estendem as mãos.

Vais ler-lhes histórias e ensinar-lhes que todas as meninas têm direito a ser princesas, e todos os meninos têm direito a ser piratas das Caraíbas.

Elas vão acreditar em ti como acreditam nas fadas e no Pai Natal.

Resumindo: elas vão-te fazer feliz para o resto da tua vida.”

(Alice Vieira, 2011)

AGRADECIMENTOS

Alunos, Sara Vale, professoras Conceição Araújo e Sandra Palhares e encarregados de educação:

Durante os últimos meses viajamos juntos. Atravessamos vilas, cidades, rios, bosques e florestas. Não faltaram atalhos que tivemos que descobrir, para que a viagem se tornasse mais fácil. Tivemos que passar por alguns labirintos, para chegarmos onde queríamos. Cruzamo-nos também com algumas cercas, umas fáceis de atravessar, outras que só conseguimos transpor com a ajuda de uma escada.

As subidas e as descidas estiveram presentes para estimularem a nossa caminhada. Sempre unidos, cruzamo-nos com grandes curvas e apoiamo-nos nas retas.

Agora, acabada a nossa viagem, temos que percorrer itinerários diferentes. A minha vontade é que as experiências que tivemos, unidos, formem uma alavanca para prosseguirmos, cheios de força, os nossos caminhos até ao destino projetado.

As saudades que vamos sentir da viagem que fizemos, juntos, serão imensas, mas sabemos que há a hipótese do reencontro e que, sempre que ele acontecer, vocês terão mil e uma novidades para contar.

O mérito desta viagem é, hoje, dividido convosco. Ele pertence-me tanto a mim como a todos vocês.

Que a nossa despedida seja sempre acompanhada de um eterno reencontro.

Este projeto foi de todos nós!

Obrigada a todos, por estes meses de felicidade absoluta.

Bem-haja!

RESUMO

O propósito do projeto apresentado é mostrar, do ponto de vista educacional, a importância que o ensino pela arte pode ter no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na medida em que os alunos devem ter tempo para fruírem, perceberem e refletirem sobre as aprendizagens.

Conhecendo a relevância que a arte tem na educação básica do aluno, houve uma necessidade de dar a conhecer esse interesse, que foi analisado do ponto de vista metodológico, e, bastante refletido e avaliado.

Diversas competências foram trabalhadas com o presente projeto, entre as quais se sente necessidade de destacar: a criatividade, a imaginação, a capacidade de argumentação, o pensamento crítico, o conhecimento do mundo e competências matemáticas e de literacia.

Com este projeto foram articulados saberes, nomeadamente de todas as áreas curriculares, presentes no Currículo recomendado para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Isto porque a arte, quando articulada com outras áreas, permite uma aprendizagem significativa que, em certa medida, intensifica simples tarefas como a observação e a reflexão.

A linguagem assume um papel principal em contexto de sala de aula, uma vez que se espera ver mobilizada e bem utilizada em todas as conquistas feitas pelos alunos. A arte, quando ligada ao desenvolvimento da linguagem matemática e competências literárias, permite uma aprendizagem constante, discussão e argumentação que são transversais a todo o 1.º Ciclo.

Palavras-chave: aprender a aprender, arte, fruição, reflexão, motivação.

ABSTRACT

The purpose of the presented project is to show, from the educational point of view, the importance that the teaching through the art might have in the 1st cycle of basic education, as students should have time to enjoy, percept and reflect about learning.

Knowing the relevance that art has in the student's basic education, there was the need to show this interest, which was analysed from a methodological point of view and quite reflected and evaluated.

Several skills were worked with this project, among which we point out: creativity, imagination, reasoning ability, critical thinking, knowledge of the world and mathematical and literacy skills.

With this project were articulated knowledge in particular from all content areas, present in the curriculum recommended for the 1st cycle of basic education. This is because the art when combined with other areas, allows a meaningful learning that, in some measure, intensifies simple tasks like observation and reflection.

Language plays a major role in the context of the classroom, as it is expected to see mobilized and well used in all the achievements made by students. Art, when linked to the development of mathematical language and literary skills, allows a constant learning, discussion and argumentation that are transversal to all the 1st cycle.

Keywords: learning to learn, art, fruition, reflexion, motivation.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	5
1.1 Caracterização do contexto.....	7
1.2 Caracterização da turma.....	8
1.3 Apreciação global dos alunos.....	9
1.4 Identificação e justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.....	10
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE SUPORTE	13
2.1 Definição do conceito <i>Slow Art</i>	15
2.2 Princípios que regem a <i>Slow Art</i>	17
2.3 Importância do ensino pela arte.....	20
2.4 O ensino-aprendizagem numa perspetiva sócio-construtivista	21
2.5 Importância do envolvimento familiar na educação.....	24
2.6 Da criatividade ao clima criativo em sala de aula.....	25
CAPÍTULO 3 – PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	31
3.1 Procedimento metodológico.....	33
3.2 Instrumentos e técnicas de recolha de dados da investigação pedagógica e investigativa.....	35
3.3 A natureza e o objetivo do estudo preliminar	38
3.4 Análise e discussão dos resultados	38
3.4.1 Interpretação dos dados dos inquéritos feitos aos encarregados de educação.....	38
3.4.2 Interpretação dos dados dos inquéritos feitos aos alunos:	46
CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	55

4.1 Principais atividades de intervenção pedagógica.....	57
4.1.1 Recolha das ideias prévias dos alunos	58
4.1.2 A Arte de mãos dadas com a literacia	58
4.1.3 A matemática como promissora de adições de aprendizagens, multiplicações de experiências artísticas e subtratora de dificuldades	62
4.1.4 Atividades que permitiram a evolução de dezanove alunos, que se mostraram possíveis artistas.....	64
4.1.5 Estudo do Meio para melhor o conhecer e compreender	70
4.1.6 Inserção das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ensino	76
4.2 Aspetos paralelos a todo o projeto.....	78
4.2.1 “A diferença é normal... eu aceito-a e respeito-a!” (atividades de empatia)	78
4.2.2 “ <i>Dossier</i> dos pequenos grandes artistas”	80
4.2.3. Espaço “A cordinha artística”	88
4.2.4 “Leio este conto, acrescento um ponto”	89
4.2.5 “De mão em mão, de casa em casa, de coração em coração”	92
4.2.6 Construção da linha de tempo da vida de Van Gogh	94
4.3 Exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto “Com imaginação podemos criar, novas artes vamos inventar”	96
4.4 Integração da comunidade educativa e encarregados de educação no projeto	100
4.5 Recolha das aprendizagens dos alunos construídas ao longo do projeto de intervenção.....	101
CAPÍTULO 5 - AVALIAÇÃO/INTERPRETAÇÃO PROGRESSIVA DOS RESULTADOS EM FUNÇÃO DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS TRAÇADOS PARA O PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	103
5.1 Trabalho em cooperação.....	105
5.2 Conclusões, limitações e recomendações	105
5.2.1 A importância do elogio	105
5.2.2 Ambiente da sala de aula	106
5.3 Aprendizagens principais – construção da profissionalidade docente	106
5.4. Modelo português vs modelo finlandês de ensino	108

5.5. Análise de um artigo sobre o sócio construtivismo	110
5.6. Principais aprendizagens obtidas	112
5.7. Considerações finais	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ANEXOS	127

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Inquérito feito aos encarregados de educação no início do projeto.....	131
Anexo B – Inquérito feito aos encarregados de educação no final do projeto.....	137
Anexo C – Inquérito feito aos alunos no início do projeto.....	143
Anexo D – Inquérito feito aos alunos no final do projeto.....	147
Anexo E – Planificação da atividade “O verdadeiro sentido do Natal”	153
Anexo F – Planificação da atividade “Dominó de Van Gogh”	156
Anexo G – Planificação das atividades complementares “Experiência com sombras” e “teatro de sombras chinesas”	157

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Conceito de Slow Art.....	16
Figura 2: Crítica ao ensino tradicional, por Paulo Freire.....	21
Figura 3 – Género da população inquirida.....	39
Figura 4 - Idades da população inquirida.....	39
Figura 5 – Situação profissional da população inquirida.....	39
Figura 6 – Postura dos alunos (e respetivas evoluções) relativamente à prática de trabalhos de Expressão Plástica.....	41
Figura 7 – Espaços destinados à prática da Expressão Plástica nas residências.....	42
Figura 8 – Materiais utilizados pelos alunos na prática da Expressão Plástica	43
Figura 9 - Opção de escolha dos materiais no início e no final do projeto.....	44
Figura 10 – Técnicas de Expressão Plástica utilizadas pelos alunos.....	48
Figura 11 - Utensílios utilizadas pelos alunos, no início e no final do projeto.....	49
Figura 12 - Sentimentos frequentes no trabalho de Expressão Plástica.....	50
Figura 13 - Preferências dos alunos.....	51
Figura 14 - O que os alunos mais gostaram durante o projeto de intervenção.....	52
Figura 15 - Dominó de Van Gogh.....	63
Figuras 16, 17, 18 e 19 - Atividade «Montagem do "Quarto em Arles"».....	63
Figuras 20 e 21 - "Jogo das possibilidades".....	64
Figuras 22, 23, 24, 25 e 26 - Materiais utilizados, processo de criação e criações finais dos alunos.....	65
Figura 27 - Alunos a fazerem o desenho de olhos fechados.....	67

Figuras 28, 29 e 30 - Evolução do “desenho de olhos fechados” do J.	67
Figuras 31, 32 e 33 - Evolução do “desenho de olhos fechados” da M. L.	67
Figuras 34 e 35 - Imagens ilustrativas das atividades feitas, tendo como ponto de partida o conhecimento da escrita em braille.....	69
Figuras 36, 37, 38, 39 e 40 - Fantocheiro, fantoches e imagens representativas da apresentação do teatro de sombras chinesas.....	71-72
Figura 41 e 42 - Imagens representativas do site “Era uma vez educação rodoviária”	78
Figuras 43 e 44 – Capas de dois dossiês, personalizadas pelos alunos.....	80
Figura 45 – Espaço, no dossier, destinado à escrita de informações pessoais de cada aluno.....	81
Figura 46 – Exemplo de uma das técnicas exibidas nos dossiês.....	81
Figuras 47, 48, 49, 50 e 51 – Exemplos de atividades presentes nos dossiês.....	82
Figuras 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61 e 62 – Materiais dados a cada aluno, para que eles pudessem executar os trabalhos presentes nos dossiês.....	83
Figura 63 – Cordinha artística.....	88
Figuras 64 e 65 - Capa e contracapa da história que criada pelos alunos, com a ajuda dos encarregados de educação.....	90
Figuras 66, 67 e 68 – Exemplos de ilustrações feitas pelos alunos, com a ajuda dos pais.....	91
Figuras 69, 70, 71, 72 e 73 – Imagens ilustrativas da exposição dos trabalhos.....	99
Figuras 74, 75 e 76 – Comunidade educativa e familiares a visitarem a exposição.....	100
Figuras 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85 e 86 – Exemplos de trabalhos preparados para outras turmas e resultados finais.....	100-101
Figura 87 - Ilustração da escola contemporânea, obra de Jean Marc Coté e Villemard.....	111
Figura 88 – “Cone de Aprendizagem”, de Edgar Dale.....	115

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Opiniões dos encarregados de educação sobre os interesses dos alunos, no que diz respeito ao uso de diferentes técnicas de Expressão Plástica.....	40
Tabela 2 – Hábitos que os alunos têm relativamente à Expressão Plástica.....	40
Tabela 3 - Atividades que os alunos mais gostam de realizar nos tempos livres.....	47
Tabela 4 – Opiniões diversas sobre a exposição.....	98

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Ciclo de Investigação-ação.....	34
--	----

INTRODUÇÃO

O relatório de estágio apresentado obedece às normas do plano de estudos para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Universidade do Minho. Este Mestrado requereu o desenvolvimento de um relatório de estágio, elaborado com base numa investigação pedagógica, parte integrante da Unidade Curricular “Prática de Ensino Supervisionada”.

O tema deste é adaptado em escala, ou seja, é prático e maneável, não tendo sido excessivamente ousado ou complexo. Houve uma reflexão sobre o tempo disponível para a implementação do projeto de intervenção; foi mobilizada literatura significativa; foram recolhidos dados importantes e havia um conhecimento prévio sobre o tema.

A investigação define-se, então, como relativamente curta e em escala, mas com pressupostos compreensíveis, claros e bem inferidos a partir da literatura existente.

O tema do projeto foi de especial interesse da investigadora, o que foi fundamental para o êxito do mesmo, dado que incitou muita dedicação, tempo e determinação, o que ampliou, claramente, a motivação.

O objetivo principal foi, desde o início, construir um conhecimento profissional sustentado numa investigação pedagógica. Para tal, foi eleita uma área que despertasse o interesse da professora estagiária e dos alunos e que, ao mesmo tempo, servisse de apoio a um problema encontrado no contexto de estágio.

Para cumprir esse objetivo, depois de ser encontrado o problema (explicado no decorrer do presente relatório) houve a necessidade de ler, na diagonal, alguns livros, artigos, notícias e demais informações, relativos ao tema e à sua pertinência no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no 2º ano de escolaridade.

Nessa pesquisa, houve uma característica que despertou o interesse: a falta de tempo que os alunos têm para fruir, perceber e refletir sobre as aprendizagens, o que será apresentado num relato reflexivo do processo supervisionado de intervenção, mostrando a importância de simples tarefas como a observação e a reflexão.

Assim, foi decidido o tema, dentro da área geral escolhida (arte), e iniciou-se o processo de leitura de livros específicos, *sites* fidedignos, artigos publicados, revistas da especialidade e jornais.

Esta informação compôs, então, a literatura mais interessante para o tema.

O término desta fase deu início a uma outra – revisão da literatura para encontrar uma hipótese para investigar na parte empírica do trabalho.

Assim, foi trabalhada a literatura sobre o objeto de estudo num primeiro momento e foram inferidas a partir daí as hipóteses de investigação.

A investigação surgiu sob a forma de observação direta, através de questionários dados aos alunos e aos respetivos encarregados de educação, pela análise de registos escritos/orais e fotográficos e, ainda, sob a forma de avaliações formais e não formais dos alunos.

CAPÍTULO 1:
CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

1.1 Caracterização do contexto

A escola básica onde decorreu o estágio situa-se numa parte central da cidade de Braga e pertence ao Agrupamento de Escolas André Soares. O interior desta escola possui doze salas de aula, uma sala de professores, um salão polivalente, uma arrecadação, uma cozinha com refeitório, uma sala destinada a alunos com Necessidades Educativas Especiais severas e um pequeno pátio interior.

As salas de aula são grandes, com boa ventilação, bem iluminadas e equipadas com aquecimento, tornando o ambiente agradável para os alunos que passam lá grande parte do seu dia.

A área circundante descoberta, por seu turno, inclui pátios de entrada, um campo de jogos, canteiros relvados com diferentes plantas e ainda um espaço livre para brincadeiras. Esta parte, sendo vasta, possibilita que os alunos se movam e brinquem livremente e ainda que se relacionem com os seus pares.

De referir que, em dias de chuva, os alunos brincam num espaço que se torna pequeno para tantas crianças. Este aspeto merece atenção, dado o facto de, por vezes, os alunos se magoarem e não conseguirem movimentar-se livremente, como seria esperado. Esta é uma das mudanças mais urgentes que se deseja na escola.

Interessa destacar que toda a escola se encontra vedada, havendo um portão de acesso para a mesma, com uma portaria, de forma a primar pela segurança de todos.

Apura-se na escola uma insuficiência a nível tecnológico, uma vez que, embora haja internet e alguns computadores “Magalhães”, apenas se usufrui de acesso a esta em algumas partes restritas da mesma, inacessíveis aos alunos. Este aspeto teve impacto na intervenção ao longo do estágio, tendo também repercussão nas intervenções da professora cooperante de turma, que, apesar de a sua formação inicial não incluir formação em novas tecnologias, as domina bastante bem e de uma forma interessante.

Os computadores “Magalhães”, embora estejam em funcionamento, são pouco ágeis e têm um *software* desatualizado.

No que diz respeito ao retroprojektor, este existe e usufrui-se sempre de um livre acesso a ele, desde que requisitado com antecedência. No entanto, na sala de aula não é executável a sua utilização, uma vez que não se atestam os recursos necessários (devido à imensa claridade).

Portanto, sempre que se deseja utilizá-lo, tem que se adaptar o seu uso numa área que, por vezes, é partilhada com a restante comunidade educativa.

A escola básica aqui apresentada ostenta ótimos acessos para os transportes públicos que servem a cidade.

Esta escola está à espera de remodelações, pelo que se creem melhorias a nível do espaço físico já a partir do próximo ano letivo.

1.2 Caraterização da turma

A turma de 2º ano com a qual foi realizado o estágio é constituída por dezanove alunos, doze do sexo feminino e sete do sexo masculino. Nesta turma não está incluído nenhum aluno repetente e todos são alunos da professora cooperante desde o ano anterior.

Nesta turma há uma aluna sinalizada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma vez que sofre de uma surdez profunda neurosensorial. Todavia, a mesma usa um aparelho auditivo e aparenta relativa aptidão para a audição, assemelhando-se a todos os seus pares. Este problema não solicita, assim, uma cautela excessiva com esta aluna, mas não desobriga a uma atenção própria a este problema caraterístico.

A criança com NEE apresenta um bom desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

É evidente que esta aluna foi bem acompanhada e muito estimulada, amenizando em grande escala as suas possíveis limitações.

A nível de compreensão leitora encontra-se numa posição um pouco insípida, a nível ortográfico, ficando patente a sua linguagem oral - troca e/ou omissão de sons. Este problema põe em causa um melhor desempenho em todas as áreas.

De enfatizar que esta aluna deveria ser seguida por uma terapeuta da fala para aliviar as suas limitações e que esta medida está contemplada no seu PEI (Programa Educativo Individual).

Têm sido realizadas várias diligências para obter este apoio individualizado mas ainda não foi conseguido.

1.3 Apreciação global dos alunos

* Português

Os alunos exibem uma boa capacidade de expressão, sendo que esta surge de forma confiante e clara, conseguindo-se adaptar ao contexto e ao objetivo comunicativo. Contam/recontam razoavelmente uma história com princípio, meio e fim.

A compreensão leitora é razoável. Atesta-se, por parte da professora cooperante, uma grande preocupação em desmistificar palavras desconhecidas para os alunos, o que desenvolve intencionalmente o seu vocabulário. Estes demonstram um gosto aprimorado por livros, revistas e diferente material impresso.

É revelada uma grande curiosidade pela escrita e leitura - quando os alunos têm algum tempo livre entre as tarefas, optam, muitas vezes, por ler os livros do “Cantinho da leitura” presente na sala.

A nível ortográfico ainda revelam alguns problemas, característicos do ano de escolaridade em que estão inseridos. A maioria dos alunos consegue conceber pequenos textos com qualidade e responder a questões simples acerca do que leram.

* Matemática

Os alunos apresentam as seguintes aptidões, no contexto da identificação da existência de números: capacidade de reconhecer e decifrar as relações espaciais e compreensão de grandezas, assim como interpretação de dados.

A nível de raciocínio lógico matemático há um pequeno grupo que é muito ágil e está bem desenvolvido, mas ainda existem alguns alunos que têm um grande caminho a percorrer para abrangerem o patamar desejável. Conseguem, porém, resolver situações problemáticas que envolvam mais do que um passo.

* Estudo do Meio

No domínio do Estudo do Meio, a avaliação, no 2.º ano, versa sobre as capacidade de conhecer-se a si próprio, ter consciência das condições essenciais de uma vida saudável, descobrir

o ambiente natural, constatar aspetos sociais/culturais, empregar fases do método científico e na distinção das noções de tempo.

Foi possível averiguar que a grande maioria dos alunos têm uma conceção definida sobre si próprio e a sua identidade, denotando uma grande curiosidade e determinação em saber mais e mais além.

*** Expressões**

As evoluções das mestrias, habilidades e desenvolvimento da perceção sensorial dos alunos, em relação às Expressões, serão elucidadas no decorrer deste relatório.

1.3.1 Áreas fortes

Globalmente os alunos são muito ativos, motivados, empenhados e estimulados, tanto pela professora cooperante como pelos pais, interagindo positivamente, sendo fácil criar um ambiente de entusiasmo perante todas as atividades e tarefas propostas. Curiosos, produtivos e perspicazes, estimulam a dinâmica de trabalho, exigindo sempre mais.

A sua postura positiva perante a aprendizagem é um desafio para quem com eles trabalha.

Na sua generalidade, apresentam grandes potencialidades, aquisições e níveis de realização que lhes facultam o acesso ao sucesso educativo.

1.4 Identificação e justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica

As três semanas de observação no contexto de 1.º ciclo permitiram apurar uma certa desvalorização cedida às atividades de Expressão Plástica, uma vez que a Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de Expressão Plástica ainda não se tinha iniciado neste Agrupamento, pois os docentes ainda estavam a redistribuir o serviço (facto que se prolongou ao longo de todo o estágio), e também pelo facto de o único contacto que os alunos tinham com esta dimensão artística, numa vertente pedagógica, ser através do desenho e da pintura. A Expressão Plástica era uma prática pedagógica bastante tradicional, não sendo abordada de uma forma inovadora e não perspetivando uma pedagogia construtivista em que o aluno participasse na organização do trabalho e na tomada de decisões voltadas para a própria aprendizagem, nem tão

pouco era levado a expressar-se criativa e reflexivamente, como é esperado em qualquer exercício artístico.

Por estas razões, considerou-se pertinente desenvolver um projeto de intervenção que permitisse que os alunos construíssem ativamente os seus conhecimentos, aproveitando, em todos os momentos, o cariz motivador e desafiante que a arte pode incluir no ensino, pois como Sousa (2003a) refere, uma educação pela arte

...é a única que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma...devemos fazer Educação com base na arte logo desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão. E quando a razão surge, a arte terá preparado o caminho para ela. Então ela será bem vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito familiares (p. 22).

É previsto que o professor consiga recolher aspetos positivos das novas tecnologias e trazê-las para o ensino através da arte, para que possamos ter uma mudança (evolução) no ensino. Apesar da crescente consciencialização de que é necessário mudarmos as práticas pedagógicas e a organização do espaço educativo para uma pedagogia que abandone as práticas transmissivas, é ainda um desafio tentar que este pensamento vigore: as escolas vêm-se a braços com muitas limitações de ordem económica, e outras, que advêm também da atual conjuntura.

O projeto “*Slow Art*: por uma pedagogia participativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico” pretendeu dar voz e vez aos alunos, que usufruíram de oportunidades sucessivas para experimentar, sentir, fazer fruir e percecionar o conhecimento, através da arte, de uma forma ativa e reflexiva, apurando em simultâneo, o seu pensamento crítico e autonomia.

Assim sendo, desejou-se estudar e investigar os benefícios da educação pela arte, aproveitando a bibliografia existente acerca do tema e ainda através do desenvolvimento do projeto de intervenção, examinando os impactos que este teve junto da turma.

Foi durante o período de observação da turma, que se caracterizou como reflexivo, cuidadoso e atento, que, refletindo sobre as características da mesma – interesses e necessidades – se compreendeu que a melhor metodologia a aplicar no projeto de intervenção seria a metodologia de investigação-ação que é uma “estratégia de desenvolvimento profissional” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa e Fernandes, 2010, p. 47).

Esta metodologia, segundo os mesmos autores, desenvolve o pensamento, a reflexão e a análise sobre a ação praticada, para tornar de maior qualidade as aprendizagens efetuadas e transformar os contextos e o próprio profissional de educação.

CAPÍTULO 2:
ENQUADRAMENTO TEÓRICO DE SUPORTE

O projeto de intervenção pedagógica apresentado regeu-se pelos princípios de uma educação pela arte, adotando uma prática baseada nos princípios da filosofia de vida proposta pela *Slow Art*, numa ótica sócio construtivista, global, participativa e significadora.

No presente capítulo é apresentada a intervenção junto dos alunos, suportada com um referencial teórico, esclarecendo, além disso, a evolução que a percepção sobre a relevância de um ensino sócio construtivista, a importância de um ensino através da arte e a adoção da filosofia *Slow Art* sofreram ao longo do estágio.

De seguida poder-se-á ler sobre o conceito *Slow Art*, onde será esclarecida a sua pertinência para este projeto.

Também se poderá ler sobre a postura que o professor deve adotar, sendo essencial que se torne mediador e proporcionador de oportunidades de edificação e mobilização do conhecimento por parte dos alunos.

Será destacada a pertinência da criação de situações reais, de ensino explícito e situado do ensino geral, mas particularizando o caso da adoção de uma *Slow Art*. Uma vez que esse constituiu o âmbito da intervenção pedagógica, será abordada a importância da sua integração como instrumento facilitador da construção do conhecimento, fruição, contemplação, criatividade, reflexão e autonomia dos alunos.

2.1 Definição do conceito “Slow Art”

A internet é uma mais-valia na nossa vida, mas é uma verdade incontornável que veio acelerar o nosso ritmo quotidiano. Há portanto ocasiões em que sentimos necessidade de momentos de contemplação e de abrandar um pouco, pois é essencial termos tempo para observar e refletir sobre o que vemos.

No ensino tudo muda muito rapidamente, as políticas alteram-se, os próprios programas sofrem constantes transformações, pelo que não temos tempo para consolidar.

As pessoas são, hoje em dia, consumidas pela velocidade e, por isso, o antídoto é abrandar. Por essa razão, nasceu o movimento *Slow*, criado para defender uma mudança cultural, cujo objetivo principal é apaziguar o ritmo de vida das pessoas. Este movimento constitui uma revolução cultural, que não concorda com o lema “mais rápido é melhor”.

O que foi proposto fazer ao longo do projeto de intervenção foi a implementação de uma *Slow Art*, um estrangeirismo que se apropriou de uma filosofia inspirada nos conceitos de *Slow life* e *Slow food*. Isto porque não temos tempo, atualmente, de fruir verdadeiramente, pois o próprio ritmo biológico vê-se acelerado.

A *Slow life* aborda o desejo de viver de uma forma estável, acalçando um sentido holístico de bem-estar, no sentido mais completo da palavra.

Viver em sintonia com a *Slow life* é centrarmo-nos na qualidade das experiências que podemos vivenciar, contrariamente às coisas que consumimos, tornando a nossa vida melhor.

A *Slow food*, por seu turno, pretende difundir uma maior apreciação da comida, aperfeiçoando equitativamente a qualidade das refeições e um fabrico que aprecie o produto, o produtor e o meio ambiente. “É uma contraposição política e filosófica à massificação e padronização oferecidas pelo *fast-food*”, sendo que sugere uma diminuição na velocidade do ritmo de vida atual¹.

A *Slow Art*, por sua vez, sendo uma conceção baseada nos dois conceitos explicados nas linhas acima, assenta numa filosofia ampla da vida e da arte.

SLOW
is a revolution,
an alternative to our obsession with speed.

**You see more when you take things a little slower,
like you notice every little detail
when a film is shown in slow motion.**

Figura 1: Conceito de Slow Art

Tradução: “Lento é uma revolução, uma alternativa à nossa obsessão pela velocidade. Tu vês mais quando enfrentas as coisas um pouco mais devagar, como se notasses todos os detalhes quando um filme é mostrado em câmara lenta”.

Fonte: <http://buzz2lux.com/wp-content/uploads/2009/02/slow.jpg>.

¹ Informação disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Slow_Food

2.2 Princípios que regem a *Slow Art*²

No início do século XXI, o ritmo de vida começou a acelerar cada vez mais. A velocidade da tecnologia e da internet foram visíveis, havendo a propagação de dispositivos e aplicativos de mão que despertaram a consciência humana, na profunda realidade eletrônica.

Ao mesmo tempo, a sociedade lutou contra os conflitos da guerra e adquiriu ainda mais dívidas. Esta atmosfera social trouxe um interesse renovado nos princípios da *Slow Art*, pois as pessoas ansiavam por um ritmo mais lento e simples e havia o desejo de desacelerar o processo. Em meados da primeira década, a *Slow Art* surgiu espontaneamente.

Em harmonia com os princípios da *Slow Art*, a observação da arte é um procedimento lento e contemplativo. Para observar adequadamente uma obra de arte, deve haver uma reflexão sobre ela ao longo de um período de tempo.

“Não é o que você olha que importa, é o que você vê” (frase traduzida de Henry David Thoreau)³. Isto porque as obras de arte são uma manifestação de um decurso de vida devocional, não apenas decorações ou parte de um ambiente social.

Quando as pessoas olham atentamente para uma obra de arte fazem descobertas, sendo que a descoberta mais importante é que podem ver e experimentar a arte sem possuir especialização na área. Essa descoberta torna-se “*exciting*”, desbloqueando a paixão e a criatividade e ajudando a criar mais fãs da arte.

Spencer Cathcart, no documentário “*The Lie We Live*”⁴, diz que nós acordamos diariamente no mesmo sítio, para vivermos um dia igual a todos os anteriores. Contudo, cada dia dá-nos a oportunidade de vivermos uma aventura nova. Mas, ao longo da nossa evolução, os nossos dias tornaram-se monótonos, abraçados pelo *stress* e pelo “sem tempo para mais nada”.

Cathcart pergunta-nos se ser crescido é isto; se ser livre é assim, e convida-nos a pensar se estamos realmente livres, mostrando-nos que os elementos que necessitamos para sobreviver são propriedades de corporações.

Ao longo da nossa escolaridade, descobrimos o mundo através dos livros. Somos testados como “sujeitos num laboratório”; formatados para não fazermos a diferença neste mundo, em

² Pode ter-se acesso a estas informações em <http://www.Slow Art.com/meaning.htm>

³ Disponível em <http://www.Slow Artday.com/about/>

⁴ Pode assistir-se a esta documentário em: <http://www.alucinados.pt/nos-vivemos-num-mundo-baseado- numa-mentira-o-video-chocante-que-deu-a-volta-ao-mundo/>

que se pretende criar as pessoas para serem diferentes; capazes de exercer o nosso trabalho, mas não para questionar por que fazê-lo.

Cathcart incentiva-nos a pensar que olhamos para o avanço da tecnologia para afirmarmos a inteligência humana, quando devíamos refletir sobre o facto de esse avanço mostrar o quão preguiçosos nos estamos a tornar.

Cathcart convida-nos a refletir que somos um “*flash* de tempo”, mas lembra-nos que o impacto que podemos ter perpetuar-se-á. O mesmo, adotando uma atitude extremista, profere que às vezes seria interessante vivermos numa época antes dos computadores, quando não haviam ecrãs para nos distraírem a este nível.

A internet permite-nos partilhar uma mensagem e unir milhões de pessoas em todo o mundo. Portanto, devíamos usá-la para nos unir, em vez de permitirmos que nos torne cada vez mais distantes.

A geração dos alunos, com os quais foi implementado o projeto de intervenção apresentado neste relatório, determinará o futuro do planeta. “Podemos querer continuar a servir este sistema de destruição até que nenhuma memória da nossa existência permaneça, ou podemos acordar!” (frase traduzida do documentário).

Optamos por esconder a direção que estamos a levar com a evolução dos ecrãs e *smartphones*, atrás dos quais tantas vezes nos escondemos.

“Somos o rosto de todos os que viveram antes de nós. E agora é a nossa vez. Podes escolher esculpir o teu próprio caminho ou seguir a estrada que inúmeros outros já percorreram” (frase traduzida do documentário).

Cathcart recorda-nos que a vida não é um filme e que o “*script*”⁵ não está escrito, somos nós os escritores.

Refletindo acerca do documentário da autoria de Cathcart e pensando nas repercussões que os avanços tecnológico e científico têm tido na sociedade, sente-se a necessidade de desacelerar. Isto porque a sociedade nos “impinge” uma série de tecnologias recentes, jogos e brinquedos muito evoluídos. Tudo pode mudar em pouco tempo. Somos “bombardeados” diariamente com mensagens que nos aconselham a comprar, a consumir, a trocar e a atualizarmo-nos.

⁵ *Script* é um texto com uma série de instruções escritas para serem seguidas.

A sociedade está em constante evolução: as estruturas e as relações sociais têm vindo a ser complexificadas e as tecnologias estão em constante difusão, invadindo o quotidiano dos alunos, especialmente nos grandes centros urbanos, como é o caso de Nova Iorque, Paris, entre outros, e como se irá tornar, futuramente, a cidade de Braga.

A informática, as telecomunicações, os transportes, juntos com a comunicação de massas, constituem desafios a ser enfrentados no ensino.

Como refere Burnier, a sociedade

Exige dos indivíduos um número muito elevado e complexo de capacidades: operar terminais bancários, transitar pelo sistema de transportes, utilizar meios de comunicação como fax, celulares e Internet, lidar com um número cada vez maior de pessoas, de diferentes origens sociais e culturais, conhecer as cada vez mais complexas estruturas administrativas da vida social por onde transitam seus direitos e deveres e saber como utilizá-las são algumas das exigências diárias da vida moderna⁶.

Burnier afirma ainda que as exigências feitas aos alunos são imensas. Isto deve-se ao facto de os alunos estarem expostos, na sociedade atual, a um volumoso número de relações interpessoais que são, também elas, muito complexas.

Por outro lado, os alunos estabelecem, cada vez mais frequentemente, contacto com informações diversas que necessitam de selecionar, utilizar e analisar.

Refletindo acerca da velocidade com que tudo evolui, houve a necessidade de desacelerar o processo na educação. (Re)conhece-se a importância que a evolução tem para o desenvolvimento do ser humano. Contudo, sabe-se que é fundamental desacelerar alguns aspetos, nomeadamente no contexto escolar, onde se espera permitir aos alunos uma educação de excelência.

Por todas as razões acima enumeradas, surgiu a necessidade de procurar diversificar experiências e situações na sala de aula, em cada momento da aula e nos seus diferentes domínios. Uma das estratégias que auxiliaram este processo foi a manipulação ativa e reflexiva, por parte dos alunos, de diferentes técnicas e materiais que os ajudaram a adquirir os pilares esperados para a sua aprendizagem escolar e desenvolvimento global.

O projeto de integração pretendeu incluir no ensino uma metodologia que permitisse aos alunos participarem nas atividades, terem voz e vez, e ainda testarem diversas experiências, guiadas pela arte, que lhes permitiram sentir, fazer fruir e perceber.

⁶ Disponível em <http://www.senac.br/bts/273/boltec273e.htm>

Sabe-se que é difícil surpreender os alunos, num Mundo em que as imagens abundam e que já falam por si. O nosso Mundo é muito rico visualmente, o que nos traz imensos benefícios, mas também alguns malefícios. Portanto, uma estratégia encontrada foi pôr os alunos a criarem algo, para que sentissem o prazer inerente à criação de algo novo/diferente do que eles estavam habituados.

O trabalho feito e as mudanças conseguidas, não são suficientes para mudar o mundo. Mas, como disse um dia a notável Madre Teresa de Calcutá: “sei que o meu trabalho é uma gota no oceano, mas sem ela, o oceano seria menor”.

Há um *Slow Art day* (dia da arte lenta), que consiste num evento global de voluntários com uma missão: permitir que diferentes pessoas descubram alegria ao contemplar arte, visitando museus e galerias, olhando lentamente para algumas das obras de arte expostas e falando sobre elas.

O dia em que, este ano, se realizou este evento, ocorreu, por feliz coincidência, no dia do meu aniversário (9 de abril).

2.3 Importância do ensino pela arte

A arte toma um papel importante na educação, pelo facto de permitir questionar, explicar e relacionar o trabalho de todas as áreas.

Sousa, retomando a perspetiva de Platão⁷, de que a arte deverá estabelecer o suporte da educação, clarifica conceitos como os de educação e arte, examinando a sua união indestrutível e a sua utilidade em todos os níveis do crescimento da pessoa.

O mesmo autor preocupa-se principalmente com a educação, olhando-a como formação absoluta, em cujo procedimento a arte executa um papel essencial, sob todas as suas formas expressivas, para a ajustada formação de personalidade, argumentando que esta apenas se amplia equilibradamente num processo de individualização e inclusão, ou seja, da reconciliação da singularidade individual como a unidade social. Uma educação individualizada associada a uma educação socializante, introduzidas numa perspetiva que se veio a chamar “educação personalizada” (p. 25).

⁷ Platão foi um dos principais filósofos gregos da Antiguidade. Ele tinha o poder de abordar os temas mais diversos, mais com a força da paixão e da criatividade artística do que com a lucidez da razão.

Depois de Platão foi Read (2013) quem melhor conseguiu defender, de modo convincente, a ideia de que a arte deve estabelecer a base da educação.

Read leva os leitores a refletirem sobre qual será o valor da educação, respondendo a esta questão de uma forma interessante: a individualidade é o que distingue os seres humanos e “pode ser de valor incalculável para toda a humanidade” (p. 18). Essa individualidade é rubricada pelas formas únicas de ver, de refletir, de inventar e de exprimir o pensamento ou a emoção.

Além destas competências, conseguem desenvolver-se, através de um ensino pela arte, capacidades como aprender a antever o que não pode ser diretamente observado e imaginar outras possibilidades.

Portanto, o objetivo da educação deverá ser, segundo o autor, “encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” (p. 21).

As manualidades não são, por si só, arte. Esta última faculta, através de uma inserção social, situações de perceção do plano expressivo e criativo, fazendo progredir uma interação entre a pessoa e o mundo simbólico, envolvendo o aluno em experiências continuadas e diversificadas.

Eisner (2008), recorrendo a Dewey, diz-nos que “enquanto a ciência declara significado, as artes expressam significado. O significado não está limitado àquilo que pode ser afirmado” (p. 12).

Eisner continua, dizendo que a arte não é um mero “ornamento”. Ela, junto com a imaginação, pode “ajudar-nos a restaurar um propósito docente para os nossos esforços e a criar o tipo de escolas que as nossas crianças merecem e que a nossa cultura precisa” (p. 16).

2.4 O ensino-aprendizagem numa perspetiva sócio-construtivista



Figura 2: Crítica ao ensino tradicional, por Paulo Freire

Fonte:<http://kdfrases.com/frases-imagens/frase-um-dos-grandes-pecados-da-escola-e-desconsiderar-tudo-com-que-a-crianca-chega-a-ela-a-escola-paulo-freire-133238.jpg>

O sócio construtivismo surgiu no seguimento da evolução do processo de ensino-aprendizagem. Isto porque a educação se tem focado, cada vez mais, nos interesses e necessidades dos alunos, procurando que as aprendizagens sejam perspicazes e autênticas, o que originará uma educação de qualidade, dando voz e vez aos alunos, que, desta forma, ocuparão um lugar central no processo da construção do conhecimento.

O modelo tradicional de ensino centra-se no papel do professor e nos conteúdos que têm que ser ensinados.

São cada vez mais os autores que concordam que, nesta vertente tradicionalista, o professor assume uma postura de superioridade face ao aluno, que é ensinado num clima de obediência, atenção e subordinação face aos valores dominantes.

Os autores defendem que esta metodologia se molda em torno do currículo, em que é proporcionada aos alunos uma aprendizagem repartida, não mobilizando estratégias que superem as suas dificuldades, nem havendo uma preocupação com a forma de como estes constroem o seu saber.

Com esta metodologia, tradicional, os docentes apenas transmitem os conhecimentos e os alunos limitam-se a ouvi-los e a decorá-los, vendo ser o seu pensamento, desta forma, desvalorizado.

Alencar (1991) refere que o ensino é, bastantes vezes, visto tradicionalmente como a transmissão de conhecimentos, sendo intenção do professor transmitir conhecimentos que compõem a “matéria-prima a ser assinalada e aprendida pelo aluno” (p. 57). Nesta metodologia o aluno não é visto como edificador de conhecimento, sendo concedido maior destaque à memória, desconsiderando-se a compreensão.

A autora supracitada destaca quatro características que deviam ser mudadas no ensino: “Conteúdo e extensão do nosso programa curricular”; “Visão tradicional do ensino”; «Ênfase exagerada na disciplina e “bom comportamento” do aluno» e “Baixas expectativas do professor com relação ao aluno” (pp. 56 – 57).

Apesar disso, a educação tem evoluído e tem tido em conta, cada vez mais, os interesses e necessidades dos alunos, procurando promover uma construção de aprendizagens verdadeiras e significativas, atribuindo qualidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Alonso, Roldão e Vieira (2006) dizem ser fundamental que os professores centrem a atenção nos alunos, mais do que para o ensino dos conteúdos “entendidos como uma finalidade em si mesmos (como objetos inertes),...[colocando-os] ao serviço da aprendizagem de estratégias que permitam integrá-los, relacioná-los e mobilizá-los, de forma consciente, num tempo e contexto determinados e ao serviço de uma ação eficaz” (p. 3).

Muitos autores defendem que a perspetiva sócio construtivista apresenta uma aprendizagem que permite que os alunos experimentem algo significativo, onde tenham possibilidade para expor as próprias questões, arquitetando, ao mesmo tempo, noções e estratégias corretas.

Esta perspetiva, para Alonso (2005) *acentua o papel central do aluno (...) no seu processo de construção do conhecimento (...) revela também a importância da relevância da aprendizagem, que se encontra em íntima relação com a significatividade* (p. 21).

O sócio construtivismo nasceu com base nos estudos de Vygotsky⁸ e seus seguidores sobre os resultados da interação social, da linguagem e da cultura na origem e no desenvolvimento da psicologia humana.

Refletindo sobre este referencial, o conhecimento não é uma reprodução da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que mostraram ser realizáveis na experiência humana. Assim, a aprendizagem é uma consequência adaptativa que tem natureza cultural, histórica e social.

Ao longo do estágio foi tentado proporcionar aos alunos uma atmosfera de aprendizagens significativas, onde estes fossem parte ativa na criação do próprio saber, fomentando e desenvolvendo a autonomia, estimulando ainda a investigação e interação entre eles e promovendo a cooperação e partilha individual e coletiva.

Os alunos tinham conhecimentos prévios, que foram encarados como requisitos fundamentais para a aprendizagem e que foram entendidos como uma mais-valia para o desenvolvimento e evolução desta. Assim, houve a preocupação de identificá-los, para que se pudessem promover experiências escolares dos alunos mais motivadoras e significativas.

⁸ Vygotsky foi um pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida

Tendo por base os autores suprarreferidos e refletindo acerca da prática levada a cabo, conclui-se que foi possível promover, progressivamente e através dos pressupostos do sócio construtivismo, uma pedagogia para a autonomia dos alunos.

2.5 Importância do envolvimento familiar na educação

São diversos os autores que estudam a relação da comunidade escolar com as famílias e vice-versa. A opinião é unânime quando defendem que a implicação da família na vida escolar tem repercussões não apenas nos alunos como ainda nos familiares, no estabelecimento de ensino e na própria sociedade.

Nunca esquecendo que as famílias constituem a primeira instância educativa dos alunos, foi essencial integrá-los na educação destes. Assim, incentivou-se, bastantes vezes, a integração dos familiares nas atividades planificadas, que se mostraram bastante recetivos e empenhados naquele que é o processo de construção de autonomia, crescimento pessoal e educacional dos alunos.

A ligação escola-família tem sido reconsiderada e nunca se cobriu de tanto interesse como agora.

A presença dos familiares na educação é essencial. Isto porque, conforme Rocha (2006), o progresso dos alunos é fortemente rubricado pelos dois contextos em que se desenvolve: a escola e a família.

É de salientar o forte acompanhamento que os familiares tiveram nas atividades desenvolvidas no decorrer do projeto de intervenção. Estes mostraram-se sempre disponíveis e audazes para coadjuvarem no processo de educação dos filhos.

A relação estabelecida entre a escola e as famílias deve basear-se na partilha e construção do trabalho da educação dos alunos, envolvendo expectativas recíprocas.

Sarmiento (2005) declara que

“a realidade da interacção escola-famílias (...) passa a ser abordada na formação dos professores e a ser sujeita a investigação, o que é comprovado pelo investimento significativo de que a problemática da relação escola-pais tem sido alvo, nos últimos anos, quer a nível internacional quer mesmo a nível nacional” (p. 8).

2.6 Da criatividade ao clima criativo em sala de aula

Sabe-se que é essencial que o aluno esteja motivado para a sua aprendizagem e, para isso, o papel do professor é essencial.

São imensas as estratégias que tornam as aulas criativas e sabe-se que tudo parte da postura do professor, que, assumindo o “comando” da turma, deve mobilizar conhecimentos e estratégias que tornem o ensino criativo e ativo, em todos os seus momentos.

Portanto, o professor deve considerar o aluno como o centro da sua ação, aliando os seus interesses e necessidades aos conteúdos a lecionar, adotando uma perspectiva sócio construtivista.

A educação precisa de fortalecer as aptidões inatas dos alunos, tornando-os competentes para se afirmarem perante o mundo. Porém, está a “sufocar” as habilidades e as competências individuais de muitos alunos, destruindo simultaneamente a sua motivação para aprender.

2.6.1 O desenvolvimento da criatividade e da imaginação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As crianças têm, desde muito cedo, uma expressividade natural que pode ser ampliada com um ensino através da arte e, paralelamente, deve haver um cuidado crescente com a edificação da formação e do caráter humanos, que permita desenvolver, simultaneamente, a criatividade e a imaginação. Assim, é importante que se utilizem diferentes técnicas e materiais, que se vão relacionar com a vertente lúdica das atividades.

No período de crescimento, é fundamental que se criem vivências que permitam aos alunos, a par do desenvolvimento cognitivo, uma evolução da imaginação criadora, assim como um crescimento coerente de sensibilidade e afetividade.

A criatividade e a imaginação já foram estudadas por muitos investigadores, sendo, por isso, possível chegar à conclusão que estas envolvem várias dimensões, tais como: a situação criativa, o processo, o produto da criatividade e o desenvolvimento pessoal, podendo, todas estas, agregarem-se. Por tudo isto, é difícil definir, de forma precisa, estas facetas tão importantes na vida do ser humano.

Vygotsky (1998) diz-nos que a atividade criadora da imaginação se relaciona com a riqueza e diversidade da experiência do homem. Por isso, segundo o autor, “Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación” (p. 17).

Lubart (2007) diz que a criatividade pode assumir um papel crucial nas respostas que a sociedade exige dos indivíduos, auxiliando na resolução de problemas das relações afetivas e profissionais. No próprio mundo de trabalho, as empresas exigem que os seus colaboradores mobilizem respostas criativas, melhorando assim a *performance*, sendo capazes de se adaptarem a um mercado que se encontra em constante evolução. “Uma sociedade de atores criativos oferece, sem dúvida, as melhores *chances* de encontrar rapidamente as respostas mais eficazes” (p. 8). Para se conseguir isso, o autor diz que é fundamental promover a criatividade e a imaginação no sistema educacional, ensinando os alunos a afrontar os problemas de modo mais criativo, mobilizando soluções mais adequadas.

São vários os estudos que apontam para a presença de ligações significadoras entre a criatividade e a motivação intrínseca do aluno, uma vez que esta motivação “prediz um mais elevado nível da criatividade do que a motivação extrínseca” (Lubart, p. 51).

Quando a motivação é intrínseca, há um maior incentivo para o trabalho, logo, pressupõe a concentração na tarefa/aprendizagem.

Lubart diz-nos, na sua obra, que a criatividade, ou o seu potencial, se reúne num conjunto de características pessoais e “traços estáveis de estilo e de motivação” (p. 53).

O mesmo autor, baseando-se em Abele (1992), mostra que a introdução de uma emoção positiva promove a criatividade, sendo vista como “um regulador cognitivo” (p. 62). Quando o sujeito está de bom humor “está desarmado” (p. 62), sente-se livre e consegue, então, ser mais intuitivo e flexível. Abele adquiriu essas informações através de dois estudos.

Assim, torna-se fácil de perceber que, como Abele concluiu, o estado emocional positivo promove eficientemente a faceta criativa, quanto melhor for o interesse que impõe.

“O estado emocional negativo seria favorável apenas quando a tarefa a realizar é interessante e, portanto, útil ao indivíduo para regular seu humor” (p. 63).

Lubart refere que o contexto familiar pode auxiliar imenso o desenvolvimento da criatividade.

Foi verificado, ao longo de todo o projeto de implementação, que os ambientes familiares em que os alunos estão inseridos são favoráveis à criatividade, na medida em que os estimulam bastante a gerir os limites e a ultrapassá-los, criando, assim, um ambiente de segurança e organização, consentindo que preservem um seguimento na evolução do seu pensamento.

Também foi notório que os familiares permitem que os alunos partilhem as suas opiniões, honrando a sua individualidade e a sua autonomia.

No presente relatório, foram analisadas, sob forma de questionários feitos aos encarregados de educação, as relações entre a estrutura do ambiente familiar e o pensamento criativo/espço para as crianças se exprimirem livremente. Os resultados poderão conhecer-se numa parte posterior do trabalho.

Além do importantíssimo papel das famílias na formação da criatividade dos alunos, também o professor, na escola, tem sido objeto de pesquisa.

“A escola, como o lugar do trabalho, pode (...) representar um freio considerável à criatividade” (Lubart, p. 79). Isto porque, segundo muitos estudos mobilizados pelo autor supracitado, o professor tem uma tendência tradicionalista, concebendo o “aluno ideal, valorizando a obediência e o conformismo, em detrimento de traços como a curiosidade ou a independência características dos alunos” (p. 79).

O autor define “aluno ideal” como aquele aluno que cumpre as ordens, sem nunca as questionar, trabalha com o menor ruído possível e questiona factos de perceção ou precisão sobre os temas lecionados.

Outra das características da escola tradicional é, segundo o mesmo autor, considerar uma posição escolar concebida por regras normalmente fixas, de modo a que haja ordem. Os conhecimentos são transmitidos em “unidades discretas, pouco ligadas entre si, e a performance é avaliada por provas de memorização e de pensamento convergente para os quais os alunos devem trazer a resposta certa” (p. 79). Pode ver-se este aspeto comentado numa parte inicial deste relatório.

É certo que o contexto escolar influencia bastante o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Todavia, não nos podemos esquecer do exemplo do nobel Albert Einstein que foi capaz de, autonomamente, mobilizar estratégias satisfatórias para superar a parte negativa da sua vida escolar. Numa outra ótica, uma observação feita por Dudek, Strobel e Runco (1993), referenciados por Lubart, expõe que dentro do mesmo contexto escolar, o docente, com o seu carácter próprio, consegue ter um papel significativo no desenvolvimento da criatividade e da imaginação dos alunos.

A escola tradicional permite o pensamento convergente para a procura de respostas corretas aos problemas apresentados pelos professores. Todavia, poucas vezes se encoraja o

pensamento divergente, que deve permitir aos alunos um confronto com os problemas mal resolvidos.

Alencar (1991), concordando com Lubart, diz-nos que na escola predomina uma “ênfase exagerada na reprodução do conhecimento e a criança aprende, desde muito cedo, que existe apenas uma resposta correta para qualquer questão ou problema” (p. 55).

Criticando esta característica da escola, Alencar diz que o aluno é constantemente privado de lidar com questões que podem ter muitas respostas e que, infelizmente, essa capacidade fica bastante reduzida, sendo a sua curiosidade pouco aproveitada.

Copley (1997), referenciada por Lubart, identificou algumas características comuns aos professores promotores de criatividade:

Eles encorajavam a aprendizagem independente, desenvolviam um ensino em cooperação, motivavam os estudantes a aprender os fatos a fim de adquirir as bases sólidas para o pensamento divergente, encorajavam o pensamento flexível, evitavam julgar idéias dos estudantes antes que elas não tivessem sido consideradas, favoreciam a auto-avaliação das ideias, ouviam seriamente as questões e sugestões dos estudantes, ofereciam as oportunidades de trabalho com uma grande diversidade de material e de condições variadas, ajudavam os estudantes a ultrapassar frustrações e o malogro de modo que tivessem a coragem de prosseguir em direção a novas ideias (p. 80).

No projeto de intervenção apresentado, foi tentado, em todos os momentos, favorecer a dinâmica, a natureza contextual do conhecimento, foram mobilizadas diferentes maneiras para promover a compreensão e construídas conexões entre os diversos assuntos a lecionar.

Houve uma tentativa de servir de modelo aos alunos, na medida em que lhes foi possibilitada a valorização da partilha de ideias criativas na sala de aula.

Sousa (2003a) diz-nos que “há que possibilitar, através de meios e motivações adequadas, a passagem deste poder criativo à acção criativa, ou seja, à criação” (p. 196).

Importa referir que a criatividade se reveste de capacidade para mudar mentalidades e realidades, sendo um útil recurso para a resolução de problemas de uma forma criativa.

Pensando acerca da crise económica, nomeadamente do nosso país, onde o indivíduo é, várias vezes, confrontado com desafios sociais, pessoais e económicos, a criatividade e a imaginação surgem como uma resposta e abordagem inovadoras e eficientes aos desafios do mundo moderno.

Ora, numa sociedade em que o progresso e a competição são o “prato do dia”, sente-se a necessidade de ir mais além, de ser-se diferente. Assim, é essencial mobilizar competências criativas.

Tudo isto porque, conforme Sousa, o mundo contemporâneo aclama por pessoas dispostas a ousarem ir mais além, fazer mais e melhor, mobilizando diferentes estratégias criativas, tendo a liberdade de reagir com imaginação às modificações que veem ocorrer todos os dias na sociedade atual.

Ferreira (2004), redigindo um artigo para a revista *Ensinarte*, escreve que no ensino básico, “ensino por excelência de bases”, moldam-se procedimentos futuros em relação à escola e deve estimular-se a criatividade. Por se lidar com crianças de tenra idade, com pouco amadurecimento psicológico, o professor tem que ser “o motor primeiro da imaginação”. Ou seja, a criatividade necessita de estar, sempre, presente nas aulas.

O mesmo autor acrescenta que educar para a criatividade é educar para a destreza, espontaneidade e originalidade, sendo esta a melhor forma de fazer a sociedade desenvolver-se qualitativamente rumo ao futuro, tornando, simultaneamente, os educadores e os educandos mais alegres e realizados.

CAPÍTULO 3:
PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

3.1 Procedimento metodológico

O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação (...). (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto).

Tal como refere o Decreto-Lei acima transcrito, é função do professor usufruir de uma formação permanente, que lhe permita a construção de um perfil que deve ter por base a investigação e reflexão que, juntas, conduzam as suas práticas letivas. Assim, espera-se que este profissional da educação reflita sobre a sua práxis de ensino, avaliando os resultados e processos, para, então, poder progredir na sua profissão.

Com base nas informações acima descritas, e tendo consciência que o desejo para o estágio era intervir reflexivamente, integrando a investigação no desenvolvimento do projeto, sentiu-se a necessidade de o desenhar tendo por base a metodologia de **investigação-ação**. Esta última é, segundo Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa e Fernandes (2010) uma “estratégia de desenvolvimento profissional” (p. 29) que incita o pensamento, a reflexão e a crítica sobre a ação executada, tendo como objetivo o sucesso das aprendizagens dos alunos, assim como ajuda na evolução dos contextos, abrangendo o próprio professor.

Na perspetiva de Day (2001) “os professores que refletem na, sobre e acerca da acção empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão em si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do ensino” (p. 48).

A investigação-ação reveste-se de interesse pelo facto de as suas principais características revelarem: uma metodologia investigativa; carácter autorreflexivo, sistemático, colaborativo e crítico; o estudo de uma situação social ou prática profissional com vista ao seu melhoramento (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa e Fernandes e Day).

Segundo Máximo-Esteves (2008)

A investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados (p. 10).

A mesma autora acrescenta que “o professor passa de objecto da investigação dos académicos a sujeito da sua própria investigação. Enquanto actor, assume o questionamento, a operacionalização e a documentação da reflexão profissional contextual” (p. 10).

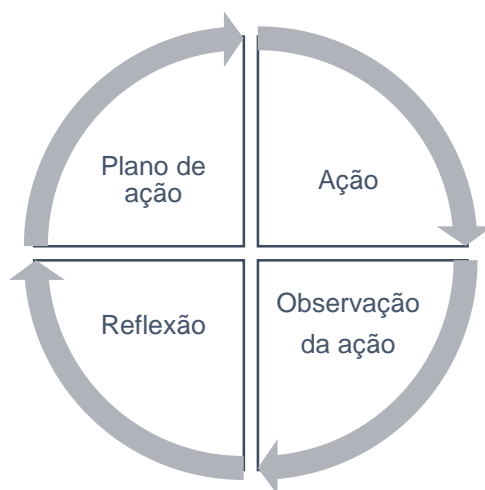
Máximo-Esteves, referenciando Paulo Freire⁹, declara que o decurso de progressão de que o objeto é alvo, com vista ao sujeito, e a evolução deste último a participante “num processo cooperado” é um procedimento de consciencialização que “redefine o estatuto hierárquico na investigação – quer o estatuto hierárquico entre o professor e o investigador, quer o estatuto hierárquico entre a investigação e a acção” (p. 10).

A sofisticação da investigação-ação provém da inserção do papel educacional do professor com o cargo de investigador, tanto como da aproximação do subjetivo e do objetivo, do prático e do investigador, do observador e do observado (Máximo-Esteves).

Assim, na observação atenta da turma, durante as semanas de observação, foi notório que a metodologia que melhor se integraria no contexto de estágio seria a metodologia de investigação-ação. Como refere Latorre (2004) (referenciando Lomax, 1990), esta metodologia intervém na prática profissional, com o propósito de impulsionar um progresso no contexto, a todos os níveis.

Latorre diz que “la investigación-acción se puede considerar como um término genérico que se hace referencia a una amplia gama de estratégias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p. 23).

Latorre apresenta um ciclo de investigação-ação (ver em baixo), que destaca quatro momentos: desenvolvimento do plano de ação, a sua concretização, a observação da ação e, por último, a reflexão da mesma.



Esquema 1 – Ciclo de investigação-ação, definido por Latorre

⁹ Paulo Freire é visto como o segundo fundador da investigação-ação

A metodologia selecionada, tendo por base a inovação, permitiu uma melhor abertura ao meio, existindo um constante cuidado com as necessidades e interesses dos alunos, uma aprendizagem ativa por parte da ação, a preocupação com o cariz lúdico das atividades, tanto como a (re)estrutura e (re)elaboração da prática docente.

Nesta metodologia de ensino verifica-se uma grande união da teoria com a prática, o que se tornou um ponto positivo na execução do projeto, pelo facto de possibilitar colocar no terreno os conceitos teóricos obtidos ao longo da Licenciatura e Mestrado.

Os pressupostos teóricos foram mobilizados para a prática letiva, permitindo a adoção de um papel investigativo e reflexivo, moldando os princípios da ação e melhorando-a, ajudando na reorganização do saber, de modo considerável e gradual.

Em jeito de conclusão, foi graças à metodologia acima explicada que ocorreu a intervenção das atividades condutoras do projeto. Através dela, foi possível permitir aos alunos a edificação de aprendizagens consideráveis e instigadoras de autonomia e iniciativa, desenvolvendo, ao mesmo tempo, uma melhoria no perfil, desenvolvimento e autonomia profissional.

3.2 Instrumentos e técnicas de recolha de dados da investigação pedagógica e investigativa

Foram produzidos questionários que tiveram por base uma investigação empírica, que, segundo Hill e Hill (2000) é uma investigação “em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar” (p.19). Além disso, a investigação empírica apoia-se nas experiências vividas e na análise dos factos, neste caso, analisados no decorrer de um estágio.

A investigação feita assentou numa “investigação aplicada” que, segundo os autores supracitados, faz parte da investigação empírica e tem por base a descoberta de novos factos que consigam testar inferências feitas a partir de pressupostos teóricos e que podem ter aplicações práticas a médio prazo.

Este tipo de investigação tem por base uma fundamentação teórica, sendo que invulgarmente se conseguem resolver problemas objetivos sem nos valermos da teoria.

Neste caso concreto, uma turma do 2.º ano de uma Escola Básica de Braga, apresentava um baixo nível de trabalho de Expressão Plástica, sendo que quando esta expressão era introduzida em sala de aula, o tempo atribuído a esta era escasso. O problema apresentado tinha uma origem prática que requeria uma solução, uma vez que o tempo dedicado à prática desta Expressão pode

auxiliar o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social dos alunos, representando um ótimo auxílio para a educação, podendo motivar os alunos para a aprendizagem de todas as áreas curriculares.

Considerou-se, assim, necessário investigar o problema para que este pudesse ser amenizado. Foi nesse momento que se pensou naquilo que mais importava investigar.

Segundo informações teóricas, a falta de tempo dedicado à Expressão Plástica na escola básica deve-se (partindo de um estudo atento do que é recomendado pelo currículo escolar) à escassez de tempo e à vontade de permitir que os alunos obtenham aprendizagens ricas no que à Matemática, ao Português e ao Estudo do Meio (esta última menos valorizada) diz respeito. As atividades de Expressão Plástica entregues aos alunos são, muitas vezes, pré-concebidas, sendo que o aluno se vê diminuído na sua capacidade de criação, conduzindo-se por um exemplo que deve honrar e seguir. Assim, vemos diversas vezes nas escolas o processo substituído pelo produto final, quando o contrário devia reger.

Em forma de resumo, não vemos a escola básica atribuir a devida função sociável e pedagógica à Expressão Plástica. Este problema recai no facto de haver imensos equívocos que se foram firmando com o passar dos anos, não evoluindo junto com o conceito de educação. Torna-se agora difícil esclarecer esses equívocos, dada a incredibilidade que se veio a conceder a esta área.

Sousa (2003a), tece uma crítica a esta realidade, dizendo, sarcasticamente, que “(...) não interessa o que a criança desenvolve, nem como ela o faz. Interessa, apenas, que o faça, a expressão e não o seu produto”. (p. 77).

Com este estudo foi pretendida uma oposição a estas conjeturas, embora se saiba que é um procedimento demorado, extenso e árduo.

Por tudo acima enunciado pareceu útil investigar até que ponto é que os alunos valorizavam e exerciam a Expressão Plástica, se tinham tempo para as atividades desta área e de que forma é que os familiares participavam nesse processo, analisando as motivações dadas pelos mesmos. Isto foi possível através da aplicação de um questionário aos alunos e aos encarregados de educação, no início e no final do projeto, de forma a verificar-se a evolução do interesse e tempo concedido a esta expressão, ganho (ou não) ao longo do projeto de intervenção.

A investigação realizada partiu do objetivo acima descrito e exigiu que se fizessem escolhas. Foi necessário um planeamento e um “pensamento adiante” (Hill e Hill).

A investigação teve como objetivo verificar que meios se deveriam mobilizar para contribuir para o enriquecimento da prática da Expressão Plástica e para o aumento do tempo cedido a esta em horário escolar e não escolar. Foi, por isso, essencial escolher o tema e os termos das hipóteses específicas a estudar e impôs uma organização dos sistemas de recolha de dados, tendo sido essencial pensar-se adiante para arquitetar as análises dos dados anteriormente ao início da parte empírica da investigação.

Houve uma transição da teoria para a prática. A teoria consistiu, especialmente, na revisão da literatura sobre o assunto selecionado, que possibilitou recuperar teorias e artigos científicos sobre investigações empíricas, exibidos por distintos autores.

A parte prática, sendo a “parte empírica” da investigação (Hill e Hill), compreendeu a preparação e a concretização do trabalho empírico.

O questionário dividiu-se em questões abertas e fechadas. Tal como defende Moreira (2009), as questões fechadas são úteis para facilitar o processo de tratamento das respostas, uma vez que permitem uma boa clareza da interpretação. As questões abertas, por seu turno, são fundamentais para confirmar outras respostas, autorizando que os inquiridos se expressem nas suas próprias palavras. Todavia, esta liberdade de resposta complexificou a investigação, uma vez que teve que haver um trabalho de interpretação e confrontação das respostas das diferentes pessoas. Ainda assim, estas questões foram essenciais para a interpretação das respostas dadas.

3.2.1 Amostra

“O que o investigador pretende ou pode fazer, na maioria das situações, é analisar os dados da amostra, tirar conclusões, e extrapolar as conclusões para o Universo” (Hill e Hill, p. 42).

Hill e Hill definem “Universo” como sendo o conjunto dos acontecimentos sobre os quais se quer retirar conclusões. Neste caso, o Universo foram os alunos e respetivos encarregados de educação de uma turma de 2º ano de uma Escola Básica de Braga. (Optou-se por guardar confidencialidade dos inquiridos, para evitar qualquer exposição).

Os autores acima referidos aconselham que, para uma investigação académica, se opte por trabalhar com um Universo pequeno, acrescentando que é plausível valer-se de um Universo inferior a 100 casos quando se deseja empregar uma “análise de dados qualitativa”, como foi o caso deste estudo.

Para se ter plausível segurança de que os resultados da investigação feita podiam ser aplicados no Universo, optou-se por eleger um Universo com uma grandeza razoavelmente pequena para poder recolher dados de cada um dos participantes, mas satisfatoriamente grande para sustentar as análises de dados projetadas.

3.3 A natureza e o objetivo do estudo preliminar

Foi feito um estudo introdutório que incluiu a escrita e a utilização de uma versão preliminar do questionário final. O objetivo do estudo preliminar foi criar perguntas apropriadas para serem abrangidas na última versão do questionário, que se usou na investigação principal.

O estudo preliminar consistiu em eleger as melhores perguntas para serem incluídas na versão final do questionário. No contexto aqui apresentado, as perguntas elegidas foram as que se relacionavam com o tempo que os alunos têm para se expressarem artisticamente e o incentivo por parte dos encarregados de educação para as atividades de Expressão Plástica, como atividade obrigatória e livre, tanto como a escolha dos materiais para os trabalhos de Expressão Plástica e a postura dos alunos nesse tempo.

Tal como sugerem Hill e Hill, o questionário feito teve por base respostas: “qualitativas descritas por palavras pelo respondente; qualitativas escolhidas pelo respondente a partir de um conjunto de respostas alternativas e ainda respostas quantitativas escolhidas pelo respondente a partir de um conjunto de respostas alternativas fornecido pelo autor do questionário” (p. 85).

Inicialmente serão analisados os questionários feitos aos encarregados de educação e, num outro momento, os que foram entregues aos alunos para que se possa analisar melhor as suas respostas, verificando as motivações que têm em casa.

3.4 Análise e discussão dos resultados

3.4.1 Interpretação dos dados dos inquéritos feitos aos encarregados de educação

Organização e apresentação dos dados

Ver questionários entregues aos encarregados de educação nos anexos A e B.

Género e idade da população inquirida

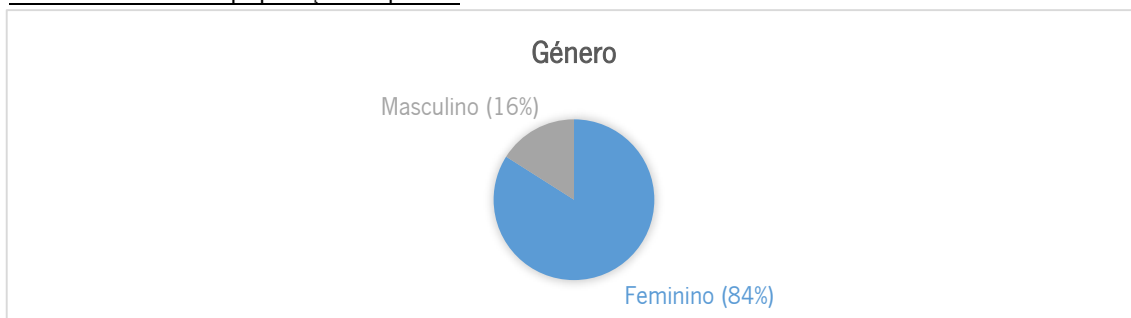


Figura 3 – Género da população inquirida

Como a figura 3 explana, a maior parte dos encarregados de educação que responderam a este questionário (84%) são do sexo feminino e apenas 16% pertencem ao sexo masculino.

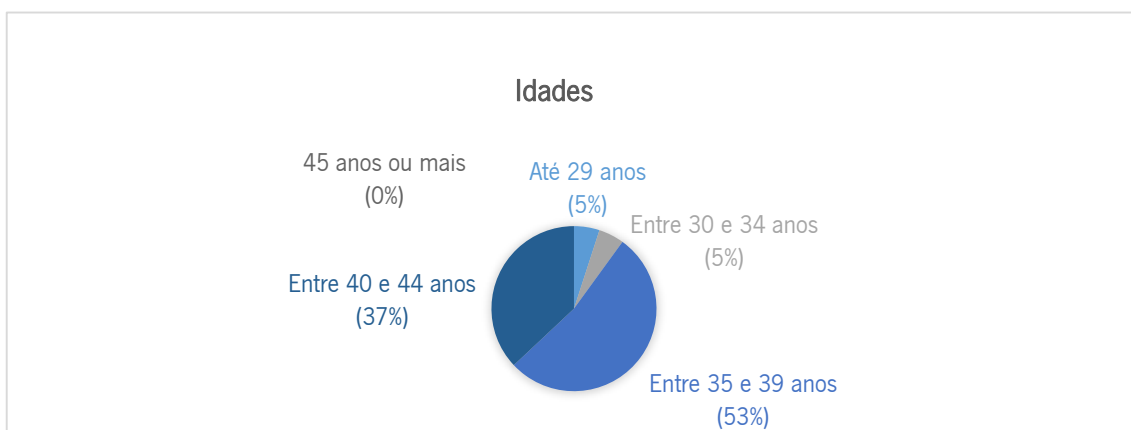


Figura 4 – Idades da população inquirida

Como nos transmite a figura 4, dos encarregados de educação, 5% têm até 29 anos, 5% têm idades compreendidas entre os 30 e os 34 anos, salientam-se 53% cujas idades variam entre 35 e 39 anos, 37% têm entre 40 e 44 anos e nenhum tem 45 anos ou mais.

Situação profissional

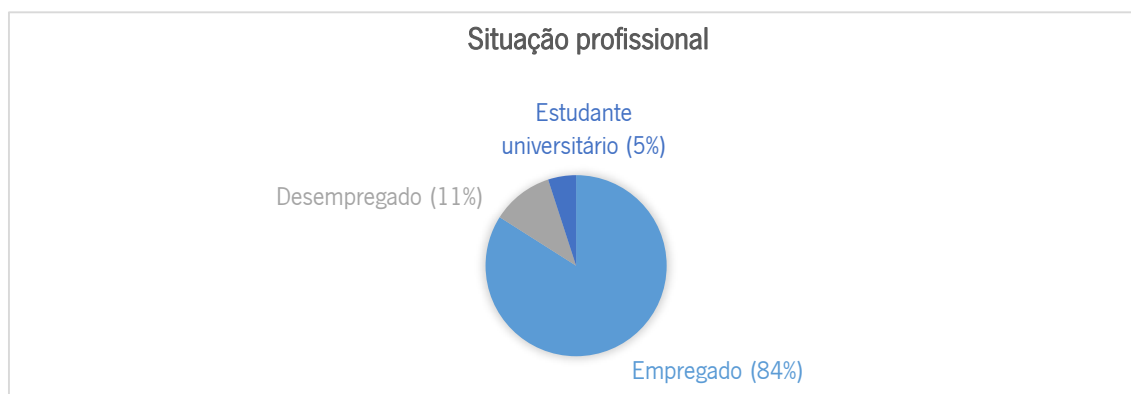


Figura 5 – Situação profissional da população inquirida

Importa referir que, tal como patente na figura 5, 84% dos encarregados de educação estão empregados, 11% estão desempregados e 5% são estudantes universitários, situações que se prolongaram durante o desenvolvimento de todo o projeto de intervenção.

Opiniões dos encarregados de educação sobre a prática da Expressão Plástica

Veja-se, na tabela 1 abaixo apresentada, as percentagens das respostas dadas pelos encarregados de educação quando inquiridos sobre os interesses que os educandos manifestavam, relativamente à prática da Expressão Plástica como atividade livre.

Nota: como o questionário foi entregue no início e no final do projeto, as respostas iniciais podem ler-se a itálico e as respostas finais a negrito.

	Muito de acordo	De acordo	Nem de acordo nem em desacordo	Em desacordo	Muito em desacordo
Pintura	<i>42%</i> 53%	<i>37%</i> 42%	<i>11%</i> 0%	<i>11%</i> 5%	<i>0%</i> 0%
Desenho	<i>42%</i> 74%	<i>32%</i> 11%	<i>16%</i> 16%	<i>11%</i> 0%	<i>0%</i> 0%
Modelagem	<i>37%</i> 26%	<i>32%</i> 47%	<i>32%</i> 26%	<i>0%</i> 0%	<i>0%</i> 0%
Recorte	<i>26%</i> 32%	<i>53%</i> 47%	<i>11%</i> 16%	<i>11%</i> 5%	<i>0%</i> 0%
Colagem	<i>32%</i> 42%	<i>53%</i> 47%	<i>5%</i> 0%	<i>11%</i> 11%	<i>0%</i> 0%

Tabela 1 – Opiniões dos encarregados de educação sobre os interesses dos alunos, no que diz respeito ao uso de diferentes técnicas de Expressão Plástica

Ao analisar a tabela 1, pode verificar-se que os alunos passaram a valorizar mais a pintura, o desenho, a modelagem e a colagem, havendo uma evolução significativa no gosto manifestado por estas técnicas.

Hábito que os alunos têm de desenvolverem atividades de Expressão Plástica

	Muito de acordo	De acordo	Nem de acordo nem de desacordo	Em desacordo	Muito em desacordo
Como atividade livre	<i>26%</i> 43%	<i>26%</i> 47%	<i>11%</i> 11%	<i>37%</i> 0%	<i>0%</i> 0%
Como complemento de outra atividade	<i>26%</i> 32%	<i>58%</i> 53%	<i>16%</i> 16%	<i>0%</i> 0%	<i>0%</i> 0%
Como atividade obrigatória	<i>11%</i> 0%	<i>37%</i> 11%	<i>42%</i> 21%	<i>11%</i> 53%	<i>0%</i> 16%

Tabela 2 – Hábitos que os alunos têm de, em casa, desenvolverem atividades de Expressão Plástica

Examinando a tabela 2, torna-se fácil verificar que alguns dos alunos que outrora eram obrigados a fazer atividades de Expressão Plástica, agora encaram-nas, no geral, como atividades livres ou como complemento de outras atividades.

Realmente, um dos grandes propósitos do projeto de intervenção, desde o início, era que os alunos obtivessem gosto e motivação pela área referida e é gratificante perceber que se conseguiu alcançar um princípio estabelecido.

Ajuda solicitada pelos educandos para a realização de tarefas de Expressão Plástica

No que diz respeito à ajuda solicitada pelos educandos, no início do projeto 95% dos alunos pediam ajuda e no final apenas 89% solicitavam ajuda dos encarregados de educação para o cumprimento das suas atividades de Expressão Plástica.

No início do projeto, 100% dos encarregados de educação correspondiam à ajuda solicitada, 11% intervindo no trabalho fazendo-o em vez do seu educando. No final do projeto este último valor decresceu para 0%, uma vez que os encarregados de educação deixaram de fazer os trabalhos dos seus educandos, passando apenas a dar as suas opiniões e sugestões para os melhorarem.

Pode explicar-se esta evolução dado o facto de no projeto de intervenção sempre se primar pela autonomia dos alunos, tentando que eles fossem, progressivamente, independentes nos seus trabalhos e que nutrissem gosto pelos mesmos, levando-os até ao final.

Postura dos alunos durante a prática da Expressão Plástica

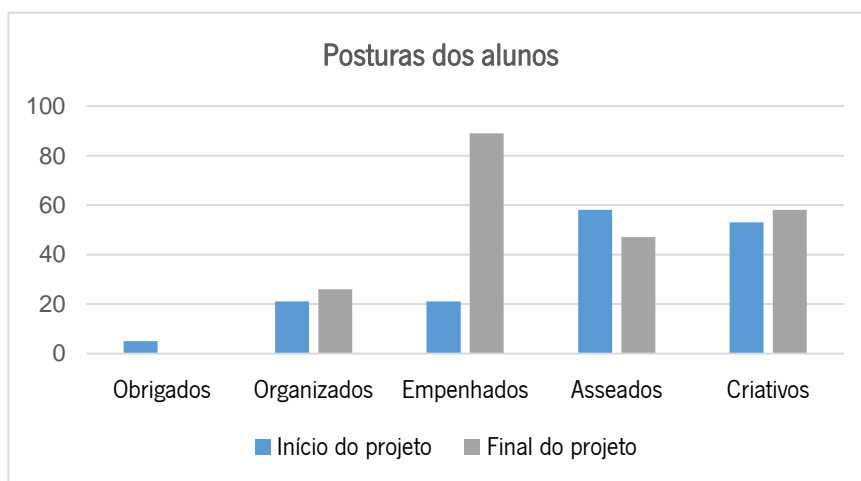


Figura 6 – Posturas dos alunos (e respetivas evoluções) relativamente à prática de trabalhos de Expressão Plástica.

Como ostenta a figura 6, as posturas dos alunos perante os exercícios de Expressão Plástica mudaram, uma vez que, segundo os encarregados de educação, passaram a ser mais organizados, empenhados e criativos nas suas tarefas. De destacar que, no início do projeto, 5% dos alunos eram obrigados a fazer atividades de Expressão Plástica evoluindo para uma postura de iniciativa, no final do projeto.

Como referiu um dia Albert Einstein, “a imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação circunda o mundo”.¹⁰ Por tudo isto, é essencial que os alunos sejam criativos e imaginativos nas suas ações quotidianas.

O facto de haver um decréscimo na totalidade de alunos aseados, deve-se a uma diferente seleção e exploração de materiais (a comprovar numa parte posterior deste trabalho), o que implica uma sujidade maior mas que, obviamente, enriquece os resultados finais dos trabalhos realizados e motiva os alunos para a concretização do trabalho final.

No contexto escolar também se confirmaram estas evoluções por parte dos alunos.

Espaços destinados à prática da Expressão Plástica nas residências dos alunos

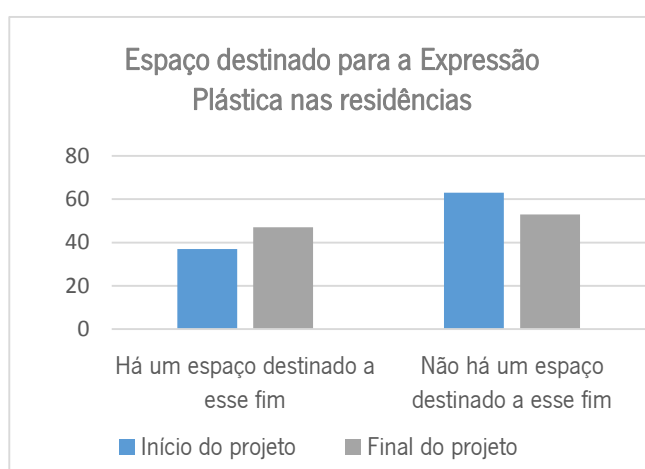


Figura 7 – Espaços destinados à prática da Expressão Plástica nas residências no início e no final do projeto, respetivamente

Relativamente à existência de espaços destinados à prática de Expressão Plástica nas residências dos alunos, como se pode apurar na figura 7, verificou-se uma evolução significativa, dado o facto de que no início do projeto apenas 37% dos alunos tinham um espaço próprio para essas tarefas, evoluindo para 47% no final.

¹⁰ Informação retirada no seguinte link: <http://super.abril.com.br/blogs/superblog/frase-da-semana-a-imaginacao-e-mais-importante-que-o-conhecimento-einstein/>

A presença de um espaço próprio, reservado para a execução de atividades de Expressão Plástica, aparenta cobrir-se de imenso interesse, pois será um espaço onde os alunos veem a oportunidade de manusear materiais variados, tendo espaço para produzirem trabalhos artísticos sem as limitações inerentes a um outro espaço, não dedicado para esse fim.

Com um espaço destinado ao fim acima referido os alunos conseguirão, seguramente, sentir-se mais livres e disponíveis para a execução de um trabalho mais espontâneo e produtivo.

Materiais utilizados pelos educandos nas atividades de Expressão Plástica

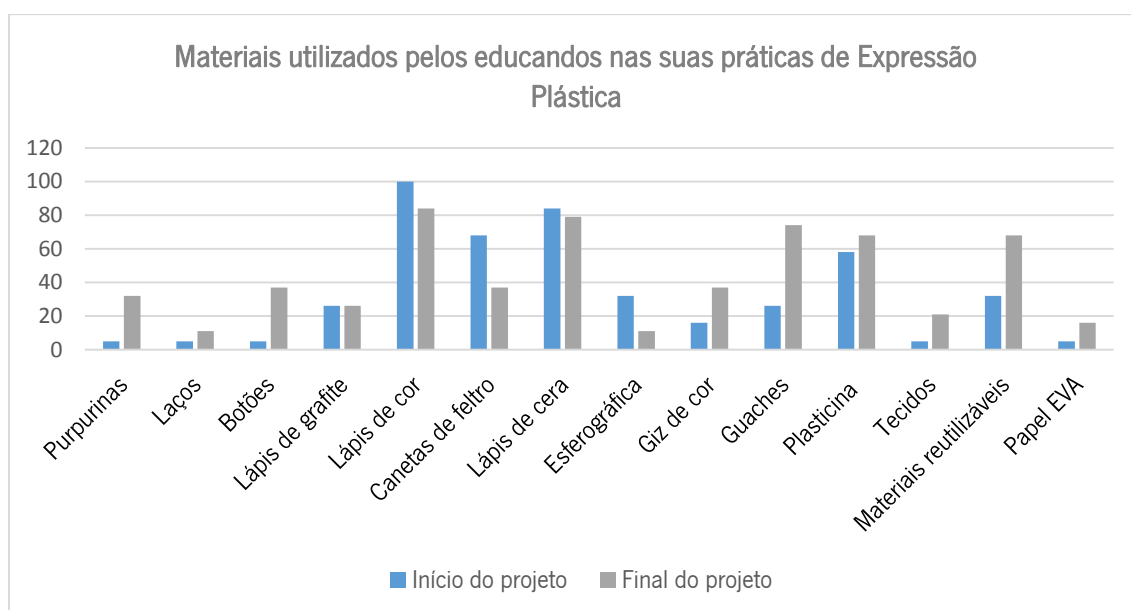


Figura 8 – Materiais utilizados pelos alunos para a prática de Expressão Plástica, no início e no final do projeto, respetivamente

Observando a figura 8, verifica-se uma maior variedade de materiais utilizados pelos alunos, o que lhes possibilita uma maior capacidade de expressão.

Também se podem fundamentar estas evoluções na escolha e uso de materiais, com a entrega de um “Dossier artístico”, a apresentar posteriormente no atual relatório, que consistiu em apresentar diferentes técnicas de Expressão Plástica aos alunos, bem como diferentes utilidades e formas de utilizar diversos materiais, alguns deles inusitados.

As razões apontadas pelos encarregados de educação para explicarem a preferência dos educandos pelos materiais acima observados foram, por ordem decrescente: o gosto que os educandos manifestam pelo material; a familiaridade dos educandos com os materiais; a facilidade de acesso que o educando tem a esse material; a sujidade mínima; o preço acessível e o facto de o educando se sentir livre em termos imaginativos com material específico.

Ao verificar-se atentamente a figura 8, pode comprovar-se que houve uma evolução por parte dos alunos na eleição dos materiais, sendo que agora optam, normalmente, por materiais diferentes daqueles com os quais estavam habituados a trabalhar no início do projeto de implementação, dando, presentemente, preferência a botões, materiais reutilizáveis, guaches, entre outros, com os quais não tinham uma ligação estreita no início do projeto.

Este facto permite-lhes serem mais criativos e produtivos nos seus trabalhos, melhorando, assim, a sua aprendizagem em todas as áreas.

Opção de escolha dos materiais

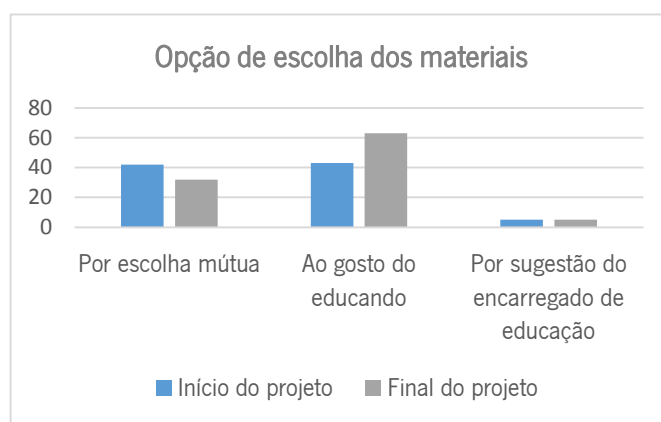


Figura 9 - Opção de escolha dos materiais no início e no final do projeto

É fácil de reparar, na figura 9, que os educandos solicitavam bastante a ajuda dos encarregados de educação para a escolha dos materiais a utilizarem nos seus trabalhos de Expressão Plástica, realidade que diminuiu, sendo, agora, mais autónomos nessas escolhas. Ainda assim, continuam a solicitar as opiniões dos encarregados de educação, facto que também se verifica em sala de aula quando solicitam as professoras quanto à seleção dos materiais, requerendo uma partilha constante de ideias.

Esta solicitação existe e deverá continuar a existir, tanto em casa como na sala de aula, dado o facto de os alunos gostarem de ver aprovadas e aceites as suas ideias e sentirem necessidade de conceber novas formas de agir.

Interessa realçar um aluno que frequentemente solicitava a ajuda do adulto em sala de aula e dos pais, em casa, para escolher quais os materiais a utilizar, assim como requeria apoio individualizado em todo o processo conducente ao produto final. Foi feito um trabalho cuidadoso com este aluno, trabalhando a sua autoestima e encorajando-o frequentemente para a realização

dos trabalhos. De facto, o aluno melhorou significativamente, mas continua a exigir um apoio personalizado. Importa continuar a fazer-se um trabalho ponderado com este aluno em torno desta sua característica, para que possa evoluir significativamente na sua autonomia e valorização própria.

Alencar (1991) diz que é essencial promover a autonomia nos indivíduos uma vez que esta, juntamente com a independência, são características presentes em profissionais que se destacam pelos seus desempenhos em diferentes áreas. Logo, é essencial que na escola os alunos vejam ressalvadas essas características ou valências, para que a médio e longo prazo se reflitam consequências positivas.

A mesma autora defende que a autoconfiança, a iniciativa e a persistência são algumas das características que

“favorecem ao indivíduo correr os riscos necessários para se ir além do conhecido e persistir em direção aos objetivos almejados, o que se traduz em um intenso envolvimento e dedicação ao trabalho, que também é reflexo do alto nível de motivação intrínseca” (p. 36).

Opiniões manifestadas pelos encarregados de educação, no início do projeto, sobre a importância da prática da Expressão Plástica no 1.º ciclo

Quando questionados sobre a importância da prática da Expressão Plástica no 1.º Ciclo, as respostas dos encarregados de educação divergiram no seguinte: alarga o conhecimento de materiais e suas formas de utilização; aumenta a criatividade e a imaginação; melhora o envolvimento dos educandos na aprendizagem; promove o contacto dos educandos com diferentes técnicas de Expressão Plástica e amplifica o conhecimento de díspares artistas.

Evolução das conceções dos encarregados de educação, no que diz respeito a uma integração mais ativa da Expressão Plástica no ensino – respostas dadas no final do projeto de intervenção

Nota-se nos educandos uma maior vontade de trabalhar; alargou o conhecimento sobre arte; sem dúvida que o projeto “deu frutos”; aumentou a curiosidade dos educandos; permitiu o conhecimento de novas técnicas de Expressão Plástica; mobilizou capacidades de pesquisa; desenvolveu a imaginação e a criatividade; fortaleceu a cultura dos educandos; desenvolveu a forma de os educandos se exprimirem artisticamente; modificou o gosto das crianças pela arte,

tanto como a atenção dedicada às atividades de Expressão Plástica; aumentou a dedicação, paciência e perfeccionismo da turma; mobilizou pesquisas, por parte dos encarregados de educação, sobre o tema do projeto, para poderem acompanhar as aprendizagens dos educandos; o projeto foi promotor de uma constante partilha dos educandos com os pais sobre as descobertas feitas diariamente; os alunos mostravam vontade de ler sobre arte, de procurarem informações em livros (nas livrarias e em bibliotecas) e pediram para visitarem Galerias de arte e Museus; permitiu a utilização, de formas incomuns, de materiais reutilizáveis; tornou os educandos mais autónomos e organizados na realização dos trabalhos de Expressão Plástica; desenvolveu a sensibilidade, autoconfiança, partilha, companheirismo e divisão de tarefas e, por último, os familiares afirmaram ter imenso gosto no facto de terem tido voz ativa no projeto e nele participarem, envolvendo-se nas aprendizagens dos alunos, destacando esse como um aspeto muito positivo.

Principais observações

De facto pode confirmar-se, após uma análise atenta aos comentários dos encarregados de educação, que estes passaram a valorizar a prática da Expressão Plástica como apoio ao ensino, considerando também importante a educação pela arte.

A família, como já foi referido no presente relatório, estabelece a primeira estância da educação dos alunos e, se esta estiver integrada e houver uma estreita ligação escola-família, o processo de ensino-aprendizagem irá, seguramente, correr da melhor forma.

3.4.2 Interpretação dos dados dos inquéritos feitos aos alunos:

Organização e apresentação dos dados

Ver questionários entregues aos alunos nos anexos C e D.

O inquérito inicial feito aos alunos serviu para conhecer melhor a capacidade criativa de cada um deles, para que melhor se pudessem planificar as atividades e definir os objetivos que se queriam ver desenvolvidos.

Gênero e idade da população inquirida

O estudo foi realizado com 19 crianças, 12 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

No início do projeto a média das idades dos alunos era 7,1 anos e no final do projeto era 7,3 anos.

Atividades que os alunos mais gostam de realizar nos tempos livres

Nota: como o questionário foi entregue no início e no final do projeto, as respostas iniciais podem ler-se a itálico e as respostas finais a negrito.

	1ª opção		2ª opção		3ª opção		4ª opção		5ª opção		6ª opção	
Desenhar e pintar	<i>58%</i>	42%	<i>11%</i>	11%	<i>16%</i>	32%	<i>11%</i>	16%	<i>5%</i>	0%	<i>0%</i>	0%
Criar coisas novas	<i>0%</i>	5%	<i>42%</i>	32%	<i>21%</i>	37%	<i>5%</i>	16%	<i>32%</i>	11%	<i>0%</i>	0%
Ler e escrever	<i>21%</i>	32%	<i>0%</i>	11%	<i>26%</i>	11%	<i>42%</i>	21%	<i>11%</i>	26%	<i>0%</i>	0%
Saltar à corda	<i>42%</i>	21%	<i>16%</i>	21%	<i>11%</i>	21%	<i>16%</i>	32%	<i>16%</i>	5%	<i>0%</i>	0%
Brincar com bonecas	<i>0%</i>	0%	<i>11%</i>	5%	<i>5%</i>	5%	<i>5%</i>	21%	<i>42%</i>	26%	<i>37%</i>	42%
Brincar com carros	<i>5%</i>	5%	<i>16%</i>	0%	<i>11%</i>	5%	<i>11%</i>	11%	<i>5%</i>	37%	<i>53%</i>	42%

Tabela 3 - Atividades que os alunos mais gostam de realizar nos tempos livres

Nota-se, pela observação da tabela 3, uma evolução nas preferências dos alunos, no que diz respeito à criação de coisas novas, dado que alguns alunos que não tinham esta como preferência, a apontaram no questionário final como sendo das atividades preferidas.

Desde o início do projeto que constituiu um objetivo desenvolver a criatividade e a imaginação dos alunos. Porém, também importou proporcionar momentos de diversão e prazerosos, para que os alunos tomassem gosto pela novidade e pela inovação, aliando isso à vontade de aprender e de se desenvolverem cada vez mais.

Realmente, o objetivo foi concluído com sucesso, isto porque houve a consciência, desde logo, que o segredo para alcançar bons resultados não seria a repetição, mas sim a diversidade das atividades.

É fundamental que se estimule o cérebro a trabalhar em distintos contextos para que, naturalmente, possa fazer novas conexões de forma mais ágil.

Como referido numa parte inicial deste relatório, é fundamental criar alunos criativos, onde o empreendedorismo vigore. Assim, foram realizadas atividades que lhes permitiram criar coisas novas e explorar novas oportunidades, tais como por exemplo: utilização de materiais inusitados para a realização de tarefas de Expressão Plástica e criação de textos tendo por base a escrita criativa.

Técnicas utilizadas nos trabalhos de Expressão Plástica

Os alunos referiram que utilizam as seguintes técnicas de Expressão Plástica nos seus trabalhos:

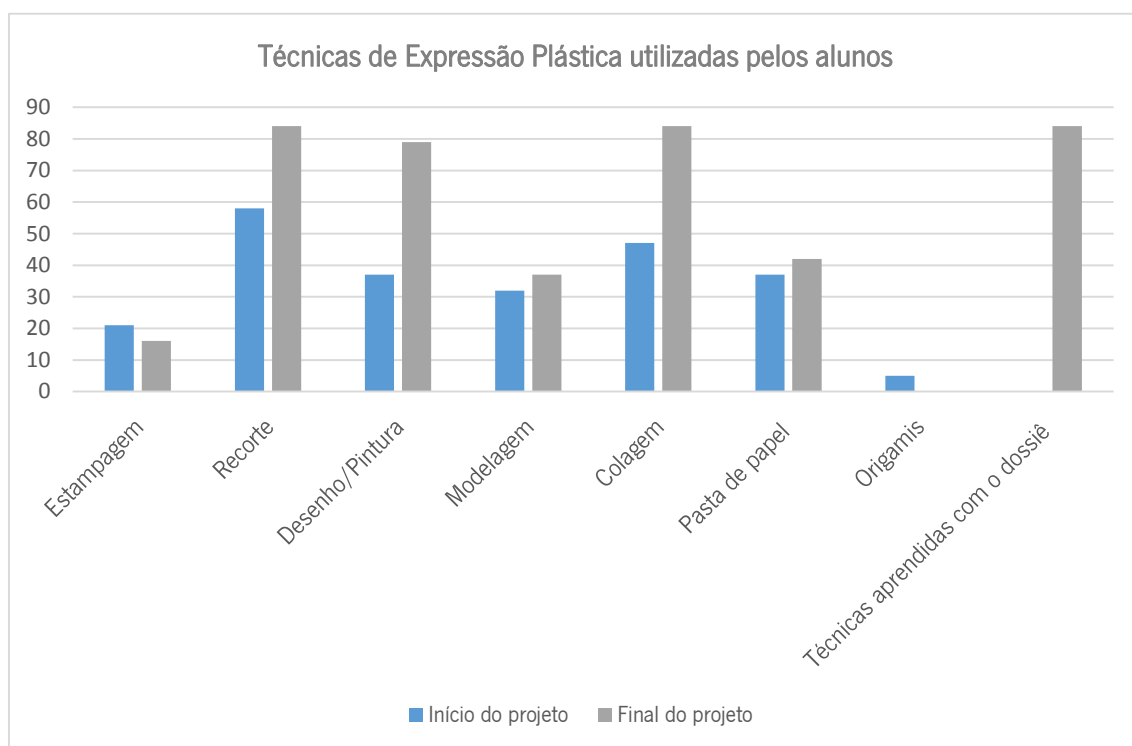


Figura 10 - Técnicas de Expressão Plástica utilizadas pelos alunos, no início e no final do projeto

Pode verificar-se, na figura 10 acima representada, que a preferência manifestada pelas técnicas: recorte, desenho, pintura, colagem, pasta de papel e técnicas aprendidas com o dossiê entregue aos alunos aumentaram significativamente.

Sousa (2003a) diz que

“a criança, ao exprimir-se, não conhece o sucesso ou o insucesso, não há a «boa» ou «má» expressão. Expressa-se pelo prazer que isso lhe dá e pela necessidade que tem de se

expressar, tal como respira porque tem necessidade de respirar sem que alguém se preocupe em fazer qualquer juízo sobre isso” (pp. 184-185).

O autor acrescenta que qualificar ou catalogar uma ação expressiva “é trabalho improficuo e pernicioso, que apenas serve para criar obstáculos e inibir a sua acção; é como estrangular o órgão pelo qual a criança respira psicologicamente” (p. 185).

“À escola incumbe empenhar-se em conservar na criança esse poder de criação, não deixando estiolar o alforbe da sua imaginação infantil; canalizar-lhe essas qualidades para a formação da sua personalidade” (Sousa, citando Calvet de Magalhães e Aldónio Gomes, 1964, p. 187).

As técnicas utilizadas pelos alunos serviram de ponte para as suas imaginações criativas. “Estabelecendo como ponto de partida uma acção inteiramente criativa, a perfeição técnica sucederá e aperfeiçoar-se-á naturalmente” (Sousa, p. 196).

Sousa aconselha que se encare a criação como uma “necessidade biológica da criança”. Isto porque “a vida da criança é de constante desenvolvimento, inteiramente voltada para a construção de si, e, conseqüentemente, para a criação constante” (p. 196).

“Criar é mais importante que contemplar a criação alheia” (p. 196). De facto, foi notório que os alunos preferiam realizar do que contemplar, uma vez que já são convidados a contemplar/assistir em diversos momentos do quotidiano: às aulas, à televisão, ao futebol, entre outros.

Utensílios utilizados nos trabalhos de Expressão Plástica

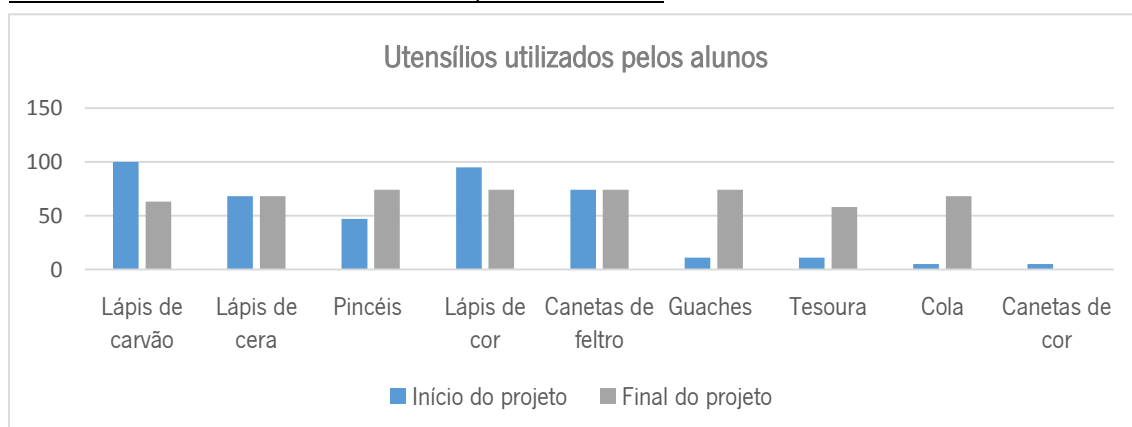


Figura 11 - Utensílios utilizados pelos alunos, no início e no final do projeto

Fazendo uma análise atenta à figura 11 acima exposta, pode ver-se que, tal como houve uma evolução na diversidade de técnicas elegidas pelos alunos, os utensílios acompanharam essa

evolução, pois os alunos passaram a ter um maior poder de seleção de materiais para os seus trabalhos.

Salienta-se o uso dos pinceis, dos guaches, da tesoura e da cola.

Reconhece-se a pertinência dos trabalhos manuais para os alunos, pois exercitam capacidades básicas para o seu desenvolvimento global. Além disso, permitem o desenvolvimento da autoestima, da criatividade e da imaginação.

Foram diversas as evoluções observadas nos alunos, que se desenvolveram pela arte, alargando a capacidade de comunicação e expressão com diversos materiais, exprimindo-se sem recorrerem às palavras, o que reduziu a agitação e melhorou as capacidades de concentração, argumentação e de trabalho, fazendo com que se preocupassem não só com o resultado mas, essencialmente, com o processo.

Sentimentos frequentes no momento do trabalho de Expressão Plástica

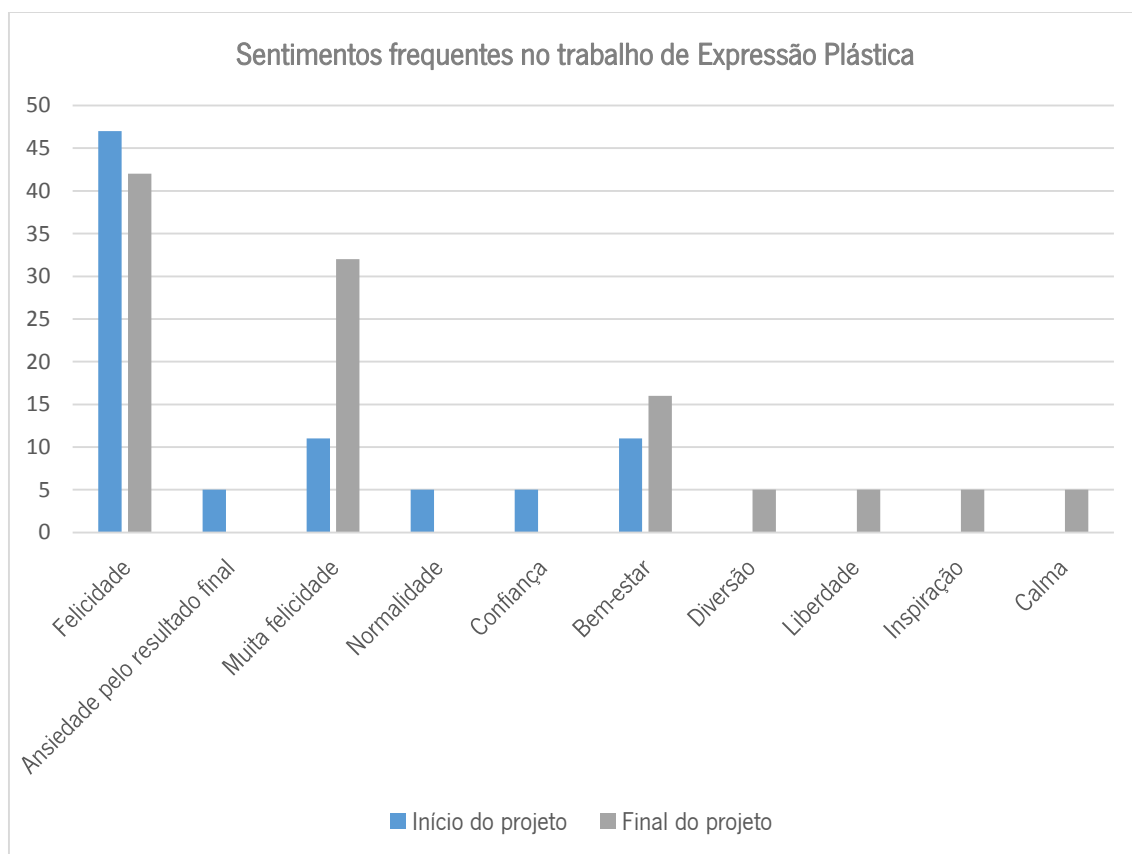


Figura 12 - Sentimentos frequentes no momento de trabalho de Expressão Plástica

Um aluno, no primeiro questionário, disse que se sentia “normal” no momento do trabalho de Expressão Plástica e no último questionário afirmou sentir-se “feliz”. Um outro aluno, que não tinha respondido a esta pergunta no primeiro questionário, afirmou, no último, sentir-se “feliz, a sonhar na terra dos dinossauros que existiram no ano 1100”.

Pode ver-se, na figura 12, que os alunos, no final do projeto, utilizaram sentimentos como “diversão, liberdade, inspiração e calma” para definirem as sensações patentes nos momentos de trabalho de Expressão Plástica. Realmente, fez parte dos objetivos do projeto, que os alunos sentissem prazer durante esses momentos.

Estas e outras informações permitem avaliar o projeto como bastante positivo.

Perguntas feitas apenas no questionário final:

Preferências dos alunos

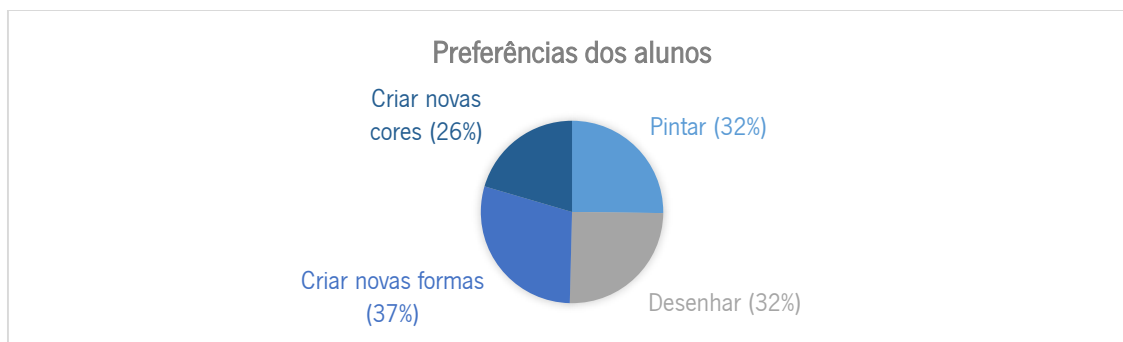


Figura 13 - Preferências dos alunos

Analisando a figura 13, percebe-se que, entre as possibilidades da Expressão Plástica, os alunos dão preferência à criação de novas cores, à pintura, ao desenho e à criação de novas formas. Este foi outro dos objetivos conseguidos com a implementação do projeto.

O que os alunos gostaram mais durante o desenvolvimento do projeto de intervenção

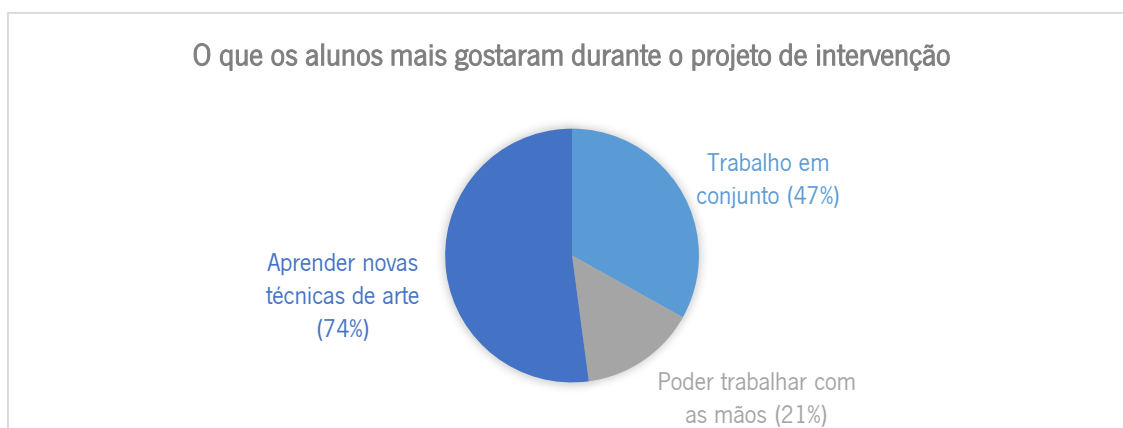


Figura 14 - O que os alunos mais gostaram durante o projeto de intervenção

As respostas dos alunos, conhecidas na figura 14, sobre o que gostaram mais no projeto, são interessantes. Isto porque exibem o trabalho desenvolvido ao longo de todo o projeto, quando se quis que os alunos tivessem interesse em diferentes técnicas de arte, assim como diversas formas de as realizarem e, essencialmente, porque se promoveu, diferentes vezes, o trabalho em grupo. É ótimo perceber que os alunos gostaram do que foi trabalhado com eles e o exibiram nas respostas ao questionário.

Os alunos desenvolveram a percepção sensorial/cognitiva e tiveram contacto com técnicas e materiais diversos, que lhes permitiram explorar novas formas de comunicação e construção, tendo voz e vez na construção da sua aprendizagem, através de experiências diversificadas e desafiantes.

Algumas das aprendizagens que os alunos afirmaram ter obtido com o projeto

Quando questionados sobre as principais aprendizagens que o projeto lhes permitiu obter, os alunos responderam: conhecimento de diferentes artistas; conhecimento de obras de arte; a origem do braille; desenvolvimento do gosto pela arte; aprendizagem de diferentes técnicas de arte; conhecimento de diferentes estilos de arte; desenvolvimento da imaginação; aprendizagens diversas; compreensão da magia da arte; que a arte é “brilhante e espetacular”; reconhecimento de diferentes artistas pelo seu trabalho característico e, por último, afirmaram ter aprendido a reutilizar diferentes materiais de forma original.

Um dos principais objetivos conseguido com o projeto implementado foi permitir, aos alunos, processos de fruição e criação artística. Isto alcançou-se através da articulação de todas as áreas curriculares.

CAPTULO 4:
DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

4.1 Principais atividades de intervenção pedagógica

De seguida são enumeradas, para uma melhor compreensão do leitor, as principais atividades desenvolvidas ao longo do projeto de intervenção, que serão explicadas nas páginas seguintes:

- a. Ideias iniciais dos alunos, em relação à arte
- b. Conhecimento da biografia e de algumas obras de Vincent Van Gogh
- c. Exploração do livro “Vamos criar...Arte!”
- d. Exploração do livro “Uma história cheia de cor”
- e. O verdadeiro sentido do Natal
- f. Exploração do livro “Desejos de Natal”
- g. Conhecimento da biografia e alguma bibliografia de Vergílio Alberto Vieira e respetivas leitura e análise de um livro da sua autoria: “A Abelhinha Giroflé”
- h. Escolha do título do projeto
- i. Jogo “Dominó de Van Gogh”
- j. Análise e montagem do quadro “Quarto em Arles” de Van Gogh
- k. Jogo das possibilidades
- l. Criações livres dos alunos
- m. “Vamos brincar com as cores”
- n. Desenho de olhos fechados
- o. “Vamos embarcar numa viagem até ao mundo dos Museus”
- p. “Pede um desejo”
- q. “À procura da biografia de Rashad Alakbarov”
- r. Construção de letras em braille
- s. “Fecha os olhos, deixa-te levar...vamos meditar!”
- t. Realização de uma experiência com sombras
- u. Teatro de sombras chinesas
- v. Dinamização do Blogue da escola
- w. Apresentação do *site* “Era uma vez...educação rodoviária”
- x. “A diferença é normal... eu aceito-a e respeito-a!”
- y. “*Dossier* dos pequenos grandes artistas”
- z. Espaço “A cordinha artística”
- aa. “Leio o conto, acrescento um ponto”
- bb. “De mão em mão, de casa em casa, de coração em coração”
- cc. Construção da linha de tempo da vida de Van Gogh
- dd. Atividades de Expressão e Educação Físico-Motora
- ee. Atividades de Expressão e Educação Musical

4.1.1 Recolha das ideias prévias dos alunos

a. Ideias iniciais dos alunos, em relação à arte

Foram recolhidas as ideias prévias dos alunos (*brainstorming*) acerca do tema do projeto, em que os mesmos disseram o que sabiam sobre arte, o que ambicionavam saber e como iriam fazer para descobrir.

Depois de refletir acerca do *brainstorming* feito, concluiu-se que devia ser estabelecido um trabalho bem planificado, pois sentiu-se necessidade de fazer progredir os conhecimentos que a turma tinha acerca de arte. Note-se isto, por exemplo, através da intervenção da Matilde R, quando disse que a arte “É só pintura”, ou da fala da Beatriz, quando perguntou “Será que os pintores pintam só para ganharem dinheiro e ficarem famosos?”.

b. Conhecimento da biografia e de algumas obras de Vincent Van Gogh

Durante o debate ocorrido na semana anterior – durante as conceções prévias dos alunos acerca do tema “arte” – uma aluna exteriorizou interesse sobre “um artista que cortou a própria orelha”. Os restantes alunos ficaram bastante curiosos acerca deste acontecimento.

Assim, e adotando uma prática sócio construtivista, foi decidido aproveitar este interesse da turma e inaugurar o projeto, apresentando aos alunos alguns aspetos essenciais da biografia do célebre artista Van Gogh e ainda uma das obras mais conhecidas dele – “Doze girassóis numa jarra”.

De forma a dar continuidade a este tema, conversou-se com os alunos sobre aspetos caraterísticos do girassol, fazendo uma identificação das diferentes partes que constituem as plantas, no geral, e conversando sobre as caraterísticas desta planta, especificamente.

4.1.2 A Arte de mãos dadas com a literacia

c. Exploração do livro “Vamos criar...Arte!”

Foi analisado, com os alunos, o livro “Vamos criar...Arte!”, que lhes possibilitou alargarem horizontes, no que se refere à abundância de materiais que podem ser utilizados para produzir

trabalhos de Expressão Plástica, contribuindo ainda para o alargamento (ainda que superficial) das conceções que os alunos tinham sobre arte.

d. Exploração do livro “Uma história cheia de cor”

Foi ambicionado, com a leitura do livro “Uma história cheia de cor” (autoria de Miguel Borges Silva), que os alunos tivessem oportunidade de vivenciarem a história que conheceram, raciocinando sobre ela, através da busca de respostas a questões de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, e, através do sequente diálogo estabelecido, decorrente das respostas a essas questões.

A história deste livro desenrola-se em torno das cores primárias, secundárias e terciárias, abordando ainda o fenómeno do arco-íris, integrando assim o Estudo do Meio.

e. O verdadeiro sentido do Natal

Ver planificação desta atividade no anexo E.

“Inventar é imaginar o que ninguém pensou; é acreditar no que ninguém jurou; é arriscar o que ninguém ousou; é realizar o que ninguém tentou. Inventar é transcender” (Santos Dumont)¹¹.

O professor...deve se conscientizar da grande força que possui diante do aluno e utilizá-la na consecução dos objetivos gerais e específicos da educação...Ainda não se descobriu nada melhor para substituir o professor na missão de ensinar e de educar. Nenhuma máquina de dar aulas, nem a Internet, conseguem eliminar a presença do professor (Grispino, 2002)¹².

Concordando com o que a autora supracitada refere, foi com a intenção de falar com os alunos sobre os conceitos de união, paz, amor, reflexão, agradecimento e fé que se resolveu realizar o diálogo sobre o autêntico sentido do Natal.

Nesse diálogo, os alunos indicaram a prática da solidariedade como adjacente a esta época. Assim, resolveram recolher bens materiais para oferecerem a uma instituição de solidariedade social.

¹¹ Fonte: <http://www.aerocurso.com/visualizar-noticia.php?id=ODAw>

¹² Disponível em http://izabelsadalagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1395

Depois de os alunos resolverem, sob forma de votação, quem queriam ajudar (crianças institucionalizadas), brindando-as com roupas, alimentos e brinquedos, decidiram ainda criar um conto de Natal coletivo e respetivas ilustrações, para lhes oferecerem.

A escrita do conto teve por base o respeito por alguns princípios da escrita criativa, em que foram mobilizados a fantasia, a imaginação e o poder de abstração.

Menano (2008) refere que a escrita criativa “é um modo de termos acesso a esse mundo interior de criatividade e de associação de ideias, para sermos capazes de o expressar, neste caso através da escrita”. (p. 35).

Para Nuno Leitão, docente do 1.º ciclo do Ensino Básico, referenciado por Menano (2008), a escrita criativa “não é apenas um poderoso instrumento de desenvolvimento linguístico, mas também de desenvolvimento pessoal” (p. 24).

O conto de Natal coletivo foi planificado por toda a turma, aspeto que Barbeiro e Pereira (2007) consideram essencial, pois, como referem, “...o facto de todos terem estado envolvidos na planificação inicial cria expectativas em relação ao texto elaborado e facilita a construção de uma apreciação, quando se é chamado a pronunciar-se acerca desse texto” (p. 21).

A planificação teve por base uma conversa sobre o que os alunos desejavam colocar no texto, definindo as personagens, o tempo, a ação e o espaço. O diálogo esteve presente ao longo de todo o processo, não só para resolver os problemas que surgiram (por exemplo a diferença de opiniões), como ainda para fortalecer a aptidão de explicitação da escrita já realizada e do que se projetava ainda escrever. Além disto, os diálogos tiveram a função de permitir ao adulto o lançamento de desafios e conseguir com que os alunos descobrissem possibilidades de rumos textuais a que a turma, por si só, não chegaria.

A criação deste conto contou com uma pedagogia participativa, em que os alunos todos se viram envolvidos na atividade e a realizaram com sucesso.

Há um excerto da obra de Barbeiro e Pereira que define o procedimento experimentado:

Ao longo do processo de escrita, vão acontecendo pequenos eventos: são tomadas decisões, procede-se a correcções e reformulações, têm-se novas ideias, surgem dúvidas, hesita-se, consultam-se materiais, fazem-se pausas, escrevem-se algumas frases bastante rapidamente, em contraste com outras; sente-se dificuldade em avançar, experimentam-se sentimentos de satisfação ou insatisfação em relação às formulações encontradas, projectam-se os seus efeitos sobre o professor ou sobre outros destinatários, etc. Habitualmente, esses acontecimentos e vivências ficam encerrados no próprio processo e são rapidamente esquecidos com a obtenção do produto final. No entanto, eles podem ser

trazidos para a explicitação e transformar-se em instrumentos de aprendizagem, em relação à escrita e ao próprio processo (p. 25).

No final da escrita, o conto foi relido, para que os alunos pudessem, com ajuda, proceder às correções que achassem necessárias, assim como reformular algumas partes.

O espaço entre a planificação inicial e a revisão do texto permitiu verificar a evolução das ideias e a sua posta em prática.

Segundo as autoras supramencionadas, estes momentos

...podem constituir a base para se projectar o que fazer no futuro, em novas tarefas de escrita. A componente metadiscursiva pode explorar esses aspectos, dando origem a um discurso sobre o texto, sobre o processo e sobre os ensinamentos colhidos dessa experiência de escrita, tornando-se num instrumento de aprendizagem (p. 29).

Foi ainda estabelecido um diálogo com os alunos para se perceber o que pensavam sobre o texto construído e se gostavam do produto final.

Na conceção de Margarida Fonseca Santos, mencionada por Menano (2008), a escrita criativa “mais do que um conjunto de exercícios, funciona como uma possibilidade de aceder a um novo mundo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos” (p. 24).

A escrita tem sempre uma dupla dimensão – a do conteúdo e a da forma. Enquanto proposta de trabalho dirigida a estudantes, a escrita criativa não pretende senão desenvolver neles uma prática de escrita personalizada e eficaz, tanto ao nível da substância, como ao nível da forma (...) Idealmente, o professor deve acompanhá-los [aos alunos] nos exercícios que propõe, escrevendo com eles e submetendo-se ao mesmo tipo de constrangimentos com que desafia criativamente os seus alunos. No fim de cada sessão, a partilha dos resultados alcançados entre redactores (alunos e professor) é sempre um factor estimulante na prossecução dos trabalhos de escrita da turma (Menano, p. 31).

f. Exploração do livro “Desejos de Natal”

Conhecendo a qualidade das obras literárias de Luísa Ducla Soares, foi decidido ler aos alunos uma história de Natal desta autora, presente no livro “Desejos de Natal”.

Com base nas atividades de exploração da história, foi pedido aos alunos que fizessem o reconto desta, tarefa que, segundo os estudos efetuados por Viana e Ribeiro (2014), “permite o desenvolvimento da linguagem e da compreensão” (p. 58).

g. Conhecimento da biografia e alguma bibliografia de Vergílio Alberto Vieira e respetivas leitura e análise de um livro da sua autoria: “A Abelhinha Giroflé”

Os alunos, ao longo do projeto, contactaram com obras de diferentes autores e ilustradores, alguns deles estrangeiros. Por esta razão, foi essencial apresentar-lhes a biografia e alguma bibliografia de Vergílio Alberto Vieira, para que verificassem que também existem autores com muita qualidade perto das suas áreas de residência: autor natural do concelho de Amares - Braga, neste caso.

Foi notório que o facto de os alunos conhecerem algumas curiosidades da biografia e bibliografia do escritor, serviu de ponte para se interessarem mais pelos poemas que foram lidos (presentes no livro “A Abelhinha Giroflé”, recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para o 2º ano) e assim se empenharem mais na sua análise e compreensão.

Pelas razões acima descritas, foi oferecido aos alunos um livro da autoria de Vergílio Alberto Vieira: “A Escola dos Disparates” que, sendo recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para o 2º ano, é um livro de leitura fácil, para que os alunos o possam ler autonomamente em sala de aula, quando acabarem de fazer alguma atividade antes dos colegas.

4.1.3 A matemática como promissora de adições de aprendizagens, multiplicações de experiências artísticas e subtrator de dificuldades

h. Escolha do título do projeto

Para a eleição do título do projeto, houve um debate em que os alunos manifestaram as suas propostas, que foram aceites e escritas no quadro. De seguida foi construído um gráfico de pontos com as diversas propostas para o título, que depois foi analisado.

i. Jogo “Dominó de Van Gogh”

Ver planificação desta atividade no anexo F.

Foram feitas atividades de iniciação à multiplicação, explicando uma estratégia que pode ser utilizada para realizar esta operação: adição de parcelas iguais.

Para consolidar esta explicação, foi realizado um jogo matemático, criado de raiz, designado “Dominó de Van Gogh”, que, sendo construído com imagens de diferentes partes de uma planta, incluiu aspetos de Estudo do Meio.

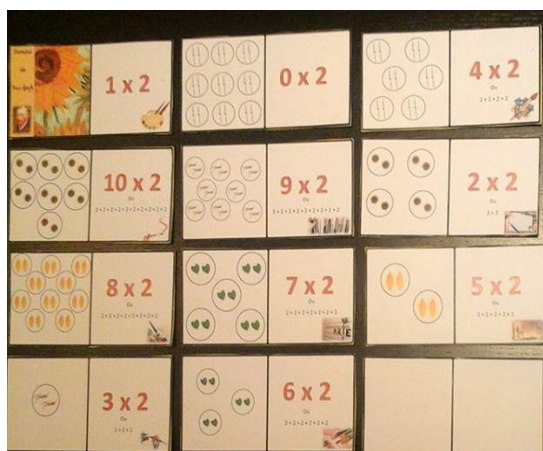


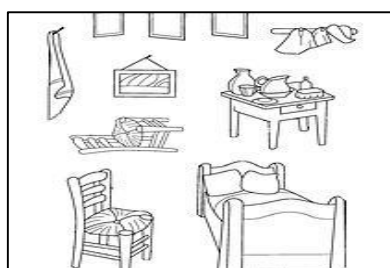
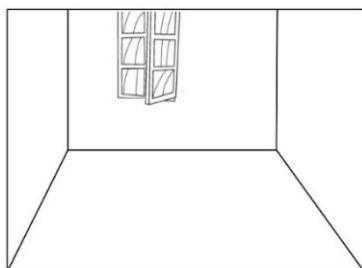
Figura 15 – “Dominó de Van Gogh”, criado para dar início à multiplicação

j. Análise e montagem de uma reprodução do quadro “Quarto em Arles” de Van Gogh

Foi estabelecido, com os alunos, um diálogo sobre o quadro “Quarto em Arles”, de Van Gogh. A fotografia deste quadro já tinha sido apresentada no início do projeto, junto com outras, de outros quadros, para os alunos entenderem, superficialmente, o estilo de pintura de Van Gogh.

Neste dia a análise deste quadro específico foi feita de forma mais pormenorizada.

Depois da análise do quadro, os alunos fizeram uma montagem das diferentes peças de mobiliário e de decoração presentes no quadro, trabalhando, assim, a noção geométrica.



Figuras 16, 17, 18 e 19 - Figuras ilustrativas da atividade «Montagem do "Quarto em Arles"»

k. **Jogo das possibilidades**

Muitos autores dizem que o jogo deve ser integrado dentro dos conteúdos programáticos da Matemática, em virtude de ser um recurso insubstituível no seu ensino.

Por exemplo, Josefa Fernández Sucasa e M. Inês Rodríguez Vela (citadas por Quintas, 2009) enunciam que: “A utilização de jogos no ensino da Matemática contribui para motivar os alunos, ajudar a descobrir conceitos e a desenvolver os conhecimentos adquiridos, assim como fomentar o engenho e a criatividade”. (p. 54).

Por todas as razões enumeradas, foi essencial a criação de um jogo, inspirado no conhecido “Jogo das possibilidades”, mas com um toque artístico, anexando partes de quadros conhecidos, que tinham vindo a ser observados pelos alunos.



Figuras 20 e 21 - "Jogo das possibilidades"

4.1.4 Atividades que permitiram a evolução de dezanove alunos, que se mostraram possíveis artistas

“A arte é a autoexpressão lutando para ser absoluta” (Fernando Pessoa)¹³.

I. **Criações livres dos alunos**

A turma foi dividida em cinco grupos para que, usando materiais que não estavam habituados a utilizar, como: papel higiênico, cascas de ovos, tintas guache sem pinceis, limpa cachimbos, cotonetes, esponjas, entre outros, produzissem um trabalho, utilizando imaginação e criatividade.

¹³ Pensamento retirado de: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTkzMA/>

Os alunos, após visualizarem cada trabalho, enunciaram que sentimentos e emoções lhes transmitiam essas produções.



Figuras 22, 23, 24, 25 e 26 – Alguns dos materiais utilizados, processo de criação e três das criações finais dos alunos, respetivamente

m. “Vamos brincar com as cores”

Numa das semanas do projeto atentou-se no facto de os alunos não saberem diferenciar as cores primárias das secundárias. Assim, tornou-se substancial desenhar uma atividade deste caráter, após a exploração do livro “Uma história cheia de cor”.

n. Desenho de olhos fechados

Esta atividade surgiu por parte de um interesse manifestado pelos alunos, quando, na semana anterior, ao realizarem a atividade “Sou diferente e agora?” que consistia, entre outros,

em sentir algumas das dificuldades vividas pelos invisuais, referiram que gostavam de saber como é que os pintores invisuais executam a sua profissão.

O desenho de olhos fechados foi bom para os alunos começarem a perder o medo de errar (essencialmente três alunos, que constantemente manifestavam esse medo, em outras atividades) e, essencialmente, para aprenderem a reconhecer beleza no imperfeito.

Verificou-se que os alunos que tiraram o lápis do papel perderam a referência da distância. Contudo, foram alguns os alunos que usaram a estratégia de não levantar o lápis, para que se pudessem orientar melhor.

Os alunos enumeraram bastantes estratégias para os artistas distinguirem as cores, uma vez que chegaram à conclusão que essa seria uma das dificuldades maiores do processo de pintura. Assim, enumeraram, entre outros: utilizar latas de tinta de diferentes texturas e optar por diferentes tamanhos de latas de tinta.

Os alunos mostraram uma grande surpresa quando abriram os olhos e viram o que tinham desenhado, revelando, ao mesmo tempo, que gostaram bastante de fazer esta atividade – isto foi manifestado pelo entusiasmo com que os alunos a fizeram e a alegria contagiante com a qual a desenvolveram.

Ao longo do estágio, houve a preocupação de criar crianças autoconfiantes e com uma autoestima elevada. Assim, considera-se que esta atividade, juntamente com outras que foram feitas, permitiram que os alunos pensem que as dificuldades, quando surgem, devem ser ultrapassadas com uma postura positiva perante as adversidades. Foi um propósito, em todos os momentos, que os alunos percebessem que, como transmite a célebre frase popular “quem não quer arranja uma desculpa, quem quer arranja uma maneira”.

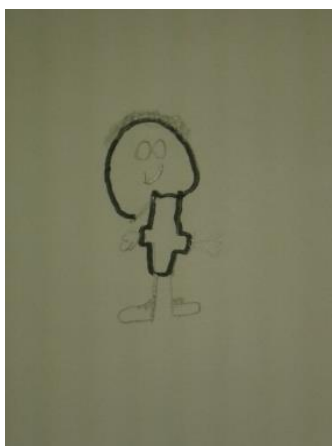
Para Antunes (2008), referenciado por Teixeira et. al. (s. d.),

As crianças não vão à escola apenas para aprender e pronto, mas para construir conhecimentos em um sentido de aproximar-se do culturalmente estabelecido, mas também como “motor” do desenvolvimento do seu tempo, de suas capacidades e equilíbrio pessoal, de sua inserção social, de sua autoestima e relações interpessoais (p. 21).

Podem ver-se, nas figuras seguintes, imagens ilustrativas da atividade apresentada



Figura 27 - Alunos a fazerem o desenho de olhos fechados



Figuras 28, 29 e 30 - Evolução do “desenho de olhos fechados” do J.



Figuras 31, 32 e 33 - Evolução do “desenho de olhos fechados” da M. L.

o. “Vamos embarcar numa viagem até ao mundo dos Museus”

No seguimento das atividades planificadas (partindo sempre dos interesses e necessidades dos alunos), ao longo do projeto de intervenção, foi estabelecido, com os alunos, um diálogo sobre a instituição “Museu”, explicando em que consistem os museus, falando das suas infraestruturas e dos objetivos primordiais dos mesmos.

Nesta sequência foi entregue, a cada par de alunos, um gráfico de barras com o número de visitas que diferentes museus receberam durante uma manhã. A partir desse gráfico, os alunos interpretaram a informação contida no mesmo, resolvendo situações problemáticas.

p. “Pede um desejo”

Depois de os alunos terem refletido acerca da mensagem que o livro “Desejos de Natal” lhes transmitia e posteriormente à conversa estabelecida sobre desejos, foi proposta aos alunos a construção de uma “Caixinha dos desejos”.

Cada aluno ficou responsável pela sua “Caixinha dos desejos” (feita com uma caixa de ovos), que foi levada para casa para recolher os seus desejos e dos familiares.

q. “À procura da biografia de Rashad Alakbarov”

Foi pedido aos alunos que fizessem uma pesquisa, em casa com a ajuda dos pais, sobre Rashad Alakbarov (um artista conhecido como “o mestre das sombras”).

Posteriormente, foi estabelecido, na sala de aula, um diálogo sobre este artista, aproveitando as informações recolhidas sobre o mesmo e introduzindo outras consideradas relevantes.

Para contextualizar, Rashad Alakbarov é um artista que trabalha com diferentes meios de comunicação, incluindo pintura, escultura, decoração teatral, videoarte e *design* arquitetural, mas é ao uso de sombras que dedica a maior parte do seu tempo.

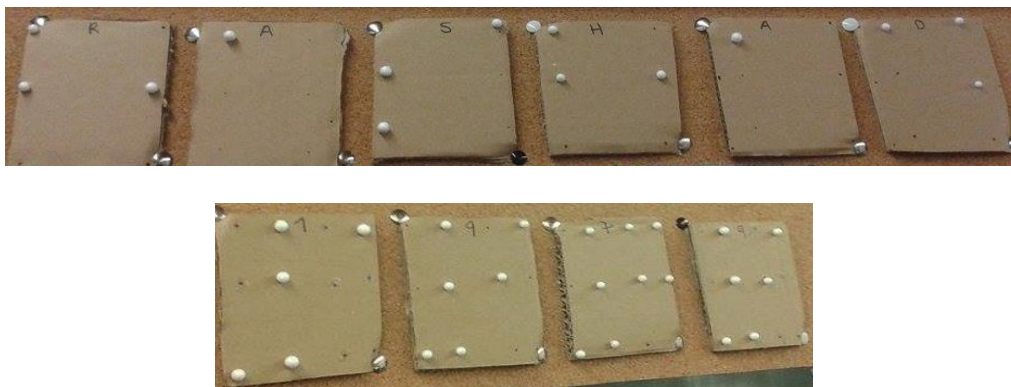
A escolha deste artista deve-se ao facto de ele apresentar uma particularidade nos seus trabalhos: produz obras de arte com recurso a sombras e a cores.

Foi o facto de os alunos gostarem de brincar com as sombras do retroprojektor que motivou a procura e escolha (seletivas) deste artista.

r. Construção de letras em braille

Foi estabelecido um diálogo com os alunos sobre a origem e características do braille. Após esse diálogo, os alunos pediram para construírem o nome e o ano de nascimento de Rashad Alakbarov em braille, para decorarem o placard destinado aos trabalhos sobre este artista.

Foram os alunos que planificaram a atividade, escolhendo os materiais e planificando o processo.



Figuras 34 e 35 - Imagens ilustrativas das atividades feitas, tendo como ponto de partida o conhecimento da escrita em braille

s. “Fecha os olhos, deixa-te levar...vamos meditar!”

“A meditação é uma maneira de ir para dentro de si mesmo, de perceber que você não é o corpo e você não é a mente. É um modo de fixar em nós mesmos, no mais profundo centro do nosso ser; e uma vez que você encontrou o seu centro, você terá encontrado tanto suas raízes quanto suas asas” (Osho)¹⁴.

É notório que a escola desfruta de um papel importantíssimo na educação das crianças, almejando que todas se tornem adultos responsáveis, autônomos e reflexivos.

Dentro da escola, é ao professor que é atribuída a responsabilidade do desenvolvimento integral dos alunos. A meditação “entra em jogo” para conseguir que o processo de ensino-aprendizagem se concretize de uma forma sadia e menos stressante.

Segundo diversos estudos feitos, a meditação torna-se uma aliada no combate ao *stress*, potenciando o sucesso na aprendizagem.

Apesar de, de facto, haver informação que a meditação traz muitos benefícios para o bem-estar dos alunos, que é promotor do sucesso da aprendizagem, sabe-se que atividades como esta deviam ser repetidas e não promovidas apenas uma vez.

Numa notícia publicada pelo Jornal “Expresso”¹⁵, datada de 07-08-2014, pode ler-se que:

Na hora de escolher a escola dos filhos, as famílias procuram aliar um bom sistema de ensino com a proximidade de casa. Mas há quem queira mais e procure locais com mais ofertas, que promovam outras capacidades. Esta semana, o Expresso visita cinco escolas

¹⁴ Pensamento retirado de <http://www.eusemfronteiras.com.br/meditacao-nas-escolas/>

¹⁵ Esta notícia está disponível no seguinte link: <http://expresso.sapo.pt/sociedade/o-colegio-que-aposta-nas-24-forças-de-caracter=f884233>

certificadas, que usam pedagogias menos convencionais. Na escola de hoje, meditação e incentivo dos colegas são um dos segredos para melhor aprender.

O Colégio Sá Miranda tem a psicologia positiva e o desenvolvimento da inteligência emocional das crianças como método pedagógico. A pedagogia ensina as crianças a lidar positivamente com as adversidades e a conhecer estratégias para ultrapassar problemas e desafios com uma atitude otimista. Atividades como o yoga e a meditação são altamente incentivadas.

É deveras interessante perceber que há instituições de ensino que recorrem a métodos inovadores para o sucesso dos seus alunos, como seja o exemplo da prática constante da meditação. Contudo, na instituição de ensino em que decorreu o estágio, o método de ensino adotado apresenta uma postura mais tradicionalista, facto que se tentou contornar ao longo dos meses. Foram bastantes os momentos em que se conseguiu adotar uma prática sócio construtivista, que foi essencial para que os alunos sentissem que tinham voz e vez na sala de aula. Todavia, apesar de se conseguirem largas adaptações do ensino, não seria possível, em tão pouco tempo, uma mudança tão radical, (diga-se, integração da meditação nas aulas).

Quando, no futuro, houver maior autonomia para adaptar as práticas letivas, há o desejo de se introduzirem práticas constantes de meditação, para tornar os alunos mais calmos, serenos e felizes, pois, além de relaxarem e se sentirem mais “leves”, esta atividade permitiu perceber-se que a meditação os faz sonhar e imaginar um mundo diferente do deles.

4.1.5 Estudo do Meio para melhor o conhecer e compreender

t. Realização de uma experiência com sombras

Num primeiro momento sob forma de brincadeira e, mais tarde, de uma forma mais estruturada e orientada pelo adulto, a criança vai fortalecendo a sua curiosidade e anseio de saber mais sobre o mundo que o rodeia. As sombras são um aspeto que, desde cedo, desperta uma grande curiosidade nas crianças, que querem saber como é possível a sua formação.

Pelas razões expostas acima, pelo facto de fazer parte dos conteúdos programáticos do 2.º ano e ainda integrando aspetos caraterísticos das sublimes obras de arte de Rashad Alakbarov nesta experiência, esta constituiu um momento letivo muito interessante, permitindo que os alunos fizessem aprendizagens essenciais para a sua formação e compreensão do mundo que os rodeia, fazendo uma experiência com sombras, onde aprenderam a distinguir os conceitos de “opaco”, “translucido” e “transparente” e, ainda, a definir o conceito de “sombra”.

u. **Teatro de sombras chinesas**

Ver planificação desta e da atividade anteriormente apresentada no anexo G.

“El teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana¹⁶”. (García Lorca).

Depois de se conversar com os alunos sobre Rashad Alakbarov e após se realizar a experiência com sombras, foi de todo o interesse a preparação de um teatro de sombras chinesas.

O Programa de Expressão e Educação Dramática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004) recomenda que se planifiquem, neste nível de ensino, jogos de luz e sombra e sombras chinesas.

De uma forma inicial, os alunos produziram sombras de formas, volumes e silhuetas com as suas mãos, inventando histórias tanto individualmente como em grupo.

“Ao jogarem com os colegas, ao inventarem diálogos, exprimindo-se, os educandos alcançam os principais objetivos do teatro de sombras na educação, ou seja, desenvolvem as percepções visuais, auditivas e táteis” [Menassi (2009) p. 6].

Na semana em que se inseriu esta atividade festejou-se o dia de Reis, pelo que os alunos decidiram transferir essa temática para o teatro.

O texto dramático foi preparado e apresentado aos alunos, que lhe fizeram algumas alterações. A falta de tempo impediu que o texto fosse criado pelos alunos.

Seria interessantíssimo que os alunos fossem ativos neste processo criativo pois, como profere Menassi “Ao criarem os textos os alunos poderão aguçar sua criatividade, tornando-os naturalmente mais espontâneos, encorajando-os a terem iniciativa e poder de decisão, enriquecendo e ampliando seu vocabulário” (p. 6).



¹⁶ Citação retirada de <http://www.aristas.org/sentido/el-teatro-es-la-poesia-que-se-hace-humana>



Figuras 36, 37, 38, 39 e 40 - Fantocheiro, silhuetas e imagens representativas da apresentação do teatro, respetivamente

Processo

Depois de uma leitura atenta ao texto, para se começar a dar forma à peça, observou-se que alunos melhor se identificavam e se encaixavam em determinada personagem, atentando, porém, nos seus interesses individuais.

O número de personagens necessárias para a peça era menor que o número de alunos, portanto, dividiu-se a turma em dois grupos, inserindo cenas e situações em que todos os alunos fossem incluídos, para que se sentissem integrados e participassem ativamente neste trabalho conjunto.

Foi definido com os alunos como deveriam ser ditas as falas, em que momento teria que ser mais intenso o diálogo e quando o texto o exigia mais suave.

Os ensaios foram feitos em sala de aula, com todos os alunos presentes, para que todos aprendessem e debatessem as diferentes técnicas que iam sendo ensinadas e, muitas vezes,

descobertas. Os alunos tiveram oportunidade de experimentar diferentes personagens antes de se escolher que personagem correspondia a cada um.

Niza (2016) diz que “O saber quer-se partilhado” (p. 361). A partilha constante, ocorrida durante este momento, desenvolveu competências em cada aluno, sendo a forma mais consistente do processo de ensino-aprendizagem. “Esta instrumentalidade da partilha de saberes acrescenta sentido social à comunicação e à cooperação que sustentam a democracia” (Niza, p. 361).

Também a improvisação foi treinada com os alunos, de forma a explicar-lhes que é natural que hajam falhas e que, quando surgem podem ser contornadas.

Em todos os ensaios os alunos tiveram oportunidade de dar o seu parecer sobre a prestação dos colegas, incentivando o sentido crítico de cada um.

Os alunos fizeram uma pesquisa no computador sobre as personagens do texto dramático estudado. Estas foram impressas para que, fazendo o seu contorno numa cartolina preta, o recortassem e construíssem as silhuetas, que foram produzidas tendo em conta o número de objetos que se viriam a utilizar no teatro, para que se beneficiasse das suas características e de forma a facilitar uma maior variação e maiores horizontes de aprendizagem.

Durante a experimentação das silhuetas, o diálogo professoras-alunos estimulou-os a enriquecer conhecimentos, orientando-os e fazendo-os perceber e vivenciar, por exemplo, o sentido de aparecimento das personagens no fantocheiro, instigando a sua curiosidade e reflexão.

Foi trabalhada a aceitação das críticas (construtivas) perante os outros.

Uma vez que os alunos são um pouco egocêntricos (aspeto característico da idade), esta tarefa foi positiva para o desenvolvimento da humildade que se espera que adquiram ao longo dos anos.

O teatro permitiu observar posturas, apurar capacidades, conhecer melhor os alunos e observar comportamentos, o que foi um apoio para o desenrolar do processo educativo.

Com este teatro foram trabalhados conceitos matemáticos, tais como: localização, lateralidade e posições: atrás, à frente, ao lado, em cima, em baixo, dentro, fora, esquerda e direita.

Ao trabalharem os aspetos supramencionados os alunos fizeram associações de funções motoras, visuais, auditivas e táteis.

A seleção das silhuetas teve como regra o assunto da ação que foi apresentada: dia de Reis. O cenário, por seu turno, representou uma noite estrelada, honrando a história conhecida.

A peça de teatro foi apresentada a duas turmas da escola, gravada e partilhada no Blogue da escola, para criar uma maior proximidade com a comunidade educativa e com os familiares dos alunos.

Reflexões principais desta atividade

Procurou-se, através desta atividade, perceber qual o envolvimento dos alunos ao terem contacto com diferentes tipos e formas de linguagem caraterísticos do teatro de sombras. Assim, percebeu-se que este tipo de teatro é uma boa ferramenta para trabalhar em sala de aula e promover conhecimento e autonomia.

De referir que esta modalidade teatral proporcionou que os alunos aguçassem a imaginação, despertassem o prazer pela leitura, aperfeiçoassem a comunicação e a compreensão do outro, através de sistemas de criação e encenação de dramaturgia.

O teatro de sombras chinesas aqui apresentado teve origem há cerca de cinco mil anos, na China.

Jean-Pierre, citado por Menassi acredita que o que distingue o teatro de sombras é “a leitura original da imagem produzida por esta linguagem. A imaterialidade da sombra remete aproximação com a magia ambientando uma expressão para a linguagem relacionada a sonhos” (p. 2).

O mesmo autor acrescenta que

“A linguagem do teatro de sombras possibilita aos alunos espaço para escolherem, manusearem materiais; criarem diálogos; trabalhar a percepção da seqüência de fatos; ganhar noções do espaço temporal; desenvolver a coordenação de movimentos ao articularem os bonecos animando-os com graça; dar expressões gestuais; orais e plásticas; trabalhar a criatividade, na invenção de personagens, cenários e diálogos; aguçar a imaginação; desenvolver a memória, a socialização, enriquecendo muito seu vocabulário” (p. 6).

Sousa (2003b) define a expressão dramática infantil como sendo uma forma de arte no seu autêntico sentido. A expressão dramática educacional, por sua vez, deverá ser observada do ponto de vista educacional, psicológico e sociológico.

Para o mesmo autor, a expressão dramática é essencial em todos os níveis da educação, isto porque abrange e coordena todas as outras formas de educação pela arte.

“A expressão dramática é na realidade um método de educação activa, um meio pedagógico, uma técnica educativa que põe em acção os dois motores essenciais da arte teatral, as duas qualidades fundamentais do intérprete, segundo Stanislavski: a imaginação e a acção” (Sousa, p. 21).

Esta atividade foi uma experiência enriquecedora, uma vez que possibilitou o conhecimento de técnicas, procedimentos criativos e possibilidades presentes no teatro de sombras, passíveis de serem utilizadas com os alunos em sala de aula.

“As escolas quando oferecem uma vivência teatral, proporcionam um aprendizado através da representação, que faz o aluno se expor e confrontar seu mundo com o mundo que o rodeia. O teatro pode aproximá-lo de sua cultura e se for bem realizado torna-se estimulante e poderá trazer outros aprendizados como a vivência em grupo, a criação coletiva, e o ato de compartilhar diversos pontos de vista” (Sousa, p. 5).

Uma das aprendizagens retiradas desta atividade foi que seria muito interessante inserir a sonoplastia (comunicação pelo som) ao longo do teatro. Tal como refere Menassi “É de suma importância trabalhar os mais diversos sons, levando os expectadores a perceberem os ruídos de seu universo sonoro, a ouvir a maior quantidade de sons possível e a identificar os objetos que os emitem” (p. 5). Porém, isto apenas seria possível se houvesse mais tempo para preparar o teatro.

Gagliardi (1998) lembra-nos que “a criança é espectadora desde seu nascimento”. Isto porque o número de imagens e a qualidade da sua projeção, aliados à simplicidade da sua interpretação incitam uma “atitude de fruição superficial e desatenta, ou seja, passiva” (p. 67). Contudo, no teatro os papéis invertem-se uma vez que o teatro continua a ser o lugar no qual o processo ficcional “se realiza aqui e agora” (p. 67).

No teatro “as imagens, para serem interpretadas como signos e memorizadas em sua sequência, exigem um olhar atento, paciente, apaixonado” (p. 67), contrariamente ao que acontece na televisão, no cinema ou nas “histórias em quadrinhos” que

“determinam a visão do espectador pela escolha do enquadramento e oferecem primeiros planos ou planos de conjunto como chaves de leitura, no teatro a cena se oferece ao olhar em sua totalidade e sua complexidade, e é o olho que deve escolher seu ponto de vista e seu percurso” (Gagliardi, p. 68).

Matisse (artista francês) definiu a *operação criadora* como reflexo de um esforço derivado de um olhar atento. A sua perspetiva contrasta, atualmente, com a reação instintiva e casual própria do consumo de imagens, característica da nossa cultura do séc. XXI¹⁷.

Costa e Baganha (1991) mencionam que “fazer viver um fantoche” provoca, em termos de desenvolvimento, a aptidão para se colocar no ponto de vista de um outro que não existe, permitindo-o “sentir”, “pensar”, “viver” de forma coesa como se realmente existisse.

Este pensamento abstrato é essencial para o desenvolvimento global dos alunos, dado que lhes permite “deduzir a vida a partir da hipótese da vida que criou” (p. 47).

Atividades como a apresentada acima permitem aos alunos reduzirem as posturas egocêntricas, imaginando uma vida diferente das suas (p. 48).

4.1.6 Inserção das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ensino

v. Dinamização do Blogue da escola

O Blogue da Escola é um espaço de acesso a informação especializada, de disponibilização por parte dos professores.

Os objetivos principais na dinamização deste Blogue foi criar um espaço de partilha entre professores, assim como um espaço de interface entre a escola e as famílias.

Gomes (2005) acredita que através do Blogue, “A escola e as actividades nela realizadas ficam mais expostas ao escrutínio público mas também mais próximas das comunidades em que se inserem e abrem-se novas oportunidades para o envolvimento e colaboração de diversos membros dessas comunidades” (p. 313).

“A criação e dinamização de um blog com intuítos educacionais pode, e deve, ser um pretexto para o desenvolvimento de múltiplas competências. O desenvolvimento de competências associadas à pesquisa e selecção de informação, à produção de texto escrito, ao domínio de diversos serviços e ferramentas da web são algumas das mais valias associadas a muitos projectos de criação de blogs em contextos escolares” (Gomes, p. 314).

O Blogue caracterizou-se por um portfólio digital, como um espaço de intercâmbio entre as escolas e como um espaço de debate e integração.

¹⁷ Informação retirada de <http://arte-seatempo.blogspot.pt/>

w. **Apresentação do *site* “Era uma vez...educação rodoviária”**

Foi apresentado aos alunos um *site* criado pela professora estagiária “Era uma vez...educação rodoviária”¹⁸, que permitiu aos mesmos terem acesso simplificado a algumas regras de educação rodoviária.

O *site* foi criado (para uma disciplina do Plano Curricular do 2º ano da Licenciatura) a pensar no público-alvo infantil.

O *link* que dá acesso ao *site* foi enviado a todos os encarregados de educação, para que os alunos o pudessem esmiuçar em casa, com mais tempo.

Amante (2007) define alguns contributos das TIC para a aprendizagem na infância: “A interação com os computadores estimula a comunicação verbal e a colaboração entre as crianças... e proporciona situações de conflito sócio-cognitivo propiciadoras de aprendizagem” (p. 52).

“Parece-nos pertinente... trabalhar os currículos recorrendo às tecnologias, pois estas são áreas igualmente importantes. É imperioso adoptar uma orientação correcta, para que as tecnologias possam ter uma influência positiva na atitude da criança face à aprendizagem, assim como nas suas capacidades para se integrar, compreender e modificar o mundo que a rodeia” (p. 63).

“A utilização de meios informáticos, a partir da educação...pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais necessário. Este pode ser utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática” (Ministério da Educação, 2007).

Carvalho e Nunes (2012) falam do valor da Educação Rodoviária, afirmando que esta

...assume-se, no atual contexto social, como um processo de formação ao longo da vida que envolve toda a sociedade num esforço conjunto. Tendo como finalidade a mudança dos comportamentos e a transformação de hábitos sociais, a Educação Rodoviária visa, numa perspetiva global, a melhoria da qualidade de vida e o bem-estar geral das populações. O comportamento em ambiente rodoviário é inseparável das relações sociais e a Educação Rodoviária indissociável da formação da pessoa, enquanto cidadão (p. 3).

Vejam-se, a seguir, imagens representativas do *site* apresentado aos alunos:

¹⁸ Disponível em <https://sites.google.com/site/cartadeconducaoinfantil/>

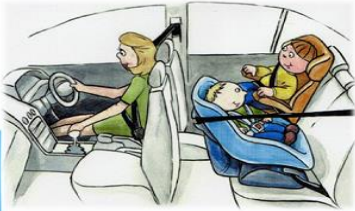
Era uma vez educação rodoviária

1. Educação Rodoviária
 1.1 TESTE educação rodoviária
 2. Família dos sinais
 2.1 TESTE Família sinais
 3. Mão direita do código de estrada
 3.1 TESTE (diccionario)
 4. O que preciso de saber quando vou andar de bicicleta
 4.1 TESTE bicicleta
 5. O que preciso de saber ao viajar de automóvel
 5.1 TESTE automóvel
 6. Os sinais verticais que deves conhecer
 6.1 TESTE sinais verticais
 7. Sinais para peões
 7.1 TESTE sinais peões
 Livro Digital
 Livro recomendados
 Vídeo sobre educação rodoviária
 Voltar sempre!


bem-vindos
e
divertam-se



Quando vou andar de automóvel



No automóvel, as crianças e os adolescentes são sempre passageiros, porque, para se poder conduzir, é preciso ter 18 anos e carta de condução. Mesmo não sendo condutor, tens regras a respeitar. Como passageiro e para que a viagem corra da melhor forma, há comportamentos que tens que ter. É o que vais aprender a seguir.



Figuras 41 e 42 - Imagens representativas do site “Era uma vez educação rodoviária”

4.2 Aspectos paralelos a todo o projeto

4.2.1

- x. “A diferença é normal... eu aceito-a e respeito-a!” (atividades de empatia)

“Exercitamos o abdômen e exercitamos a memória. Por que não exercitar a empatia¹⁹?”

Van Gogh tinha uma doença mental. Partindo dessa característica da sua vida, foi possível trabalhar com os alunos o conceito de “diferença”.

¹⁹ Pensamento retirado de <http://cvw141.blogspot.pt/2016/02/empatia-e-sintonia-fina.html>

Foram planificadas algumas atividades que tiveram como objetivo o contacto e conhecimento de outras culturas e tradições; sensibilização pela diferença humana, em geral, e a tomada de consciência de dificuldades diárias que as pessoas com alguma deficiência/doença ultrapassam.

O facto de estar integrada na turma uma aluna que sofre de surdez neurosensorial, também serviu de incentivo à planificação de atividades deste cariz.

Houve um diálogo com os alunos onde se falou sobre os órgãos dos sentidos (conteúdos recomendados pelo currículo), tema que foi aproveitado para que eles inferissem sobre as dificuldades vividas pelos indivíduos que não possuem um ou mais sentidos.

Outra das atividades consistiu na redação de um texto, em que os alunos imaginaram que eram Van Gogh e escreveram sobre o que ele sentiria nos momentos de lucidez, quando tomava consciência da sua doença e das consequências que ela traria para o seu quotidiano e de que modo comprometeria a sua qualidade de vida.

Relativamente às diferenças culturais, foi aproveitada a época natalícia para contar aos alunos algumas das tradições da Holanda (país de origem de Van Gogh), relativas ao Natal e, dado o seu interesse por essas informações, foi resolvido perguntar-lhes se queriam conhecer as tradições de outro país, ao que responderam apressadamente que sim. Sob a forma de votação, ficou decidido que o país seria o Brasil.

Foi conseguido que um jovem pedagogo, brasileiro, os visitasse, para contar algumas curiosidades dos festejos do Natal no Brasil e ainda para falar de alguns aspetos interessantes sobre o seu país de origem.

O ensino encara, atualmente, uma “alta heterogeneidade social e cultural” (Rodrigues, 2013). É compreendido que os moldes da educação devam assentar numa base multicultural, onde o ponto de referência deve ser a ação que se promove para que o desenvolvimento de atitudes baseadas no respeito, tolerância, justiça e igualdade seja possível.

Rodrigues (2013), referenciando Peres (2000) lembra que

Fala-se da educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência, para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental, educação antirracista... Porém, o nosso dia-a-dia está confrontado com manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceitos, racismo, xenofobia na escola e na sociedade (p. 28).

Partindo destes princípios, as atividades expostas foram essenciais para os alunos contactarem com uma cultura/realidade diferentes das suas.

“A escola tem que ser local, como ponto de partida, mas internacional e intercultural, como ponto de chegada” (Romani, 2004, citado por Rodrigues, 2013, p. 14).

Para este último autor referido, a escola é o lugar onde se desenvolve a ação educativa, onde se realiza, de maneira prática, a educação para os cidadãos. Assim, as orientações curriculares, com todas as suas áreas de conteúdo pela qual o ensino se rege, devem estar concebidas e organizadas de maneira a que possam abranger e integrar todos os elementos no processo educativo a este nível (Rodrigues, p. 14).

4.2.2

y. “*Dossier* dos pequenos grandes artistas”

A arte é expressão...Onde não há expressão conseguida não há arte...A arte é a mais completa expressão que o homem dá de si (José Régio, 1964).

Foi entregue a cada aluno um *dossier* intitulado “Pequenos grandes artistas”, onde estão compiladas algumas técnicas de Expressão Plástica, tanto como curiosidades sobre arte e desafios que visam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, aprendizagem sobre o meio, capacidades de literacia e aptidões matemáticas, quando possível interligadas.

Também se ofereceu a cada aluno um saco com diferentes materiais (que se podem ver nas imagens abaixo), para permitir que os alunos executassem os seus trabalhos.



Figuras 43 e 44 – Exemplos de capas de dois dossiês, personalizadas pelos alunos

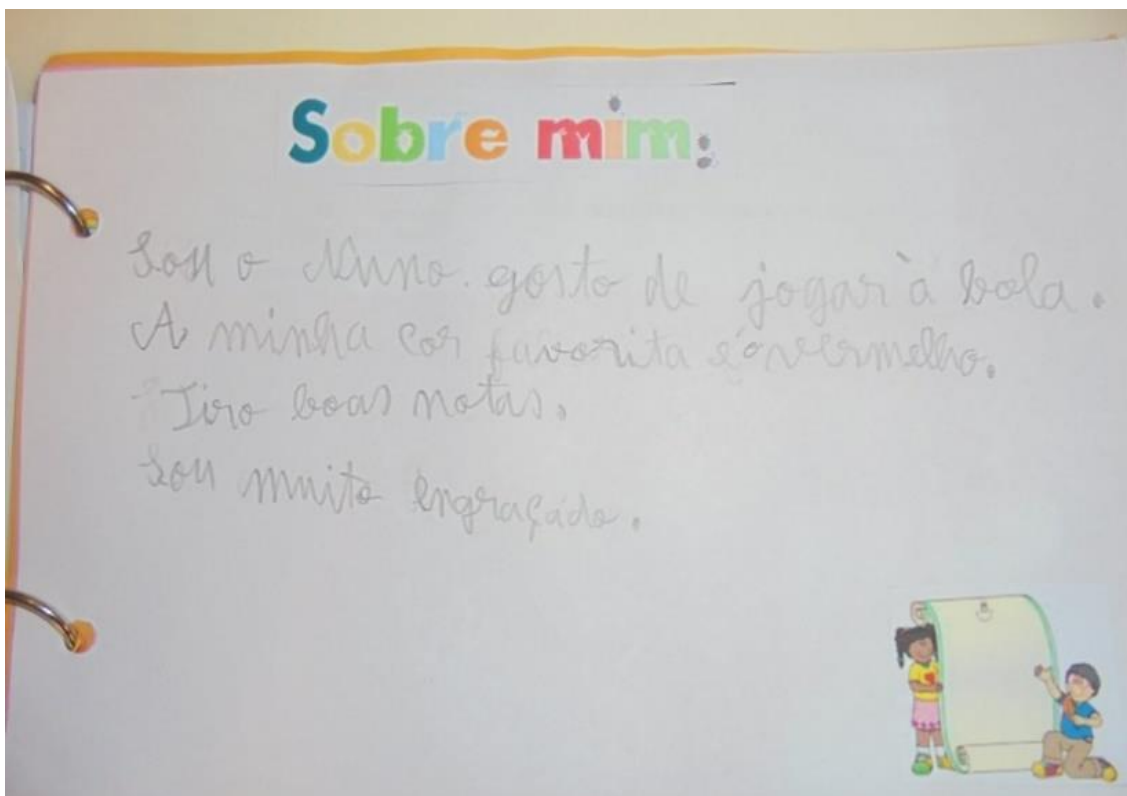


Figura 45 – Espaço, no *dossier*, destinado à escrita de informações pessoais de cada aluno

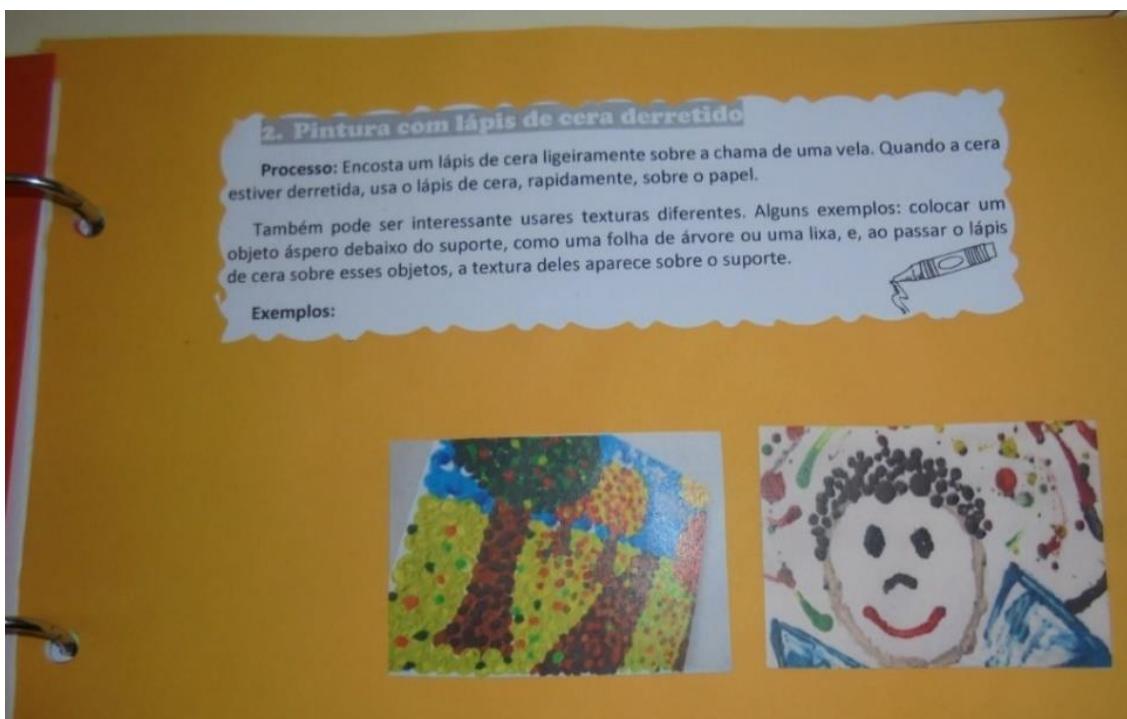
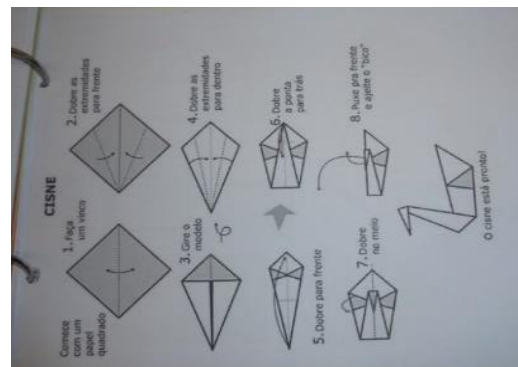
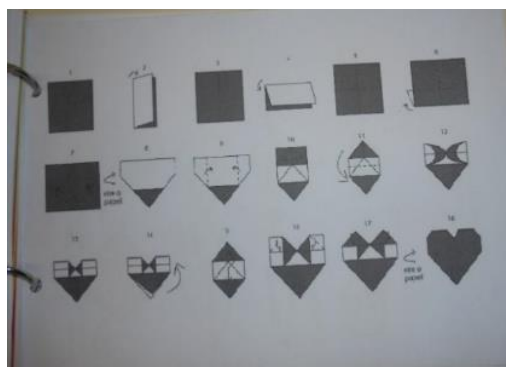
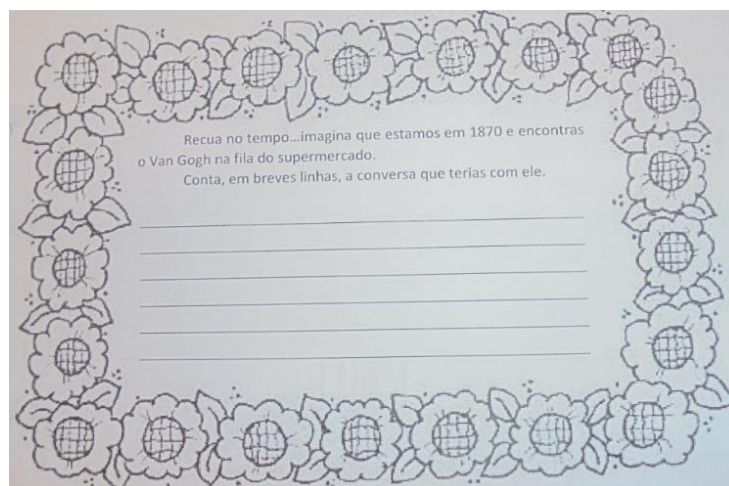
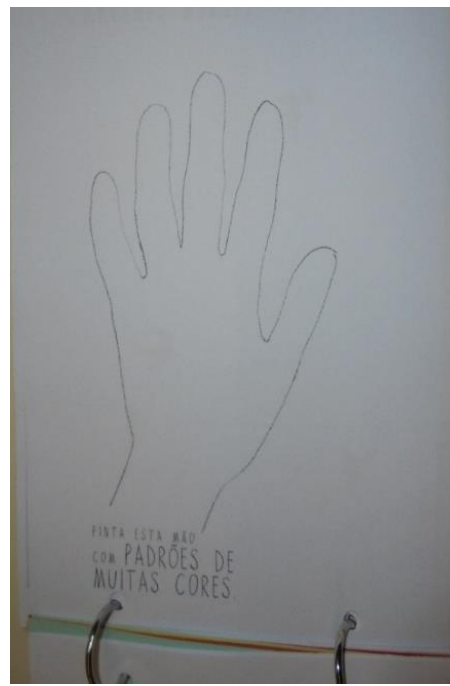
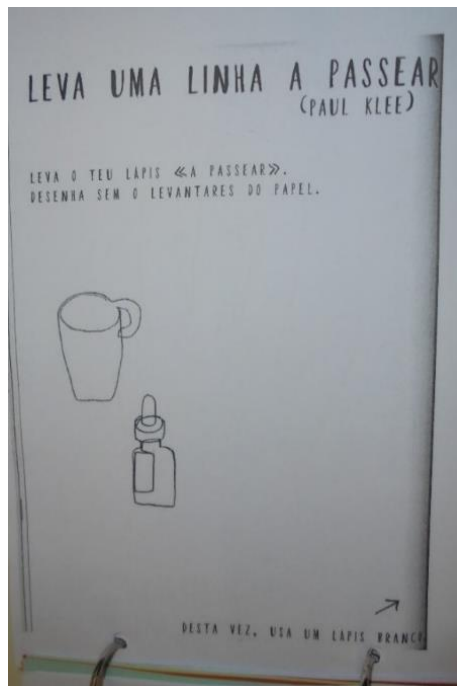
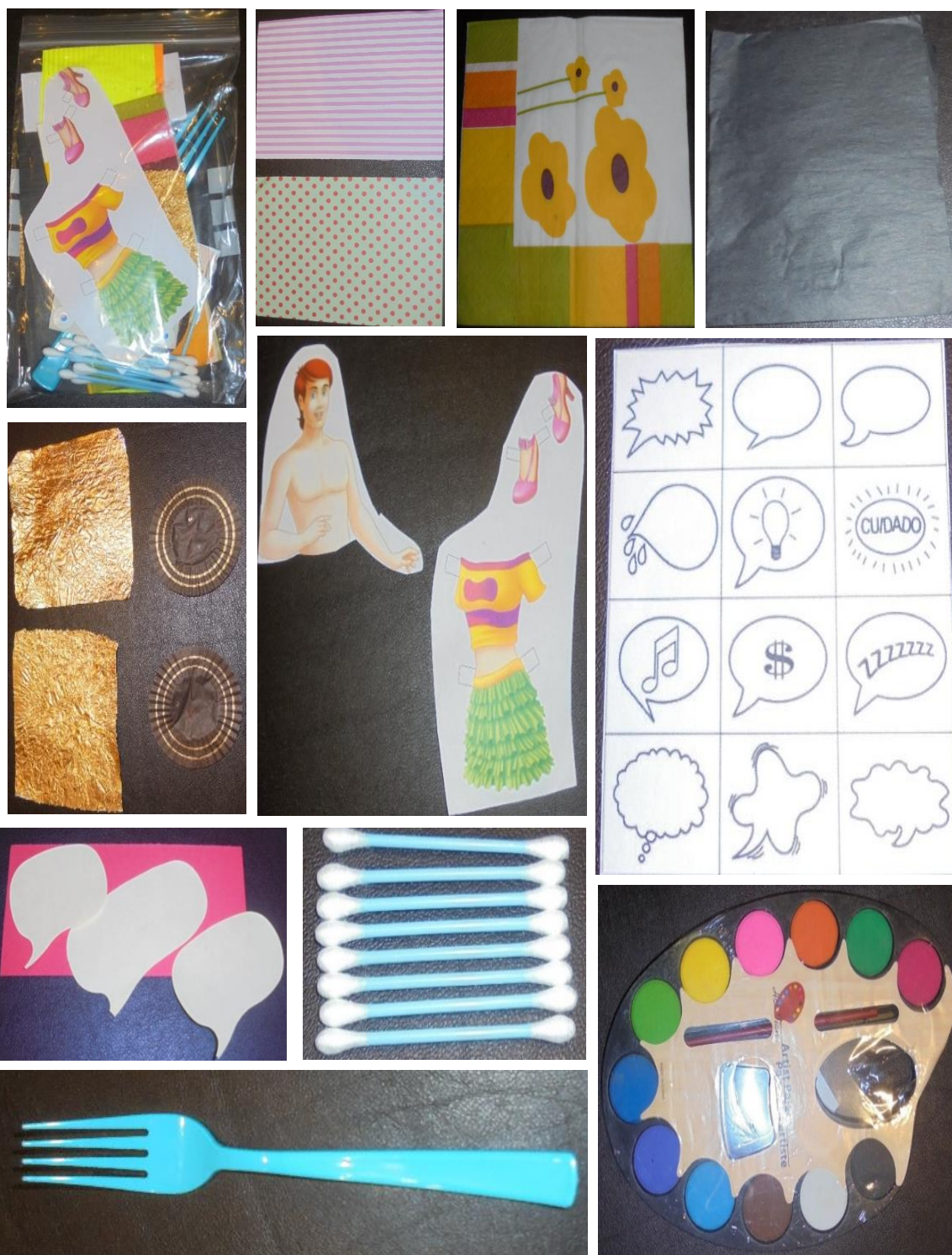


Figura 46 – Exemplo de uma das técnicas de Expressão Plástica ensinadas nos *dossiês*



Figuras 47, 48, 49, 50 e 51 – Exemplos de atividades presentes nos *dossiês*



Figuras 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 59, 60, 61 e 62 – Materiais dados a cada aluno, para que eles pudessem executar os trabalhos presentes nos *dossiês* (folhas de diferentes padrões, guardanapos coloridos, papel vegetal, papel de *Ferrero Rocher*, silhuetas, balões de banda desenhada, cotonetes, garfo de plástico e aguarelas)

Com a entrega dos *dossiês* foi esperado que os alunos mobilizassem as seguintes competências gerais (retiradas dos Programas e Metas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico):

Concretizar tarefas por iniciativa própria, responsabilizando-se pelo seu cumprimento integral;

Valorizar as tarefas intelectuais e artísticas que envolvam esforço, perseverança, iniciativa e respostas criativas;

Desenvolver a criatividade e a imaginação;

Formar e tomar consciência da identidade pessoal;

Aumentar diversas formas de conhecimento, comunicação e expressão;

Evoluir o sentido de apreciação estética;

Evoluir a curiosidade intelectual, a vontade de aprender, de trabalhar e de estudar;

Alcançar mestrias a nível do saber e do saber-fazer;

Desenvolver a autonomia;

Ter capacidade de comunicação (através dos trabalhos e com os pares/turma/docentes);

Adotar metodologias individualizadas de trabalho e de aprendizagem apropriadas a objetivos específicos;

Pesquisar, selecionar e organizar informação;

Participar no planeamento e organização das atividades de aprendizagem, identificando, selecionando e aplicando métodos de trabalho;

Usar distintos procedimentos de trabalho para a concretização da mesma tarefa;

Fazer escolhas, comparar pontos de vista e solucionar problemas;

Expor dúvidas e dificuldades, trabalhando para vencê-las;

Usufruir de estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;

Executar as atividades de forma responsável, criativa e independente;

Sente-se necessidade em dar ênfase às competências de partilha, trabalhadas com a entrega dos *dossiês*, que permitiu aos alunos: exporem, em sala de aula, todos os trabalhos feitos em casa, explicando o processo que conduziu cada um, falando das suas limitações, aprendizagens e motivações. Este processo foi útil para os alunos refletirem sobre os processos e os resultados, tanto como para estimular a realização de mais trabalhos.

Competências do domínio do Português:

Capacidade de argumentação;

Interagir oralmente e por escrito de forma adequada, confiante, criativa e autônoma;

Usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística, dominando técnicas de redação de diferentes textos (anteriormente aprendidas);

Empregar corretamente a língua portuguesa de forma a estruturar o pensamento próprio e comunicar adequadamente;

Promover atividades de escrita de forma livre, responsável e criativa;

Rentabilizar as potências das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa;

Competências do domínio da Matemática:

Relacionar-se, apropriadamente, com noções e procedimentos elementares da matemática, apreciando a sua importância e natureza, através da arte;

Usar a matemática para investigar e resolver situações problemáticas, raciocinando e comunicando com autoconfiança;

Sentir prazer e segurança pessoal pelas atividades que abrangem as três capacidades transversais ao ensino da matemática: resolução de problemas, raciocínio e comunicação matemáticos;

Ser competente para debater, com a turma, descobertas e opiniões matemáticas sob o uso de uma linguagem correta;

Usar a matemática em união com outros conhecimentos, na percepção da realidade;

Apreciar a estrutura abstrata presente numa situação referente à arte, envolvendo elementos numéricos, geométricos ou ambos;

Fazer com que a matemática constitua uma significativa herança cultural da humanidade e um modo de pensar e aceder ao conhecimento.

Competências do domínio do Estudo do Meio:

Elaborar uma compreensão ecológica tendente ao respeito e proteção do património cultural;

Escrever textos temáticos sobre determinados assuntos de Estudo do Meio (sobre os girassóis de Van Gogh, por exemplo);

Utilizar vocabulário específico, termos técnicos e específicos;

Localizar-se no espaço e no tempo.

Competências de mobilização do saber relacionando as Áreas Curriculares:

Foi uma intenção, desde o início, estabelecer uma ponte entre as diferentes áreas curriculares lecionadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por esta razão, tornou-se essencial promover-se uma cooperação entre as disciplinas, através de uma ação coordenada, de forma a ultrapassar as tradicionais fronteiras que as separam.

Apesar de a metodologia norteadora do projeto de intervenção ser a investigação-ação, é essencial que se perceba que foram agrupados aspetos caraterísticos de outras metodologias de ensino, nomeadamente princípios da Escola Nova.

As primeiras décadas do séc. XX conduziram a uma nova consideração sobre a escola, as matérias a lecionar, o novo papel do professor e as metodologias essenciais para que a educação tenha êxito.

Alves (2003) diz que

“Quando nos inícios do século XX se começa a usar com alguma insistência termos como educação nova, Escola Nova, entre outros, há uma clara vontade em romper com os princípios, com a organização, com os conteúdos e com as finalidades da Escola e dos sistemas educativos que tinham marcado o período oitocentista” (pp. 166-167).

O movimento pedagógico presente no início do século XX, tal como Alves diz, desejava fazer progredir a “escola oitocentista”, cujos suportes eram matérias definidas centralmente e em serviço dos interesses da sociedade capitalista, ensinando pessoas sem considerar as suas caraterísticas individuais.

Gellner, citado por Alves, surge para nos esclarecer o sentido do que se esperava ser este tipo de Escola Nova:

As características gerais e centrais da sociedade industrial: entre os seus pré-requisitos funcionais encontram-se a alfabetização universal e um elevado grau de sofisticação numérica, técnica e geral. Os seus membros são e devem ser móveis e estar prontos para mudar de uma actividade para outra (...). No decorrer do trabalho devem comunicar constantemente (...). O sistema educacional que assegura este feito social desenvolve-se e torna-se indispensável ... Para a maioria dos homens, a sua capacidade de emprego, segurança e auto-estima depende agora da educação... (p. 167).

Produziu-se, então, uma dinâmica pedagógica que favorece a educação centrada no aluno, onde este intervém no seu trabalho educativo e onde é cultivada a sua autonomia, para uma

intervenção cívica mais ativa e consistente, aproximando-se, como se pode perceber, dos princípios do sócio construtivismo.

“Nesta nova forma de pensar a escola e o ensino, as pedagogias não directivas ganharam espaço às fortemente hierarquizadas e unívocas do período anterior” (Alves, p. 167).

Alves faz referência a Dewey (1936), um conceituado pedagogo desta altura, que afirmou que nesta metodologia precisava ser dado espaço à criança, particularmente, em detrimento de uma massificação “neutra” e despersonalizada.

Ó (2003) diz que

“(…) Onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a educação Nova encontrava agora interesse. Direcção e controle seriam as palavras mágicas da primeira; liberdade e iniciativa as da outra. É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que fazê-la, desejando-a de todo o coração”; ‘interesse e disciplina são coisas conexas e não opostas’ como sucedia no passado, afirmava Dewey. (...) Na escola do futuro existiria uma identificação absoluta entre o facto a ser aprendido ou a acção a ser praticada e o actor que nela se encontrava implicado. A educação seria aí uma reconstrução contínua da experiência, a vida mesma, e já não como anteriormente uma preparação para a vida” (p. 168).

Alguns dos princípios da Escola Nova - distinguidos por Ó - que foram mobilizados ao longo do projeto, foram: “particular atenção aos trabalhos manuais”, em que o ensino se organizou em métodos ativos que permitissem a estimulação e o prazer pelo trabalho e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; “desenvolver o espírito crítico”, apoiando a educação em factos e experiências, considerando a atividade pessoal dos alunos e os seus interesses naturais, beneficiando uma conjugação entre atividades individuais e em grupo; “autonomia dos educandos”, tendo sido adotada uma educação moral e intelectual que não se executou autoritariamente de fora para dentro, mas ao inverso, pela experiência e desenvolvimento progressivo do espírito crítico da autonomia.

Reflexão geral

Seria interessante anexar, em cada *dossier*, exemplos de atividades experimentais que os alunos podiam fazer em casa, tal como, sob forma de exemplo, uma experiência que permite reproduzir um arco-íris a partir de um espelho e luz solar.

4.2.3

z. Espaço “A cordinha artística”

“A Cordinha artística” nasceu com a necessidade de expor os trabalhos que os alunos começaram a fazer, a nível voluntário, após terem recebido os *dossiês* anteriormente apresentados.

Como o próprio nome indica, a “cordinha artística” consistiu numa corda estendida pela sala (na parte superior) onde foram expostos (presos com molas personalizadas) os trabalhos que os alunos iam levando para a sala, depois de os apresentarem aos colegas e às professoras, explicando quais as principais dificuldades, motivações e aprendizagens resultantes de cada processo de criação.

Importa referir que o título deste espaço foi escolhido pelos alunos, que também ficaram responsáveis pela sua decoração.

Pode ler-se, numa parte superior deste relatório, sobre a importância de expor os trabalhos dos alunos e a pertinência destes refletirem sobre os processos conducentes ao resultado final.



Figura 63 – “Cordinha artística”

4.2.4

aa. “Leio este conto, acrescento um ponto”

Aliando a importância de envolver os familiares na educação ao facto de o desafio para que os alunos declarem altos desempenhos a nível da literacia ser, atualmente, uma das principais preocupações da escola, decidiu-se convidar os familiares dos alunos a, juntamente com estes, construir uma narrativa coletiva, que percorreu todas as casas, cujo título foi “Leio este conto, acrescento um ponto”.

A única premissa para a construção da narrativa foi o tema: arte!

Além da narrativa, os encarregados de educação e os alunos foram convidados a fazer a ilustração de cada parte da história, de forma autónoma.

Verifica-se uma grande evolução das ilustrações, do início até ao final da narrativa, dado o facto de, após serem entregues os *dossiês* acima referidos, muitas das ilustrações contarem com distintas técnicas de Expressão Plástica bastante elaboradas.

Uma das investigações feitas no domínio da literacia, concluiu que a aceitação coletiva de um projeto educativo baseado na literacia, com uma efetiva participação de todos os atores envolvidos (como os familiares) constitui uma mais-valia quando se trata de promover e de garantir a consecução de práticas efetivas e significativas.

Azevedo e Sardinha (2009) garantem que “Os pais têm que ser vistos como parceiros activos no desenvolvimento da literacia” (p. 3). Assim, torna-se substancial que em casa os materiais escritos e os exercícios relacionados com a leitura e a escrita sejam privilegiados.

Azevedo e Sardinha, recorrendo a Mata (2006), proferem que as investigações têm indicado que as experiências familiares e comunitárias da literacia têm um impacto eloquente nos desempenhos.

Naturalmente, e como as famílias não usufruem do saber-fazer característico do profissional que trabalha com os alunos, a este incumbirá facultar aos familiares os saberes próprios da obtenção, com êxito, dessas atividades de literacia.

Martins (2010), referindo Gusmão (2008), diz que ao ser ensinada como arte, a literatura presenteia uma certa “visibilidade” a outras artes, dado que expressa as diversas conexões que a arte literária mantém com elas, podendo considerar-se, por essa razão, uma “propedêutica da educação estética” (p. 34).

“(…) durante a leitura é possível que as crianças tomem facilmente contacto com conteúdos textuais de maior complexidade se esta for apresentada como uma forma de fruir arte, provocando curiosidade e actividade” (Martins, p. 47).

É essencial que este contacto com os textos literários não tenha “abismos onde caia o tédio e o desinteresse dos alunos” (p. 47). Pois a monotonia e a rotinização do ler são fatores impeditivos da formação leitora – que se pretende que venha a ser autónoma, disponível para cada aluno possa entrar “en las cavernas del misterio, en la oscuridad de la noche, vivir las vidas que somos capaces de vivir en la realidad, agrandar nuestra existência, dilatar el tiempo (...) entre las páginas de un libro” (Piñan, 2008, referenciado por Martins).

– Pai, quem é que está dentro deste túmulo?

- Dizem que é Luís Vaz de Camões (...) acho que ele está dentro de todos nós.

- Dentro de todos nós, pai? Como é que isso é possível?

- É uma coisa que só os poetas são capazes de explicar, Luís.

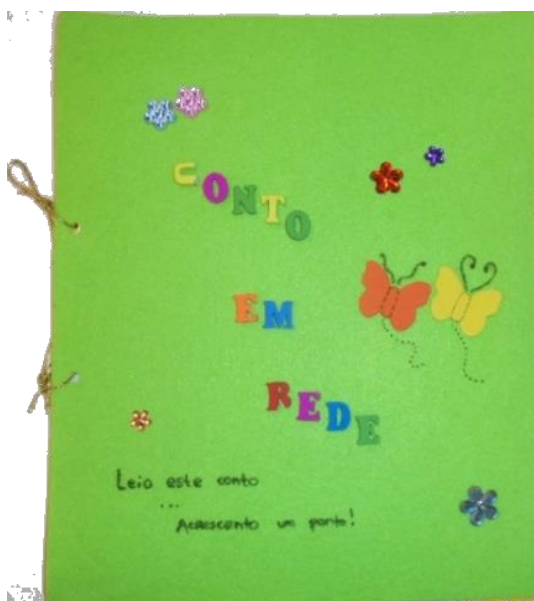
- Como eu gostava de o conhecer, pai.

- Só há uma maneira de o conhecer, Luís.

- Qual é, pai?

- Lê-lo, Luís, lê-lo sempre

(Letria, 1998, citado por Martins, p. 94).



Figuras 64 e 65 - Capa e contracapa (em tamanho A3) da história que criada pelos alunos, com a ajuda dos encarregados de educação



Figuras 66, 67 e 68 – Exemplos de ilustrações feitas pelos alunos, com a ajuda dos pais

Importância de integrar as famílias no processo educativo

A interação escola-família, segundo Sarmento (2005), tem sido abordada na formação dos professores e é, constantemente, objeto de investigação, “o que é comprovado pelo investimento significativo de que a problemática da relação escola-pais tem sido alvo, nos últimos anos, quer a nível internacional quer mesmo a nível nacional” (p. 8).

Em Portugal, tal como já foi referido numa parte inicial deste relatório, são diversos os autores que têm investigado a interação acima descrita, comprovando a importância do envolvimento parental no sucesso da educação dos alunos.

A inclusão das famílias no projeto de implementação revestiu-se de imenso interesse, pelos auxílios qualitativos que esse facto atribuiu ao triunfo do projeto, propondo que houvesse, da parte da professora estagiária, “um especial cuidado na planificação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula, entendendo-as como complementáveis por uma série de actuações cuja responsabilidade residirá nas famílias” (Sarmento, p. 4).

4.2.5

bb. “De mão em mão, de casa em casa, de coração em coração”

Esta atividade surgiu em sala de aula sob a forma de desafio. A mesma visa promover a educação literária e tem como principal característica a troca de livros entre os alunos, todos referentes ao tema do projeto.

Foram levados seis livros para a sala de aula, para que os alunos os levem para casa e os vão trocando com os colegas. Cada aluno, no final do ano letivo, terá a oportunidade de ter explorado todos os livros.

Juntamente com os livros, foi posta na sala de aula uma caixa, previamente decorada, intitulada “Era uma vez...” em que os alunos, depois de cada leitura, são convidados a escrever um pensamento sobre o livro explorado em casa com os familiares, referindo um aspeto positivo ou negativo sobre o processo de leitura, e expondo a forma como aquele livro lhes fez (ou não) sonhar, referenciando ainda outros aspetos que achem relevantes sobre cada leitura.

Interessa ressaltar o facto de alguns dos livros possuírem atividades de diferentes áreas de conteúdo, tendo sempre por base a Expressão Plástica. Um bom exemplo é o livro “Arte, Arte, muita Arte” da autoria de Marion Deuchars.

A caixa só será aberta no final do ano letivo e, nesse momento, serão partilhadas as diferentes opiniões dos alunos sobre os diversos livros e estabelecido um diálogo sobre as diferentes opiniões. Nesse dia, a professora estagiária irá à sala de aula, partilhar com os alunos e com a professora cooperante esse momento.

Como o projeto implementado terminou no mês de janeiro, contou-se com a ajuda da professora cooperante de turma para orientar a troca dos livros entre os alunos.

Importância da exploração de livros

Hoje, a instrução da leitura, em contexto sala de aula, é encarada como uma habilidade indispensável à promoção da literacia.

A procura e delimitação do conceito de literatura infantojuvenil acarreta, claramente, um diálogo onde muitas vozes têm dado o seu parecer, erguendo posições de muitas convicções.

Azevedo e Sardinha (2009) acreditam que a literacia não se obtém de forma natural, mas requisita um trabalho de planeamento criterioso, de práxis propositadas e metódicas, com métodos de motorização persistentes e de avaliação, com um espírito de abertura à mudança, e com um empenhamento de todos – alunos, professores, restante comunidade educativa e familiares.

Isto foi, de resto, o que se tentou originar com as atividades de literacia levadas a cabo ao longo do estágio e com a atividade apresentada no presente tópico, inclusive.

Os autores suprarreferidos dizem que, com a evolução económica, as sociedades se tornaram organizações muitíssimo complexificadas que solicitam, cada vez mais, profissionais com um “*know how*” ampliado, produtivo e com aptidão para altos níveis de desempenho. Contudo, concordam que existem “alguns princípios que, conjugados com a investigação teórica e aplicada, e com o *know how* [que, traduzido, significa “saber como”] dos profissionais que estão no terreno, podem originar a diferença e permite afirmar, com satisfação e segurança, que os níveis de literacia foram atingidos” (p. 11).

Azevedo e Sardinha lembram os leitores que o termo “literacia” não tem que ver, apenas, com a competência para ler e escrever, usando a informação escrita de forma contextualmente adequada, em ocasiões variadas de uso, mas relaciona-se, fundamentalmente, com a motivação intrínseca para o fazer. Isto porque a literacia estimula a interação social ao mesmo tempo que desperta o pensamento crítico e a comunicação abstrata, fortalecendo o saber e a perceção, tanto como certificando a constituição efetiva e absoluta do aluno.

“A literacia designa as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana, sendo concebida como uma chave para o sucesso escolar e para uma efectiva participação no mercado de trabalho, na comunidade e no exercício da cidadania” (Azevedo e Sardinha, p. 1), o que define um dos intuítos da educação.

Jane Braunger e Jan Patrícia Lewis (2006), referenciadas por Azevedo e Sardinha, indicam que a “chave para o sucesso” em literacia está na criação de oportunidades plurais de contacto com os materiais literácitos, garantindo que estes, para além de consideráveis e pertinentes para os alunos, terão que lhes estar alcançáveis na abundância das situações em que eles interagem.

4.2.6

cc. Construção da linha de tempo da vida de Van Gogh

A “Linha de tempo da vida de Van Gogh” (designação escolhida pelos alunos) foi uma linha de tempo construída tendo por base os momentos mais marcantes da vida do artista e foi construída durante três semanas, sendo que a primeira semana consistiu na sua planificação e recolha de materiais reutilizáveis por parte dos alunos, e, as restantes, foram necessárias para os alunos a produzirem, pois foi feita em paralelo com outras atividades.

Cada aluno ficou responsável pela decoração de uma letra que constitui o título, levando-a para casa para ser decorada, de forma original, com a ajuda dos pais.

São várias as investigações feitas sobre a compreensão temporal que sublinham o ensino dos conceitos de tempo como sendo importante para o futuro ensino da História. Assim, é desde os primeiros anos de escolaridade que os investigadores sugerem que se ensinem estes conceitos.

“O tempo é um conceito complexo, que abarca uma diversidade de concepções e formas. O tempo é uma construção do homem para se situar no mundo e ajudar a estruturar-se e a viver em sociedade” (Solé, 2009, p. 31-32).

O tempo trabalhado com a construção desta linha de tempo foi o “tempo do calendário”, definido por Solé, que está associado ao tempo cronológico (dias, semana, meses, estações do ano, anos), relacionando-se com a “datação e sua operacionalização e que implica a mobilização do pensamento matemático” (p. 6).

Com a linha de tempo foi trabalhada uma sucessão cronológica que, segundo a autora supramencionada,

consiste em colocar por ordem datas, objectos, pessoas, acontecimentos, etc. A capacidade de sequencializar implica saber que um acontecimento é anterior a outro, e quando este é datado, um acontecimento com uma certa data deve ser colocado primeiro do que acontecimento com data posterior (p. 6).

De facto, foram esses os principais objetivos da construção da linha de tempo.

Também os conceitos de “duração”, “intervalo de tempo”, “cronologia” e “distância temporal” (Solé) foram trabalhados.

“A nossa luta sempre foi com as crianças e nunca para as crianças”, refere Niza (2016, p. 57). De facto, há um interesse em demonstrar essa luta, ao longo da escrita do relatório, pelo

esforço constante, exigido para proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral e criterioso. Tentou-se em todos os momentos, que esse desenvolvimento se pautasse por uma construção em que o aluno tivesse voz e vez, encarando-o como sendo o primeiro agente da sua evolução. Assim, o processo educativo realizou-se “de fora para dentro, trazendo a Vida para a Escola e fazendo desta uma nova forma de vida” (Niza, p. 57).

Conclusões gerais das atividades paralelas ao projeto

“...a escola é uma ferramenta; com ela, transformaremos a sociedade” (Niza, p. 59).

Realmente, a intervenção feita junto deste grupo característico de alunos, com as suas peculiaridades, interesses e necessidades diferentes, visou a aquisição de conceitos de arte, sendo esperado que os alunos fruissem, ganhassem prazer nas atividades de Expressão Plástica e as utilizassem como atividades voluntárias. Outro dos objetivos foi que os alunos escolhessem o que fazer e como fazer, sempre que possível, planificando as atividades, pensando nelas e preparando todos os materiais necessários.

Assim, e pensando nas atividades acima descritas, paralelas ao projeto, pode concluir-se que os alunos tiveram imenso tempo para serem criativos, para “darem asas à imaginação” e para se desenvolverem no campo das artes visuais e plásticas.

Niza, indo ao encontro das aprendizagens obtidas pela professora estagiária durante todo o percurso académico, afirma que “Na escola tradicional, quem é o «senhor-todo-poderoso» é o professor”. “Na «Escola Nova» propõe-se que o poder deve residir na importância que a criança tem; o professor deve servir a criança”. O autor admite que “a escola deve ser fundamentalmente um lugar onde se vai trabalhar; e é o grupo composto por professores e alunos que constitui a escola”.

Posto isto, e refletindo acerca das práticas letivas levadas a cabo, pode afirmar-se que foram mobilizados pressupostos inerentes à “Escola Nova”, tentando, em todos os momentos, ir contra os “princípios inerentes à escola tradicional” (Niza).

dd. Atividades de Expressão e Educação Físico-Motora

Festejou-se o S. Martinho com a preparação de algumas atividades no exterior, nomeadamente jogos de movimento. Esta atividade adotou um caráter dinâmico, permitindo uma boa relação do adulto com a criança e das crianças entre si.

ee. Atividades de Expressão e Educação Musical

Ensaiou-se, com os alunos, uma música de Vinicius de Moraes, intitulada “O Girassol”²⁰, para ser apresentada aos visitantes da Exposição final do projeto (a ser apresentada a seguir).

O facto de uma grande parte do projeto ter sido em volta de Van Gogh, a música ensaiada foi ao encontro de um dos seus maiores símbolos: o girassol, fazendo todo o sentido a exibição desta música na exposição.

Nota: apesar de as atividades de Expressão e Educação Físico-Motora e Musical terem sido pouco exploradas ao longo do projeto, fez parte das nossas atividades.

Dentro das limitações do período de estágio, não se pôde explorar essas áreas como pretendido, uma vez que se preferiu dar ênfase a atividades da área do projeto.

4.3 Exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto “Com imaginação podemos criar, novas artes vamos inventar”

Expor os trabalhos dos alunos constituiu, desde o início, um propósito. Portanto, a sala de aula foi decorada, gradativamente, com os trabalhos dos alunos, que se orgulhavam imenso ao contemplá-la. Os trabalhos, numa das fases finais do projeto, foram retirados da sala, para serem expostos numa parte central da escola. Nesse momento, os alunos proferiram frases como: “A nossa sala vai ficar tão pobrezinha!” e “Gosto muito mais de ver a nossa sala com os nossos trabalhos expostos!”.

²⁰ Pode ouvir-se esta música em: <https://www.youtube.com/watch?v=cJhQU61aZaQ>

Apesar de os trabalhos estarem visíveis na sala de aula, apenas os alunos e as docentes os contemplavam. Assim, nasceu a ideia de partilhar o trabalho feito com as diferentes turmas, professores, familiares e restante comunidade escolar.

Com esta atitude, o imenso trabalho dos alunos foi valorizado, contribuindo, assim, para a construção da identidade e elevação da autoestima de cada um.

Como, no decorrer do projeto, os alunos foram observados como seres com voz e vez, decidiu-se perguntar-lhes o que achavam que devia ser exposto e o que queriam que ficasse restrito à própria sala. Assim, decidiram partilhar, na exposição, as diferentes fases do projeto, através da exposição de materiais e de fotografias que retratassem as atividades.

Na exposição houve o cuidado de deixar claras as várias etapas do projeto, através da cuidadosa preparação e ordem dos trabalhos expostos.

Na exposição final foi, então, possível verificar a evolução dos trabalhos e aprendizagens dos alunos, desde o primeiro ao último *placard*.

São diversos os autores que estudam a relação da comunidade escolar com as famílias e vice-versa. A opinião é unânime quando defendem que a implicação da família na vida escolar tem repercussões não apenas nos alunos como ainda nos familiares, estabelecimento de ensino e na própria sociedade.

Desde que os alunos souberam que era possível a visita dos seus familiares à exposição, todos ficaram contentes, porque sabiam que iam mostrar-lhes os seus trabalhos e partilhar as principais aprendizagens. A presença dos familiares foi, assim, essencial. Isto porque o progresso dos alunos é fortemente rubricado pelos dois contextos em que se desenvolve: a escola e a família (Rocha, 2006).

Alunos, membros de toda a comunidade educativa e familiares, deixaram um comentário numa “Caixinha das opiniões”. Os comentários deixados espelham as repercussões positivas que o projeto teve em toda a comunidade escolar e familiar.

Podem ver-se, na tabela seguinte, alguns desses comentários.

<p>“Enquanto pai gostei muito de participar nas atividades que foram pedidas ao longo do tempo. Ver expostos os trabalhos é uma motivação adicional”. (Pai da M. A.).</p>	<p>“A exposição está fantástica! Parabéns pela ideia, trabalho realizado e pelo conhecimento transmitido aos nossos filhos. Obrigado pelos meses de dedicação”. (Pais da M. Q.).</p>	<p>“Partilhar e divulgar o conhecimento são sempre atividades do agrado de todos. Os meus alunos adoraram participar nesta atividade, a qual foi muito positiva. Bem-haja a ideia de dar a conhecer o vosso trabalho e empenho. Parabéns pelo vosso convite. Obrigada por proporcionarem momentos diferentes de aprendizagem”. (Professora da escola).</p>
<p>“Muitos parabéns pela magnífica ideia de explorar as artes. O desenvolvimento do interesse pela arte foi notório na minha filha desde que iniciaram o projeto. Considero que foi muito gratificante ver a evolução dela ao longo destes meses, principalmente adquiriu gosto e perfeccionismo. Obrigada e felicidades”. (Mãe da C.).</p>	<p>“Gostamos muito de participar em todas as atividades levadas a cabo. Aprendemos muito, assim como promovemos o interesse pela arte. Adoramos a ideia de terem feito uma exposição de todos os trabalhos. Parabéns e felicidades”. (M. e pais).</p> <p>“Parabéns pelo magnífico trabalho realizado com os meninos. Continuem a ser excelentes profissionais e espero que tenham muito sucesso”. (Mãe da F.).</p>	<p>«A vida é feita de encontros e desencontros...mas felizmente as “Saras” foram um excelente encontro. A minha singela sabedoria diz que quando fazemos tudo com amor, carinho, empenho e dedicação...tudo flui. Os meus alunos é que ficaram a ganhar. Não podemos esquecer que os meus alunos são “fora de série”, são muito especiais, com uns progenitores que se envolvem de corpo e alma em tudo o que é necessário para promoverem o sucesso. Desejo-vos do fundo do coração tudo de bom e que todos os vossos sonhos sejam concretizados. Aproveitai bem a vida...e continuem a trabalhar, sempre, com muito amor e um sorriso no rosto... Nunca será uma despedida...mas um até já! Beijos». (Professora cooperante).</p>

Tabela 4 – Algumas das opiniões deixadas pelos encarregados de educação e restante comunidade educativa na visita à exposição

Refletindo sobre todo o processo, seria interessantíssimo colocar uma sequência de imagens, em formato digital, para os visitantes da exposição verificarem alguns dos processos conducentes aos resultados lá expostos, tanto como um vídeo realizado pela professora estagiária (presente no Blogue da Escola), que serve de sinopse de todo o projeto. Contudo, não foi possível arranjar recursos necessários para tal.



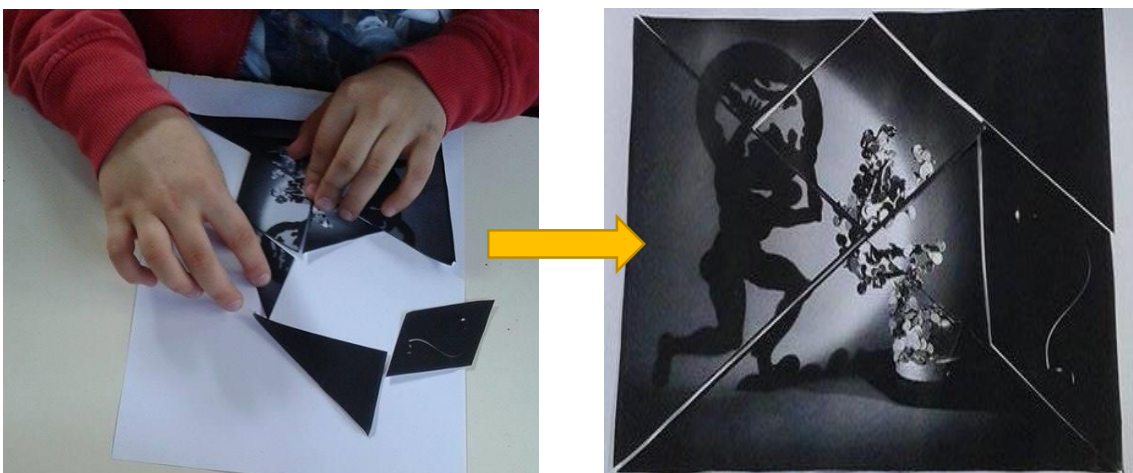
Figuras 69, 70, 71, 72 e 73 – Imagens ilustrativas da exposição dos trabalhos

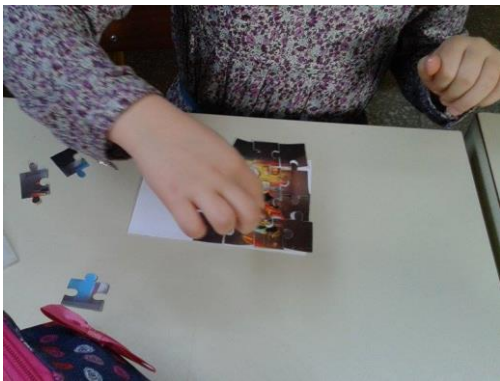
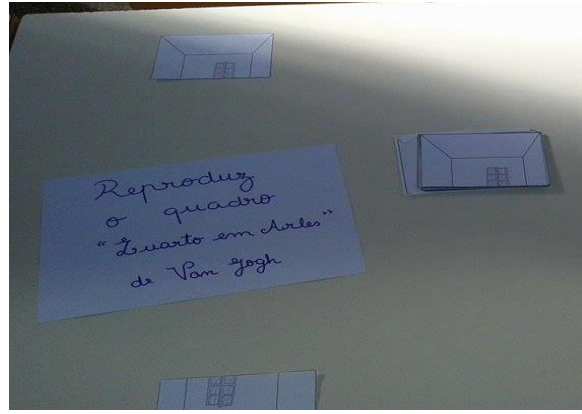


Figuras 74, 75 e 76 – Comunidade educativa e familiares a visitarem a exposição

4.4 Integração da comunidade educativa e encarregados de educação no projeto

Os alunos decidiram partilhar o projeto com a família e com a comunidade educativa. Portanto, prepararam atividades de Expressão Plástica para desenvolverem com outros alunos da escola. Podem ver-se exemplos nas figuras abaixo apresentadas.





Figuras 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85 e 86 – Exemplos de trabalhos preparados para outras turmas e resultados finais

4.5 Recolha das aprendizagens dos alunos construídas ao longo do projeto de intervenção

A realização de um “Jogo da Glória humano” possibilitou verificar as aprendizagens dos alunos, obtidas no decorrer do projeto.

Após refletir, atentamente, sobre as diferentes respostas dadas, pode afirmar-se que os conhecimentos dos alunos evoluíram imenso. Confirme-se nos seguintes exemplos: no início do projeto os alunos diziam que a arte: “É uma pintura”; “É fazer coisas plásticas”; “É um projeto”; “É só pintura”; “Podemos soltar emoções através da arte”, entre outros.

A realização do projeto permitiu que os alunos refletissem acerca das suas ideias iniciais, fazendo-as evoluir para outras mais elaboradas e corretas, tais como: “a arte é uma habilidade”; “Os artistas manifestam os seus pensamentos, receios, medos, emoções,...através da arte”; “A arte pode ser: pintura, escultura, música, dança, arquitetura, teatro, cinema, literatura”,...entre outros.

Estas e outras respostas permitem apurar um desenvolvimento positivo nas suas evoluções sobre o conceito de “arte”.

O “Jogo da Glória Humano” permitiu que os alunos refletissem acerca das suas aprendizagens (através das perguntas respondidas), assim como incentivou os alunos à criação de perguntas diferentes das que já tinham sido feitas, mobilizando-se, assim, práticas comunicativas com objetivos específicos, existindo várias situações de diálogo: adulto-aluno e aluno-aluno.

A riqueza deste jogo prendeu-se com o facto de os alunos fazerem uma autoavaliação das suas aprendizagens e posturas ao longo de todo o projeto, terem oportunidade de formular questões, partilharem conhecimentos em grupo, comentarem as respostas dos colegas, selecionarem a resposta mais adequada, pensarem acerca das aprendizagens obtidas, entre outros.

Em suma, o jogo, por si só, não permite dados suficientes para fazer uma avaliação geral do projeto. Esta foi sendo feita ao longo de todo o estágio, com as reflexões semanais de todas as atividades, analisando os registos gráficos e fotográficos, através dos diários de bordo, no diálogo estabelecido com os alunos, tanto individualmente como em grupo, e, ainda, com a análise dos questionários feitos aos alunos e respetivos encarregados de educação, no início e no final do projeto.

CAPÍTULO 5:

AVALIAÇÃO/INTERPRETAÇÃO PROGRESSIVA DOS
RESULTADOS EM FUNÇÃO DOS OBJETIVOS
ESPECÍFICOS TRAÇADOS PARA O PROJETO DE
INTERVENÇÃO

5.1 Trabalho em cooperação

Goulart (1998), recorre a Wallon (1974), para explicar que este autor enfatizava o interesse das ligações da criança com os seus pares na escola, legitimando que “nestes grupos de iguais se vive a experiência da solidariedade e se aprende a defesa e a oposição às regressões que nos são impostas” (p. 22).

Foi tentado, em todo o projeto, que os alunos trabalhassem em grupo, para possuírem uma aprendizagem social, mas essencialmente para desenvolverem a “consciência de si” (Goulart), confrontando-se com os pares, resolvendo conflitos, rivalidades, rejeições e outras competições que, segundo Goulart, ocorrem no grupo.

O aluno, ao participar no grupo, aprende que é um entre outras crianças mas, ao mesmo tempo, que é diferente dos demais.

Goulart enfatiza as relações sociais, dizendo que estas possibilitam o desenvolvimento afetivo, social e intelectual.

Wallon, referenciado por Goulart, caracteriza o ambiente humano como favorecedor de meios (conhecimentos, técnicas e instrumentos) e motivador para a sua ação.

A escola é a instituição que tem melhores condições de oferecer à criança os meios adequados à realização de suas atividades e o professor deve guiar a criança para tirar o máximo proveito dos meios que lhe são oferecidos e dos seus próprios recursos para que ela construa seu desenvolvimento (Goulart, p. 23).

5.2 Conclusões, limitações e recomendações

Sabe-se, com base na psicologia infantil, que o uso de recompensas, punições, humilhações e reprimendas são desapropriados ao ensino, dado que, além de “improdutivos para a formação da autonomia” (Goulart, p. 34), criam nos alunos sentimentos de insegurança, culpa, receio, vergonha e autoconceito negativo.

Por estas razões, decidiu-se estimular os alunos a serem conscientes pelos seus próprios atos e consequências, tentando que obtivessem noções de limites e disciplina.

5.2.1 A importância do elogio

O elogio, sendo uma ferramenta essencial para o crescimento afetivo salutar da criança, fez parte das práticas letivas levadas a cabo.

Portanto, prestou-se bastante atenção aos comportamentos adequados, reforçando-os diariamente e em diversos contextos.

Esta prática levou a que os alunos fortalecessem a sua autoestima, de uma forma positiva.

“O elogio é uma forma de reconhecimento. Considerar algo que o outro faz mostra-lhe que sua existência não é em vão”, explica, num artigo sobre a importância do elogio, António Carlos Amador Pereira, professor de psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo²¹.

«Elogiar e receber elogios também tem a ver com autoestima. “Ela está relacionada à maneira como gostamos de nós mesmos. E o autorrespeito envolve saber que temos nossos próprios talentos e qualidades”, explica Luciana Marques de Souza Ferraz, socióloga e coordenadora da Organização Brahma Kumaris no Brasil. “Quando sabemos do nosso valor, conseguimos prestar atenção às qualidades dos outros e validá-las”». Portanto, o elogio foi uma aplicação recorrente.

5.2.2 Ambiente da sala de aula

Conseguiu-se, ao longo do estágio, um ambiente alegre, relaxado, colorido e iluminado, o que simplificou a adaptação e o desenvolvimento afetivo e social. Este ambiente foi facultado por uma decoração personalizada e natural, projetada e confeccionada pelos próprios alunos. A exposição dos trabalhos dos alunos, como já foi anteriormente referido, tornou a sala desafiadora, acolhedora e familiar.

5.3 Aprendizagens principais – construção da profissionalidade docente

O notável Nelson Mandela disse um dia a frase: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Realmente, a educação é, cada vez mais, um aspeto importantíssimo para a formação das crianças, preparando-as para terem uma participação ativa na sociedade. Através dela, é possível adquirir conhecimentos pertinentes e consideráveis para a vida cotidiana.

²¹ Disponível em: http://revistaanamariabraga.uol.com.br/comportamento/o_poder_do_elogio.html

É pela educação que viabilizamos que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos, ao mesmo tempo que edificam o hábito leitor, escritor, competências matemáticas, conhecimentos do meio e de outras áreas curriculares importantíssimas, que lhes dão saberes essenciais para o futuro, tornando-os cidadãos críticos, com poder de reflexão perante a sociedade, que requisita, cada vez com mais robustez, essas mestrias.

É com o desenvolvimento das habilidades acima referidas que se conseguem obter melhores empregos e, portanto, melhor qualidade de vida.

É essencial valeremo-nos desta arma tão poderosa – a educação – e usá-la para melhorarmos a qualidade de vida, que se vê a braços com tantas adversidades.

A educação, quando bem utilizada, é, realmente, uma “arma poderosa”, dado o facto de ter o poder de transformar a sociedade, criando adultos mais evoluídos, autónomos e reflexivos.

“O professor que desperta entusiasmo em seus alunos consegue algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter” (Dewey, filósofo norte-americano)²².

Interessa recorrer a Dewey (2009), (que é uma referência para a educação), para explicar que este considerava substancial que a educação não se limitasse à transmissão do conhecimento como algo acabado, mas que o saber e capacidade obtidos pelo aluno pudessem ser úteis à sua participação na sociedade.

Refletindo sobre a herança educacional que Dewey nos deixou, é possível encontrar um paralelismo entre a mesma e as práticas levadas a cabo no estágio. Pois, como este filósofo defendia que se fizesse: valorizou-se a capacidade de raciocínio os alunos; prepararam-se para questionarem a realidade e uniu-se a teoria à prática.

Pode ler-se sobre o movimento da “Escola Nova”, numa outra parte deste relatório. Todavia, é útil recorrer-se a esse movimento para lembrar que Dewey foi um dos seus principais inauguradores, no Brasil, colocando a atividade prática e a democracia como ingredientes necessários para a educação.

Um dos principais objetivos de Dewey era educar a criança como um todo, aspeto que foi considerado em todo o estágio, tentando mobilizar os conhecimentos: físico, emocional e intelectual.

²² Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml>

O objetivo foi, em todos os instantes, que os alunos obtivessem aprendizagens concretizando tarefas relacionadas com os conteúdos lecionados.

O facto de o projeto de intervenção ter por base a arte, foi um fator motivador de sucesso e aprendizagem constantes, pois as atividades manuais e criativas alcançaram visibilidade no currículo e os alunos passaram a ser estimulados a experienciar e raciocinar por si mesmos.

Nesse contexto, a democracia ganha peso, por ser a ordem política que permite o maior desenvolvimento dos indivíduos, tendo a possibilidade de decidir, em conjunto, o destino do grupo a que pertencem. Dewey defendia a democracia não só no campo institucional, mas também no interior das escolas.

Foi interessante desenvolver um projeto que tivesse por base uma educação pela arte, nomeadamente pelo facto de permitir que se descobrissem alguns detalhes que podiam passar despercebidos, como alguns aspetos psicológicos que podem retratar o que se passa no íntimo da criança.

É através dos trabalhos de Expressão Plástica que a criança, na infância, mais comunica. Por isso, houve uma atenção ao que os alunos iam produzindo – processos e resultados. Através das suas criações, foi possível perceber alguns aspetos psicológicos dos mesmos, como, por exemplo: a pressão exercida do material sobre o suporte, quanto mais forte for, mais agressividade demonstra, sendo que a pressão mais superficial pode indicar falta de vontade ou fadiga física.

Também as cores escolhidas e as dimensões do que é feito são aspetos a considerar. É importante saber, também, que um trabalho de uma só cor pode denotar preguiça ou falta de motivação²³.

5.4. Modelo português vs modelo finlandês de ensino

O ensino finlandês tem sido visto como um dos melhores do mundo, pela estima que tem pelos professores, pelas artes, pelos distintos estilos de ensino que incorpora e pela visão mais integrada e flexível que tem do currículo escolar. Este tem sido pioneiro em novas abordagens à prática pedagógica.

Essa evolução tem que ver com a transdisciplinaridade, ou seja, a inter-relação de todas as disciplinas.

²³ Estas aprendizagens foram obtidas durante a Licenciatura, na Unidade Curricular “Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem da criança”.

“Nós ainda temos escolas a ensinar à moda antiga, que foi eficaz no início dos anos 90, mas as necessidades já não são as mesmas e nós precisamos de um estilo mais adequado ao século XXI”, esclareceu, ao *Chiado News*²⁴, Marjo Kyllonen, responsável pela educação na Helsínquia: capital da Finlândia.

Este novo procedimento tem como ponto de partida o estudo de fenómenos através de desiguais perspetivas, conseguindo agrupar professores de diferentes áreas.

Esta nova abordagem é apoiada por 70% dos professores finlandeses.

Numa entrevista dada ao Diário de Notícias²⁵, Joaquim Azevedo (investigador e professor da Universidade Católica, doutorado em Ciências da Educação) desabafa que, em Portugal, “O nosso modelo escolar é do séc. XVIII e não está adaptado à realidade”.

Joaquim Azevedo lembra que estamos inseridos num “mundo onde a tecnologia permite às crianças manipularem artefactos técnicos muito evoluídos, desenvolvendo uma capacidade mental diferente da das gerações anteriores. Mas quando se chega ao 1.º ciclo, a escola age mais ou menos como há 30 ou 40 anos”.

O professor revela ainda “uma inadaptação da escola ao novo”. Aspeto que se tem vindo a refletir no presente relatório.

Quando questionado sobre a hipótese de o modelo finlandês poder ser aplicado em Portugal, o professor responde que

“Cada escola tem de ir criando condições para dar este salto. Aí temos muito a percorrer, porque pode haver também redes de escolas a fazer cooperativamente as mudanças. Em Portugal, temos uma grande experiência de trabalhar com projetos integradores... Nós já fazemos o que a Finlândia quer fazer...por exemplo, existe um problema para resolver na comunidade e os professores juntam-se. O ensino aí funciona por módulos. E então os professores verificam que módulos podem ser mobilizados. Desenvolvem o projeto em conjunto e aplicam-no. Na minha universidade, vamos fazer um e-book só com exemplos destes. Trabalha-se muito bem a esse nível, em Portugal”.

Na entrevista pode ainda ler-se que o passo que está a ser dado na Finlândia é de sublime interesse, uma vez que abrange uma mudança da forma de estruturar o ensino e a aprendizagem, transformando o modelo tradicional. Algo que se espera ver mudado nos próximos anos em Portugal, dado o facto de a formação de professores estar a sofrer perseverantes ajustes e melhorias significativas.

²⁴ Informação disponível em: <http://cultura.chiadonews.com/2015/11/finlandia-vai-ser-o-primeiro-pais-do.html>

²⁵ Entrevista disponível em: <http://www.dn.pt/portugal/interior/o-nosso-modelo-escolar-e-do-sec-xviii-e-nao-esta-adaptado-a-realidade-4997445.html>

5.5. Análise de um artigo sobre o sócio construtivismo

Num artigo escrito no Jornal “Público”²⁶, pode ler-se que

Há muito tempo que a escola se concentra em ensinar aos alunos as competências básicas da matemática, da escrita e da leitura. Agora, estas aprendizagens básicas já não são suficientes. No livro *The global achievement gap*, Tony Wagner, investigador de Inovação na Educação no Centro de Tecnologia e Empreendedorismo da Universidade de Harvard, descreve o que está a ser ensinado aos jovens nas escolas, por oposição ao que eles deveriam estar a aprender para triunfarem nas suas carreiras, numa economia global.

Wagner defende, então, que a escola deve desenvolver sete "competências de sobrevivência" necessárias para que as crianças possam enfrentar os desafios futuros: “pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, boa comunicação oral e escrita, capacidade de aceder à informação e analisá-la e, por fim, curiosidade e imaginação”.

No mesmo artigo, João Barroso defende que “a escola não está morta, não desapareceu e será recuperada”. Para o investigador, o futuro desejável é o da refundação: “Há uma necessidade de refundação da escola para que ela possa entrar na era digital, mas essa refundação não se faz unicamente com a tecnologia, faz-se também com a alteração das práticas pedagógicas, com a alteração do currículo e alterando o trabalho dos professores”.

De facto, durante o estágio, houve o desejo de, desde o início, tornar o ensino diferente e inovador, o que se tornou num desafio constante, uma vez que não dependia apenas das crenças individuais, mas de fatores externos.

Foi tentado, diariamente, contornar a rotina, implementando atividades interessantes e diversificadas.

António Dias de Figueiredo, fazendo parte da escrita do artigo supracitado, diz:

Mas para que a escola mude, é necessário que algo mude também junto dos professores... A formação dos professores tem de sofrer alterações para se aproximar mais da formação dos médicos, por exemplo: “A aprendizagem das profissões que envolvem interações com outras pessoas deve fazer-se mais pela integração num grupo, pelo acompanhamento, pelo exemplo e pela discussão e análise das situações.” Ou seja, os futuros professores deveriam aprender através de casos concretos: assistindo a aulas reais, por exemplo, e não recebendo aulas sobre como se ensina.

²⁶ Artigo disponível em <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

António Dias de Figueiredo refere aspetos interessantes, pois o contacto estabelecido com crianças, antes do estágio em 1.º ciclo, foi muito escasso, não dando segurança suficiente para dar aulas. Todavia, este estágio constituiu um desafio muito motivador e estimulante, que conduziu, em diversos momentos, a uma evolução nos campos pessoal e profissional.

Foram diversos os desafios enfrentados, como a existência de um passado de ensino transmissivo e considera-se que tem sido um pouco difícil mudar essas estratégias. Mas, pouco a pouco, foi possível adotar uma prática sócio construtivista.

A professora titular de turma também constituiu uma grande ajuda neste processo, uma vez que esteve, sempre, aberta a novas possibilidades, técnicas e atividades inovadoras.

Escola tradicional vs escola contemporânea

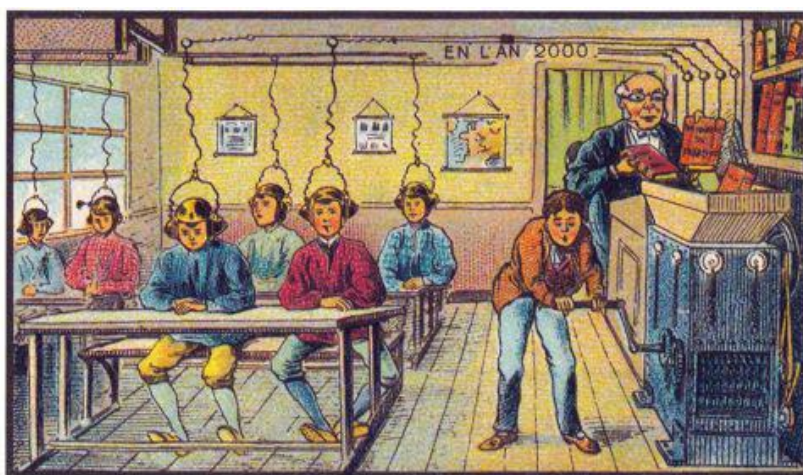


Figura 87 - Ilustração da escola contemporânea, obra de Jean Marc Coté e Villemard

Fonte: <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

A imagem acima representada retrata o que os ilustradores franceses Jean Marc Coté e Villemard criaram sobre a concepção que tinham da escola do ano 2000, numa pintura que fez parte de uma sequência criada para a Exposição Universal de Paris, em 1900.

Já em 1990, como podemos observar através da ilustração, houve uma crítica à educação. Na imagem, podem ver-se alunos sentados em fila a olharem para a frente. As suas mãos estão cruzadas em cima da mesa, apresentando uma postura imóvel.

Na imagem, os alunos têm capacetes de metal, que parecem estar ligados por uns cabos elétricos a um aparelho onde os livros são colocados pelo professor. Pode observar-se que esses livros têm a função de “enviar” a informação para os alunos.

Assim, assume-se que o esperado é que os alunos decorem a matéria, mesmo sem a perceberem e refletirem sobre ela, tornando-se indivíduos que não têm o hábito de pensar sobre as coisas, sendo mais facilmente manipuláveis.

Esta imagem é, com toda a certeza, uma crítica à educação transmissiva, em que o professor apenas quer que os alunos adquiram a matéria, não se preocupando com outros pormenores essenciais no ensino.

5.6. Principais aprendizagens obtidas

O estágio realizado apenas representa uma “curta experiência” que permite começar a pensar sobre a educação. Contudo, já é possível pensar sobre a forma como a educação do 1.º Ciclo se processa.

Comparada com a educação pré-escolar, “a criança que frequenta os primeiros quatro anos da escolaridade básica, parece ter um decréscimo na sua capacidade criativa” (Mearns, 1931, Lally e La Brant, 1951, Barkan, 1960 e Wilt, 1959, referenciados por Sousa, 2003a, p. 193). Isto ocorre porque a criança está em fase de escolarização e é pretendido que adquira as capacidades de leitura, escrita e numéricas. Estas tarefas ganham importância nas práticas letivas, descorando as competências criadoras e inovadoras. “É por este motivo que ela [a criança] inibe a sua originalidade inventiva, para produzir criações conformistas e estereotipadas” (p. 193).

Sousa refere que dos 6 aos 8 anos (idades dos alunos) “a imaginação criativa da criança foca o realismo”; “usa a imaginação para personificar princípios morais”; “a sua criatividade e imaginação continuam a desenvolver-se, embora não tão significativamente como no jardim-de-infância” (p. 194).

Como a criatividade é uma “potencialidade latente” (Sousa), foi tentado permitir aos alunos, através de métodos e objetivos adequados, o acesso a este poder criativo.

Despertar a criatividade foi conseguido pela confiança mostrada pelos trabalhos dos alunos, pelas suas hipóteses de realização, levando-os a descobrirem que a criação é mais relevante que a simples execução reprodutiva.

Ao longo do projeto de implementação valorizou-se a “educação criadora”, que “corresponde a uma necessidade que a vida moderna torna vital” (Sousa, p. 196). Esta não é somente mais uma recente noção de educação, mas ergue-se como uma forma de educação projetiva, que criará homens aptos para assumirem o futuro.

Num mundo que roga, cada vez mais, capacidades voltadas para a técnica e para a ciência, impondo a mobilidade do desenvolvimento constante, só uma educação em torno da criatividade conseguirá admitir uma flexibilidade criativa face aos obstáculos desconhecidos que surgirem, por uma perseverante ambientação às novas formas, de uma firme descoberta de novos métodos e de uma pertinaz cooperação e participação social.

A escola tem o objetivo de preparar os alunos para o futuro, o que irá impor a criação de soluções para eventuais problemas. Esta criação sucederá melhor e de uma forma mais fácil, quanto mais o indivíduo estiver preparado para o fazer. Esta preparação alcança-se através de uma educação criadora, que assente na aptidão para criar soluções.

É esta habilidade que se espera ver ampliada para auxiliar a despertar na criança competências para se superar a si mesma e de ir além do conhecido, fazendo aprendizagens constantes e produzindo coisas novas.

“Não interessa que a criança possua um enorme conjunto de conhecimentos-soluções para os problemas que se lhe depararão. Interessa, sim, que ela se adestre para criar as suas próprias soluções, que invente, que descubra e que crie” (Sousa, p. 198).

O facto de os alunos serem muito curiosos, que faziam muitas perguntas e, portanto, quererem conduzir o processo, auxiliou o ensino sócio construtivista.

Outra das aprendizagens obtidas com a realização deste estágio foi que os alunos têm que estar sempre ativos. Algumas vezes, alguns alunos terminavam as tarefas antes dos restantes, o que lhes causava uma certa inquietação. Assim, optou-se por levar para a sala de aula alguns livros, que tinham como tema principal a arte, assim como algumas tarefas práticas, que permitiam aos alunos estarem ativos, enquanto esperavam que os restantes colegas terminassem os trabalhos, pondo-os, em simultâneo, a desenvolverem competências fundamentais para a sua educação.

Numa notícia lida no Observador²⁷, lê-se que “as escolas vão ter mais autonomia para flexibilizar o currículo, podendo definir até um quarto do programa curricular. A intenção foi manifestada pelo Ministério da Educação”.

O secretário de Estado da Educação esclarece que

«Uma matriz curricular prevê um número global de horas num ano. Dessas seleciono 25% e tenho liberdade para oferecer mais inglês e menos Educação Física, mais Expressões do que História ou ter uma oferta adequada ao perfil da escola e da realidade local, sem sacrificar o perfil comum a que se tem de chegar”».

Com esta opção, a escola terá, agora, mais liberdade de escolha, podendo readaptar o programa curricular, que é criticado pelos professores como sendo extenso e desadequado.

“A prática mais comum é aula expositiva. A dimensão dos programas impede a exploração de dinâmicas de grupo e a participação oral dos alunos, que têm de estar calados a ouvir. Temos de potenciar a capacidade de analisar, pesquisar, selecionar, gerir projetos. Quando éramos pequenos, se professor não nos ensinasse não tínhamos como saber. Hoje o conhecimento está acessível a todos. Tenho é de saber pesquisá-lo e relacioná-lo”, conclui o secretário de Estado da Educação”.

5.7. Considerações finais

O contexto escolar e familiar onde o aluno está inserido tem uma grande importância para o seu desenvolvimento integral.

Com o estudo apresentado ao longo deste relatório concluiu-se que, quando esse ambiente tem como alicerce a arte, torna-se mais motivador e rico.

A atividade artística, na educação, foi considerada, durante longos anos, como sendo uma atividade de manualidades, numa perspetiva mais tecnicista, relacionada com a criação de trabalhos de artesanato e para a comemoração de datas comemorativas.

Muitos estudos nesta área têm apurado uma necessidade de estabelecer uma oficialização da inclusão da educação artística na escola básica, que valorize a expressão, a criatividade e torne o ensino mais experimental.

O facto de, nas escolas, muitas vezes, não haver professores com a devida formação e meios para cumprir atividades artísticas, faz com que esta vertente importantíssima seja delegada

²⁷ Pode ter-se acesso no link: <http://observador.pt/2016/04/30/escolas-vao-poder-definir-parte-do-curriculo/>

para segundo plano. Porém, hoje, a formação de professores conta com uma interessante formação contemporânea na área, pelo que se espera que este aspeto mude.

Deparamo-nos constantemente com a necessidade de ver mudanças significativas na escola. A verdade é que isso exige que se façam alterações importantes, que requerem um corte com o passado, no sentido de organizar o futuro.

A sociedade está em constante desenvolvimento e as vidas das pessoas mudaram, facto que aconteceu também com as suas necessidades. A tecnologia está integrada na nossa vida e a informação apresenta-se disponível para todos, em formato digital, nas nossas casas e em cada vez mais lugares, devido à sua mobilidade.

São mais de 2300 anos que nos separam de Aristoteles, mas os seus ensinamentos continuam a valer: “é fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer”.

Num artigo disponível no Jornal I²⁸, intitulado “Mudar a Escola – Fazer para Aprender e Ensinar”, escrito a 21 de abril de 2016, lê-se que as “barreiras do ensino” erguidas pelo avanço da tecnologia poderão reduzir-se se o professor se envolver nas suas condutas, sempre em cooperação com os alunos, distanciando as metodologias e os sistemas tradicionais de ensino.

No mesmo artigo recorre-se a Edgar Dale (1969) para lembrar que, através das suas pesquisas, o educador norte-americano se descobriu que após duas semanas, “o cérebro humano consegue relembrar 10% do que leu; 20% do que ouviu; 30% do que viu; 50% do que viu e ouviu; 70% do que disse numa conversa ou debate; e 90% do que vivenciou, a partir da sua prática”.

Podem ver-se esses dados explicados na seguinte imagem:

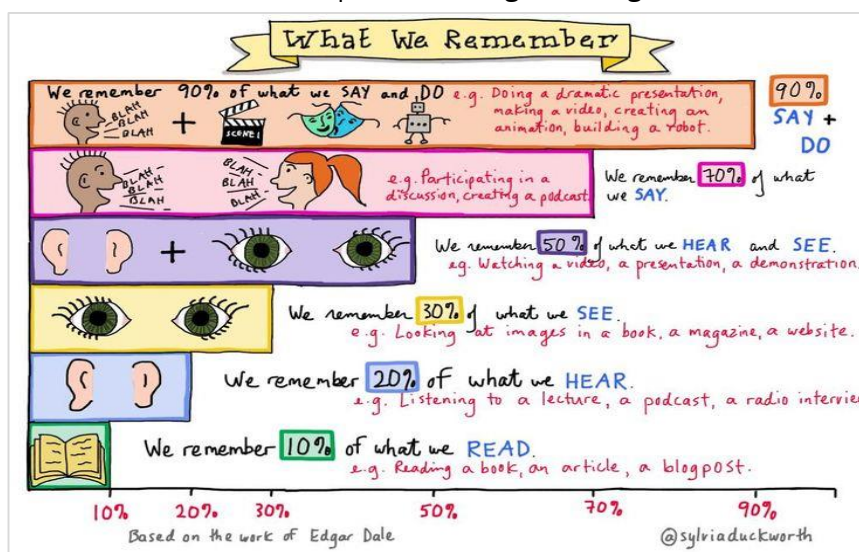


Figura 88 – “Cone de Aprendizagem”, de Edgar Dale

²⁸ Este artigo pode ler-se no seguinte link: http://www.ionline.pt/artigo/508633/mudar-a-escola-fazer-para-aprender-e-ensinar?seccao=Opiniao_i.

Fonte: <http://ionline.pt/media//2016/4/21/523701.jpeg>

Refletindo sobre a informação acima apresentada, é possível concluir que a experiência de Edgar Dale, conhecida como “Cone da Aprendizagem” (adaptada na imagem acima), vai ao encontro de tudo aquilo referido numa parte inicial deste relatório e percebido no estágio – a participação dos alunos, quanto mais direta e ativa for, melhor auxiliará a aprendizagem e mais resistente será a retenção da informação.

Houve a preocupação de promover aulas que envolvessem mais e melhores dinâmicas, com participação e envolvimento prático do aluno na formação dos seus saberes.

Para sintetizar, e recuperando um importante pensamento de Confúcio, “Conta-me e eu esqueço. Mostra-me e eu apenas me lembro. Envolve-me e eu compreendo”.

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

Alencar, E. A. (1991). *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Brasil: Editora Vozes.

Alonso, L. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências*. In *Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* 15-30. Porto: Areal Editores. Consultado em 3 de fevereiro de 2016 in <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17569/1/Reorg%20Curricular%20EB.pdf>.

Alonso, L., Roldão, M. e Vieira, F. (2006). *Construir a competência de aprender a aprender: Percurso de um projecto*. In *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares* 3105-3118. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.

Alves, L. A. M. (2003). *República e Educação: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação*. Consultado a 29 de março de 2016 in <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>.

Amante, L. (2007) *As TIC na Escola e no Jardim de Infância: Motivos e factores para a sua integração*. Revista de Ciência da Educação, Universidade Aberta. Número 3. (Pp: 1 – 15).

Azevedo, F. e Sardinha, M. G. (2009) (Coords). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa-Porto: Lidel.

Barbeiro, L. F. e Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME-DGIDC.

Burnier, S. (s. d.). *Pedagogia das competências: conteúdos e métodos*. Consultado em 8 de janeiro de 2016, in <http://www.senac.br/bts/273/boltec273e.htm>.

Carreira, J. (2013). *A arte: uma viagem mágica com Miró*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa.

Carvalho, A. C. (2012). *O poder do elogio*, in Revista Ana Maria Braga, nº14. Consultado em 17 de abril de 2016, in http://revistaanamariabraga.uol.com.br/comportamento/o_poder_do_elogio.html

Carvalho, I. e Nunes, L. (2012). *Referencial de Educação Rodoviária para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral da Educação.

Cathcart, S. (2015). *A Mentira Que Vivemos*. Vídeo visualizado no dia 24 de fevereiro de 2016, in <https://www.youtube.com/watch?v=b8UPynillmE>

Costa, I. A. e Baganha, F. (1991). *O Fantoche que Ajuda a Crescer* (2.ª edição). (Coleção “Práticas Pedagógicas”). Rio Tinto: Edições ASA.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (2009). *Educação e política: igualdade, pragmatismo e democracia*. (Teixeira, M. Trad.). Mangualde: Pedagogo (sem data da publicação original).

Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* In Currículo sem Fronteiras – Stanford University, Estados Unidos, v. 8, n. 2, pp. 5-17.

Ferreira, C. et. al. (2004). *Ensinarte*. Revista das artes em contexto educativo, nº 4.

Gagliardi, M. (1998). *O teatro, a escola e o jovem espectador*. Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP, nº 13: 67 – 72. Consultado em 11 de abril de 2016, in <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36826/39548>

Gomes, M. J. (2005). *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. In VII Simpósio Internacional de Informática Educativa 311-315. Leiria: Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa –

Universidade do Minho. Consultado em 8 de abril de 2016 in <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>

Goulart, I. B. (1998) (2.ª ed.). *A educação na perspectiva construtivista- Reflexões de uma equipe interdisciplinar*. Brasil: Editora Vozes.

Grispino, I. S. (2002, junho). *A Escola da Solidariedade*. Consultado em 8 de março de 2016, in: http://izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1395

Hill, M. e Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Brasil: Artmed Editora.

Martins, M. T. M. (2010). *As construções ficcionais bio-históricas na obra infanto-juvenil de José Jorge Letria: dos modelos às ideologias. Leitura integral e mediada*. Instituto da Educação – Universidade do Minho, Portugal. Consultado em 14 de março de 2016, in <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12423>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Menano, C. (2008). *Dossier Escrita Criativa*. Revista Noesis. ME-DGIDC.

Menassi, F. (2009) *Experimentando teatro de sombras na sala de aula 1-8*. Consultado em 3 de abril de 2016 in <https://pt.scribd.com/doc/11641488/experimentando-teatro-de-sombras-na-sala-de-aula-parte2-conteudo>

Moreira, J. M. (2009). *Questionários: teoria e prática*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Edições Almedina.

Moreira, M., Paiva, M., Vieira, F. Barbosa I e Fernandes, I. (2010). *A investigação-acção na formação reflexiva de professores estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão*. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (2ª edição) 47-80. Mangualde: Edições Pedagogo.

Niza, S. (2016) *Escritos sobre educação* (2ª edição.). Lisboa: Tinta-da-China.

Ó, J. R. (2003). *O Governo de si mesmo – Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal – último quartel do século XIX, meados do século XX*. Lisboa: Educa.

Quintas, A. (2009). *A aprendizagem da matemática através dos jogos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique - Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia.

Read, H. (2013). *Educação Pela Arte*. (A. M. Rabaça e L. F. S. Teixeira, Trads). Lisboa: Edições 70.

Rocha, H. (2006). *O envolvimento Parental e a Relação Escola-Família*. Dissertação de mestrado, Departamento de Ciência da Educação – Universidade de Aveiro, Portugal. Consultado em 1 de fevereiro de 2016, in <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4746/1/2007001173.pdf>.

Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1º Ciclo Pela Via Das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora

Sarmiento, T. (2005). *(Re)pensar a interação escola-família*, in Revista Portuguesa de Educação, CIEd – Universidade do Minho, nº 18: 53-75.

Solé, M. G. (2009) *A História no 1.º Ciclo do ensino básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Braga. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança, área Estudos do Meio Social) - Universidade do Minho.

Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Edição Instituto Piaget: Lisboa.

Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Drama e Dança*. Coleção Horizontes Pedagógicos, Edição Instituto Piaget: Lisboa.

Teixeira, A. C., Rubio, L. B., Chaves, S. F. F. e Silva, D. R. M. (s.d.). *A importância da autoestima do aluno no processo de ensino-aprendizagem*. Revista interação, 12.ª ed. n.º 2. 20-34. Consultado em 7 de abril de 2016, in <http://portalamericas.edu.br/revista/pdf/ed12/artigo2.pdf>

Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2014) (Coords). *Falar, ler e escrever – propostas integradoras para jardim*. Santilhana

Vinhas, T. (2011, outubro 3). *“A imaginação é mais importante que o conhecimento”*. Super interessante. Consultado a 21 de março de 2016 em <http://super.abril.com.br/blogs/superblog/frase-da-semana-a-imaginacao-e-mais-importante-que-o-conhecimento-einstein>

Vygotsky, L. S. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia (Ensaio psicológico)*. (4ª edição). Madrid-Espanha: Ediciones Akal, S. A.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 210/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4ª edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programas e Metas Curriculares de Matemática – Ensino Básico*. Governo de Portugal.

Ministério da Educação e Ciência (2015) *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Governo de Portugal.

Referências Webgráficas

<http://www.Slow Artday.com/about/> [Consultado em 2 de fevereiro de 2016]

https://pt.wikipedia.org/wiki/Slow_Food [Consultado em 2 de fevereiro de 2016]

<http://www.slowart.com> [Consultado a 2 de fevereiro de 2016]

https://en.wikipedia.org/wiki/Slow_living [Consultado a 3 de fevereiro de 2016]

<http://www.alucinados.pt/nos-vivemos-num-mundo-baseado-numa-mentira-o-video-chocante-que-deu-a-volta-ao-mundo/> [Consultado em 5 de fevereiro de 2016]

<http://www.senac.br/bts/273/boltec273e.htm> [Consultado em 6 de março de 2016]

http://izabelsadallagripino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1395
[Consultado em 27 de março de 2016]

<https://sites.google.com/site/cartadeconducaoinfantil/> [Consultado em 23 de março de 2016]

<http://expresso.sapo.pt/sociedade/o-colegio-que-aposta-nas-24-forcas-de-caracter=f884233>
[Consultado em 1 de abril de 2016]

<http://www.dn.pt/portugal/interior/o-nosso-modelo-escolar-e-do-sec-xviii-e-nao-esta-adaptado-a-realidade-4997445.html> [Consultado em 12 de abril de 2016]

<http://cultura.chiadonews.com/2015/11/finlandia-vai-ser-o-primeiro-pais-do.html> [Consultado em 16 de abril de 2016]

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml> [Consultado em 18 de abril de 2016]

http://www.ionline.pt/artigo/508633/mudar-a-escola-fazer-para-aprender-e-ensinar?seccao=Opinioao_i. [Consultado em 19 de abril de 2016]

<http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265> [Consultado em 21 de abril de 2016]

http://revistaanamariabraga.uol.com.br/comportamento/o_poder_do_elogio.html [Consultado em 22 de abril de 2016]

<http://observador.pt/2016/04/30/escolas-vao-poder-definir-parte-do-curriculo/> [Consultado em 30 de abril de 2016]

ANEXOS

QUESTIONÁRIOS

Anexo A: Inquérito feito aos encarregados de educação no início do projeto

Este questionário insere-se na realização de um Projeto de Ensino Supervisionado, incluído no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho.

Os dados obtidos são confidenciais e apenas se destinam a tratamento estatístico.
Agradeço, desde já, a sua disponibilidade para o seu preenchimento.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Sexo: Masculino Feminino

1.2. Idade: Até 29 anos Entre 30 e 34 anos
Entre 35 e 39 anos Entre 40 e 44 anos 45 anos ou mais

1.3. Situação profissional: _____

2. INFORMAÇÕES ACERCA DO SEU EDUCANDO

Nome do educando: _____

2.1. Indique em que medida é que o seu educando mostra interesse por cada técnica de arte apresentada na seguinte tabela

	Muito de acordo	De acordo	Nem de acordo nem de desacordo	Em desacordo	Muito em desacordo
Pintura					
Desenho					
Modelagem					
Recorte					
Colagem					

Outra Qual? _____

O que o faz pensar assim? _____

2.2. De que modo tem por hábito incentivar o seu educando à realização de trabalhos de Expressão Plástica?

Como atividade livre

Muito de acordo De acordo Nem de acordo nem em desacordo

Em desacordo Muito em desacordo

Como complemento de outra atividade

Muito de acordo De acordo Nem de acordo nem em desacordo

Em desacordo Muito em desacordo

Como atividade obrigatória

Muito de acordo De acordo Nem de acordo nem em desacordo

Em desacordo Muito em desacordo

Outra situação Qual? _____

2.3. Quando há tempo livre o seu educando mostra vontade de:

Fazer jogos no exterior Criar coisas novas Escrever Ler

Fazer atividades de expressão plástica Brincar Passear

Outras atividades Quais? _____

2.4. O seu educando pede-lhe para utilizar o computador? Sim Não

O que gosta mais de fazer no computador? _____

2.5. Nas suas atividades de Expressão Plástica o seu educando costuma solicitar a sua ajuda?

Sim Não

Se respondeu “sim” à pergunta anterior, defina o tipo de ajuda que ele requer _____

2.6. Costuma corresponder à ajuda solicitada? Sim Não

2.7. Se costuma corresponder à ajuda solicitada, como é essa ajuda?

Intervém no trabalho, fazendo-o em vez do seu educando

Dá sugestões para o seu educando melhorar o trabalho

Outra Qual? _____

2.8. Durante a execução do trabalho, quando o seu educando pede ajuda, normalmente é para:

Desenhar pormenores Escolher materiais Escolher cores

Outra ajuda Qual? _____

2.9. De um modo global, nas suas atividades de Expressão Plástica, o seu educando é:

Organizado Asseado Criativo Empenhado

Outro Qual? _____

3. O AMBIENTE ONDE A CRIANÇA ESTÁ INSERIDA

3.1. Como age quando o seu educando quer realizar uma atividade de Expressão Plástica que implique sujidade?

Não se preocupa com esses pormenores Isso não é problema

O trabalho/resultado vale o esforço extra

Opta por outra situação Qual? _____

3.2. Na sua casa existe algum espaço unicamente destinado à realização de atividades de Expressão

Plásticas (desenhos, pinturas, modelagem,...)? Sim Não

3.3. Costuma guardar ou expor os trabalhos realizados pelo seu educando? Justifique,

4. MATERIAIS E TÉCNICAS

4.1. Quais os materiais usados pelo seu educando na realização das atividades de Expressão Plástica?

Lápis de grafite Lápis de cor Lápis de cera Carvão

Eferográfica Giz de cor Aguarelas Plasticina

Barro Material de desperdício Objetos da natureza

Outros Quais? _____

4.2. Dos materiais assinalados, indique os dois mais escolhidos pelo seu educando.

Por que razão acha que o seu educando faz essas escolhas mais regularmente?

5. Os materiais utilizados são:

Ao gosto do seu educando Por sugestão sua Por escolha mútua

Outra situação Qual? _____

6. Indique em que medida cada fator é um problema para si, por eventualmente o/a impedir de ajudar o seu educando nos trabalhos de Expressão Plástica

	Um grande problema	Um problema	Um problema menor	Não é problema
Falta de tempo				
Falta de espaço				
Falta de materiais				
Falta de formação na área				
Outro. Qual? _____				

7. Gostaria de fazer algum comentário adicional, em relação à prática da Expressão Plástica, como apoio ao ensino?

Agradeço a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

A professora estagiária:

Sara Gomes.

Anexo B: Inquérito feito aos encarregados de educação no final do projeto

Este questionário insere-se na realização de um Projeto de Ensino Supervisionado, incluído no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho.

Os dados obtidos são confidenciais e apenas se destinam a tratamento estatístico.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade para o seu preenchimento.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Sexo: Masculino Feminino

1.2. Idade: Até 29 anos Entre 30 e 34 anos
Entre 35 e 39 anos Entre 40 e 44 anos 45 anos ou mais

1.3. Situação profissional: _____

2. INFORMAÇÕES ACERCA DO SEU EDUCANDO

Nome do educando: _____

2.1. Indique em que medida é que o seu educando mostra interesse por cada técnica de arte apresentada na seguinte tabela

	Muito de acordo	De acordo	Nem de acordo nem de desacordo	Em desacordo	Muito em desacordo
Pintura					
Desenho					
Modelagem					
Recorte					
Colagem					

Outra Qual? _____

O que o faz pensar assim? _____

2.2. De que modo tem por hábito incentivar o seu educando à realização de trabalhos de Expressão Plástica?

Como atividade livre

Muito de acordo De acordo Nem de acordo nem em desacordo
Em desacordo Muito em desacordo

Como complemento de outra atividade

Muito de acordo De acordo Nem de acordo nem em desacordo
Em desacordo Muito em desacordo

Como atividade obrigatória

Muito de acordo De acordo Nem de acordo nem em desacordo
Em desacordo Muito em desacordo

Outra situação Qual? _____

2.3. Quando há tempo livre o seu educando mostra vontade de:

Fazer jogos no exterior Criar coisas novas Escrever Ler
Fazer atividades de expressão plástica Brincar Passear

Outras atividades

Quais? _____

2.4. O seu educando pede-lhe para utilizar o computador? Sim Não

2.4.1. O que gosta mais de fazer no computador?

2.5. Nas suas atividades de Expressão Plástica o seu educando costuma solicitar a sua ajuda?

Sim Não

Se respondeu “sim” à pergunta anterior, defina o tipo de ajuda que ele requer _____

2.6. Costuma corresponder à ajuda solicitada? Sim Não

2.7. Se costuma corresponder à ajuda solicitada, como é essa ajuda?

Intervém no trabalho, fazendo-o em vez do seu educando

Dá sugestões para o seu educando melhorar o trabalho

Outra Qual? _____

2.8. Durante a execução do trabalho, quando o seu educando pede ajuda, normalmente é para:

Desenhar pormenores Escolher materiais Escolher cores

Outra ajuda Qual? _____

2.9. De um modo global, nas suas atividades de Expressão Plástica, o seu educando é:

Organizado Asseado Criativo Empenhado

Outro Qual? _____

3. O AMBIENTE ONDE A CRIANÇA ESTÁ INSERIDA

3.1. Na sua casa existe algum espaço unicamente destinado à realização de atividades de Expressão Plásticas (desenhos, pinturas, modelagem,...)?

Sim Não

3.2. Costuma guardar ou expor os trabalhos realizados pelo seu educando? Justifique

4. MATERIAIS E TÉCNICAS

4.1. Quais os materiais usados pelo seu educando na realização das atividades de Expressão Plástica?

Lápis de grafite Lápis de cor Lápis de cera Carvão

Esferográfica Giz de cor Guaches Plasticina

Fimo Barro Reciclagem (material diverso, de desperdício)

Objetos da Natureza

Outros Quais? _____

4.2. Dos materiais assinalados, indique o mais escolhido pelo seu educando _____

Por que razão acha que o seu educando faz essas escolhas mais regularmente?

4.3. Os materiais utilizados são:

Ao gosto do seu educando Por sugestão sua Por escolha mútua

Outra situação Qual? _____

4.4. Indique em que medida cada fator é um problema para si, por eventualmente o/a impedir de ajudar o seu educando nos trabalhos de Expressão Plástica

	Um grande problema	Um problema	Um problema menor	Não é problema
Falta de tempo				
Falta de espaço				
Falta de materiais				
Falta de formação na área				
Sujidade				
Outro. Qual?				

5. Queira, por favor, manifestar a sua opinião acerca das vantagens que o projeto sobre Arte trouxe para a aprendizagem e desenvolvimento do seu educando.

Agradeço a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

A professora estagiária:

Sara Gomes.

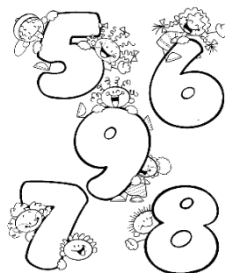
Anexo C: Inquérito feito aos alunos no início do projeto

No âmbito do projeto “*Slow Art*: por uma pedagogia participativa no primeiro ciclo do ensino básico”, peço a tua colaboração na resposta a este questionário, para eu conhecer melhor os teus hábitos e gostos.

Nome: _____

Data: _____

1. Pinta o número que representa a tua idade



2. Pinta o boneco que corresponde ao teu sexo

Sou um menino



Sou uma menina



3. Enumera as imagens seguintes, de 1 a 6, começando pela atividade que gostas mais até à que menos gostas de fazer.



Brincar com bonecas.



Brincar com carros.



Saltar à corda.



Desenhar e pintar.

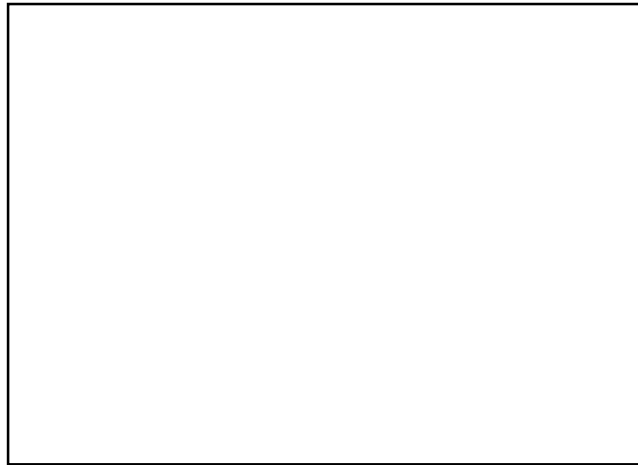


Ler e escrever.



Criar coisas novas, como por exemplo inventar brincadeiras.

4. Desenha um animal que gostavas de ser. Podes escolher um animal que já existe ou inventar um.



Como se chama o animal que desenhaste? _____

O que é que ele mais gosta de fazer? _____

5. Pinta o círculo com a cor que mais gostas e o quadrado com a cor que menos gostas



6. Liga cada cor à ação que ela mais combina, na tua opinião. Podes ligar a mesma cor a várias ações.



Brincar

Dançar

Pintar

Jogar

Rir

Chorar

Abraçar

Desenhar

7. Que materiais costumam utilizar nos teus trabalhos artísticos?

- Lápis de cor
- Argila
- Plasticina
- Pasta de papel
- Aguarelas
- Outra (Qual?) _____

8. Que técnicas é que já utilizaste nos teus trabalhos artísticos?

- Estampagem
- Recorte
- Desenho/pintura
- Modelação
- Colagem
- Outro (Qual?) _____

9. Que utensílios costumam utilizar nos teus trabalhos artísticos?

- Lápis de carvão
- Lápis de cor
- Lápis de cera
- Canetas de feltro
- Pincel
- Outra (qual?) _____

10. Que materiais de suporte costumam utilizar nos teus trabalhos artísticos?

Papel cavalinho

Papel cenário

Cartão

Papel de manteiga

Cartolina

Outro (Qual?) _____

11. Como te sentes quando estás a pintar e a desenhar?

12. Costumas ter muito tempo para desenhar e pintar?

Sim

Não

Se respondeste “não” à questão anterior, gostavas de ter mais tempo para desenhar e para pintar? Porquê?

Anexo D: Inquérito feito aos alunos no final do projeto

No âmbito do projeto “*Slow Art*: por uma pedagogia participativa no primeiro ciclo do ensino básico”, peço a tua colaboração na resposta a este questionário, para eu conhecer melhor os teus hábitos e gostos.

Nome: _____

Data: _____

Idade: _____

1. Enumera as imagens seguintes, de 1 a 6, começando pela atividade que gostas mais até à que menos gostas de fazer.



Brincar com bonecas.



Brincar com carros.



Saltar à corda.



Desenhar,
pintar e criar
formas novas



Ler e escrever.



Criar coisas novas, como por
exemplo inventar
brincadeiras/formas/palavras

2. Pinta o círculo com a cor que mais gostas e o quadrado com a cor que menos gostas



3. Liga cada cor à ação que ela mais combina, na tua opinião. Podes ligar a mesma cor a várias ações.



Brincar

Dançar

Pintar

Jogar

Rir

Chorar

Abraçar

Desenhar

4. Que materiais costumam utilizar nos teus trabalhos artísticos?

Lápis de cor

Argila

Plasticina

Pasta de papel

Guaches

Outra (Qual?) _____

5. Que técnicas é que já utilizaste nos teus trabalhos artísticos?

Estampagem

Recorte

Desenho/pintura

Modelação

Colagem

Outro (Qual?) _____

6. Que utensílios costumam utilizar nos teus trabalhos artísticos?

Lápis de carvão

Lápis de cor

Lápis de cera

Canetas de feltro

Pincel

Outra (qual?) _____

7. Que materiais de suporte costumam utilizar nos teus trabalhos artísticos?

Papel cavalinho/desenho

Cartão

Cartolina

Outro (Qual?) _____

8. Como te sentes quando estás a pintar e a desenhar?

9. Costumas ter muito tempo para desenhar e pintar?

Sim

Não

Se respondeste “não” à questão anterior, gostavas de ter mais tempo para desenhar e para pintar? Porquê?

10. Gostas mais de pintar, desenhar, criar formas ou cores novas?

11. Qual foi a atividade de Expressão Plástica que gostaste mais de desenvolver ao longo do projeto?
Porquê?

12. Qual foi o artista que mais gostaste de conhecer ao longo do projeto?
Porquê? _____

13. Qual foi a obra de que gostaste mais de conhecer? Porquê?

14. O que aprendeste com o projeto que desenvolvemos sobre Arte?

Obrigada pela tua colaboração!



PLANIFICAÇÕES

Data	Tipo de atividade/ Tempo previsto	Áreas curriculares associadas	Objetivos específicos (centrados nos alunos)	Descrição da atividade	Recursos necessários	Avaliação
Quarta e quinta feira, dias 9 e 10 de dezembro	Quarta-feira (de manhã) e quinta-feira (durante o dia) Atividades: “O verdadeiro sentido do Natal” “Pequeno escritor por um dia”; “Um conto de Natal vamos criar, para os meninos alegrar”.	Português; Estudo do Meio; Expressões Artísticas.	Reconhecer o verdadeiro sentido do Natal; Relembrar as categorias da narrativa; Comunicar oralmente e por escrito, com progressiva autonomia e clareza; Ter gosto e prazer pela escrita; Desenvolver a escrita criativa; Demonstrar originalidade nas suas produções escritas; Dinamizar potencialidades individuais;	<u>Quarta-feira:</u> Durante a manhã: Vinda do Pai Natal e presentes: para as crianças a quadra natalícia resume-se, praticamente, a estas duas coisas, que são importantes para elas, porém, limitativas. Assim, é essencial que os alunos percebam o verdadeiro sentido de Natal (para que assim o possam viver e recordar ano após ano). Inicialmente será perguntado aos alunos o que significa a palavra “Natal”, e estes devem sustentar as suas respostas procurando o significado da palavra nos dicionários. De seguida ser-lhe-á apresentada a definição desta palavra. No seguimento do conhecimento do artista Van Gogh, haverá um diálogo com os alunos, de modo a explicar-lhes como é celebrado o Natal no país de origem deste prestigiado artista: Holanda. Também se falará com os alunos acerca da evolução da comemoração desta época festiva, como, por exemplo, o facto de os <i>emails</i> e SMS tirarem lugar ao envio de postais de Natal, entre outros aspetos que evoluíram ao longo dos anos. Num dos diálogos estabelecidos sobre o Natal, ocorrido na semana anterior, com os alunos, verificou-se que estes têm	Material de escrita; Folhas, providenciadas por nós, com linhas, onde os alunos preencherão as margens, ilustrando-as a gosto; Material de desenho; Tesouras; Cola; Material escolhido pelos alunos para a realização das ilustrações.	Participação; Empenho; Sucesso na procura de palavras no dicionário; Conhecimento e distinção das categorias da narrativa; Capacidade de criar uma história utilizando princípios básicos da escrita criativa; Originalidade das histórias; Qualidade das histórias;

			<p>Desenvolver a iniciativa e expressão individuais;</p> <p>Promover a recetividade a ideias novas;</p> <p>Explorar e descobrir novos trajetos do seu imaginário;</p> <p>Utilizar um vocabulário diversificado;</p> <p>Desenvolver a autonomia;</p> <p>Discutir ideias;</p> <p>Elaborar os pensamentos e transformá-los em linguagem oral e, posteriormente, escrita;</p> <p>Participar, em grupo, na elaboração do conto de Natal;</p> <p>Saber ouvir, compreender e respeitar as opiniões dos outros;</p>	<p>uma enorme vontade de ajudar os mais necessitados, cumprindo, assim, uma das premissas essenciais desta época.</p> <p>Depois de decidirem, sob a forma de votação, quem queriam ajudar (crianças dos orfanatos), oferecendo roupas, brinquedos e comida, decidiram também criar uma história, e respetivas ilustrações, para lhes oferecerem.</p> <p>Ficou decidido que a história teria como tema principal o Natal, uma vez que estamos a viver esta época festiva.</p> <p>Aproveitando este interesse por parte dos alunos, decidiu-se participar num concurso que está a decorrer a nível do Agrupamento de Escolas, que consiste em criar um conto de Natal coletivo.</p> <p>Para enriquecer esta atividade e participar num outro concurso (desta vez levado a cabo pela Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva), decidiu-se que os alunos criarão uma história individual e, após partilharem as suas histórias com os pares, será construído o conto coletivo, que abraçará diferentes ideias dos alunos.</p> <p>Importa referir que cada aluno, além da história, deverá criar também um título original para a mesma.</p> <p>A escrita coletiva terá por base o respeito por alguns princípios da escrita criativa.</p> <p>Para se lembrarem as categorias (básicas) da narrativa, serão personalizar dados, cada um correspondente a uma categoria da narrativa. Os alunos, individualmente, lançarão o dado. Este processo servirá para, por exemplo, selecionarem as personagens da história. Cada dado terá uma face em branco, que, saindo, dá liberdade total aos alunos para</p>		<p>Iniciativa;</p> <p>Utilização correta do vocabulário e da construção frásica;</p> <p>Comunicação oral;</p> <p>Envolvimento na criação do conto coletivo;</p> <p>Criatividade e imaginação;</p> <p>Histórias individuais;</p> <p>Conto final;</p> <p>Qualidade das Ilustrações feitas;</p> <p>Coerência das ilustrações com as narrativas criadas.</p>
--	--	--	---	--	--	--

			<p>Intervir oportunamente;</p> <p>Utilizar a criatividade e a imaginação.</p>	<p>decidirem que personagem, tempo, etc. querem incluir nas suas histórias individuais.</p> <p>À medida que os alunos vão criando a história, haverá uma música de fundo, disponível no seguinte link: https://www.youtube.com/watch?v=_OPUx_RChNo. Também esta música servirá de inspiração para a criação da história.</p> <p>Num último momento, os alunos escolherão que materiais querem utilizar para ilustrarem (no dia seguinte) as suas histórias individuais.</p> <p><u>Quinta-feira</u></p> <p>Durante o dia:</p> <p>Os alunos irão transcrever, para uma folha com linhas, as suas criações individuais e, de seguida, farão as ilustrações da sua história com materiais a gosto de cada um.</p> <p>Após, no dia anterior, serem criados os contos individuais, os alunos irão debater as diferentes ideias para ser formado o conto coletivo.</p>		
--	--	--	---	---	--	--

Data	Tipo de atividade/ Tempo previsto	Áreas curriculares associadas	Objetivos específicos (centrados nos alunos)	Descrição da atividade	Recursos necessários	Avaliação
Quarta-feira, dia 4 de novembro	Durante a manhã (9h10-10h20, 11h – 12h30): Realização do jogo “Dominó de Van Gogh”	Matemática; Português.	<p>Aceitar e cumprir as regras do jogo;</p> <p>Ganhar gosto pela Matemática;</p> <p>Adotar uma postura ativa, reflexiva e imaginativa;</p> <p>Agilizar o raciocínio lógico-matemático;</p> <p>Desenvolver a capacidade de comunicação;</p> <p>Explicar e confrontar as ideias com os colegas;</p> <p>Justificar as suas opiniões;</p> <p>Descrever os processos utilizados na realização do jogo;</p> <p>Desenvolver o gosto pelo desafio;</p> <p>Dominar o conceito de número;</p> <p>Dominar operações aritméticas elementares;</p> <p>Explorar situações que conduzam à descoberta da</p>	<p>Durante a manhã:</p> <p>Serão feitas atividades de iniciação à multiplicação, explicando uma estratégia que pode ser utilizada para realizar esta operação (adição de parcelas iguais).</p> <p>Para consolidar esta explicação, será realizado um jogo matemático, criado por nós, designado “Dominó de Van Gogh” (ver regras do jogo em anexo).</p> <p>Para a realização do jogo, a turma será dividida em dois grupos, de modo a tornar a sua execução mais viável, e cada elemento do grupo terá uma peça do dominó.</p> <p>Como no dominó tradicional, cada peça será composta por dois lados. Num irá conter um número de partes constituintes do girassol (tanto pode ser, pétalas,</p>	Dois dominós de Van Gogh (feitos com cartolina e papel EVA).	<p>Aceitação e cumprimento das regras do jogo;</p> <p>Participação;</p> <p>Empenho;</p> <p>Linguagem oral;</p> <p>Capacidade de comunicação;</p> <p>Capacidade de raciocínio lógico-matemático;</p> <p>Compreensão da multiplicação no sentido aditivo.</p>

			<p>multiplicação a partir da adição de parcelas iguais;</p> <p>Praticar o cálculo mental;</p> <p>Utilizar o sinal “x” na representação de produtos (representação horizontal a x b).</p>	<p>caules, folhas ou raízes) e no outro lado terá escrito, por exemplo: “eu sou o nº 8”.</p> <p>O aluno que tenha a peça com 8 caules (por exemplo), irá juntá-la à anterior, completando, assim, uma parte do dominó. O jogo acaba quando todas as peças forem utilizadas.</p>		
--	--	--	---	---	--	--

Anexo G

Planificação das atividades “Experiência com sombras” e “teatro de sombras chinesas”

Data: 5 a 7 de janeiro

Data	Tipo de atividade/ Tempo previsto	Áreas curriculares associadas	Objetivos específicos (centrados nos alunos)	Descrição da atividade	Recursos necessários	Avaliação
Quarta-feira, dia 6 de janeiro	Durante a manhã (9h10-10h20, 11h – 12h30): Pesquisa no computador;	Expressão Plástica; Matemática; Português.	<p>Contornar objetos ou formas;</p> <p>Recortar;</p> <p>Construir fantoches;</p> <p>Reconhecer simetrias;</p> <p>Reconhecer formas geométricas;</p> <p>Manusear objetos em situações concretas e reconhecer a sua utilidade.</p>	<p>Durante a manhã: os alunos pesquisarão no computador imagens características das personagens do texto dramático estudado, que serão impressas para que os alunos, fazendo o seu contorno numa cartolina preta, os recortem e construam os fantoches (de sombras).</p> <p>Os alunos treinarão a peça de teatro.</p>	<p>Computador;</p> <p>Internet;</p> <p>Impressora;</p> <p>Cartolina preta;</p> <p>Tesoura;</p> <p>Cola;</p> <p>Paus de espetada.</p>	<p>Capacidade de criar fantoches perceptíveis;</p> <p>Originalidade;</p> <p>Criatividade;</p> <p>Sentido crítico.</p>

<p>Quinta-feira, dia 7 de janeiro</p>	<p>Durante a manhã (9h10-10h20, 11h – 12h30): Realização da experiência “A minha sombra e eu”.</p>	<p>Estudo do Meio; Português; Matemática.</p>	<p>Perceber o que são as sombras e os fatores que podem influenciá-las; Medir o comprimento de diferentes sombras ao longo de diferentes horas do dia; Observar, fazendo comparações entre o comprimento da sombra e do objeto; Planear uma investigação para estudar o comprimento e a direção da sombra de um objeto ao sol, em diferentes horas do dia; Registrar a evolução da sombra de um objeto ao longo do dia de Sol e posteriormente discutir os valores registados; Proporcionar momentos de observação e registo de sombras ao ar livre;</p>	<p>Durante a manhã: Os alunos irão realizar uma experiência relacionada com sombras²⁹. Será feito um levantamento das ideias prévias dos mesmos (<i>brainstorming</i>), em que lhes perguntaremos: “O que são sombras?”, “Como se originam as sombras?”, “Que forma podem ter as sombras?”, “A tua sombra é sempre igual?”, “O que podes fazer para que a tua sombra seja diferente?”, “Como podes fazer uma sombra maior?”. Após uma breve discussão, levar-se-á os alunos para o espaço exterior, organizados aos pares, para realizarem a experiência. Cada par terá uma fita métrica e instrumentos de registo. Deixar-se-á que os alunos façam brincadeiras voluntárias com as sombras. Posteriormente irão medir: “A tua sombra está maior ou mais pequena que tu?”; “Como podemos saber isso?”; “Poderás medir a tua própria sombra? Como?”. Espera-se que os alunos sugiram medir a própria altura e, depois, a sua própria sombra.</p>	<p>Várias fitas métricas; Uma estaca; Objetos e material de registo.</p>	<p>Sistematização das razões que os alunos apresentaram como justificativas das características da sombra; Análise da lista de fatores (variáveis independentes), bem como das respetivas questões-problema;</p>
---------------------------------------	---	---	--	--	--	--

²⁹ Experiência retirada de: Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1º Ciclo Pela Via Das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora

		<p>Observar, marcando no chão, o comprimento e a direção da sombra de uma estaca em diferentes horas do dia;</p> <p>Comunicar, registrando os comprimentos da sombra em diferentes horas do dia numa tabela;</p> <p>Fazer previsões acerca do comprimento e direção da sombra em horas em que não se fez observação;</p> <p>Interpretar a informação:</p> <p>Indicando as horas em que a sombra tem o máximo e o mínimo comprimento;</p> <p>Indicando os períodos de tempo em que a sombra é mais comprida e mais curta do que a estaca;</p> <p>Identificando uma tendência de diminuição do comprimento da sombra da parte da manhã e de aumento da parte de tarde;</p> <p>Identificando a regularidade de rotação da</p>	<p>Formular hipóteses/Planejar investigação:</p> <p>“A altura e a posição da sombra serão sempre as mesmas a qualquer hora do dia?”; “Como podemos obter a resposta a esta pergunta?”.</p> <p>Os alunos, naturalmente, compreenderão que seria irrealista deixar que um deles fique durante várias horas ao sol para se fazer o registo do comprimento das sombras em diferentes horas. Portanto, vai-se pedir-lhes uma alternativa. A mais apropriada será a utilização de uma estaca exposta ao sol durante algumas horas.</p> <p>“O que devemos fazer para saber se o comprimento da sombra se altera consoante a hora do dia?”; “O que devemos fazer para saber se a posição da sombra se modifica?”.</p> <p>Espera-se que os alunos sugiram medições do comprimento da sombra da estaca a horas determinadas, e que se façam no chão marcas coincidentes com a sombra.</p> <p>Observar/medir/comunicar:</p> <p>A estaca (ou o que os alunos sugerirem) deve ser colocada ao sol ao início da manhã. Durante o período de aulas, um aluno, em sistema de rotatividade, deverá ir ao recreio medir o comprimento da sombra e fazer a marca correspondente à mesma. Os alunos terão uma tabela que vão preenchendo (ver anexo 1) com os registos das medições.</p>	
--	--	--	--	--

	<p>Durante a tarde: Ensaio e apresentação da peça de teatro;</p>		<p>sombra no mesmo sentido do movimento aparente do Sol; Identificando a regularidade de diminuição do comprimento da sombra à medida que aumenta a altura do sol; Organizar informação numa tabela e interpretá-la; Utilizar operadores numéricos; Praticar o cálculo mental; Procurar estratégias diferentes para efetuar um cálculo; Explicitar, oralmente, os passos seguidos ao efetuar um cálculo.</p>	<p>A interpretação da tabela será feita da seguinte forma: “A que horas é que a sombra foi mais comprida?”; “E a que horas foi mais curta?”; “Em que intervalo de tempo a sombra foi maior que a estaca?”; “Porque mudou a sombra de posição?”; “Em que sentido se deslocou?”; “Porque mudou de tamanho?”. Espera-se que os alunos pensem na posição que o sol ocupava de manhã, comparativamente com a posição que ocupará à hora da observação. Introduzir-se-á ainda a noção de movimento de rotação da Terra. “O sol estava mais alto ou mais baixo de manhã?”, a resposta a esta questão poderá suscitar uma explicação para a modificação do tamanho da sombra. “Ao fim da tarde como será a sombra, grande ou pequena? Porquê?”. Durante a tarde: Os alunos ensaiarão de novo a peça e, se possível, apresentá-la-ão a duas turmas da escola (cada grupo apresentará a uma turma diferente). A peça será gravada e partilhada no Blogue da escola.</p>		
--	---	--	--	--	--	--