Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Margarida Vieira Pereira de Jesus

Artes Visuais: Um paradigma interdisciplinar para a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

outubro de 2019

Ana Margarida Vieira Pereira de Jesus **Artes Visuais: Um paradigma interdisciplinar para a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico**

UMinho | 2019

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Margarida Vieira Pereira de Jesus

Artes Visuais: Um paradigma interdisciplinar para a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sandra Susana Pires Silva Palhares

outubro de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pela pessoa maravilhosa que é e por sempre ajudar-me com um sorriso no rosto. Ao meu pai, por acreditar sempre em mim. À avó Né e ao avô Zé, por me acompanharem nesta jornada dando-me sempre palavras de incentivo. À minha irmã Raquel, por toda a paciência, generosidade e apoio. Aos meus primos e tios por mostrarem-me sempre o lado divertido da vida e por serem a família maravilhosa que são.

Ao Paulo, meu nono, por estar presente em todos os momentos da minha vida, por dar o seu apoio independentemente das vitórias e das derrotas que possam surgir e, acima de tudo, por alegrar todos os meus dias.

À Professora Doutora Sandra Palhares, minha orientadora, pelo apoio prestado, pelas palavras de incentivo e de confiança constantes. Por me ajudar a crescer, tanto a nível pessoal e profissional, e a realizar um projeto que, sem a sua ajuda, não seria possível.

À Professora Teresa Sarmento, diretora do mestrado, por ter compartilhado connosco todos os seus saberes e ter acreditado em nós.

À família Nutella, por serem a melhor família que a universidade podia ter dado e por demonstrarem ser as pessoas fantásticas que são.

Aos amigos que fiz na universidade e que levo para a vida. Sem vocês estes 5 anos não seriam marcados por momentos tão especiais, únicos e calorosos. O meu sincero obrigada por definirem estes últimos anos na palavra "felicidade".

Às crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo, que não só tornaram isto tudo possível como também, a cada dia que passava cativavam a nossa relação, ajudando-me a crescer a nível profissional e, sobretudo, a nível pessoal, levando-me a acreditar que nós somos eternamente responsáveis por aquilo que cativamos e que as crianças são o reflexo daquilo que nós somos.

À educadora Teresa e às auxiliares de educação Conceição, Carla e Joana, não só pelos momentos de partilha, como também por todo o apoio prestado e pelo acolhimento caloroso no contexto de jardim de infância.

À professora Filipa e a todas as professoras do contexto de 1.º ciclo, pelos momentos de partilha e de aprendizagem constante, pelo apoio prestado e pela forma como me acolheram.

À professora Rosinha, por acompanhar e apoiar este meu sonho desde o meu 1.º ciclo.

À Eva e todas as monitoras e meninas do clube 3D por alegrarem os meus sábados e pelo apoio constante. Também sem vocês isto tudo não seria possível.

A todos aqui presentes e a todas as crianças que passaram e irão passar por mim, o meu sincero obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Artes Visuais: Um paradigma interdisciplinar para a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

RESUMO

O relatório "Artes Visuais: Um paradigma interdisciplinar para a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico" constituiu-se por dois Projetos de Intervenção, realizados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (I e II) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes ocorreram em dois contextos distintos: um grupo heterogéneo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, a frequentar um Jardim de Infância público, e um grupo de crianças de uma turma o 2.º ano, a frequentar uma instituição privada.

No âmbito do Jardim de Infância, o projeto surgiu a partir das potencialidades pedagógicas criadas pela obra "O Monstro das Cores" (Anna Llenas, 2018), que tinha assumido um grande impacto na aprendizagem do grupo de crianças.

No 1.º ciclo, o projeto desenvolveu-se em paralelo com a celebração dos 500 anos da morte de Leonardo da Vinci, dinamizada pela instituição.

A intencionalidade de partir da Educação Artística nos dois ciclos de ensino justifica-se pela vontade de promover a articulação dos saberes, partindo desta área. Por outro lado, também se destaca o propósito de colmatar a baixa representatividade dos conteúdos das Artes Visuais, constatada no 1.º ciclo.

Neste sentido, foi pensada uma prática pedagógica que desafiasse e ampliasse as aprendizagens das crianças no âmbito das Artes Visuais. Para tal, recorremos à metodologia investigação-ação, cujo processo de intervenção permitiu integrar processos de observação, reflexão e pesquisa teórica, de modo a analisar e avaliar a ação pedagógica.

Verificámos que os resultados foram alcançados através de uma melhoria na compreensão dos processos e aprendizagens desenvolvidos, analisando as atividades propostas e as produções das crianças. Neste sentido, revela-se a pertinência de criar momentos de contacto com as Artes Visuais, estabelecendo elos de ligação entre as suas potencialidades e a articulação com outras áreas do saber, que se refletiram no desenvolvimento de capacidades criativas, expressivas, cognitivas, pessoais e sociais das crianças.

Palavras-chave: Artes Visuais; Desenvolvimento holístico; Interdisciplinaridade.

Visual Arts: A interdisciplinary paradigm for Pre-School and First Cycle of Education

ABSTRACT

The report "Visual Arts: A interdisciplinary paradigm for Pre-School and First Cycle of Education" is constituting by two Intervention Projects held in Supervised Teaching Practice (I and II), integrated in Pre-School and First Cycle Education master's degree. These took place in two different contexts: one heterogeneous group with ages between 3 and 6 years old, attending a public Kindergarten, and one group of children in the second year, attending in a private school.

Within Kindergarten, the project rised up by the pedagogical potentialities created by "The Colour Monster" (Anna Llennas, 2017), which assumed a big impact on the children's learning.

Within 1st cycle, the project was developed in parallel with the celebration of the 500 years of Leonardo da Vinci's death, dinamized by the private school.

The intention of stem for Artistic Education in the two cycles is justified by the will of promoting the articulation of the knowledge, starting with Visual Arts. Besides that, also stands out the purpose of fill the low representative of these contents diagnosed in 1st cycle.

Therefore, it was thought a pedagogical practice which challenged and expanded learning skills within Visual Arts. To this end we used investigation-action method, existing the necessity, during the intervention process, of integrate observation, reflection's process and some theory research, for analyse and evaluate the pedagocial action.

The results have been achieved through comprehension of the process and learning development, analysed the purposals and children production. In this way, there is prove of the pertinence of create moments to contact with Visual Arts, by creating the links between their potential and the articulation with other knowledge areas, which were reflected on the development of creative, expressive, cognitive, personal and social capacities of children.

Keywords: Visual Arts; Interdisciplinarity; Holistic Development.

Índice

AGRADECIMENTOS iii
RESUMO v
ABSTRACT vi
ÍNDICE DE FIGURAS x
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS xi
INTRODUÇÃO 12
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 15
1. As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar e no 1° Ciclo 15
1.1. Educar pela arte 15
1.2 O impacto das artes visuais no desenvolvimento das crianças 16
1.2.1 – Reflexões a ser consideradas pelos educadores/professores na abordagem às Artes Visuais 19
1.2.2 – As Artes Visuais à luz dos documentos oficiais da Educação Pré-Escolar e 1.° Ciclo 21
1.3 – A Cor: Promoção de atividades das Artes Visuais até à Formação Pessoal e Social 27
1.4 – Leonardo da Vinci em articulação com o perfil de monodocência e o perfil dos alunos 29
CAPÍTULO II – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO 31
2.1. Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica: Pré-Escolar 31
2.1.1 Caracterização da instituição 31
2.1.3 Caracterização do Grupo de Crianças 35
2.1.4 Organização da Rotina Diária 36
2. 1.5. Metodologias Utilizadas 37
2.2. Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica: 1° Ciclo 41
2.2.1 Caracterização da instituição 41
2.2.2 Caracterização do Espaço 43
2.2.3 Caracterização do Grupo de Crianças 44
2.2.4 Organização da Rotina Diária 45
2.2.5. Metodologias Utilizadas 46
CAPÍTULO III – PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO 49
3. Plano geral e desenvolvimento da intervenção pedagógica 49
3.1. Metodologia de investigação-ação 49
3.2. Instrumentos de recolha de informação para a avaliação do Projeto de intervenção 51
3.3. Justificação e objetivos dos Projetos de Intervenção 52

3.3.1. Educação Pré-Escolar: "A Potencialidade da Cor no desenvolvimento de atividades das Artes Visuais" 52

3.3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico: "As Artes Visuais como ponto de partida para a desenvolvimento de um currículo integrador" 54

3.4. Estratégias de intervenção 55

3.5. Descrição e análise das intervenções no âmbito do Projeto Pedagógico 56

3.5.1. Educação Pré-Escolar: "A Potencialidade da Cor no desenvolvimento de atividades das Artes Visuais" 57

3.5.2. 1.ºCiclo: "As Artes Visuais como ponto de partida para o desenvolvimento de um currículo integrador" 59

3.6. Atividades referente ao projeto: "A Potencialidade da Cor no desenvolvimento de atividades das Artes Visuais" - Pré-Escolar 61

3.6.1. Exposição "Bouquets da paz", inspirados na obra "Bouquet of Peace" de Picasso (1958) 61

3.6.2. Atividade: "De que cor é o teu desejo de natal?" 67

3.6.3. Realização do livro "De que cor é a Amizade?", inspirado na obra "De que cor é um beijinho?", de Rocio Bonilla (2017) 70

3.7. Atividades referentes ao projeto: "As Artes Visuais como ponto de partida para a desenvolvimento de um currículo integrador" – 1.º Ciclo 75

3.7.1. Elaboração de retratos inspirados na Pop Art 75

3.7.2. Recriação de emoções, sentimentos e valores 78

3.7.3. Matemática articulada com as Artes Visuais 81

3.8. Reflexão e Avaliação 86

Educação Pré-Escolar 86

1ºCiclo 89

CONSIDERAÇÕES FINAIS 92

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 97

Anexos 100

Anexo 1: Caracterização do primeiro espaço do Jardim de Infância 101

Anexo 2: Caracterização do segundo espaço do Jardim de Infância 101

Anexo 3: Rotina diária do jardim de infância 102

Anexo 4 : Esquema da sala do 1º ciclo 102

Anexo 5: Rotina dos alunos do 2.º ano. 102

Anexo 6 : Exemplar de uma planificação realizada no âmbito do Projeto de Intervenção de Pré-Escolar 103

Anexo 7 : Exemplar de uma planificação realizada no âmbito do Projeto de Intervenção de 1º Ciclo 105

Apêndices 107

Apêndice 1: Obras de literatura para a infância utilizadas na educação Pré-Escolar. 108

Apêndice 2: Suporte textual e imagens para a apresentação do artista Damien Hirst – Pré-escolar..... 109

Apêndice3: Ficha de trabalho para a recriação de sentimentos/valores/emoções – 1.º ciclo. 110

Apêndice 4: Ficha de trabalho para a atividade que articula a Matemática às Artes Visuais..... 111

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Martins et al., 2017, p. 19 - Esquema concetual adaptado de "The Future of Education and Skills:OECD Education 2030 Framework", In: Global competency for an inclusive world, 2016, OECD..... 25
Figura 2 - Projeto Educativo retirado e adaptado do Projeto Curricular de Grupo fornecido pela professora cooperante..... 42
Figura 3 - Pictograma realizado com o intuito de descobrir a "cor de um beijinho"..... 62
Figura 4 - Realização da técnica "Spin Paintings" (ver Damien Hirst- born, 1965) 62
Figura 5 - Registo da obra "Bouquet of Peace" e experiência das mãos realizadas pelas crianças. 63
Figura 6 – Pintura de caixas de ovos para a realização de flores e realização a carimbagem para o mesmo fim. 63
Figura 7 – Realização e exemplo do resultado final de alguns Bouquets da Paz. 64
Figura 8 - Exemplo de registo..... 64
Figura 9 - Registo coletivo das crianças. 65
Figura 10 - Divulgação da exposição na página do Facebook do Projeto Living Peace 65
Figura 11 - Colaboração com os alunos na pintura e distribuição de pequenos Bouquets da Paz. Decoração da exposição..... 66
Figura 12 - Imagem panorâmica da Exposição. 67
Figura 13 - Desejos de Natal, ditos pelas crianças. 68
Figura 14-Ilustração do desejo de Natal e decoração da "caixa presente". Alguns dos desejos ilustrados pelas crianças..... 68
Figura 15 - Tabela de dupla entrada para a seleção das cores representadas no livro..... 71
Figura 16 - Registo de aspetos positivos e negativos das cores. 72
Figura 17 - Registo de uma fotografia, de uma ilustração e de uma pesquisa na internet para o livro "De que cor é amizade?". 72
Figura 18 - Algumas imagens ilustrativas do livro..... 74
Figura 19 - Realização dos retratos. 76
Figura 20 - Passagem do desenho da folha de papel vegetal para a folha de desenho. 77
Figura 21 - Exemplo final de um retrato..... 78
Figura 22 - Resultado das transcrições acima referidas, seguindo a ordem esquerda-direita..... 80
Figura 23 - Algumas das imagens realizadas propostas pelo manual..... 82
Figura 24 - Registo das transcrições dos alunos. 83
Figura 25 - Exemplos de colagem, desenhos e pinturas realizadas..... 84
Figura 26 - Telas realizadas pelos alunos..... 84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NAEA - National Art Education Associantion

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PEEA – Programa de Educação Estética e Artística

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

O relatório é parte integrante de dois projetos de intervenção realizados no âmbito da Unidade Curricular: Prática de Ensino Supervisionada I e II, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O projeto "Artes Visuais: Um paradigma interdisciplinar na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico" assume um carácter investigativo e reflexivo característico da metodologia investigação-ação. Foram realizados dois projetos de intervenção que se identificaram com os propósitos dos projetos implementados nos contextos, procurando compreender as potencialidades das Artes Visuais no desenvolvimento de um currículo interdisciplinar. Para tal, procura-se dar resposta a duas questões de investigação, sendo a primeira centrada na educação pré-escolar e a segunda no 1.º ciclo:

Pré-escolar: *Pode a cor ser um ponto de partida para o desenvolvimento de atividades integradoras para as crianças?*

1.º Ciclo: *Pode Leonardo Da Vinci ser uma referência para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?*

Neste sentido, foi concetualizada uma prática pedagógica tendo em vista responder a um conjunto de observações iniciais, propondo atividades que articulassem diversas áreas do saber partindo das Artes Visuais. As atividades realizadas propõem uma dimensão ética integrada com a dimensão estética, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e perceção estética aliada à formação pessoal e social e, sobretudo, ao desenvolvimento holístico das crianças.

Nos diferentes contextos, as práticas no âmbito das Artes Visuais eram notoriamente díspares. No contexto de pré-escolar, existia um grande interesse na realização de atividades que exigiam a manipulação e a exploração de elementos das Artes Visuais. Relativamente ao 1.º ciclo, o contacto com as Artes Visuais apenas acontecia em datas festivas, existindo uma baixa variedade de materiais e técnicas utilizados.

Atualmente, existe um grande interesse na promoção da interdisciplinaridade nos documentos que norteiam as práticas educativas, reconhecendo que é na base da articulação de vários saberes que a criança possui um melhor desenvolvimento a um nível pessoal, social e cognitivo. É sobre estes pressupostos que alguns autores (Leontiev, 2000; Rodrigues, 2002; Oliveira, 2007; Read, 2007; Marques,

2011; NAEA, 2016;) defendem as potencialidades das Artes Visuais no desenvolvimento integral da criança.

Desta forma, a Educação Estética e Artística favorece o desenvolvimento de uma cidadania ativa, necessária para enfrentar os desafios das transformações atuais do mundo, através do desenvolvimento do olhar, da sensibilidade e da criatividade das crianças. Para além do mais, esta privilegia e promove o desenvolvimento de competências sociais/relacionais, bem como o de desenvolvimento cognitivo (Oliveira, 2007).

É com base nesta premissa que as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) e o documento *Aprendizagens Essenciais - Artes Visuais do 1.º Ciclo* (ME, 2018) realçam o papel das Artes Visuais na promoção da articulação de diversas áreas do saber, no desenvolvimento de processos de olhar e ver o mundo, através do olhar crítico/sensível, e no desenvolvimento cognitivo e social da criança, alcançando o ideal de desenvolvimento integral.

O relatório está organizado em três capítulos, que tornam mais explícitos os projetos de intervenção que lhe deram origem.

No que diz respeito ao primeiro capítulo, Enquadramento Teórico, este está subdividido em quatro pontos: o primeiro clarifica o conceito de "Educação pela Arte" (Read, 2007); no segundo, desenvolve-se a importância que as Artes Visuais assumem no desenvolvimento das crianças, sendo analisadas as reflexões a ser consideradas na abordagem às Artes Visuais por educadores/professores e o papel das Artes Visuais à luz dos documentos atuais*, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, 2016), *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e *Aprendizagens Essenciais* (2018). No terceiro, esclarece-se a importância do elemento **cor** na promoção de atividades interdisciplinares, bem como os seus contributos para a formação pessoal e social. Por último, realça-se o **perfil humanista** do artista Leonardo da Vinci como uma referência para o desenvolvimento do perfil de um aluno do século XXI e o perfil de monodocência.

Relativamente ao segundo capítulo, serão apresentados e caracterizados os contextos de intervenção pedagógica, salientando os seguintes aspetos: caracterização das instituições e dos grupos de crianças, organização dos espaços e tempos pedagógicos, bem como as metodologias adotadas pela educadora e professora cooperantes.

No terceiro capítulo, relativo aos Projetos de Intervenção desenvolvidos, expõe-se a metodologia de investigação utilizada, seguida da enumeração dos instrumentos de recolha e obtenção de dados utilizados, referindo a sua importância para a documentação pedagógica. Ainda neste capítulo apresentam-se e justificam-se os objetivos propostos pelos projetos, sendo também descritas e analisadas algumas das atividades mais significativas para o presente relatório. Por questões de organização, os projetos são apresentados separadamente. No final deste capítulo é feita uma avaliação e reflexão de ambos os projetos.

Para finalizar o relatório de estágio, desenvolvem-se algumas considerações finais, realizando um balanço final de todo o processo desenvolvido, apresentando e debatendo algumas conclusões e limitações inerentes dos projetos de intervenção. Neste também é feita uma breve reflexão sobre as aprendizagens decorrentes dos estágios.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para se entender a importância das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, interessa olhar para as teses de Platão (séc. IV a.C.) e Herbet Read (2007), refletindo na abordagem que recua até aos tempos em que foi explorada a "Educação pela Arte", em que se acreditava que esta deveria constituir a base da educação.

Neste capítulo importa, ainda, olhar para os documentos norteadores da Educação Estética e Artística em Portugal, documentos que são também indicadores das mudanças necessárias para pensar a escola no contexto atual. Assim, vamos ao encontro das Artes Visuais nas" Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar" (2016), no "Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória" (2017) e nas "Aprendizagens Essenciais das Artes Visuais" (2018). Será realizada uma breve revisão da literatura considerando os seguintes temas: O Impacto das Artes Visuais no Desenvolvimento e Aprendizagens das Crianças; Considerações a adotar por professores/educadores; A Cor: Promoção de atividades das Artes Visuais até à Formação Pessoal e Social; e Leonardo da Vinci em articulação com o perfil de monodocência e o perfil dos alunos.

1. As Artes Visuais na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo

1.1. Educar pela arte

Desde os tempos de Platão (séc. IV a.C.) que a educação pela arte tem sido objeto de estudo, afirmando que é através da arte que o homem se desenvolve de forma holística. Contudo, esta ideia apenas começa a ser concebida e visível quando Herbet Read (2007) escreve a sua tese "Educação pela Arte", originalmente escrita em 1943, cuja reflexão ainda hoje se faz sentir. O autor invoca vários pedagogos, como Montessori, Froebel e Rousesau, que vão ao encontro da teoria defendida por Platão, de que a Arte deve constituir a base para toda a educação.

Read começa por afirmar que a educação "consiste em ensinar as crianças (...) a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios" (Read, 2007, p. 24), sendo definida pelo cultivo de diversos modos de expressão, tendo como grande objetivo "a criação de artistas" (Read, 2007, p. 25) através do desenvolvimento de pessoas capazes de se expressarem nos diversos modos que esta acarreta (idem, 2007).

Partindo do pressuposto que a Arte promove a sensibilidade estética, desenvolve o olhar crítico e a criatividade, é importante perceber que esta é o modo de expressão mais simples e natural da criança. Acresce que a arte "nasce sempre que os seres são sinceros e espontâneos (...) Por isso mesmo a felicidade ou o modo de estar da criança perante o mestre é duma importância vital" (Read, 2007, pp. 281-282). Neste sentido, a escola apresenta-se como o local mais democrático e, por essa razão, ideal e propício para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística da criança.

Por isso, tendo em vista o supracitado:

> Parte-se, portanto do princípio de que o objetivo geral da educação é o de 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 (Read, 2007, p. 21).

Ao longo da obra "Educação pela Arte" defende-se que a Arte é um ponto de partida fulcral para o desenvolvimento emocional e individual de cada criança. O contacto com a arte deve ser realizado através de experiências significativas de carácter expressivo, artístico, estético e criativo, permitindo o desenvolvimento holístico da criança.

Acredita-se, portanto, que a educação, nas suas múltiplas dimensões, afigura-se como um processo de relações entre a construção da individualidade, da autonomia do indivíduo e do espaço em que este está inserido. Para além disto, a educação é o resultado da transformação do sujeito e da sua ação no mundo.

Desta forma, a Arte é "vista como uma manifestação cultural e uma experiência humana, nas suas diferentes manifestações e significados", sendo "encarada como forma(s) de ler o Mundo, de o conhecer, de o comunicar e de o questionar" (Marques, 2011, p. 68), estando interligada, de forma dinâmica, com as outras áreas do saber.

1.2 O impacto das artes visuais no desenvolvimento das crianças

> *"Hoje, e graças à investigação de vários autores (Fernando Hernández, Imanol Agirre, Manuel Hernández Belver, Ana Mae Barbosa, Arthur Efland...), surge uma nova perspectiva de associar arte à cognição*" (Oliveira, 2007, p. 63).

As Artes Visuais são uma linguagem artística que apresentam grandes contributos para o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente o desenvolvimento da criatividade/expressividade, do olhar crítico perante o mundo que nos rodeia.

Neste sentido, começamos por reconhecer que a criança, através da expressão plástica, denota uma linguagem cromática e gráfica com características inerentes da sua expressão pessoal. Tal como afirma Rodrigues (2002), desde cedo que a "criança manifesta o prazer lúdico de (...) pintar, construir, modelar" (p.75), sendo através destas experiências que a criança se desenvolve fisicamente e intelectualmente.

Para tal, é necessário que as Artes Visuais assumam um lugar de destaque no desenvolvimento das crianças, apelando à promoção da sensibilidade estética e da criatividade, tendo por base a apreciação, a reflexão e apropriação de obras de arte.

A Arte promove uma leitura crítica do mundo, por isso, como afirma Rodrigues (2002), a Educação Estética e Artística promove a capacidade de o Homem intervir de forma criativa na sociedade, alterando normas, padrões, objetos e até mesmo o meio, tendo em vista a qualidade estética. Assim, a Educação Artística desenvolve na criança a capacidade de saber ver, ler, interpretar, desmontar a imagem visual (Rodrigues, 2002).

Oliveira (2007, p. 67) acrescenta que a Educação Artística, articulada com outras áreas do saber, proporciona à criança "a construção de um espírito curioso, questionador e interventivo, preparando-a para melhor interpretar a realidade e manifestar-se activamente na sociedade".

Também, como afirmou o professor Elliot Eisner, na cimeira de Aspen (2008), através das artes as crianças aprendem a ver e desenvolvem a cognição e competências básicas: "We want our children to have basic skills. But they also will need sophisticated cognition, and they can learn that through the visual arts" (NAEA, 2016 a), p.5).

Aliada a esta ideia, Eisner enumera, no capítulo 4 do livro "*What the Arts Teach and How it Shows",* que deram origem ao documento "*10 Lessons the Arts Teach"* (NAEA, 2016 b)), um conjunto de elementos que demonstram as contribuições das Artes Visuais para o desenvolvimento holístico da criança, sendo eles transcritos e traduzidos de seguida:

1) as artes ensinam às crianças a fazer julgamentos sobre relações qualitativas, ao contrário do restante currículo, que privilegia regras e respostas certas e erradas;

2) as artes auxiliam as crianças a perceber que os problemas/questões podem ter mais que uma solução/ resposta;

3) as artes consideram múltiplas perspetivas, sendo que a maior lição é que existem diversas formas de ver o mundo;

4) aprender através da arte requer a habilidade e a vontade de se surpreender com o imprevisto;

5) as artes tornam autêntico aquilo que nós sabemos sem utilizar palavras e números;

6) as artes demonstram aos alunos que pequenas diferenças podem ter grandes efeitos;

7) as artes ensinam os alunos a pensar através e com materiais, demonstrando que todas as imagens se tornam reais;

8) as artes ajudam as crianças a dizer o que não pode ser dito, sendo que quando são convidadas a apreciar arte e a perceber o que sentem, elas têm de desenvolver a sua capacidade poética para o transmitir;

9) as artes habilitam-nos a ter a experiência de descobrir o que podemos pensar;

10) as artes, no currículo escolar, simbolizam, para as crianças, o que os adultos acreditam que é importante.

Também a UNESCO (s.d) defende as potencialidades de introduzir as Artes Visuais nas escolas, afirmando que existem benefícios ao nível do desenvolvimento intelectual, emocional e psicológico de modo harmonioso, tanto a nível individual como nas sociedades. Assim a Educação Artística, para além de fortalecer o desenvolvimento cognitivo, o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de comunicar com os outros, etc., permite, também, aumentar a adaptabilidade social e a consciência cultural dos indivíduos, capacitando-os a construir identidades pessoais e coletivas.

Read (2007) defende que a Educação Artística deveria denominar-se Educação Estética, uma vez que esta representa "a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano" (p. 20), sendo que é através da inter-relação destes sentidos com o mundo exterior que se desenvolvem personalidades integradas.

Por isso, quando a aprendizagem da criança está na compreensão da arte, o educador/professor proporciona o desenvolvimento de uma experiência inovadora e constante, tendo em vista a aquisição de um conjunto de competências que enriquecem a personalidade da criança. Neste processo, a criança consegue construir um maior conhecimento do mundo e de si, favorecendo a sua integração na sociedade (Oliveira, 2007).

Todavia, a Educação Artística não só permite o desenvolvimento de competências estéticas, como também pode ser um ponto de partida para desenvolver outras áreas do conteúdo/competência, sendo este ponto uma mais-valia para o desenvolvimento da criança. Ao criar interdisciplinaridade, isto é, estruturar os conhecimentos e articulá-los com outras áreas de saber, estamos a promover a "agilidade de pensamento, na medida em que se desenvolve estruturas de interpretação, explicação, análise e crítica" (Oliveira, 2007, p. 67).

1.2.1 – Reflexões a ser consideradas pelos educadores/professores na abordagem às Artes Visuais

É preciso acreditar que a Arte pode exigir muito mas também promete muito. (Marques, 2011, p. 80).

Tal como defende Marques (2011), pensar a educação de crianças pela arte requer que os professores/educadores adquiram um conjunto de competências, para que esta não seja vista como um passatempo ou recriação. Não se trata de uma formação especializada na área, mas propor meios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento desta, tendo sempre em vista um desenvolvimento curricular em artes, o qual pressupõe, segundo Marques (2011, pp.77-78):

> dinâmicas educativas baseadas numa visão ampla de currículo – entendido como um percurso ajustado continuamente às estratégias, através da observação dos processos implementados – e não como um traçado sumativo e estático de um conjunto de conhecimentos a disponibilizar e a adquirir; Situações de aprendizagem nas quais os conteúdos, as estratégias, as actividades, os objetos e a avaliação sejam referenciais, para facilitar o processo de aprendizagem.

Nesta perspetiva, Oliveira (2007) acrescenta que uma intervenção pertinente nesta área passa pelo entrelaçar do ensinar a ver, dialogar e criar.

Cabe aos professores/educadores proporcionar momentos em que a criança possa explorar, transformar, criar, manipular, observar e comunicar de modo a que seja possível desenvolver a sua espontaneidade, garantindo o direito do acesso à arte e cultura artística.

Os educadores/professores devem reconhecer e adotar diversas:

> metodologias de intervenção capazes de desenvolver aspectos interligados da competência estética (Leontiev, 2000) que levem crianças (...), por um lado, a alargar o domínio das linguagens de diferentes tipos, géneros e estilos de Arte, que requer um

> conjunto de saberes na tradução da estrutura de símbolos, emoções e significados humanos, e, por outro, incentivar a capacidade pessoal de compreender a ambiguidade e de ver as possibilidades que as coisas têm de mudar, de ser diferentes (Marques, 2011, p. 78).

Contudo, apesar de Educação Artística ocorrer de forma natural, "no convívio com os objetos, as obras e as pessoas que nos rodeiam", este processo "de aprendizagem não é suficiente", sendo por isso que a escola "desempenha um papel importantíssimo nesta área" (Oliveira, 2007, p. 62).

Assim, a primeira resposta que devemos ter em consideração "é que aquilo que devemos ensinar na Educação Estética é a capacidade de perceber e entender a arte e a beleza em geral" (Leontiev, 2000, p. 128).

Para entender a beleza e a arte em geral, importa notar que o desenvolvimento do sentido estético ocorre quando existe diálogo entre a obra de arte e a pessoa que a observa. A partir deste diálogo, o indivíduo consegue entender melhor o mundo que o rodeia, estabelecendo relações mais significativas, flexíveis e orientadas para o futuro. Trata-se, por isso de ensinar "uma atitude dialógica para com a arte, a capacidade não apenas de ver o mundo significativo que transcende os meios expressivos, mas também de nos relacionarmos pessoalmente com este mundo, de nos abrirmos a ele e de nos enriquecermos com os significados aí descobertos" (Leontiev, 2000, p. 132).

Desta forma, quando o educador/professor proporciona momentos em que a criança contacta/dialoga com uma obra de arte, está a promover o desenvolvimento da sensibilidade estética, contribuindo para "desbloquear o processo criativo, proporcionando a descoberta das mais variadas técnicas e formas de expressão" (Rodrigues, 2002, p. 210).

Também como afirma Rodrigues (2002), quando se desenvolvem atividades que tenham por base a Educação Artística, deve-se permitir à criança que se manifeste livremente, de modo a expressar os seus sentimentos, emoções e ideias, pois "através das cores e das formas, a expressão plástica não se limita a comunicar apenas mensagens convencionais, mas também algo de muito pessoal, que pode levar a alterar códigos conhecidos" (Rodrigues, 2002, p.14).

Para que ocorram aprendizagens significativas neste âmbito, é necessário que os educadores/professores planeiem as suas ações, proporcionando, de forma integrada, aberta e sistematizada, os conhecimentos basilares de uma "sólida formação inicial nesta área" (Oliveira, 2007,

p. 69), levando as crianças a participarem no processo criativo e a refletir "sobre as suas etapas sensibilizando-as para a arte" (idem, 2007, p. 69).

Atualmente, o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA, s.d), surge da necessidade de auxiliar professores/educadores nas suas práticas de Educação Estética e Artística. Este programa contempla a interdependência de 3 dimensões, sendo elas: "**Fruição – contemplação:** Discurso(s) sobre universos visuais; **Interpretação – Reflexão:** a representação, a técnica, e a expressividade**;** e **Experimentação – Criação:** a intencionalidade expressiva / criativa".

No primeiro ponto, defende-se que o professor/educador deve proporcionar momentos em que o aluno compreenda diversas formas visuais, tendo contacto com distintos tipos de demonstrações artísticas, como, por exemplo, pintura, fotografia, cartazes, etc., em contextos reais (exposições, galerias e museus, ou através da internet).

Já o segundo ponto, "**Interpretação – Reflexão"**, remete-nos para a "aquisição da linguagem elementar das artes visuais para a descrição e análise, com um vocabulário específico e adequado, contextos, temáticas e técnicas em obras artísticas e noutras narrativas e universos visuais, em situações de observação e/ou de experimentação plástica." (PEEA, s.d.)

O último, a "**Experimentação – Criação"**, refere-se à experimentação das técnicas e apropriação de todo o conhecimento adquirido por parte dos alunos.

1.2.2 – As Artes Visuais à luz dos documentos oficiais da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo

Tendo em consideração o supracitado, é importante referir o que é esperado relativamente ao desenvolvimento da área das Artes Visuais nos documentos que norteiam as práticas educativas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo.

- Educação Pré-Escolar

> 2 — No âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância: (...) e) Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo (Decreto Lei nº 241/2001, p. 2).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), documento que norteia a prática de educadores de infância, está estruturado em três áreas: Área da Formação Pessoal e Social;

Área de Expressão e Comunicação; e Área do Conhecimento do Mundo. Inserido na Área de Expressão e Comunicação (subdividido em quatro domínios) encontra-se o Domínio da Educação Artística que, por sua vez contempla o subdomínio das Artes Visuais.

O documento começa por afirmar que, no âmbito da Educação Artística, é essencial o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético. A intencionalidade do educador é fundamental para o desenvolvimento da criança, devendo este alargar e enriquecer "a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 47).

O mesmo reconhece que para que seja possível desenvolver a criatividade, o sentido estético e apreciação de diversas expressões artísticas, é necessário que haja uma íntima relação entre a Educação Artística com as áreas "Formação Pessoal e Social" e "Conhecimento do Mundo". Através destas interligações é potenciado o desenvolvimento da identidade pessoal, social e cultural da criança e "o conhecimento do património cultural", nomeadamente "a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 48).

Para além das potencialidades supracitadas, as OCEPE (2016) acrescentam, ainda, que o domínio da Educação Artística oferece oportunidades de desenvolver a curiosidade, a resolução de problemas, a expressão verbal e não verbal, etc., sendo que estas competências "facilitam a sua articulação com essas áreas e também com os outros domínios incluídos na área de Expressão e Comunicação", pelo que "as técnicas e instrumentos próprios deste domínio podem ser mobilizados noutras áreas e domínios" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 48), indo ao encontro da interdisciplinaridade vigente em todo o documento.

No seguimento das ideias anteriores, as OCEPE (2016) consideram que o desenvolvimento do sentido estético, da criatividade e o contacto com diversas culturas, não deve apenas ser consagrado neste domínio, devendo estar presente ao longo do desenvolvimento do currículo e passando, igualmente, pela organização da sala e exposição dos trabalhos das crianças.

Deste modo, como defende a filosofia educativa preconizada por Loris Malaguzzi, as paredes do jardim de infância falam e documentam toda a prática e quotidiano das crianças, integrando as suas produções. Assim, as "paredes servem de espaço temporário ou permanente de exposição da

documentação que as crianças e os professores produzem no âmbito das experiências e projetos que realizam "(Oliveira – Formosinho, 2013, p. 123).

No que concerne à organização do espaço e dos materiais, destaca-se que, numa filosofia de aprendizagem ativa, os ambientes educativos incluem objetos e materiais diversificados, ao alcance das crianças, "que estimulam as capacidades de exploração e criatividade" (Hohmann & Weikart, 1997, p. 160).

Neste sentido, as OCEPE (2016) afirmam que a organização do espaço e organização dos materiais da sala, a sua diversidade, acessibilidade e qualidade, são fulcrais para o desenvolvimento de experiências e oportunidades significativas no âmbito da Educação Artística.

Por último, como sublinham Silva, Marques, Mata & Rosa, (2016, p. 48), a abordagem à Educação Artística envolve o desenvolvimento articulado de estratégias que permitem à criança:

- "apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções.
- ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar.
- contactar com obras de outros (colegas, artistas), de modo a desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão, comunicando os seus sentimentos pessoais e visão crítica, de modo a compreender a possibilidade de múltiplas leituras. "

O subdomínio das Artes Visuais vem acrescentar a importância do acesso a uma diversidade de materiais. Uma vez que as crianças, de forma natural, demonstram gosto na exploração e utilização de diversos materiais, cabe ao educador alargar as suas experiências, desenvolvendo a imaginação e criatividade (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Enfatiza-se que o diálogo com a obra de arte, fundamental neste subdomínio, é essencial para que, além de executar, criar e experimentar, "as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte, arquitetura, design, artefactos, etc.)". Deste modo, o educador deve "explorar com as crianças essas diferentes imagens e levá-las, de modo progressivo, a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49).

Para a promoção do desenvolvimento do sentido crítico, as OCEPE sugerem que o educador crie momentos de exploração e de diálogo de diferentes formas visuais, como as cores, as formas geométricas, a textura, etc.. Este diálogo "desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49), de tal forma que se releva a importância deste para a interpretação de obras de arte, tal como descrito seguidamente:

> Ao longo deste percurso visual que inter-relaciona o "falar sobre as imagens" e os "modos de ver as imagens", a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49).

No que concerne à capacidade de criar e apreciar, as OCEPE (2016) defendem que esta é alargada através da observação e do contacto com diversas obras de arte em diferentes contextos, favorecendo a integração da criança na cultura do mundo à qual pertence. Para tal, é necessário que o educador se responsabilize por eleger esses contextos, planeando atividades em que as crianças possam observar, explorar, e criar interesses por diversas manifestações artísticas (OCEPE, 2016).

- <u>1.º Ciclo</u>

> 6 — No âmbito da Educação Artística, o professor do 1.º Ciclo:
> a) Promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular; b) Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.o ciclo; c) Desenvolve nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade. (Decreto-Lei nº 241, 2001, p.4)

No que diz respeito à Educação Estética no 1.º ciclo, salienta-se o documento "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (2017). Este, como afirma o Despacho nº 6478/2017, 26 de julho:

> afirma-se como um referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos (...), constituindo-se como uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular,

no planeamento, na realização e na avaliação interne e externa do ensino e da aprendizagem.

O documento assenta num ideal educativo em que os alunos, pertencentes a uma sociedade global, devem desenvolver e fortalecer uma cultura artística e científica de base Humanista. Através deste perfil, é esperado que o aluno desenvolva um conjunto de valores e competências que lhe permitam intervir de forma ativa, consciente, responsável e cívica na sociedade envolvente (Martins et al., 2017).

Deste modo, o documento engloba um conjunto de princípios (base humanista; saber; aprendizagem; inclusão; coerência e flexibilidade; adaptabilidade e ousadia, através da adaptação a vários contextos; sustentabilidade; e estabilidade) e valores (responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade) que justificam a existência deste perfil, tendo em vista a perspetiva de cultura escolar a ser desenvolvida (Martins et al. , 2017).

No que concerne à "Visão" deste documento, são enfatizados alguns pontos considerados essenciais para o desenvolvimento individual e cívico do aluno. Destacam-se os mais evidentes para a temática aqui desenvolvida: "Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: - munido de múltiplas literacias(...); - livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia (...); - que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo" (Martins et al. , 2017, p. 15).

Tendo em consideração o supramencionado, o propósito do documento é alertar e promover a articulação dos diferentes vetores que o constituem. As competências surgem, tal como ilustrado no seguinte esquema (Fig. 1), como o resultado de uma interligação entre conhecimentos, capacidades e atitudes.

Figura 1 - Martins et al.*, 2017, p. 19 - Esquema concetual adaptado de "The Future of Education and Skills:OECD Education 2030 Framework", In: Global competency for an inclusive world, 2016, OECD.*

Enumera-se, de seguida, as áreas de competências mencionadas ao longo do documento: Linguagens e textos; Informação e Comunicação; Raciocínio e Resolução de Problemas; Pensamento

Crítico e Pensamento Criativo; Relacionamento Interpessoal; Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; Bem-Estar, Saúde e Ambiente; Sensibilidade Estética e Artística; Saber Científico, Técnico e Tecnológico; Consciência e Domínio do Corpo.

Estas áreas de competências não correspondem a uma área curricular específica, "sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas", pressupondo "o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida" (Martins et al. ,2017, p.19).

A área "Sensibilidade Estética e Artística" defende que os alunos, através da articulação dos processos artísticos e tecnológicos com a realidade sociocultural e histórica, devem ser capazes de: "reconhecer as especificidades e intencionalidades das diferentes manifestações culturais"; " experimentar processos próprios das diferentes formas de arte"; "apreciar criticamente as realidades artísticas"; e "valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades". (Martins et al., 2017, p. 28).

Em articulação com o referido, destaca-se o documento "Aprendizagens Essenciais da Educação Artística – Artes Visuais" (ME, 2018), dirigido ao 1.º ciclo.

Este começa por enfatizar que as Artes Visuais são fundamentais para o desenvolvimento holístico da criança, através da articulação com outras áreas de competência, nomeadamente nos processos de olhar e ver de forma fundamentada e crítica os diferentes contextos visuais. Deste modo, sublinha que a grande finalidade das Artes Visuais é o enriquecimento e alargamento das experiências plásticas dos alunos, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade estética, despertando o gosto por apreciar diferentes realidades culturais:

> As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais. (ME, 2018, p.1).

O documento defende, ainda, que as aprendizagens essenciais realizadas no âmbito das Artes Visuais estruturam-se em 3 domínios: **Apropriação e Reflexão**; **Interpretação e Comunicação**; e **Experimentação e Criação**. Em cada um destes domínios, pretende-se que os alunos "aprendam os saberes da comunicação visual e compreendam os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas", desenvolvam "as capacidades de apreensão e de interpretação, no contacto com os diferentes universos visuais", procurando "desenvolver estratégias para a construção das relações entre o olhar, o ver e o fazer" e, por último, conjugar "a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos, na experimentação" (ME, 2018, pp. 2-3).

O professor, ao desenvolver os domínios anteriormente referenciados, deverá promover aprendizagens que "deverão ser utilizadas (...) em diferentes contextos, em ações práticas e experimentais e em projetos de trabalho (turma, escola, comunidade), individuais ou coletivos, podendo **integrar transversalmente conteúdos de várias disciplinas** desenvolvidos em ambientes físicos e digitais, formais e não formais." (ME, 2018, p.4).

1.3 – A Cor: Promoção de atividades das Artes Visuais até à Formação Pessoal e Social

A cor foi o elemento das Artes Visuais que deu origem do projeto de educação artística no âmbito do pré-escolar. Este surgiu de um momento em que se percebeu o impacto que a obra "O Monstro das Cores" (Anna Llenas, 2018) teve na aprendizagem das crianças. Por isso, importa refletir sobre as potencialidades pedagógicas da cor para a Educação Artística.

Herbert Read defende que a cor está inteiramente ligada a um objeto, sendo "simplesmente a reação da forma de um objeto aos raios de luz por meio dos quais a percebemos" (Read, 2007, p.37). Contudo, o autor logo demonstra a importância do papel da cor nas obras de arte, defendendo que esta tem um efeito direto nas nossas emoções.

A criança, desde cedo, tem contacto com a cor através do mundo que a rodeia. Esta assume um grande protagonismo na ação educativa, surgindo naturalmente na exploração dos seus desenhos/pinturas. Importa também salientar que, atualmente, a literatura para a infância explora esta vertente através de obras que falam de sentimentos/objetos/emoções associadas à cor, como por exemplo: "O Monstro da Cores", Anna Llenas (2017); "De que Cor é um Beijinho?", Rocio Bonilla (2017); "O livro zangado!", Ramadier e Bourgeau (2017) ; "O Pequeno Azul e o Pequeno Amarelo", Leo Lionni (2014), etc. (Apêndice 1).

Quando a criança pinta, é possível observar, de imediato, o prazer sensorial da cor. A criança utiliza a cor de forma espontânea ainda que, numa primeira fase, seja de modo confuso e descontrolado. Posteriormente, a criança começa a explorar a cor de forma mais organizada atendendo à distribuição das formas. (Rodrigues, 2002).

Rodrigues (2002) também faz uma referência ao simbolismo da cor na pintura infantil. Nas pinturas das crianças, a autora refere que o simbolismo da cor tanto pode oscilar entre o convencional e o subjetivo, ou seja, a cor tanto pode servir para identificar algo pela sua cor (por exemplo: céu-azul, sol-amarelo, etc.), como pode ser utilizada para expressar emoções e sentimentos.

Nem sempre a criança pinta com a cor natural dos objetos, podendo pintar o céu de amarelo, por exemplo. Desta forma, percebe-se que o "fascínio da cor sobrepõe-se, muitas vezes, ao motivo realçando a sua expressividade" (Rodrigues, 2002, p. 43). A partir daqui importa salientar o pensamento divergente e subjetivo que a criança tem quando cria as suas pinturas, sendo que a tal poderemos designar de criatividade (Rodrigues, 2002).

No contacto com a obra de arte, "a criança aprende, descobrindo aspectos específicos como a cor, a forma, a estrutura, a textura e a composição, numa relação constante com a expressão e a imaginação criativa" (Rodrigues, 2002, p.43).

Acreditando que a cor pode promover múltiplas aprendizagens, aliando-se à literatura infantil que relaciona a cor com a educação emocional da criança, importa reconhecer que esta interligação promove o desenvolvimento emocional da criança, interligando-se com a educação para a cidadania.

Segundo a UNESCO (2015, p. 15) existem três dimensões concetuais essenciais para a Educação para a Cidadania Global: **Dimensão Cognitiva** - "Adquirir conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais e sobre a interligação e interdependência dos diferentes países e populações."; **Dimensão Socioemocional** - "Ter sentimento de pertença a uma humanidade comum, partilhando valores e responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e pela diversidade."; **Dimensão Comportamental** - "Agir de forma eficaz e responsável a nível local, nacional e global para um mundo mais pacífico e sustentável".

A Educação para a Cidadania Global visa ser uma educação transformadora, desenvolvendo conhecimentos, competências, valores e atitudes que as crianças precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico (UNESCO, 2015, p. 15). Como defendido pela organização, esta

educação deve ser iniciada desde a mais tenra idade, continuando a ser desenvolvida ao longo da vida, através de uma aproximação formal e informal e tendo em consideração intervenções curriculares ou extracurriculares (UNESCO, 2015, p. 15).

Assim, e tendo em conta a Formação Pessoal e Social da criança (OCEPE, 2016), a promoção de uma cidadania global (UNESCO, 2015), a diversidade de literatura relacionada com a educação socioemocional e os benefícios da Educação Artística no desenvolvimento cognitivo, moral, social, etc., pode-se afirmar que a interdisciplinaridade que parte da exploração da cor pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança, através de atividades que promovam aprendizagens articuladas e significativas.

1.4 – Leonardo da Vinci em articulação com o perfil de monodocência e o perfil dos alunos

O projeto de intervenção do 1.º ciclo surge da complementaridade a um projeto do contexto educativo que celebrava os 500 anos do pintor renascentista Leonardo da Vinci. Assim, foi desenvolvido um projeto de Educação Artística que equacionou analogias entre o humanismo polivalente e único deste artista renascentista, o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" e, finalmente, o perfil de monodocência esperado e defendido no 1.º ciclo.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino no 1.º Ciclo adota um carácter globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (LBSE, Lei nº85/2009, 27/08, Artº8, nº1ª), ou seja, um perfil, maioritariamente, de monodocência.

Como acrescenta Alonso e Silva (2005), a função central do professor é a de "estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos" (p.49), ou seja, desenvolver certas competências nos alunos tendo em consideração aquilo que são as suas capacidades, conhecimento e atitudes, indo ao encontro do que é desejável no "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Martins et al., 2017).

Para tal, o professor tem "uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes de vários níveis, mas que exige sobretudo, uma grande *capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa* para se adaptar e intervir nos processos de mudança." (Alonso & Silva, 2005, p. 49).

Importa salientar o interesse em partir do humanismo de Leonardo da Vinci para desenvolver um projeto que articule diversas áreas do saber, partindo das Artes Visuais e que vá ao encontro do perfil esperado para um aluno do século XXI.

Leonardo da Vinci "foi arquitecto, além de escultor, físico, engenheiro, músico, escritor e pintor" (Rodrigues, 2002, p.124), tendo sido também "um investigador das leis e das forças da natureza, para as colocar ao serviço do homem, inventando máquinas de guerra e máquinas voadoras" (p.124). Igualmente Rodrigues (2002, p.124), acrescenta que o humanista foi o "percursor de uma experiência científica alicerçada na observação directa das coisas e no raciocínio matemático."

Numa entrevista à National Geographic, Walter Isaacson, autor da biografia: *Leonardo da Vinci*, (2017) afirma que "Da Vinci interessava-se por tudo. Queria saber tudo sobre o universo". O mesmo refere que o renascentista se interessava por todas as matérias e que aliava a ciência com a arte, recordando ainda que "para se ser verdadeiramente criativo, mais importante do que ser-se um especialista em determinada matéria, é cultivar um interesse genuíno por todas as coisas que nos rodeiam, todas as disciplinas" (Isaacson, 2017).

Tudo isto converge no perfil atual do aluno à saída da escolaridade básica, pretendendo que este "reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e tecnologia para a sustentabilidade Social e Cultural" (Martins et al., 2017, p.15), associando as várias competências de Leonardo da Vinci não só ao "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória", como também ao perfil de monodocência defendido e pretendido no 1.º ciclo.

Em suma, reconhece-se as potencialidades das Artes Visuais para o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente de competências artísticas, como o sentido estético e crítico, através da interdisciplinaridade subjacente a esta área. Destaca-se também a vida e obra de Leonardo da Vinci como uma referência para a promoção de atividades que potenciem o desenvolvimento holístico, através da articulação de saberes. Através da interligação destes promove-se a visão preconizada no "Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Martins et al., 2017), que defende um perfil dotado de saberes humanistas, bem como o perfil de monodocência expectável no 1.º ciclo, tendo o professor a capacidade de desenvolver todas as áreas do saber de forma integrada.

CAPÍTULO II – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo serão apresentadas informações relativas aos contextos de intervenção pedagógica, nomeadamente as instituições, os grupos com quem se desenvolveram os projetos, a organização do espaço e do tempo e as metodologias adotadas pelas docentes cooperantes. Todas as informações aqui descritas têm por base o projeto curricular do grupo e projeto curricular de turma, fornecidos pelas educadora e professora cooperantes, bem como a consulta de documentos de ambas instituições e as observações realizadas no decorrer da intervenção pedagógica. Por questões de organização, os contextos são apresentados separadamente.

2.1. Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica: Pré-Escolar

2.1.1 Caracterização da instituição

O jardim de infância em que ocorreu a intervenção pedagógica situa-se numa freguesia rural, nos arredores da cidade de Braga.

Esta instituição pública está inserida num Agrupamento de Escolas Vertical, compreendendo níveis de ensino desde o pré-escolar até ao ensino secundário, abrangendo várias freguesias dos arredores de Braga.

O projeto educativo do agrupamento começa por defender que o processo educativo, numa sociedade democrática, tem como propósito desenvolver a formação de cidadãos em situações de igualdade, de oportunidades e de sucesso.

Para que isto aconteça, a instituição pretende alicerçar-se a um ideal de educação para todos, regendo-se pelos seguintes "Princípios e Valores Orientadores": **Liberdade e Responsabilidade** (promovendo um percurso pautado pelo desenvolvimento da autonomia dos seus alunos, de modo a que se tornem cidadãos ativos e responsáveis); **Humanismo e Equidade** (garantindo a centralidade da condição humana, potenciando a igualdade de oportunidades e de sucesso); **Qualidade e Transparência** (promovendo a qualidade e o rigor, garantindo que todas as ações, avaliações, autoavaliações, e procedimentos, sejam os mais claros possíveis, alicerçado, sempre, à melhoria de resultados); **Conhecimento e Inquietação** (garantindo a aprendizagem e a construção de conhecimento como alicerce para a construção de uma cultura humanística, cientifica e artística); **Fraternidade e Sustentabilidade**

(promovendo a cultura de solidariedade e entreajuda); e **Participação e Motivação** (reconhecendo o mérito individual e coletivo, envolvendo todos os agentes da comunidade na vida escola, garantindo a existência de mecanismos e processos para a recuperação do insucesso).

No documento encontram-se estipuladas as Metas e Estratégias do agrupamento que são assumidas no Projeto Curricular de Grupo (PCG), embora a sua aplicabilidade seja adaptada ao "contexto-grupo, instituição e meio envolvente, numa perspetiva de equilíbrio entre realidade e ambição." (Cooperante, E., 2017-2018, p. 13).

Para além do projeto educativo do agrupamento, o JI rege-se pelo projeto internacional *Living Peace.* Este projeto tem como grande objetivo a promoção de uma educação para a Paz, afirmando que a consolidação da cultura de paz "parece mais do que necessária, única capaz de dar uma resposta válida aos anseios profundos de todos e de cada um no difícil caminho em direção à fraternidade universal" (*Living Peace,* s.d.).

O projeto *Living Peace* é uma atividade complementar do "Plano de Ação Estratégica e de Promoção da Qualidade das Aprendizagens" do PCG, no âmbito da **Medida 1 – "Saber Ser"**, do referido plano. O grande objetivo do projeto é promover a autorregulação dos comportamentos individuais e coletivos, bem como a consciencialização do impacto dos mesmos no sucesso individual e coletivo, providenciando aos docentes "ferramentas que lhes permitam lidar com a heterogeneidade comportamental e suas causas subjacentes."

Constata-se, de modo decisivo, a pertinência do projeto *Living Peace* no PCG, implementado pelo quinto ano consecutivo, pelas mudanças significativas proporcionadas, "quer no grupo de crianças, quer nos adultos que as acompanham, e um empenhamento efetivo na disseminação de uma **pedagogia da paz**, baseada na coerência entre teoria e prática, princípios e ações, valores e experiências" (Cooperante, E., 2017-2018, p. 13).

Destaca-se a importância que o PCG e o *Living Peace* atribuem a uma educação que promova a dignidade da pessoa humana, reconhecendo a igualdade de direitos e a igualdade social. Ambos os projetos reconhecem que, para que tal aconteça, é necessário existir um espaço que esteja aberto à mudança, à compreensão e à escuta de várias opiniões e culturas, nunca esquecendo os valores de paz e empatia.

2.1.2 Caracterização do Espaço

De salientar que a intervenção pedagógica ocorreu em dois espaços distintos. O primeiro espaço era dedicado apenas à educação pré-escolar e, posteriormente, foi inaugurado um edifício que agrega o JI e o 1.º ciclo.

O primeiro espaço funcionava num edifício de plano centenário, com dois pisos. No primeiro piso encontravam-se as duas salas de JI, duas casas de banho de apoio, uma cozinha, um refeitório e a sala de acolhimento. No piso superior, funcionava um espaço para as crianças brincarem, em condições meteorológicas adversas e uma sala de descanso.

O espaço educativo da sala 1, segue o modelo High-Scope, que defende uma organização espacial que promova diferentes tipos de aprendizagens, em diversas áreas do saber (Hohman & Weikart, 1997; Oliveira-Formosinho, 2013). Este modelo afirma que o espaço não é estanque, podendo ser reorganizado consoante as intenções do educador e do grupo.

Também a educadora cooperante reflete sobre este ponto, afirmando que "a organização do espaço potencia a autonomia de cada criança e do grupo", sendo este pensado e modificado de acordo com a evolução do grupo e as suas necessidades. Sendo um ambiente destinado à aprendizagem ativa das crianças, este é "planeado e equipado de forma a que essa aprendizagem seja efetuada. No entanto, a organização do espaço em áreas lúdico-pedagógicas e a colocação dos diversos materiais são também a primeira forma de intervenção da educadora" (Cooperante, E., 2017-2018, p. 18).

A sala estava dividida nas seguintes áreas: Área de reunião do grande grupo; Área da casa das bonecas; Área das construções; Área dos jogos calmos; Área da expressão plástica; Área da pintura; Área da escrita; Área da biblioteca/computador; Área do quadro magnético; Área do Conhecimento do Mundo; Área dos desenhos fantásticos; Área dos projetos (Anexo 1).

Todas as paredes estavam decoradas com trabalhos realizados pelas crianças, documentando a vida do grupo. Também existiam diversos quadros de uso recorrente: o quadro de presenças; o quadro "presentes e ausentes"; o quadro do tempo; e o quadro "avaliar para poder planear", muitas vezes identificado como o "diário da sala". Este último era constituído pelas seguintes colunas: "O que gostamos"; "O que não gostamos"; "O que fizemos"; "O que queremos fazer". O quadro era preenchido em conjunto com o grupo no final do dia, havendo uma criança responsável (selecionada, em cada dia) por ilustrar, com o auxílio de um colega, o que tinha sido escrito. O quadro assumia-se como um

instrumento de avaliação do dia, sendo que para a educadora cooperante e estagiária este era um recurso reflexivo, para planear outras atividades, tendo por base a escuta ativa das necessidades e interesses das crianças.

Neste espaço existia uma grande diversidade de materiais ao alcance de todas as crianças. Este permite o desenvolvimento de atividades de grande e pequeno grupo, bem como momentos de trabalho individual.

Tal como referido anteriormente, o JI, no final do 1.º período, passou para novas instalações no âmbito da requalificação de escolas pela Câmara Municipal de Braga. Este edifício passou a designar-se Centro Escolar, recebendo crianças desde a educação pré-escolar até ao 1.º ciclo.

O edifício é de arquitetura moderna de dois pisos. No primeiro piso funciona o jardim de infância, a biblioteca, o refeitório, o polivalente, a sala de descanso, uma sala de acolhimento e algumas casas de banho de apoio. O segundo piso recebe as crianças do 1.º ciclo, tendo uma sala destinada a cada ano, casas de banho de apoio e uma sala do corpo de docentes.

No que concerne ao novo espaço educativo da sala 1, foi possível participar na organização do mesmo. Ao organizar o espaço e os materiais, a educadora tentou manter as áreas que já faziam parte do quotidiano das crianças. Esse objetivo foi alcançado, sendo que as áreas dos projetos e da pintura, que antes estavam colocadas de forma harmoniosa na sala, passaram a ter um local próprio com dois lavatórios de apoio (Anexo 2).

O espaço exterior, tal como defendido por Silva, Marques, Mata & Rosa, (2016) merece o mesmo destaque que o espaço interior, uma vez que este condiciona, igualmente, o desenvolvimento da criança. Apesar de não terem sido elaboradas tantas atividades no exterior quanto desejado, reconhece-se a importância que este tem no desenvolvimento da criança. O espaço exterior permite que se iniciem brincadeiras de forma natural e espontânea, possibilitando diversas formas de interação social e a exploração de "diversos materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27). Acrescenta-se ainda que é um espaço, por excelência, "em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.)" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 27).

Cabe ao educador pensar nas aprendizagens que o espaço exterior pode oferecer às crianças, (re)pensando se as atividades que realiza dentro da sala poderão ser realizadas no espaço exterior. O educador deve considerar este espaço e refletir sobre as suas potencialidades, pensando cuidadosamente na sua organização, nomeadamente na introdução de materiais e equipamentos, que atendam a critérios de qualidade com particular atenção às questões de segurança, apelando a criatividade e imaginação das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No primeiro JI, o espaço exterior era predominantemente verde e cercava todo o edifício. O espaço era apelativo para as crianças, que demonstravam grande interesse em utilizá-lo de forma criativa nas suas brincadeiras. Paralelamente a este espaço, no novo edifício, não existiam espaços verdes, sendo de dimensão inferior, apresentando estruturas para que as crianças pudessem apenas baloiçar. Neste espaço, ao contrário do primeiro, era notório que não havia tanto interesse por parte das crianças, contudo continuavam a inventar brincadeiras criativas, porém sem recorrerem aos materiais que o espaço disponibilizava.

2.1.3 Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças era constituído, inicialmente, por 20 crianças (5 do sexo feminino e 15 do sexo masculino), sendo que um dos elementos do grupo emigrou no final do primeiro período. Era um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, tendo ingressado neste ano letivo 9 crianças com 3 anos. Para além destas, 6 crianças apresentavam 4 anos de idade, 1 criança apresentava 5 anos, e 4 crianças apresentavam 6 anos, sendo este último grupo crianças condicionais.

No grupo, existiam duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, sendo que uma tinha Síndrome de *Prader Willi* e a outra tinha Perturbação do Espetro do Autismo.

O grupo demonstrou grande interesse pela descoberta e por aprender sempre mais. Sendo um grupo heterogéneo, que vive o projeto *Living Peace,* realça-se o espírito colaborativo, solidário e cooperativo entre todas as crianças.

São crianças que apreciam atividades em que lhes é dada a oportunidade para experimentar e manipular diversos materiais relacionados com as Artes Visuais, utilizando-os aquando o momento de trabalho individual ou coletivo nas áreas. Para além disso, são crianças criativas na exploração da cor e na realização de desenhos, pinturas, etc..

As interações estabelecidas com a educadora eram pautadas pela existência de um clima de apoio, ou seja, um clima onde é facilitado o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Neste clima o educador observa e apoia intencionalmente a criança nas suas brincadeiras e na resolução de problemas (Hohman & Weikart, 1997).

No que concerne à relação com as famílias, esta é pautada pela confiança na educadora e colaboração, sempre que possível, na educação dos filhos. De modo a participarem mais ativamente na vida do JI, a instituição tem um projeto intitulado "Troca de Saberes", que convida os familiares mais próximos das crianças a realizarem atividades dentro da sala, como por exemplo: leitura de uma história, cozinhar, fazer algo com as crianças, etc..

2.1.4 Organização da Rotina Diária

A organização da rotina das crianças da sala 1 (Anexo 3), retirado do Projeto Curricular de Grupo, tem por base o modelo High-Scope (Hohman & Weikart, 1997; Oliveira–Formosinho, 2013). Este defende que o dia da criança deve estar organizado de modo a promover a sua autonomia, aprendizagem ativa e interação social. Desta forma, o tempo está dividido em momentos em que a criança trabalha em grande grupo, em pequeno grupo ou de forma individualizada.

A organização do tempo das crianças "oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas" (Hohman & Weikart, 1997, p. 224). Apesar de o tempo pedagógico assumir um carácter flexível, este é preferencialmente estável, tornando-se previsível para a criança, promovendo, deste modo, o desenvolvimento da autonomia (Oliveira–Formosinho, 2013).

Tal como defende o modelo High–Scope, a rotina diária do jardim de infância proporciona os seguintes momentos: **Planear - Fazer - Rever** – Onde as crianças podem explorar as diversas áreas, em que escolhem o que querem fazer, consoante as suas necessidades e interesses. De seguida, centram a sua atenção para a atividade que planearam. Por último, as crianças reveem todo o seu trabalho, falam dos problemas encontrados e como os resolveram; **Tempo em pequenos grupos -** Tempo destinado à experimentação de materiais escolhidos, intencionalmente, pelo educador de modo a desenvolver o determinado objetivo; **Tempo em grande grupo** – Tempo, geralmente, iniciado pelo educador. Este tem como grande objetivo desenvolver nas crianças a sensação de pertença de um grupo; **Tempo de recreio**

– Destinado à brincadeira física, vigorosa e barulhenta das crianças; **Tempos de transição** - Ocorrem nas mudanças de casa – jardim de infância (vice-versa). Este tempo torna-se fulcral, pois prepara a criança a perceber e a envolver-se na atmosfera do próximo espaço; **Comer e descansar** – Essenciais para o bem-estar das crianças.

2. 1.5. Metodologias Utilizadas

Ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção, foi possível presenciar e vivenciar uma metodologia "mista" adotada pela educadora cooperante, que considera que nenhum dos modelos estudados reúne todos os predicados com os quais se identifica, "nem tampouco responde por si só às especificidades do grupo e à realidade concreta" (Cooperante, E., 2017-2018, p. 14).

Destacam-se os seguintes modelos pedagógicos utilizados com este grupo de crianças: Metodologia de Trabalho de Projeto, o Modelo Curricular High-Scope, o Movimento Escola Moderna e o Modelo Pedagógico de Reggio Emília.

Todos os modelos estão alicerçados num modelo construtivista, que apoia a ideia que a criança constrói o seu conhecimento através do contacto com diversos objetos e as experiências e interações decorrentes que estabelece com estes.

Deste modo, expõe-se de que modo cada modelo é implementado nesta filosofia de ensino.

- **Metodologia de Trabalho de Projeto**

Esta metodologia tem por base a realização de um estudo em profundidade de conceitos, tópicos, ideias e interesses que emergem no âmbito do grupo. O trabalho de projeto é centrado na resolução de problemas, o que implica a participação de todos os intervenientes na referida resolução, através de um trabalho de pesquisa, com tempo para planificar e intervir, de modo a responder ao problema formulado (Vasconcelos, 2012 citado por Leite, Malpique e Santos, 1989, p.140).

A adoção desta metodologia promove a articulação de diversas áreas do saber e o trabalho transdisciplinar.

Os trabalhos de projeto encontram-se divididos em 4 fases: **Fase I** – Definição do problema; **Fase II –** Planificação e desenvolvimento do trabalho; **Fase III -** Execução do plano de trabalho, em que a

criança inicia o processo de pesquisa sobre o que pretende saber, registando os resultados da referida pesquisa; **Fase IV –** Divulgação/avaliação, fase em que as crianças debatem os resultados obtidos, podendo documentá-los e divulgar à comunidade (Vasconcelos, 2012).

Na prática do quotidiano, esta metodologia é muitas vezes adotada para responder a questões do interesse das crianças, abrindo portas para novas descobertas acerca do mundo que as rodeia.

Para a educadora cooperante, a metodologia de trabalho de projeto é uma mais-valia, uma vez que, para além de o educador favorecer diversos níveis de aprendizagens, "as crianças apreendem novas informações sobre o mundo que as rodeia, objetos e pessoas, novos conceitos, novos significados", adquirindo "disposição para alargar o seu campo de conhecimento, a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir, aprendem a ser persistentes, reflexivas, abertas a ideias novas, a saberes desconhecidos." (Cooperante, E., 2017-2018, p. 14).

Esta metodologia reforça o sentimento de pertença a um grupo e promove a aceitação da criança no estabelecimento de objetivos realistas, lidando com o sucesso e insucesso e construindo conhecimentos através das suas dúvidas e tentativas- erros.

- **Currículo High-Scope**

> *"O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objetos"* (Jean Piaget citado por Homhmann & Weikart, 1997, p. 19).

Baseada nos estudos de Piaget, o currículo High-Scope defende uma aprendizagem que ocorre da ação concreta com os objetos, da interação com os outros e com o mundo que rodeia a criança. Neste, a criança é vista como um sujeito ativo da própria aprendizagem (Homhmann & Weikart, 1997).

Para que a aprendizagem pela ação tenha sucesso, é essencial que o educador proporcione às crianças experiências desafiantes, contribuindo para que reflitam sobre as aprendizagens realizadas, estimulando e auxiliando essa reflexão.

Ao adotar este currículo, o educador deve proporcionar oportunidades às crianças de realizarem escolhas, trabalhar e brincar, seguindo os próprios interesses e resolvendo os problemas que possam surgir. Tudo isto deve acontecer dentro de uma rotina cuidadosamente planeada (Homhmann & Weikart, 1997).

Neste contexto foi possível observar esta visão adotada pela educadora, sendo que no decorrer da rotina diária "focaliza-se sobretudo a escolha feita pela criança bem como as decisões que esta toma, que irão ser seguidas e guiadas pelo adulto consciente das necessidades de desenvolvimento da criança" (Cooperante, E., 2017-2018, p. 15).

Neste processo, foi igualmente presenciado um clima de apoio adotado pela educadora. Tal como previsto na abordagem High-Scope, o clima de apoio existe quando, no JI, os adultos e as crianças partilham o controlo, tal como refletido no seguinte excerto:

> o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação (Weikart, 1995 citado por Homhmann & Weikart, 1997, p. 1).

- **Movimento Escola Moderna**

Segundo Oliveira – Formosinho (2013, p. 142) "o Movimento da Escola Moderna assenta num projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas".

Este modelo defende que o espaço educativo é um espaço propício à iniciação de práticas cooperativas e de solidariedade, patentes numa vida democrática. A partir deste ponto, pode-se destacar as 3 finalidades formativas deste movimento:" iniciação das práticas democráticas, reinstituição dos valores e das significações culturais, e a reconstrução cooperada da cultura" (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 144).

Tal como refere a educadora cooperante, no seu projeto curricular do grupo (pp.15-16), baseando-se no site do Movimento Escola Moderna, os "educandos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se entreajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação", sendo que a "avaliação assenta numa negociação cooperada dos juízos de apreciação e do controlo dos objetivos assumidos nos planos curriculares coletivos e nos planos individuais de trabalho e de outros mapas e listas de verificação do trabalho de aprendizagem, que servem para registo e monitoragem do que se contratualizou".

Exemplo da adoção desta no quotidiano do JI era o uso recorrente do quadro designado de "Diário da sala".

- **Modelo Pedagógico de Reggio Emilia**

Segundo a educadora cooperante, este modelo é utilizado e refletido na sua prática profissional, tendo em vista a dimensão estética, defendida pelo mesmo. Esta dimensão reflete-se no cuidado a ter com o espaço e com os materiais e os locais (*ateliers*) onde a criança pode exprimir as suas "cem linguagens" (Malaguzzi, citado por Oliveira – Formosinho, 2013). As paredes servem de espaço de documentação pedagógica, realçando o quotidiano das crianças no JI. Esta era uma prática adotada pela educadora, estando as paredes da sala repletas de produções realizadas pelas crianças, que eram frequentemente renovadas.

Também Malaguzzi (2001), citado por Oliveira- Formosinho (2013, p.117), afirma:

> A sedução estética é uma dimensão do conhecimento que ilumina algo, que não pertence apenas ao mundo racional, é uma dimensão que se sente quando se fala, se admira uma imagem, se encontra um conceito, se escuta uma sinfonia. Esta dimensão do conhecimento só surge em momentos de profundidade especial em que o eu parece estar numa espécie de transe, especialmente em situações que envolvem alguma espécie de risco (o risco entendido como aventura, como desafio meta sensorial e metacognitivo)

2.2. Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica: 1º Ciclo

2.2.1 Caracterização da instituição

O estágio do 1.º ciclo decorreu numa instituição privada, localizada no centro de Braga. Esta presta serviços educativos desde a educação pré-escolar até ao 2.º ciclo do Ensino Básico, funcionando em dois pólos distintos.

Nesta instituição, tal como divulgado na sua página digital, a educação é vista como uma atenção individualizada relativamente ao desenvolvimento de cada aluno e criança, valorizando "o saber ser, saber estar e saber comunicar". Para tal, a instituição assume como principal finalidade a promoção e a construção da autonomia e sentido de responsabilidade da criança, valorizando as diferentes formas de comunicação, expressão e conhecimento, privilegiando o gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo, esperando que a criança demonstre a capacidade de fazer opções dotadas de um verdadeiro espírito solidário e cívico.

A instituição assume como missão a formação de crianças e alunos ativos no desenvolvimento e a conquista dos seus objetivos pessoais e profissionais. Promove o desenvolvimento de cidadãos com a capacidade de agirem no sentido do seu desenvolvimento holístico. Para tal, garante a existência de um ambiente participativo, aberto e integrador, numa instituição reconhecida pelo seu humanismo e padrões de exigência e responsabilidade. A instituição assume estes valores como essenciais: Humanismo, Solidariedade, Responsabilidade; Tolerância; Inclusão, etc.

Para além da prática pedagógica transmissiva, a instituição valoriza a promoção de experiências significativas, por considerar que estas favorecem o desenvolvimento das aprendizagens, das competências e do crescimento da criança, propiciando uma melhor assimilação e aquisição de conteúdos.

No presente ano letivo, o projeto educativo designa-se "A essência de Ser Natural(mente)". As linhas orientadoras deste estão afixadas à entrada da instituição (secretaria), de modo que toda a comunidade possa ter conhecimento do mesmo. O grande objetivo do Projeto Educativo é proporcionar aos alunos condições para a consciencialização da importância do agir para uma Natureza/ambiente sustentável. O referido projeto tem uma duração de 3 anos letivos.

O subtema para o referente ano letivo intitula-se "Sê o Eco de uma Natureza em apuros". O objetivo é trabalhar questões ligadas à Natureza, partindo de três dos quatro elementos da Natureza (Terra, Mar e Ar), incutindo, nos alunos, comportamentos e atitudes de responsabilidade para com o meio ambiente, agindo de forma ativa na defesa de um ambiente sustentável. O esquema seguinte, adaptado do projeto curricular de turma, traduz o projeto educativo da instituição, elencando os temas a ser retratados no âmbito da promoção de uma Natureza sustentável.

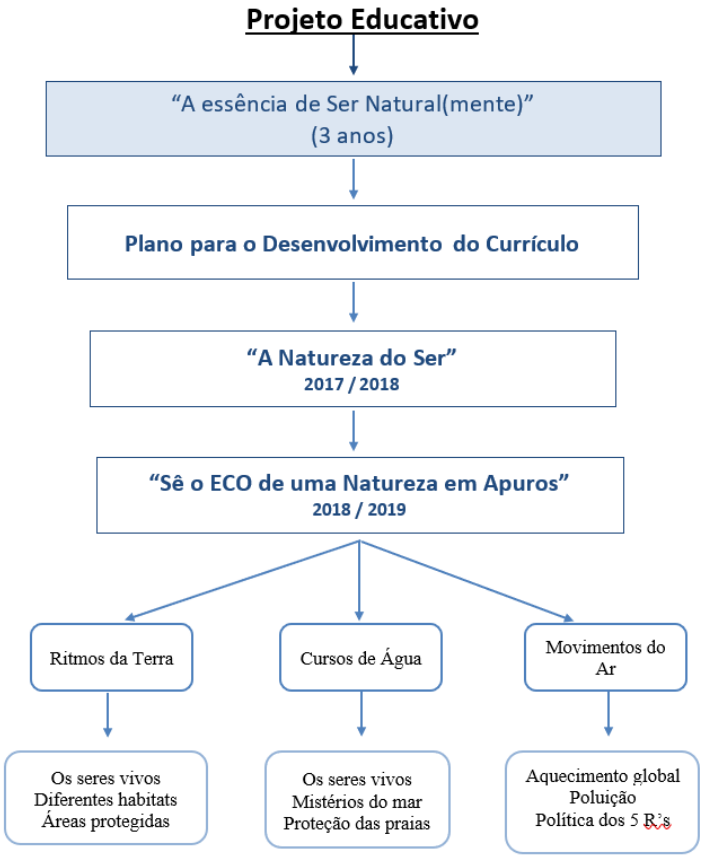


Figura 2 - Projeto Educativo retirado e adaptado do Projeto Curricular de Grupo fornecido pela professora cooperante.

No decorrer do estágio, foram presenciadas atividades descritas no Plano Anual de Atividades, que tinham em vista o desenvolvimento do subtema decorrente. De destacar a limpeza de uma praia, alertando para a problemática do lixo e plástico nos oceanos, e a visita a um zoo ornitológico e a um jardim zoológico, sensibilizando os alunos para as espécies em vias de extinção.

Paralelamente ao projeto referido, decorreu o projeto que teve como objetivo celebrar os "500 anos da morte de Leonardo da Vinci". Este foi vivenciado nas festividades da Semanas da Leitura e da Família, dinamizadas pela instituição.

2.2.2 Caracterização do Espaço

Algumas turmas da valência do 1.º ciclo desenvolvem as suas práticas num edifício antigo de três andares. No entanto, as duas turmas do 2.º ano desenvolveram as suas atividades letivas num edifício anexo, partilhando o espaço exterior. No 1.º ciclo, cada ano de escolaridade tinha destinadas duas salas, uma para cada turma. Existe, ainda, uma sala de apoio para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo que cada aluno tem um horário específico com a professora de apoio.

As salas do 2.º ano, estavam equipadas com um quadro e um projetor, apresentando bastante incidência de luz natural.

Na sala em que decorreu o projeto, as mesas estavam dispostas em filas, com cerca de 5/6 alunos, sendo que cerca de 7 alunos, devido a questões de logística, encontravam-se perto da secretária da professora numa organização próxima de um "F" (Anexo 4). Esta organização despoletava o constante diálogo do grupo, tornando-se um desafio para existir harmonia dentro da sala de aula.

Relativamente ao espaço exterior, reconhecendo o modo como este condiciona o desenvolvimento/comportamento da criança, destaca-se um pequeno jardim à porta da instituição, do qual as crianças não podiam usufruir durante os intervalos. Também existe um pequeno campo de futebol e um espaço coberto para os dias de meteorologia adversa com dois matraquilhos e um pequeno campo de basquetebol.

2.2.3 Caracterização do Grupo de Crianças

A turma do 2.º ano era constituída por 25 alunos, 16 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. A maior parte das crianças completa 8 anos de idade no presente ano civil, à exceção de uma criança que completou 7 anos de idade.

Segundo a professora cooperante, e como postulado no Projeto Curricular de Turma (PCT), existem duas crianças abrangidas pelo Plano de Apoio Pedagógico, após uma análise das dificuldades e dos insucessos demonstrados por elas no 1.º ano. São "crianças que necessitam de um reforço mais personalizado, para além das intervenções individuais da professora titular, para conseguirem acompanhar o grupo/turma" (Cooperante, P., 2017-2018, p.10).

Este plano surgiu no sentido de ajudar estas crianças a desenvolver, mais e melhor, as suas capacidades, usufruindo, igualmente, de um apoio mais personalizado em contexto de sala de aula, tendo "alguns dos trabalhos de casa adaptados às suas capacidades" e um maior "apoio por parte dos encarregados de educação, nas tarefas escolares a desenvolver em casa" (Cooperante, P., 2017-2018, p.10). Assim, tal como foi percetível neste período, os alunos abrangidos por este plano foram acompanhados pela técnica de acompanhamento psicopedagógico.

No geral, e como defende a professora cooperante, a turma é comunicativa, dinâmica e extrovertida, sendo por vezes difícil captar a sua atenção para novas aprendizagens. São notórios o interesse e a motivação para aprender.

Sendo uma turma que "na sua grande maioria, apresenta uma boa predisposição para a aprendizagem, o que facilita a aquisição e a consolidação dos conhecimentos transmitidos" (Cooperante, P. 2017-2018, p.10), muitas vezes a professora cooperante explora, numa primeira fase, os conhecimentos em grupo e, numa fase posterior, de forma individual.

Como transmitido pela professora cooperante, e corroborado neste período de estágio, a turma apresenta alguns elementos que, por vezes e devido ao seu comportamento, desestabilizam a harmonia na sala de aula.

Os alunos demonstram interesse em desenhar e criar bandas desenhadas. Contudo, não têm grande contacto com o domínio das Artes Visuais, pelo que na realização de atividades neste âmbito surgem apenas pinturas ou trabalhos visando a celebração de épocas festivas, recorrendo a poucos materiais.

No que diz respeito às relações estabelecidas entre a professora cooperante e os alunos, salienta-se o cuidado da mesma em proporcionar momentos de bem-estar, preocupando-se em adaptar estratégias de ensino para todos os alunos, inclusive para os que apresentam dificuldades de aprendizagem.

2.2.4 Organização da Rotina Diária

Segundo o Anexo II, que se refe ao artigo 6º e Anexo I, a que se referem os artigos 2º e 8º presentes no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, o 2.º ano de escolaridade deve ter as seguintes cargas horárias, semanais, para as seguintes componentes do currículo: Português e Matemática – mínimo de 7 horas cada; Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras – mínimo de 3 horas cada. O Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, segundo este decreto lei, têm destinado 1 hora a 1,5 horas. A disciplina de Inglês faz parte do currículo dos alunos, sendo atribuída a carga horária de 3 horas semanais, acrescentando um bloco de 45 min.

A componente letiva do 2.º ano (Anexo 5) está dividida por blocos de 90 min. Os alunos têm destinados 30 min de intervalo da parte da manhã e da tarde, acrescentando um intervalo do almoço com 90 min. No final do dia, a professora cooperante destina 45 min para componente de apoio ao estudo ou para oferta complementar.

Realça-se que o 1.º Ciclo, destinou dois dias para a marcação de trabalhos de casa, estando este igualmente estipulado no horário. Por norma, o trabalho de casa é igual para todos os alunos da mesma turma, salvo algumas exceções, que podem ocorrer de trabalho já realizado de forma autónoma na sala.

Por vezes, o horário não era seguido conforme o planeado, sendo flexível e ajustado aos interesses e necessidades da turma. Também a hora de apoio psicopedagógico dos dois alunos que necessitam deste plano encontra-se presente neste horário.

2.2.5. Metodologias Utilizadas

Salienta-se que para a realização e ação do PCT, a professora cooperante teve por base os princípios orientadores vigentes no Decreto-Lei nº 6/2001, que se destina à "Reorganização Curricular do Ensino Básico". Este apresenta princípios, medidas e implicações dos princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º ciclo.

Este decreto defende uma imagem de currículo nacional como "o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação". Estas orientações definem, ainda, "o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos" (Decreto-Lei 6/2001, Art. 2.º).

Como consagrado no decreto lei, o PCT visa corresponder aos princípios que norteiam a ação pedagógica da professora cooperante. Tal como indicado, estes princípios têm por base um modelo construtivista, adotando uma metodologia de investigação reflexiva.

Começa-se por destacar o **princípio da autonomia/participação**, o qual pretende que os alunos aprendam de forma autónoma, devendo o professor encontrar estratégias e metodologias que permitam que todos participem ativamente. Tem-se como objetivo a promoção da "participação da comunidade educativa, numa perspetiva enriquecedora de partilha de conhecimentos como histórias sobre os mais diversos temas, contribuindo para que os alunos adquiram conhecimentos de uma forma motivadora e se sintam apoiados no seu processo de construção de conhecimento" (Cooperante, P., 2017-2018, p. 19). Pretende-se desenvolver nos alunos atitudes de respeito pelos outros, tornando-se seres solidários, autónomos, participativos e criticamente responsáveis.

Outro princípio que norteia o PCT é o **princípio da cooperação.** Segundo a professora cooperante, este surge da estimulação de interações e trocas de saberes e experiências, possibilitando aos alunos a construção do seu conhecimento e o estabelecimento da criação de laços afetivos entre si.

A **atitude crítica e reflexiva** é, igualmente, desejada "para que os alunos possam construir a sua própria opinião sobre o que os rodeia, tornando-os seres autónomos e construtores do seu próprio conhecimento" (Cooperante, P., 2017-2018, p. 20).

Ter em conta os interesses, as curiosidades e os desejos dos alunos, mostra-se como fundamental para que eles se sintam motivados para aprender. Isto torna-se possível através do favorecimento de atividades que permitam, aos alunos, dar sentido e significado ao conhecimento adquirido, podendo este ser aplicado em novas situações, estando assim patente o **princípio da motivação.**

O **princípio da criatividade**, considerado como essencial, é potencializado através da promoção de" atividades motivadoras e materiais diversificados que permitam aos alunos desenvolver a sua criatividade, através da liberdade de pensamento", tornando visível o lado mais criativo do aluno "através da liberdade de construção nos seus trabalhos, não limitando a sua imaginação e possibilitando a exploração de situações do imaginário e da fantasia" (Cooperante, P., 2017-2018, p. 20).

Aliado a este princípio destaca-se o **princípio da diversidade**, cujo objetivo é potencializar a "construção de conhecimento através de metodologias inovadoras e diversificadas, como a realização de experiências, visitas de estudo, pesquisas na internet, entre outras" (Cooperante, P. 2017-2018, p. 20).

O **princípio de responsabilidade** surge da promoção de atividades nas quais os alunos relacionam "conhecimentos comuns, do quotidiano com as aprendizagens dos novos conteúdos, despertando maior curiosidade e interesse" (Cooperante, P. 2017-2018, p. 21). Segundo a professora cooperante, isto é possível através do desenvolvimento de atividades que relacionem a teoria com prática, dentro e fora do contexto escolar, envolvendo os alunos de forma ativa na construção de um projeto.

O **princípio da inclusão/integração** tem como propósito envolver todos os alunos num clima de respeito pela diferença, motivando, de forma integrada, para a entreajuda, promovendo a comunicação e interação com todas as crianças, independentemente das suas características individuais.

Por último, o **princípio da reflexão/avaliação** demonstra o desejo face ao auxílio no desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva sobre o que os alunos observam e contactam, possibilitando momentos de reflexão, de forma individual e em grupo, de "várias atividades, o seu

desempenho na sala de aula e o trabalho desenvolvido pelo professor" (Cooperante, P., 2017-2018, p.21).

A metodologia utilizada pela docente cooperante, tem por base a metodologia educativa presente no Projeto Educativo da instituição, tratando-se de uma metodologia: ativa (norteada por pressupostos "ação-reflexão-ação"); dialogante (partindo da experiência pessoal de cada professora e à partilha mútua de ideias); grupal (valorizando o trabalho em grupo e o espírito cooperativo); criativa (desenvolvendo capacidades, fomentando, igualmente, a iniciativa e a expressão de pontos de vistas diferentes); e investigadora (analisando e resolvendo os problemas sempre em busca de novos caminhos).

Por último, tal como referido no PCT, todos estes princípios e metodologias são "adequadas a cada criança, procurando, assim, responder à individualidade de cada um e levando-as a alcançar o sucesso, respeitando o nível e as capacidades de cada aluno" (Cooperante, P., 2017-2018, p. 22).

CAPÍTULO III – PROJETOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICO

Este capítulo pretende descrever os Projetos de Intervenção Pedagógica realizados. Primeiramente, será apresentada a metodologia de investigação usada no desenvolvimento destes e os instrumentos de recolha de informação utilizados. De seguida, explica-se e expõem-se os objetivos de intervenção dos Projetos, descrevendo um conjunto de atividades representativas dos processos desenvolvidos acompanhadas pela respetiva análise. Para finalizar este capítulo, sucede-se um tópico dedicado à reflexão e avaliação dos Projetos.

3. Plano geral e desenvolvimento da intervenção pedagógica

3.1. Metodologia de investigação-ação

> *A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292)

Alonso (1996) começa por defender que, para o desenvolvimento de currículos integrados, o docente deve adotar um paradigma de currículo que passe pela reflexão, desenvolvimento e tomada de decisões e, por último, a investigação. Para tal, o professor deve reconhecer a "importância dos processos mediadores, racionais e reflexivos que envolvem a tomada de decisões de tipo profissional" (Alonso, 1996, p. 18).

Também Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) defendem que a ação do educador de infância é caracterizada pela intencionalidade e reflexão da prática pedagógica, sendo que esta "assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5).

Aliada à ideia supracitada, Oliveira, Pereira & Santiago (2004) acrescentam que, apesar de nem todos os professores serem investigadores, "todos os docentes devem construir uma atitude reflexiva acerca da prática docente" (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 42). Estes devem "ter conhecimento e domínio de técnicas de observação, instrumentos de recolha de informação e um domínio de linguagem-base em Metodologia de Investigação" (idem, 2004, p. 42).

> Torna-se adequado, muitas vezes, optar pela investigação-ação na escola, quando se pretende estudar a escola como organização no contexto ecológico onde está inserida e o objectivo é implicar a equipa docente em processos de mudança ou em projetos de inovação ou na criação de um plano de investigação mais holístico para resolver um problema detectado e identificado pelos próprios docentes, em particular, ou pela comunidade, em geral (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 43).

É neste sentido que surge a metodologia investigação-ação, que serviu de base para o desenvolvimento dos projetos de intervenção.

Tal como defende Máximo-Esteves (2008), citando Altrichter et al. (1996), a investigação-ação tem como propósito apoiar os educadores e professores a "lidarem com os desafios e problemas da prática e (...) adoptarem as inovações de forma reflectida" (p.18), através da recolha de "informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais" (Bogdan e Biklen, 1994, p. 292).

A metodologia investigação-ação contempla um duplo objetivo, sendo que da palavra "investigação" emerge a compreensão por parte do investigador da questão abordada, e da palavra "ação" surge o conjunto de ações que o investigador propõe para as mudanças práticas. Com isto, a "acção e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação. Associado ao conceito de acção estratégica com vista à melhoria" (Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

Deste modo, tal como afirma Máximo-Esteves (2008), sustentando-se em princípios propostos por Lewin, a metodologia investigação-ação pressupõe um processo em que ocorrem ciclos espirais sucessivos, tendo sempre como alicerce a planificação, a ação, a observação e a reflexão, permitindo a tomada de decisões e o (re)conhecimento da prática profissional.

Esta ideia é igualmente apoiada por Oliveira, Pereira & Santiago (2004) quando afirmam que esta metodologia é orientada para o "desenvolvimento de acções de conhecimento-intervenção nos sistemas sociais, com o objectivo de provocar mudanças durante a tentativa de encontrar respostas para os problemas dos grupos e da comunidade" (p.29), sendo que este processo prevê ações constantes de avaliação e de partilha de decisões.

Em suma, a investigação-ação é entendida como uma metodologia que alia a investigação à prática, emergindo a necessidade de uma "colaboração empenhada e da avaliação reflexiva, crítica e sistemática" (Máximo-Esteves, 2008, p. 20) sobre a prática, com o objetivo de melhorar a ação.

Através das ideias aqui apresentadas, pretendeu-se, nestes projetos de intervenção, responder às necessidades, desafios e interesses dos contextos vivenciados, apoiando-nos numa metodologia que vai ao encontro dos princípios anteriormente referidos, considerando as metodologias reflexivas, apoiadas na investigação-ação, ou seja: o questionamento persistente e a procura de alternativas, aliadas à reflexão crítica e à constante investigação sobre a prática. Também foram considerados os princípios socio-construtivistas, reconhecendo o aluno como construtor e protagonista do seu próprio conhecimento através da interação com os contextos em que se insere.

3.2. Instrumentos de recolha de informação para a avaliação do Projeto de intervenção

Sendo a investigação-ação uma investigação de carácter qualitativo, importa enfatizar que se recorreu à observação participante, à análise dos dados obtidos e ao questionamento sobre a prática.

Tal como defende Bogdan e Biklen (1994), neste tipo de investigação, a fonte direta para a obtenção de dados é o "ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal", pelo que "os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo" (p. 48).

Sendo a investigação-ação de natureza qualitativa, esta assume um carácter descritivo. Os dados foram recolhidos "em forma de palavras ou imagens e não de números" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Os resultados obtidos são sujeitos a uma análise teórica, não bastando apenas a descrição destes. Para a obtenção dos dados podem ser utilizados vídeos, fotografias, entrevistas, notas de campo, entre outros.

Neste tipo de investigação, o investigador qualitativo interessa-se "mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos", tendendo "a analisar os seus dados de forma indutiva" (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 49-50). Ou seja, o investigador vai construindo a informação à medida que recolhe e analisa as partes. Deste modo, a "investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos" (idem, 1994, p. 51).

Neste sentido, no decorrer dos Projetos de Intervenção procurou-se selecionar os instrumentos que melhor se adequavam aos grupos e às intenções educativas em causa.

Para perceber o impacto das atividades pensadas para as crianças, analisar e avaliar as relações e interações estabelecidas entre crianças e adultos, foram realizadas observações diretas e participativas.

Já com o interesse de documentar os dados obtidos dos processos desenvolvidos, foram utilizados os seguintes registos: produções das crianças, registo de incidentes críticos e reflexões

semanais, realizadas com o intuito de refletir sobre cada semana de estágio. Para estes registos, foram igualmente importantes as transcrições do que era dito pelas crianças, representativas dos seus interesses, curiosidades e aprendizagens.

De modo a retratar os acontecimentos que decorreram da prática, representativos dos progressos e os processos de aprendizagem, utilizou-se o registo fotográfico e a compilação das produções das crianças.

3.3. Justificação e objetivos dos Projetos de Intervenção

Os projetos de intervenção pedagógica que aqui são apresentados surgem como resultados das observações participadas realizadas nas primeiras semanas nos contextos de estágio.

Ambos os projetos surgiram da identificação com os valores e ideais dos projetos que estavam a ser implementados nas instituições, tendo em vista aliar a dimensão ética à dimensão estética. De modo a tornar mais evidente cada projeto realizado, estes serão apresentados separadamente.

No delineamento destes projetos esteve implícito o interesse, as capacidades e as dificuldades das crianças/alunos. Tal como anteriormente referido, na educação pré-escolar as crianças demonstravam grande interesse pela área da "pintura" e na realização de atividades que permitiam o desenvolvimento de técnicas e a exploração de diversos materiais das Artes Visuais. Já no 1.º Ciclo, a área das Artes Visuais, não era tão vivenciada como na educação pré-escolar.

3.3.1. Educação Pré-Escolar: "A Potencialidade da Cor no desenvolvimento de atividades das Artes Visuais"

No âmbito da Educação Pré-Escolar, o projeto surgiu de um momento de observação que demonstrou o impacto que a obra "O Monstro das Cores", Anna Llenas (2018), teve na aprendizagem das crianças, sendo que após a sua leitura as crianças passaram a associar as cores às emoções exploradas neste livro, afirmando muitas vezes que a cor que estavam a utilizar não era o nome da cor em si mas o sentimento expressado na história. O projeto tinha como propósito encontrar respostas à seguinte questão: "Pode a cor ser um ponto de partida para o desenvolvimento de atividades integradoras para as crianças?"

Neste contexto destaca-se o projeto *Living Peace*, que potencia a "educação para a paz", norteador dos valores da sala e da ação pedagógica da educadora, estando igualmente presente ao longo do projeto educativo do agrupamento.

Graças à liberdade dada pela educadora, a diversidade de materiais existente, bem como o conjunto de valores basilares para a formação pessoal e social das crianças, principalmente os valores da paz, foi possível criar condições para que o projeto de intervenção ocorresse de forma articulada e integrada com os valores defendidos pela educadora cooperante e o projeto *Living Peace*, integrando-se e identificando-se de forma harmoniosa, nestes propósitos.

Desta forma, foram planeadas atividades tendo por base a promoção da interdisciplinaridade partindo do elemento cor das Artes Visuais, recorrendo à Literatura para a Infância, apoiadas nos seguintes fundamentos pedagógicos: a voz da criança e o seu papel ativo na construção do conhecimento.

Tendo em vista estes propósitos, foram pensados os seguintes objetivos de intervenção, considerando a promoção de aprendizagens significativas e autênticas:

- Desenvolver o sentido e a perceção estética, a criatividade e a imaginação;
- Conhecer e manipular a cor;
- Estabelecer relação entre cores e emoções;
- Explorar a polissemia da cor;
- Conhecer algumas obras de arte;
- Conhecer e respeitar a diversidade cultural;
- Explorar diversas técnicas e materiais;
- Desenvolver a coordenação motora;
- Desenvolver a formação pessoal e social, nomeadamente os valores de paz;
- Desenvolver a grafomotricidade;
- Desenvolver a literacia visual;
- Desenvolver a comunicação oral;
- Desenvolver o gosto pela leitura e escrita;
- Desenvolver o raciocínio matemático;
- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas: questionar, colocar hipóteses, prever como encontrar respostas, experimentar

e recolher informação, organizar e analisar a informação para chegar a conclusões e comunicá-las.

3.3.2. 1.º Ciclo do Ensino Básico: "As Artes Visuais como ponto de partida para a desenvolvimento de um currículo integrador"

No contexto de 1.ºCiclo, o projeto surgiu através de um momento de observação, no qual se percecionou a existência de um projeto que assinalava os "500 anos de vida e obra de Leonardo da Vinci".

Considerando o perfil humanista de Leonardo da Vinci e o atual documento "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Martins et al., 2017), que defende um perfil de base humanista para os alunos no final da escolaridade obrigatória, tornou-se pertinente a realização de um projeto que integrasse diversas áreas de saber partindo das Artes Visuais, promovendo um currículo integrador. Assim, o projeto tinha como intuito responder à questão: "Pode Leonardo Da Vinci ser uma referência para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?".

Para tal, foram pensadas atividades que permitissem criar uma analogia entre o humanismo ímpar do renascentista Leonardo da Vinci e o desejável perfil humanista, que o documento "Perfil doas Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" preconiza.

Foram desenhadas atividades que partissem de áreas que o renascentista desenvolveu ao longo da sua vida, visando o desenvolvimento baseado no saber e no desenvolvimento de valores e princípios éticos, colaborando para uma cidadania ativa (Martins et al., 2017).

Neste sentido, surgem os seguintes objetivos de intervenção que se centram na ação dos alunos, tendo por base o documento "Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória" (Martins et al., 2017):

- Desenvolver o sentido estético, a criatividade, a imaginação;
- Desenvolver a sensibilidade Estética e Artística;
- Conhecer a vida e obra de Leonardo da Vinci;
- Divulgar algumas obras de arte;
- Explorar diversas técnicas e materiais;
- Desenvolver a literacia visual;
- Desenvolver a comunicação oral;

- Desenvolver o raciocínio matemático;
- Promover o desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Compreender processos e fenómenos científicos;
- Reconhecer as especificidades das diferentes manifestações culturais;
- Valorizar o papel das várias formas de expressão artísticas e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades envolventes;
- Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados à língua portuguesa, à literatura, às artes, à matemática e à ciência;
- Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal;
- Promover o relacionamento Interpessoal;
- Desenvolver o pensamento crítico e criativo.

3.4. Estratégias de intervenção

No decorrer dos projetos de intervenção foram planeadas e realizadas várias atividades que partiram das Artes Visuais para criar um currículo integrador.

Em ambos os ciclos, pré-escolar e 1.º ciclo, as atividades permitiram o desenvolvimento da sensibilidade e expressividade estética, bem como da literacia visual, através do contacto com diferentes modalidades de pintura, desenho, colagem, etc.. Acima de tudo, estas permitiram o desenvolvimento pessoal, alicerçado no desenvolvimento integral da criança.

Considerou-se a interdependência das seguintes dimensões: "Fruição – contemplação: Discurso(s) sobre universos visuais; Interpretação – Reflexão: a representação, a técnica, e a expressividade; Experimentação – Criação: a intencionalidade expressiva / criativa" (PEEA, s.d), servindo de base para a realização das atividades elaboradas neste âmbito. Nestas, foram proporcionados momentos em que as crianças puderam apreciar e interpretar diferentes obras de arte, realizando, posteriormente, a sua (re)criação.

Na educação pré-escolar, recorreu-se à leitura e exploração de obras para a infância, que potenciaram o desenvolvimento da literacia visual, através da leitura e interpretação das imagens presentes nas histórias/obras, e o desenvolvimento da formação pessoal e social

Destaca-se, ainda, a articulação de diversas áreas do saber, a constante formação pessoal e social do grupo, enfatizando o projeto que rege os valores da sala (*Living Peace*) e a sensibilização para as emoções. Importa salientar que a articulação com o projeto da sala permitiu a potencialização e a clarificação de valores de paz e valores intrínsecos à socialização humana (empatia, solidariedade, cooperação, etc.).

Todas as atividades decorreram dos interesses das crianças, demonstrados em diálogos abertos, realizados em grande grupo, tentando responder aos seus interesses e necessidades.

No que concerne ao 1.º ciclo, destaca-se a articulação de diversas áreas de saber, tendo como ponto de partida as Artes Visuais, proporcionando a formação pessoal e social.

Deste modo, foram pensadas atividades em que as Artes Visuais fossem o eixo estratégico para o desenvolvimento de aprendizagens ao nível de todos os domínios do saber, nomeadamente: Estudo do Meio (através da contemplação de obras e pinturas que retratassem o meio natural), Matemática (através da análise e interpretação de obras que utilizassem formas geométricas), Português (no âmbito da comunicação oral), Formação Pessoal e Social (através de atividades que permitissem desenvolver emoções, valores, atitudes de empatia, de cooperação, de olhar para o outro, etc.) e também através de atividades que permitissem desenvolver a consciência do corpo do próprio aluno.

As atividades foram realizadas tendo em vista as necessidades, os interesses e as capacidades dos alunos, sendo que várias surgiram com o intuito de colmatar dificuldades demonstradas pelas crianças, aquando da realização da etapa da observação.

Quanto ao papel adotado pelo adulto, em ambos os ciclos, este adotou um papel de mediação e também de "andaime" (Vygotsky), na medida em que desafiava as crianças/alunos a ultrapassar as suas dificuldades, tendo por base o que já sabiam.

3.5. Descrição e análise das intervenções no âmbito do Projeto Pedagógico

No desenrolar dos projetos pedagógicos foram planeadas e realizadas atividades tendo por base os objetivos de intervenção e o interesse, as capacidades e as necessidades das(os) crianças/alunos, demonstrados ao longo do estágio. Segue-se uma lista das atividades realizadas em ambos os ciclos, desenvolvidas no âmbito dos projetos de intervenção.

3.5.1. Educação Pré-Escolar: "A Potencialidade da Cor no desenvolvimento de atividades das Artes Visuais"

1 - Vamos Olhar o Céu!

- Observação do céu;
- Registo, em aguarela, sobre o que foi observado e qual a cor do céu, segundo a perspetiva/criatividade da criança

2- As cores do Outono

- Exploração das cores do Outono tendo por base obras do artista Ângelo de Sousa, ("Planta", 1962; "Acrílico sobre tela ", s.d.)
- Composição utilizando a sobreposição das mãos, em pequenos grupos, e posterior pintura com as cores do outono;
- Elaboração da experiência "Cromatografia das folhas de outono", com registo experimental. Esta atividade tinha como o objetivo as crianças perceberem o ciclo de vida das folhas de outono e as várias cores que as compõem.

3* [1]- Exploração da obra "O livro zangado!", Ramadier e Borggeau (2017)

- Exploração do sentimento: raiva;
- Perceção da polissemia da cor vermelha, antes vista como cor do outono e agora vista como cor da raiva;
- Desenvolvimento de atitudes de empatia perante como ajudar o "outro" e perceber o "outro".

4 – A área dos desenhos fantásticos

- Criação de uma nova área da sala, "desenhos fantásticos", em que as crianças podem elaborar desenhos utilizando diferentes materiais, como por exemplo lápis de cera de pastel, lápis aquarável, etc;

5 – Exploração de Técnicas das Artes Visuais

- Conhecimento e experimentação de técnicas como: digitinta, carimbagem e técnica do sopro.

6 * - Será que os afetos têm cor?

- Exploração da obra "De que cor é um beijinho?", Rocio Bonilla (2017), de modo a perceber a cor que atribuímos aos sentimentos e objetos do quotidiano;
- Exploração da polissemia da cor;
- Realização de um pictograma com o intuito de responder à questão realizada pela obra: "Para ti, de que cor é um beijinho?";
- Exploração e reconhecimento dos afetos;

[1] * Atividades realizadas no âmbito do projeto de intervenção em articulação com o projeto *Living Peace*

- Exploração e realização de uma *Spin Painting,* inspirada no artista Damien Hirst.

7 *- Exposição "Bouquets da paz", inspirados na obras "*Bouquet of Peace*" de Picasso(1958)

- Exploração da obra "*Bouquet of Peace*", 1958;
- Recriação da obra;
- Realização da exposição na sede do agrupamento do Jardim de Infância.

8 *- Exploração da obra "Pequeno Azul e Pequeno Amarelo", Leo Lionni (2014)

- Exploração das cores amarelo e azul;
- Diálogo sobre o valor da amizade, independentemente das diferenças de cada pessoa.

9 – *Action Paintings*

- Experiência sensorial cromática, em que as crianças percebem a aderência da tinta ao plástico;
- Utilização de música de modo a facilitar e a expressar as emoções transmitidas por esta (medo, raiva, tristeza, alegria, entre outros).

10 [2]*- Atividade: "De que cor é o teu desejo de natal?"

- Diálogo sobre desejos de natal mais ligados ao valor imaterial;
- Realização de um esquema com diferentes desejos de natal expressos pelas crianças, que apelassem à "Paz";
- Registo individual do desejo de natal, em forma de desenho, e posterior transcrição escrita;
- Realização de pequenas caixas, pintadas ao gosto das crianças), com o objetivo de guardar o desejo de natal da criança;
- No final as crianças são desafiadas a pintar o seu desejo de natal, atribuindo-lhe uma cor representativa.

11* - Realização do livro "De que cor é a Amizade?", inspirado na obra "De que cor é um beijinho?"(Rocio Bonilla, 2017)

- Seleção das cores para a obra, através de um diálogo;
- Seleção das cores, através de uma tabela;
- Diálogo e registo sobre os aspetos positivos e negativos da cor;
- Distribuição de tarefas, em individual, pequenos grupos ou em grande grupo, para a realização de desenhos, pesquisas de imagens ou registo fotográfico, para as ilustrações do livro;
- Escrita do título do livro pelas crianças, de forma individual;
- Escrita e organização do livro com as crianças.

[2] * Atividades realizadas no âmbito do projeto de intervenção em articulação com o projeto *Living Peace*

3.5.2. 1.ºCiclo: "As Artes Visuais como ponto de partida para o desenvolvimento de um currículo integrador"

1 - Os seres vivos do ambiente: Plantas Cultivadas e Espontâneas; Onde vivem as plantas – Leonardo da Vinci Botânico

- Através dos jardins de Monet (1840 -1926), os alunos percebem os diferentes tipos de plantas e o meio em que estas vivem;
- Através de fotografias, percebem a distinção entre plantas de folha caduca e folha persistente;
- Realização do jogo "A caixa das plantas", tendo por intuito contactarem com frutos/folhas/raízes. Cada aluno lê a explicação do elemento, explicitando o meio em que vive, se a sua planta é de folha caduca/persistente, bem como algumas curiosidades.

2 - Realização de um herbário

- Cada aluno escolhe uma flor/folha ou fruto e caracteriza-a quanto ao meio que vive, a variação da sua planta ao longo do ano e se esta é espontânea ou cultivada;
- Diálogo e partilha das plantas recolhidas pelos membros da turma;
- Trabalho em grupos para realizar as seguintes partes do herbário: capa, índice, o que sabem sobre as plantas e os autores.

3 - Educação Literária – Fábulas de Leonardo da Vinci

- Ilustração de algumas fábulas escritas por Leonardo da Vinci;
- Criação de um pequeno livro de lendas ilustradas;
- Análise da fábula "A Língua e os Dentes", com o recurso de um guião de leitura.

4 - Elaboração de retratos inspirados na Pop Art

- Apresentação e análise da obra "*Last Supper"* de Andy Warhol (1986);
- Explicação do movimento *Pop Art;*
- Elaboração de retratos, em pares, inspirados no movimento *Pop Art*.

5 - Elaboração de Problemas- Leonardo da Vinci Matemático

- Realização de problemas que têm por base a utilização do raciocínio lógico-dedutivo, sendo os alunos estimulados a raciocinar sem ter em consideração os algoritmos aprendidos.

6 – Escrita Especular

- Conhecer e experimentar a particularidade da escrita de Leonardo da Vinci: escrita especular;
- Realização de uma experiência em que os alunos, com o auxílio de um espelho, escrevem uma célebre frase do renascentista.

7 - Experiências com som – Leonardo da Vinci Físico

- Realização de experiências com o intuito de perceber o que é o som e a diferente velocidade de propagação deste nos meios sólido, líquido e gasoso.

8 - Recriação de emoções, sentimentos e valores

- Análise e interpretação das seguintes obras: "*Bouquet of Peace"* – Pablo Picasso (1958); "*O Grito*"-Edvard Munch (1893); " *O Beijo* "– Gustav Klimt (1907-1908) que retrataram a paz, o medo e o amor, respetivamente;
- Com material reciclado ou através de um desenho, os alunos retratam um dos seguintes valores, sentimentos ou emoções, que será selecionado aleatoriamente: Amor, Tristeza; Medo; Paz; Responsabilidade; Dor; Curiosidade; Vergonha; Coragem; Alegria; Liberdade, Respeito; Saudade; União; Frustração; Carinho.

9 - Matemática ligada às Artes Visuais

- Exploração do material estruturado Tangram;
- Leitura da lenda deste material;
- Cálculo do perímetro e da área de um possível quadrado de cerâmica, referido na lenda;
- Recriação de várias formas recorrendo ao Tangram. As formas podem ser sugeridas pelo manual ou ser criadas pelos alunos;
- Análise das obras dos seguintes artistas: Omar Rodriguez-Graham; Nadir Afonso; Elssworth Kelly e Kasimir Malevich, com o intuito de perceber que as formas geométricas e abstratas podem fazer parte das Artes Visuais.
- Escolha, por parte dos alunos, de um dos artistas para se inspirarem na criação de uma obra em que utilizem as formas geométricas;
- Recriação da obra em colaboração com os encarregados de educação.
- Apresentação do trabalho à turma.

De seguida, são analisadas e descritas atividades mais representativas da intencionalidade pedagógica subjacente ao tema em estudo. Do conjunto elencado, foram selecionadas 3 atividades por cada ciclo e respetivos projetos de intervenção, de modo a proceder às respetivas análises descritivas e reflexivas.

Pré-Escolar

- Exposição "Bouquets da paz", inspirados na obra "*Bouquet of Peace*" de Picasso (1958);
- Atividade: "De que cor é o teu desejo de natal?";
- Realização do livro "De que cor é a Amizade?", inspirado na obra "De que cor é um beijinho?" de Rocio Bonilla (2017).

1.ºCiclo

- Elaboração de retratos inspirados na Pop Art;
- Recriação de emoções, sentimentos e valores;
- Matemática articulada às Artes Visuais;

3.6. Atividades referente ao projeto: "A Potencialidade da Cor no desenvolvimento de atividades das Artes Visuais" - Pré-Escolar

3.6.1. Exposição "Bouquets da paz", inspirados na obra "Bouquet of Peace" de Picasso (1958)

Estando o grupo de crianças envolvidos no projeto internacional *Living Peace*, foi possível analisar a obra "Bouquet of Peace", de Picasso (1958), visando dar continuidade a um conjunto de atividades realizadas após a leitura da história "De que cor é um beijinho?", Rocio Bonilla (2017). A obra "Bouquet of Peace" (Picasso, 1958), surge da discussão em torno da articulação entre o projeto de intervenção e o projeto *Living Peace*, visto que parte constituinte do título desta obra é, justamente, a paz.

Começa-se por destacar a transversalidade da obra "De que cor é um beijinho?", de Rocio Bonilla (2017), pelo facto de ter sido possível articular diversas áreas do saber e desenvolver um conjunto de atividades diversificadas a partir da sua leitura.

Do conjunto referido, sublinhamos a atividade desenvolvida na área da Matemática através da realização de um pictograma (Fig. 3), desenvolvendo o domínio Organização e Tratamento de Dados, partindo da questão final da obra, "E tu? De que cor achas que é um beijinho?".

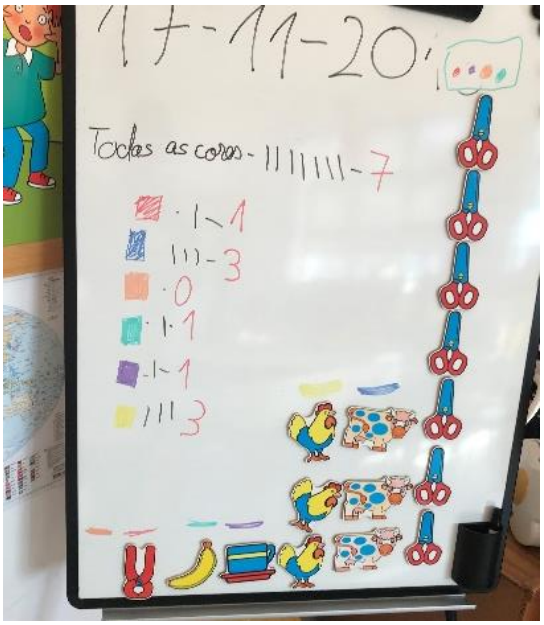


Figura 3 - Pictograma realizado com o intuito de descobrir a "cor de um beijinho".

Para além da área da Matemática, destaca-se, ainda, o desenvolvimento articulado de outras áreas do saber, nomeadamente: Desenvolvimento da linguagem oral, presente na educação pré-escolar; Desenvolvimento da formação pessoal e social, não só pelo projeto que rege os valores da sala, como também pela pertinência do título da obra de Picasso; Contacto com a leitura e a escrita, através da leitura da obra supracitada; e, não obstante, a área do Conhecimento do Mundo, através da descoberta e diálogo dos países dos artistas Damien Hirst e Picasso, abordando aspetos da cultura britânica e espanhola, respetivamente.

Na sequência da leitura, no âmbito do subdomínio das Artes Visuais, desenvolvemos atividades baseadas em artistas tão diversos como Damien Hirst, através da técnica *Spin* Paintings (Apêndice 1) (Fig. 4) e Picasso, através da obra *Bouquet of Peace* (1958).

Figura 4 - Realização da técnica "Spin Paintings" (ver Damien Hirst- born, 1965)

Relativamente à obra “Bouquet of Peace” (1958), numa primeira fase, foi desafiado às crianças que dialogassem sobre a mesma. Deste modo, após uma experiência para visualizar se o ramo estava a ser segurado por uma ou duas pessoas, as crianças perceberam que a obra retratava uma pessoa a dar um ramo a alguém. Posto isto, o grupo de crianças afirmou que a obra representava a partilha, através do “ramo de flores”, representando também o lema do projeto *Living Peace: “*o ser amigo”.

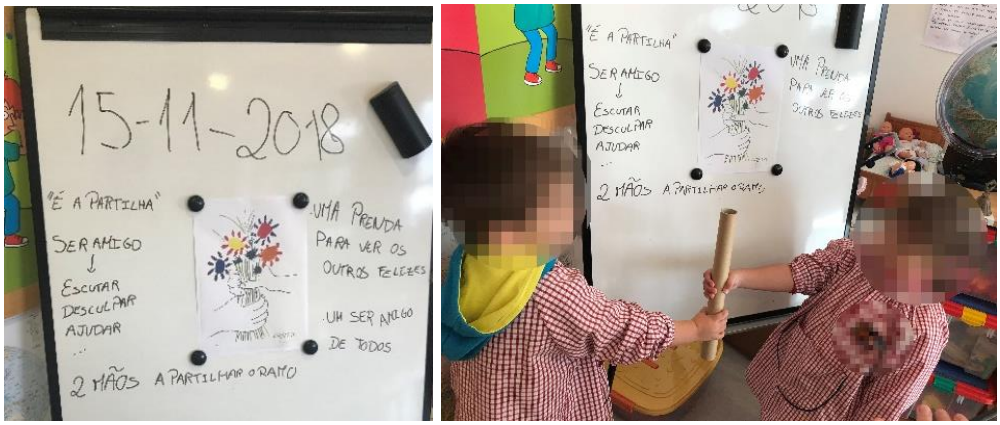


Figura 5 - Registo da obra "Bouquet of Peace" e experiência das mãos realizadas pelas crianças.

Após a análise e reflexão da obra, e em conversa com as crianças, surgiu a oportunidade de cada criança recriar o seu “Bouquet da paz”, utilizando telas, materiais recicláveis (caixas de ovos e cotonetes), carimbos (através de partes não comestíveis de alguns legumes), tintas a óleo, lápis de pastel ou tintas de acrílico. Salienta-se que todas as crianças foram protagonistas na recriação do seu “bouquet da paz”.

Figura 6 – Pintura de caixas de ovos para a realização de flores e realização a carimbagem para o mesmo fim.

Figura 7 – Realização e exemplo do resultado final de alguns Bouquets da Paz.

Após a realização deste trabalho, as crianças demonstraram interesse em expô-lo, de forma a mostrar o trabalho realizado à comunidade do Jardim de Infância. Partindo deste interesse e da opinião das crianças, decidimos, em conjunto, realizar a exposição na sede do agrupamento.

Neste sentido, surgiu a oportunidade de as crianças representarem, numa cartolina, um momento em que tinham aplicado o princípio base do projeto *Living Peace:* "o ser amigo" (Fig.8), tendo este registo acompanhado, na exposição, cada um dos quadros realizados. Nestes registos individuais, foi observado que todos convergiam na entreajuda entre as crianças do grupo e as outras crianças/suas famílias, por exemplo: "Quando a "Ana" me levou ao parque, pediu-me para a ajudar a encontrar lugar para estacionar o carro e eu olhei, olhei e ajudei-a".

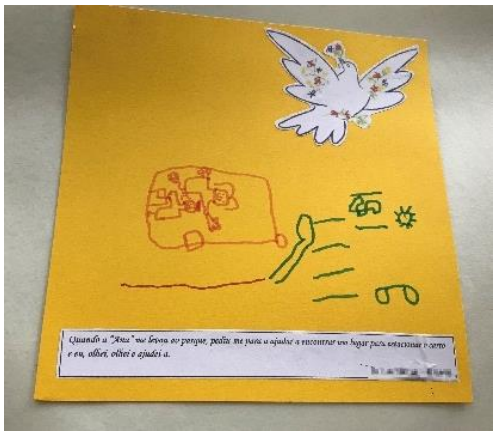


Figura 8 - Exemplo de registo

Também foi possível realizar um registo coletivo, num cartaz (Fig.9), sobre o que era a paz, acompanhada da interpretação feita da obra de Picasso. Neste registo, as crianças também salientaram a partilha e a entreajuda como um modo de sentir a paz.

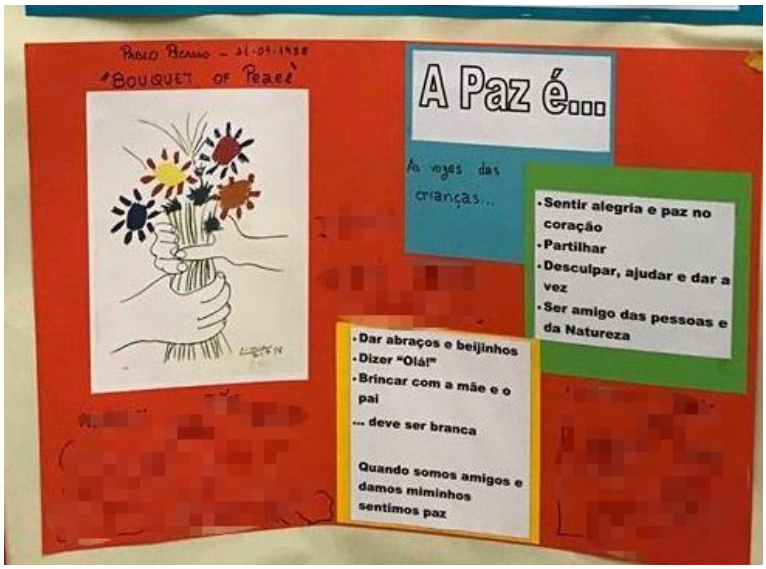


Figura 9 - Registo coletivo das crianças.

A exposição foi divulgada pelo *Projeto Living Peace,* através da página do *Facebook,* em quatro línguas distintas (Português, Espanhol, Francês e Inglês) (Fig.10). Este ponto revelou-se bastante significativo e demonstrou a articulação dos três projetos, ou seja, o projeto de intervenção, o projeto da sala e o projeto do agrupamento. Este ponto revela o entusiamo da educadora cooperante, da estagiária e das crianças em revelarem o seu trabalho a uma comunidade local e a uma comunidade internacional, que partilham os mesmos valores, tendo o mesmo propósito- "Educar para a paz".

Durante a montagem da exposição, houve colaboração entre os alunos do JI e os alunos do agrupamento (7º -12º ano, que auxiliaram os primeiros a pintar pequenos bouquets para oferecer à comunidade escolar (Fig.11).

Figura 10 - Divulgação da exposição na página do Facebook do Projeto Living Peace

Figura 11 - Colaboração com os alunos na pintura e distribuição de pequenos Bouquets da Paz. Decoração da exposição

Todo este processo demonstra que a criança faz parte de uma comunidade constituída por vários sistemas que, interligados, formam um modelo ecológico (Bronfenbrenner,1974), no qual a criança se encontra inserida e onde pode estabelecer relações com o meio. Este esquema está presente nas OCEPE, quando defendem que a criança faz parte de um grupo, de uma escola, de um agrupamento, de uma família e de uma comunidade, sendo que estas interações são fulcrais para o seu desenvolvimento (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A realização desta atividade foi significativa para o desenvolvimento de valores e do sentido de pertença a uma comunidade escolar, que partilha os mesmos valores e crenças, fazendo com que a criança se possa identificar com a cultura escolar. Acresce que, através da entreajuda, foi possível a promoção de valores de cooperação e aprendizagem entre todos.

Como afirmam as OCEPE (2016), indo ao encontro dos princípios construtivistas, a aprendizagem/desenvolvimento da criança ocorre em contexto e em contacto com a comunidade e o meio, através das inter-relações estabelecidas com os outros, tal assumindo um papel preponderante na formação pessoal e social, através da educação para os valores.

A partir da exposição dos "Bouquets da paz" foi possível observar duas das dimensões concetuais da Educação para a Cidadania Global, retratadas pela UNESCO (2015): **socioemocional**, experienciada através do sentimento de pertença das crianças a uma comunidade escolar, partilhando os mesmos valores de paz que todos os intervenientes desta comunidade; e **comportamental**, demonstrando que através de uma pequena exposição a nível local foi possível "agir de forma eficaz e responsável a nível local, nacional e global para um mundo mais pacífico e sustentável". (UNESCO, 2015, p.15).

Sendo o projeto de intervenção sobre a cor, questionou-se às crianças sobre qual seria a cor da paz, tendo como resposta unânime que esta "deve ser branca".

A partir deste ponto, é possível perceber o estereótipo criado pela sociedade relativamente às cores. De facto, a paz, universalmente, é representada pela cor branca. Também a criança, desde cedo, vai percebendo esses códigos, desenvolvendo uma literacia visual relativamente às cores e aos seus significados. Quando foi colocada a questão "De que cor será a paz?", as crianças não hesitaram ao responder, afirmando assertivamente: "a paz deve ser branca".

Contudo, à semelhança de uma atividade realizada com o intuito de descobrir a "cor de um beijinho", proposta pela última página do livro "De que cor é um beijinho"? (Bonilla, 2017), algumas crianças responderam que "a paz é branca, mas pode ser da cor que nós quisermos". A partir daqui é possível observar que a criança nem sempre respeita a cor "natural" das coisas e das emoções, podendo até ter uma cor preferida que possa representar uma emoção diferente do que o simbolismo atribuído pela sociedade.

Figura 12 - Imagem panorâmica da Exposição.

3.6.2. Atividade: "De que cor é o teu desejo de natal?"

Esta atividade foi realizada no âmbito do projeto de intervenção, associando-se ao projeto *Living Peace*, tendo como intuito a criação de desejos de Natal que não fossem um objeto, mas um sentimento, por exemplo, a paz, atribuindo-lhe, posteriormente, uma cor.

Primeiramente, existiu um diálogo com as crianças sobre possíveis desejos de natal. Porém, no decorrer da explicação da atividade, surgiu a ideia de realizar um esquema com as crianças (Fig.13). Esta ideia foi uma mais-valia, uma vez que serviu de auxílio às crianças de 3 anos na formulação dos seus desejos.

De seguida, cada criança ilustrou o seu desejo numa folha de papel, acompanhado com a legenda do mesmo. Posteriormente, foi dado a cada criança um rolo que serviu de "caixa de presente". Posto isto, as crianças foram desafiadas a pintá-lo consoante a cor "do seu desejo", à semelhança do que aconteceu quando exploramos a obra "De que Cor é um beijinho?" (Bonilla, 2017), explicando que iríamos atribuir uma cor ao nosso desejo (Fig.14).

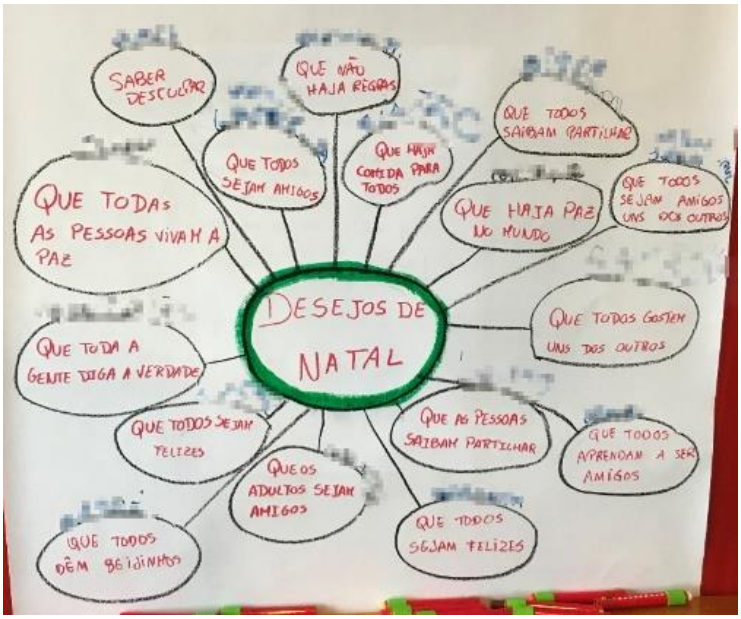


Figura 13 - Desejos de Natal, ditos pelas crianças.

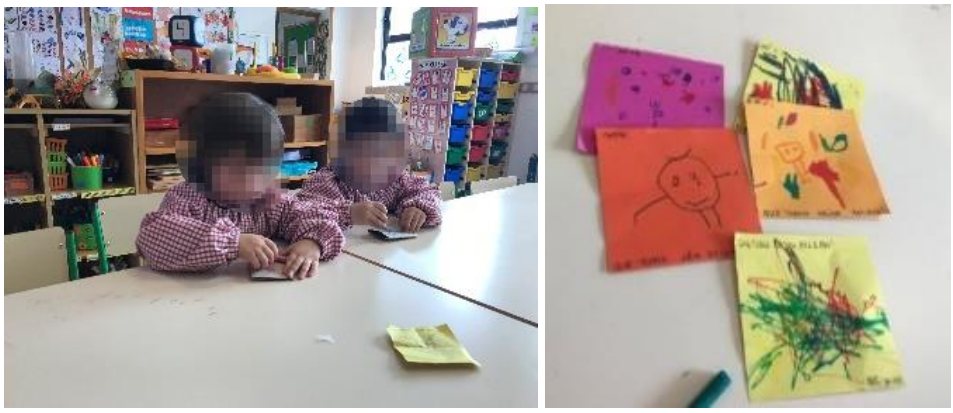


Figura 14-Ilustração do desejo de Natal e decoração da "caixa presente". Alguns dos desejos ilustrados pelas crianças.

Para esta atividade, e para facilitar a interação com as crianças, recorri ao trabalho em pequeno grupo.

Sendo a exploração da polissemia da cor um dos objetivos do projeto de intervenção, a resposta dada pelas crianças foi relevante, já que muitas afirmavam que o seu desejo tinha muitas cores: "tem as cores que eu quiser, porque o beijinho também tinha muitas cores".

Também se destaca, nesta etapa, a enumeração de objetos e sentimentos representativos de uma cor pelas crianças, por exemplo: a cor vermelha representa "a raiva, o amor, o molho de esparguete" (crianças do JI). Esta capacidade de enumeração era mais notória nas crianças com 4, 5 e 6 anos. Contudo, as crianças com 3 anos também enumeravam elementos, embora em menor quantidade, realizando associações como a do caso abaixo explicitado:

"O amarelo é do sol e o preto, o preto é escuro, e alguns monstros são escuros". (M., 3 anos).

Outro ponto relevante na realização desta atividade foi o facto de alguns meninos escolherem a cor de rosa para pintarem o seu desejo, sendo que alguns elementos do grupo afirmaram que "essa cor é cor de menina". Perante a situação, foi desenvolvida uma conversa com as crianças, tendo chegado à conclusão que essa cor é uma cor igual a muitas outras, podendo ser utilizada tanto por meninos como por meninas.

A partir daqui, é possível perceber as ideias formadas pela a sociedade relativamente às cores "cor de rosa - menina" / "azul - menino", e o modo como a criança vai apreendendo esses significados, ainda que de forma inconsciente.

Toda a atividade foi pensada de forma a se associar aos valores que regem a sala, através do projeto *Living Peace*. Tal como demonstrado, todos os desejos convergiam em valores como a amizade, partilha e solidariedade, fundamentais na nossa sociedade.

Na sociedade atual, é possível percecionar que "os valores morais vão-se alterando ou mesmo desaparecendo; que as tecnologias da informação nos acenam com diversas soluções, todas elas diferentes e aparentemente ilimitadas, mas efémeras e por vezes perversas" (Oliveira, 2017, p. 13). Portanto, cabe à educação criar caminhos que visem a educação para os valores, atendendo à multiculturalidade, percebendo que:

> A cidadania depende cada vez mais da educação já que é através dela que se veiculam conhecimentos e saberes, atitudes, valores e normas sociais que auxiliam os alunos a criar hábitos e condutas que humanizam os indivíduos perante a realidade da vida, tornando-os cidadãos da sociedade e do mundo, com a visão clara de que os comportamentos de cada um podem afetar, não apenas os próprios, mas a vida de toda(s) a(s) comunidade(s) (Oliveira, 2017, p.14).

A formação para os valores deve ser iniciada logo na primeira infância, sendo que, no contexto de pré-escolar se deve desenvolver "a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 39).

Com esta atividade, foi possível desenvolver no grupo valores de equidade e justiça social, analisando criticamente as desigualdades socioeconómicas.

A atividade realizada interligou elementos como a educação para a cidadania, o desenvolvimento da linguagem e a exploração de um elemento das Artes Visuais, a cor, tendo em vista o desenvolvimento de valores pessoais e sociais associados a uma dimensão estética. Consideramos que esta atividade foi significativa para as crianças, proporcionando um momento em que elas, de acordo com projeto que alicerça os valores da sala, experienciaram a formulação de um desejo que convergiu nos valores de partilha e solidariedade.

3.6.3. Realização do livro "De que cor é a Amizade?", inspirado na obra "De que cor é um beijinho?", de Rocio Bonilla (2017)

Através de um diálogo com as crianças, e tendo em vista o finalizar do projeto, surgiu a oportunidade de realizar um livro com e para as crianças, intitulado "De que cor é a amizade?". Este foi baseado na obra "De que cor é um beijinho?" (Bonilla, 2017), significativa para estas aquando da sua exploração, servindo, igualmente, como referência para quando lhes era questionado o significado das cores.

A escolha do título foi inspirada na articulação do projeto de intervenção com os valores que regem a harmonia da sala, através do projeto *Living Peace*, nomeadamente o "ser amigo".

No que concerne à sua elaboração, de modo a tornar o trabalho mais dinâmico e indo ao encontro dos objetivos de intervenção, foi pensado criar uma articulação de diversas áreas do saber partindo da exploração do elemento cor das artes visuais.

Primeiramente, recorreu-se a uma tabela de dupla entrada (Fig. 16) para serem escolhidas as cores que seriam exploradas no livro, sendo que cada criança podia escolher as cores que preferisse. No final, foram selecionadas as 6 cores com maior número de votos.

Figura 15 - Tabela de dupla entrada para a seleção das cores representadas no livro

Passada esta fase, foi debatido e registado, em grande grupo, os aspetos positivos e negativos das cores selecionadas (Fig. 17).

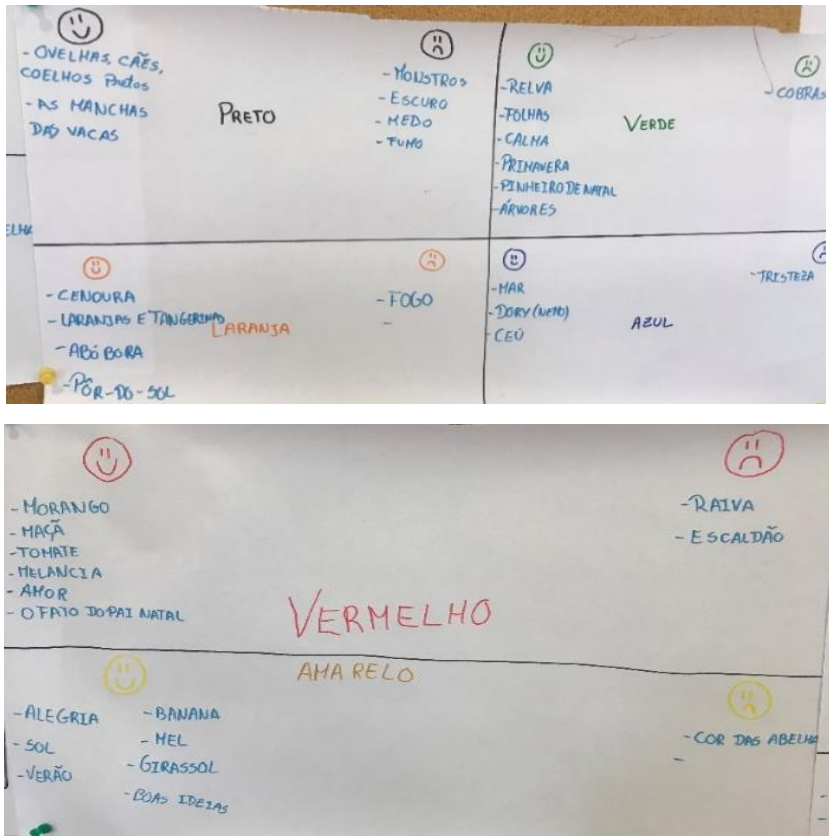


Figura 16 - Registo de aspetos positivos e negativos das cores.

Por último, em conjunto com as crianças, foram estabelecidas tarefas que tinham como objetivo registar, para as ilustrações do livro, os aspetos positivos e negativos da cor. Para tal, recorreu-se à pesquisa de imagens na internet, à fotografia e ao desenho (Fig. 18).

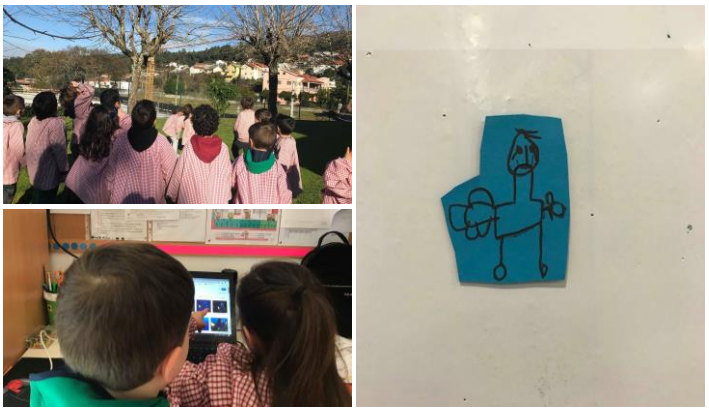


Figura 17 - Registo de uma fotografia, de uma ilustração e de uma pesquisa na internet para o livro "De que cor é amizade?".

Com a elaboração do livro, refletimos sobre a necessidade de a criança ser um sujeito ativo e dinâmico neste processo, devendo o educador "apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam." (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9). Destaca-se, ainda, a potencialidade

deste tipo de atividades na articulação de diversas áreas do saber, levando a refletir sobre a sua intencionalidade.

Assim, como se discutiu na comunicação de Maria Assunção Folque, no 3.º Encontro Regional da APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância), em janeiro de 2019 em Braga, quando se fala em intencionalidade educativa, não só percebemos as potencialidades pedagógicas por detrás de uma simples brincadeira, por exemplo, como também, enquanto educadores, somos "promotores de redes" (Folque, M., 2019), ou seja, através de uma atividade podemos articular várias áreas do saber, e em simultâneo desenvolvermos competências essenciais ao desenvolvimento da criança.

Com esta atividade foram várias as áreas desenvolvidas, demonstrando que o elemento cor, das Artes Visuais, permite o desenvolvimento de várias aprendizagens, de forma articulada. Destaca-se:

- **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, através da discussão de ideias, da própria elaboração do livro e da "escrita" do título do livro pelas crianças, desenvolvendo aspetos como a linguagem oral e o prazer e motivação pela leitura e pela escrita;
- **Domínio da Matemática**, através da elaboração de uma tabela e um gráfico, desenvolvendo o domínio Organização e Tratamento de Dados; e através da classificação e distinção dos aspetos positivos e negativos de cada uma das cores;
- **Área do Conhecimento do Mundo**, contactando com a natureza para explorar elementos para a cor verde;
- **Área da Formação Pessoal e Social** sempre presente nos valores que regem a sala: "Ser amigo";
- **Subdomínio das Artes Visuais**, através da exploração da cor, realização das ilustrações e seleção de fotografias,
- Desenvolvimento de competências como a pesquisa, essenciais para obter algumas das ilustrações do livro.

Deste modo, é possível observar a complexidade, a intencionalidade e a interdisciplinaridade da atividade. Sendo algo realizado com e para as crianças, demonstra-se a significatividade que esta teve para o grupo, que assumiu um papel ativo na elaboração do livro.

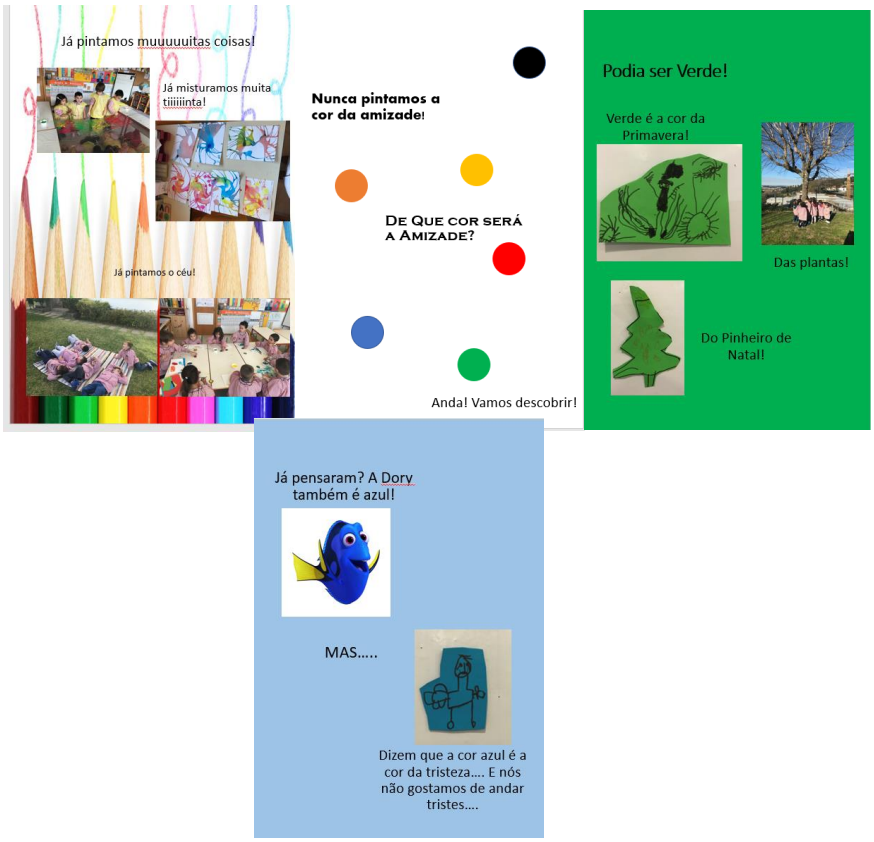


Figura 18 - Algumas imagens ilustrativas do livro.

3.7. Atividades referentes ao projeto: "As Artes Visuais como ponto de partida para a desenvolvimento de um currículo integrador" – 1.º Ciclo

3.7.1. Elaboração de retratos inspirados na Pop Art

Esta atividade incidiu na área das Artes Visuais e teve como grande objetivo a realização do retrato de um colega. Os retratos elaboraram-se tendo como inspiração a obra "Last Supper" (1928-1987) de Andy Warhol (Anexo 7), alusivo à obra "Última Ceia" de Leonardo Da Vinci, e o retrato da "Mona Lisa". Para a sua realização, os alunos juntaram-se em pares, sendo desafiados a olhar, atentamente, para o colega e a realizar o seu retrato.

De modo a contextualizar a atividade e perceber o conhecimento dos alunos acerca do movimento *Pop Art,* já adquirido numa atividade decorrente da semana da leitura, que tinha a vista a pintura de obras de Leonardo da Vinci, questionei-os acerca desta temática, obtendo as seguintes respostas:

"É brincar com a cores." (G. 8 anos).

"É utilizar muitas cores ao mesmo tempo." (V. 7 anos)

"É um desenho com muitas cores." (B. 8 anos)

Através destas respostas, consentidas por todo o grupo turma, explicou-se mais sobre este estilo, afirmando que para além do "jogo de cores", a *Pop Art* é um movimento originário dos anos de 1950-1960, no qual os artistas recorriam a "imagens da cultura popular" (Dickins, 2012) para realizar as suas obras. Após esta explicação, apresentei o artista Andy Warhol (1928-1987) como uma referência deste movimento, através da sua obra *Campbell's soup cans* (1965), elucidando para a popularidade deste ícone nesta época. Posteriormente, apresentou-se a obra *Last Supper,* (1928-1987), baseada na obra "Última Ceia", de Leonardo da Vinci.

Posto isto, iniciou-se a atividade dos retratos. Esta decorreu conforme o planeado, contudo a gestão do tempo e organização dos grupos tornou-se uma dificuldade, uma vez que não era possível, devido aos recursos existentes, colocar os 25 alunos a realizar os retratos ao mesmo tempo. No entanto,

esta dificuldade tornou-se fulcral para perceber, numa atividade futura, que esta deverá ter em consideração outras formas de organização do grupo.

O desenvolvimento da atividade revelou-se proveitoso para as crianças, que não só nunca tinham realizado atividades do género, como também a utilização de alguns materiais, como a caneta de acetato e o papel vegetal, foi uma novidade. A atividade foi desafiante para as crianças, nomeadamente ao nível do controlo do traço e desenho de algumas partes constituintes do rosto, como os olhos e o nariz.

Através deste exercício existiu, sobretudo, a oportunidade de os alunos olharem e prestarem atenção ao outro, algo que não era possibilitado na sala de aula devido à organização da mesma.

Destacam-se as potencialidades deste exercício na promoção de um currículo oculto, ao nível do desenvolvimento não explícito de conteúdos (simetrias, consciência do corpo, etc.) como, também, através do desenvolvimento da concentração e da formação pessoal e social.

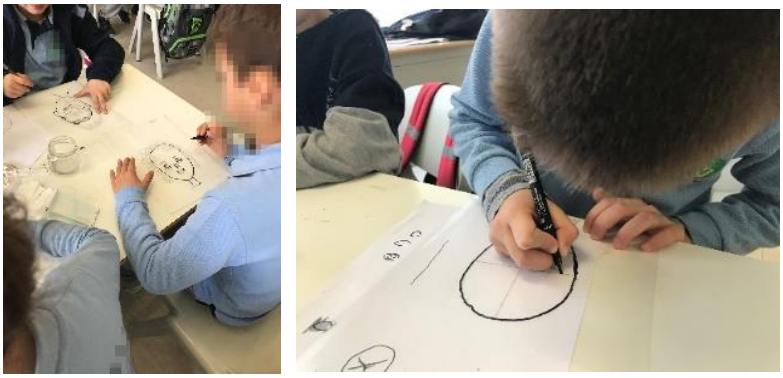


Figura 19 - Realização dos retratos.

Ao longo da atividade salienta-se a autonomia dos alunos na passagem do retrato do papel de acetato para o papel vegetal e deste para a folha de desenho, tendo sido exemplificado uma vez todo o processo.

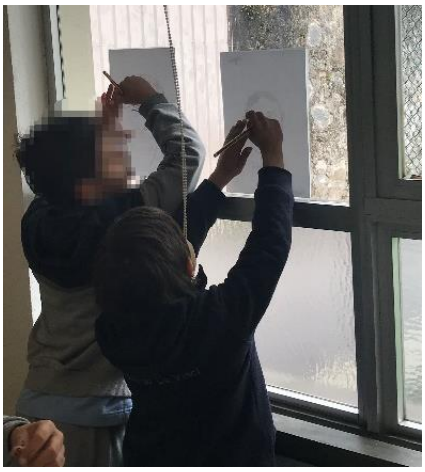


Figura 20 - Passagem do desenho da folha de papel vegetal para a folha de desenho.

De modo geral, todo este processo foi ao encontro do que é defendido no documento das "Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais" (ME, 2018), que afirma que as "*Artes* Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (ME, 2018, p.1).

Através desta atividade, foi possível abordar outras competências que estão presentes no "Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Martins et al*.,* 2017), nomeadamente: **Relacionamento Interpessoal**, estimulando os alunos a olhar atentamente o outro; **Desenvolvimento pessoal e autonomia**, na medida em que a pintura dos retratos e a transposição destes do acetato para a folha, foi realizada de forma autónoma; **Consciência do corpo**, através do desenho de partes constituintes do rosto; **Sensibilidade Estética e Artística**, presente em toda a atividade, desde a explicação do movimento *Pop Art*, até à realização dos retratos; **Pensamento Crítico e Pensamento Criativo**, através da visualização das obras de Andy Warhol e na elaboração dos retratos; e **Matemática,** através da abordagem das simetrias.

Figura 21 - Exemplo final de um retrato.

A atividade foi, ainda, ao encontro de alguns objetivos presentes no PEEA, como: " Incentivar a dimensão estética da educação através da apropriação da linguagem específica das várias formas de arte", através da apresentação do movimento *Pop Art;* "Desenvolver a literacia visual", recorrendo ao contacto com as obras de arte; "Sensibilizar para o papel da Arte na formação do Homem e para a relação que este domínio tem com outras áreas do saber", sensibilizando os alunos para o facto de estarem a realizar desenhos anatómicos e a trabalhar as simetrias (PEEA, s.d).

Concluindo, realça-se que a atividade foi significativa para as crianças, uma vez que lhes permitiu olharem atentamente para o outro, potenciando a articulação de diversas áreas de competência e de conteúdo partindo de atividades realizadas no âmbito das Artes Visuais, divergindo do ensino tradicional.

3.7.2. Recriação de emoções, sentimentos e valores

Esta intervenção tinha como objetivo articular a dimensão ética à dimensão estética, ou seja, articular a formação pessoal e social com a Educação Estética e Artística, através do contacto com obras que explorassem emoções. Posteriormente, procedeu-se a uma atividade de representação de outras emoções, bem como valores e sentimentos, recorrendo ao desenho ou reutilização de materiais recicláveis (Apêndice 2).

Primeiramente, os alunos contemplaram e dialogaram, sobre as obras "Bouquet of Peace" - Picasso (1958); "O grito" – Munch (1893); e "O beijo" - Klimt (1907-1908), com o intuito de perceberem a representação da paz, o medo e o amor, respetivamente.

De seguida, foram estimulados a utilizar a sua criatividade para retratar um valor, uma emoção, ou um sentimento, retirando à sorte um dos seguintes: Amor, Tristeza, Medo, Paz, Responsabilidade, Dor, Curiosidade, Vergonha, Coragem, Alegria, Liberdade, Respeito, Saudade, União, Frustração, Carinho, através de um desenho ou escultura, recorrendo a materiais recicláveis, como jornais, caixas de cartão, etc..

Através desta atividade, foram considerados os Domínios Organizadores estruturados nas "Aprendizagens Essenciais – Artes Visuais": Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação." (ME, 2018, p. 2), coincidentes com as dimensões do PEEA (s.d): "Fruição – contemplação; Interpretação – Reflexão Experimentação – Criação".

Com esta atividade, foi possível perceber as ideias que os alunos apresentavam sobre uma das palavras mencionadas, e como é que estas poderiam ser representadas através da arte. Foi ainda possível desenvolver a consciência ambiental, percecionando que através de material reciclado se podem construir novos objetos, e a formação pessoal, na medida em que os alunos puderam retratar, de acordo com as suas vivências, sentimentos, valores e emoções.

Toda a atividade foi dinâmica, na medida em que os alunos recorriam aos materiais de forma livre e autónoma. Durante a sua realização, foi possível extrair os seguintes incidentes críticos:

> "Eu tenho a **palavra união**. Desenhei a minha cadela e eu porque quando eu tive a minha cadela eu tinha medo dela e aprendi a não ter medo e agora somos muito unidas." (G. M. – 7 anos).
>
> "A mim calhou a **palavra responsabilidade**. Fiz um menino que estava a ir embora da escola e se esqueceu da mochila, como ele é responsável voltou para trás para ir buscar a mochila" (D. O. – 7 anos – realizou uma escultura).
>
> "A mim saiu-me a **palavra carinho** e estou a fazer duas pessoas a darem as mãos!" (I. – 8 anos- realizou uma escultura).
>
> "Eu tenho a **palavra dor**, então fiz um menino que partiu a perna. E isto branco vai ser o geso" (G. – 7 anos – realizou uma escultura).
>
> "Eu tenho a **palavra união**. União é tipo uma equipa, por isso vou desenhar um jogo de futebol" (B. – 7 anos).
>
> "G - Eu tenho a **palavra frustração.** O que faço?
>
> Prof.- Como é que te sentes quando estás frustrado?
>
> G. – Sinto-me prestes a explodir! Que é como me sinto agora. (G. – 7 anos)

Figura 22 - Resultado das transcrições acima referidas, seguindo a ordem esquerda-direita.

A partir destes momentows, é possível constatar que, desde a mais tenra idade, as crianças percebem o que são valores, sentimentos e emoções, conseguindo-os retratar tendo por base as suas experiências e vivências (Rodrigues, 2002).

Tal como defendido por Rodrigues (2002, p. 76) a "criança não age fora do seu tempo, quando recria o seu mundo puro e natural", sendo que nos "seus desenhos, surgem elementos do quotidiano, ligados aos seus centros de interesse e experiência pessoal", demonstrando que desde da nossa infância "a visão do mundo cresce connosco, transforma-se connosco" (Rodrigues, 2002, p. 76), de acordo com aquilo que são as nossas vivências. Exemplo do supracitado é a palavra "união" retratada de duas formas distintas, sendo que uma criança desenhou uma equipa de futebol e outra criança desenhou—se a si e ao seu animal de estimação.

Com esta atividade foi possível desenvolver competências a nível social e emocional. Promoveu-se, igualmente, o reconhecimento de sentimentos/emoções em si e nos outros, adquirindo capacidades implícitas à expressão de emoções, à regulação comportamental e o conhecimento emocional, estando esta relacionada com a identidade cultural, pessoal e sociomoral da criança, como visível no desenho da palavra "frustração". Segundo Carvalho et al. (2016, p. 19) esta é "considerada uma competência central na capacidade de crianças e jovens interagirem, autorregularem-se e estabelecerem relações gratificantes com os outros, na gestão do afeto no início e na continuidade do envolvimento evolutivo com os pares".

Em suma, com esta atividade os alunos puderam observar, interpretar e recriar diferentes valores, sentimentos e emoções, partindo do contacto com as obras de Picasso, Munch e Klimt que tinham retratado a paz, o medo e amor, respetivamente. Os alunos conseguiram interpretar as obras e depois recriar outros sentimentos, valores e emoções, como responsabilidade, saudade, frustração, etc., adequando-os à sua realidade e às suas vivências. Também foi possível demonstrar às crianças que através de material reciclado podem-se recriar outros objetos, apelando à consciência ambiental, tal como preconizado no projeto educativo da instituição.

3.7.3. Matemática articulada com as Artes Visuais

Esta atividade foi planeada com o intuito de colmatar uma dificuldade persistente na turma ao nível da resolução de problemas que envolvessem a área e o perímetro. Assim, pretendeu-se criar uma interligação entre a área da Matemática e as Artes Visuais. Para que tal fosse possível, recorreu-se ao material estruturado "Tangram", uma vez que é um material que permite utilizar a criatividade e o raciocínio para criar diferentes formas partindo das sete figuras que o constituem. Elaborou-se então, um guião de trabalho que explicava a lenda do Tangram, contendo alguns problemas que envolvessem o cálculo de área e perímetro e, por último, uma parte ligada às Artes Visuais (Apêndice 3).

Numa primeira fase, os alunos tiveram de descobrir, de forma autónoma, o que se "teria de fazer para calcular o perímetro e a área de um quadrado". Alguns alunos conseguiram responder de forma direta, porém outros apresentaram algumas dificuldades, nomeadamente no perímetro, sendo-lhes novamente explicado que o perímetro é a soma do comprimento de todos os lados de uma figura.

De seguida, foi feita a leitura da pequena lenda chinesa que conta a origem do "Tangram". Posteriormente, cada aluno retirou e desmontou o Tangram que acompanhava o material manipulável fornecido pelo manual. Durante este tempo, uma criança demonstrou interesse e motivação em dramatizar a lenda, para retirar todas as peças do quadrado. Considerando isto uma oportunidade, realizou-se uma pequena dramatização da lenda com esse aluno, de forma a torna-la mais percetível para o grupo turma.

Seguidamente, o grupo foi estimulado a criar as imagens propostas pelo manual, podendo realizar outras formas que não estivessem presentes nas sugestões. A maior parte dos alunos conseguiu realizar todas as formas pretendidas pelo manual.

Contudo, as duas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, não conseguiram realizar as figuras, afirmando que o Tangram ter uma só cor e o facto de as peças serem demasiado grandes eram entraves. Assim, recorreu-se a um Tangram mais pequeno e com cores diferentes, tendo facilitado a realização desta atividade.

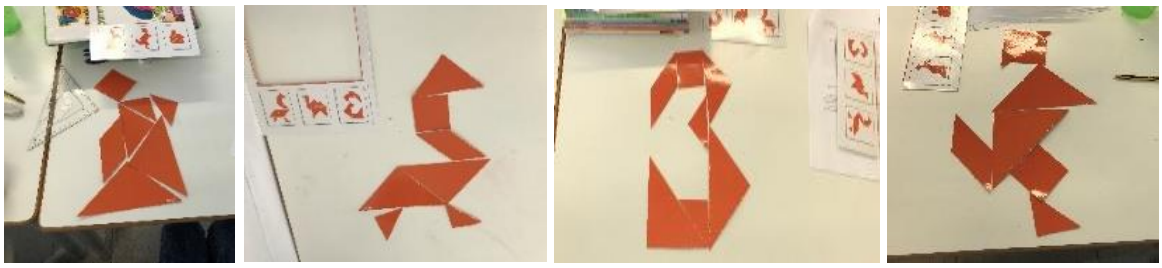


Figura 23 - Algumas das imagens realizadas propostas pelo manual

Por último, com o intuito de revelar aos alunos que a Matemática aparece em obras arte, foram desafiados a olhar para obras de artistas que utilizaram formas geométricas e abstratas. Para tal, recorremos a obras dos artistas Omar Rodriguez-Graham, que utiliza figuras abstratas, Nadir Afonso, promovendo a cultura e património português, Malevich, demonstrando diversas formas de recorrer a figuras geométricas, e Elssworth Kelly, demonstrando uma linha mais simplista.

Através desta atividade, foram considerados os Domínios/Organizadores estruturados nas "Aprendizagens Essenciais – Artes Visuais": Apropriação e Reflexão**;** Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação." (ME, 2018, p. 2), coincidentes com as dimensões do PEEA (s.d): "Fruição – contemplação; Interpretação – Reflexão Experimentação – Criação". Segue-se, então, o registo da Fruição e Interpretação das obras analisadas:

Obras e artistas	Análise dos alunos
Omar Rodriguez- Graham (México, 1978) *A Problematic Rebellion* – 2015 *Science Fiction Memories - 2016* Imagens retiradas do site: < http://www.rodriguez-graham.com/painting >	- "Problema para perceber como é a imagem do quadro". - "Formas estranhas, mas giras". - "Se tivesse de dar outro nome aos quadros era o quadro das anomalias." -"Também se podiam chamar o quadro das estranhices".
Nadir Afonso (Portugal, 1920 – 2013) *Composição Geométrica* –1947 *Composição Geométrica - 1953* Imagens retiradas do site: < https://www.nadirafonso.com/fundacao/>	- "A segunda imagem aparece no nosso livro de Matemática". - "Estes quadros são mais giros do que os outros quadros (Omar Rodrigues-Graham)". - "No primeiro quadro, se tirarmos os círculos, parece uma casa". - "Os quadros são uma mistura de formas geométricas."
Ellsworth Kelly (América, 1923 – 2015) *Méditerranée* –1952 *Nine Squares – 1976-1977* Imagens retiradas do site: < https://www.tate.org.uk/art/artists/ellsworth-kelly-1391>	- "São obras simples". - "O título da segunda obra em português quer dizer nove quadrados". - "Se este artista andasse na escola eu, como professora, diria que ele é um preguiçoso e podia fazer muito mais".
Kasimir Malevich (Ucrânia - Rússia, 1879 – 1935) *Dynamic Suprematism* –1915 ou 1916 *Suprematism 16*– n.d Imagem 1 retirada do site: < https://www.tate.org.uk/art/artworks/malevich-dynamic-suprematism-t02319> Imagem 2 retirada do site: < http://www.kazimir-malevich.org/Suprematism-16.html>	- "São obras esquisitas". - "São obras excêntricas, muito estranhas". - "Para mim representam história, porque eu olho para aí e vejo, não sei, algo histórico". – (neste artista destaca-se a explicação do movimento suprematismo e que o seu fundador foi Malevich). - "Se este artista andasse na escola já lhe dizia que não era preguiçoso".

Figura 24 - Registo das transcrições dos alunos.

Podemos então constatar que as crianças, desde a mais tenra idade, conseguem apreciar arte, através dos juízos críticos que fazem sobre aquilo que observam e contactam, tendo por base as suas vivências.

Assim, como defende o "Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória", "as competências na área de Sensibilidade Estética e Artística dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos" (Martins et al., 2017, p. 28), tendo sido estas a base para esta atividade.

Tendo em vista a "Experimentação – Criação: a intencionalidade expressiva / criativa" (PEEA, s.d), os alunos criaram as suas obras de arte inspiradas nos artistas anteriormente referidos, em colaboração com as famílias.

De modo a apresentar os trabalhos realizados, foi solicitado aos alunos que escrevessem um pequeno texto, respondendo aos seguintes pontos: "O nome escolhido para a obra"; "Qual o artista em que a obra foi baseada e o porquê"; e "A justificação para a utilização da técnica (pintura/desenho/escultura/colagem)". Sublinha-se a diversidade de trabalhos realizados, bem como o envolvimento ativo dos alunos nesta atividade.

Segue-se um registo fotográfico do resultado final:

Figura 25 - Exemplos de colagem, desenhos e pinturas realizadas.

Figura 26 - Telas realizadas pelos alunos.

Através destes registos fotográficos, e também pelos registos dos alunos, podemos observar que a técnica predominante é o desenho, uma vez que, tal como confirmado pela maioria, esta técnica "é a

preferida e mais simples". Também a colagem foi escolhida, contudo os alunos que a escolheram ressalvaram que o corte e a colagem "é algo que gostamos muito, mas não temos muito tempo para fazer". Por último a pintura em tela, apesar de ter sido realizada por uma minoria de alunos, defenderam que "gostamos de pintar em tela, mesmo não existindo muito tempo para o fazer".

Relativamente à escolha do artista, salienta-se que a maior parte dos alunos inspiraram-se no artista Nadir Afonso, por ser um artista português e por se identificarem mais com as composições geométricas. Apenas um aluno se inspirou em Omar Rodriguez-Graham e cerca de dois/três elementos em Kasimir Malevich. Os alunos defenderam que estes artistas faziam um trabalho diferente daquilo que observavam e, por essa razão, experimentaram.

No que diz respeito à "Experimentação e Criação", as *Aprendizagens Essenciais* afirmam que estas devem conjugar "a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos, na experimentação plástica de conceitos e de temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho" (ME, 2018, p.3). Os alunos, através do contacto com as obras de arte, das reflexões feitas e das suas vivências, (re)inventaram novas imagens, relacionando o Tangram com a arte, promovendo o desenvolvimento da sua criatividade.

Relativamente à apresentação oral dos trabalhos, salienta-se a pertinência desta à luz do documento "Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória" (Martins, et al., 2017, p. 21), afirmando que as "competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, (...) artísticos, (...), matemáticos". Deste modo, esta atividade teve em vista desenvolver a oralidade e a capacidade de falar em público, estimulando os alunos a utilizarem códigos expressivos das Artes Visuais e a desenvolverem princípios de cortesia e respeito pelo outro.

Reconhecendo as potencialidades das Artes Visuais na articulação de várias áreas do saber, a articulação desta área com a Matemática foi pertinente, pois, tal como no caso vivenciado, a Matemática aparece em obras de arte através de figuras geométricas, sendo possível desenvolver diversas noções matemáticas e promover o desenvolvimento da perceção e sensibilidade estética das formas geométricas.

3.8. Reflexão e Avaliação

> "o Educador de Infância: (...) e) Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo". (Decreto-Lei nº 241, 2001, p.2)

> " o professor: (...) *a*) Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação" (Decreto Lei nº 240/2001, p. 4)

Os projetos de intervenção, "A Potencialidade da Cor no desenvolvimento de atividades das Artes Visuais" (pré-escolar) e "As Artes Visuais como ponto de partida para a desenvolvimento de um currículo integrador" (1.º ciclo) atingiram, na íntegra, os objetivos de ação pedagógica traçados.

Os projetos demonstraram uma dimensão ética aliada a uma dimensão estética, através da articulação das várias áreas do saber. Ambos promoveram a interdisciplinaridade pretendida, demonstrando a potencialidade das Artes Visuais para o desenvolvimento de um currículo integrador, permitindo às crianças olhar para o mundo e, consequentemente, desenvolver o seu pensamento crítico, criativo, cognitivo e metacognitivo, essenciais para todas as áreas do saber.

- <u>Educação Pré-Escolar</u>

Pode a cor ser um ponto de partida para o desenvolvimento de atividades integradoras para as crianças?

Relativamente ao projeto realizado no âmbito da educação pré-escolar, destacam-se alguns desafios, nomeadamente, pensar um projeto que proporcionasse um desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade e da expressividade da criança, bem como a escolha de obras a serem exploradas. Também a heterogeneidade de idades do grupo de crianças potenciou uma preocupação para o planeamento de atividades, para que estas fossem ao encontro dos diferentes níveis de desenvolvimento e aos diferentes interesses, capacidades e necessidades do grupo.

O aspeto fulcral deste projeto prendeu-se com a articulação de diversas áreas de saber tendo como ponto de partida a cor, realizando atividades integradoras e significativas. Destaca-se, ainda, a associação harmoniosa ao projeto *Living Peace.* Acredita-se que o projeto articulou todas as áreas do saber de forma holística e integrada, tendo sempre em vista uma dimensão ética aliada a uma dimensão estética.

Reconhece-se a potencialidade do subdomínio das Artes Visuais para articular e desenvolver outras aprendizagens, sendo estas mais notáveis ao nível das áreas da Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Foi visível que as atividades propostas proporcionaram oportunidades de desenvolver a curiosidade, a expressão verbal e não-verbal, a resolução de problemas, etc., facilitando a sua articulação com as restantes áreas do saber e os restantes domínios incluídos na área de Expressão e Comunicação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No decorrer do projeto, realça-se o papel ativo adotado pela criança na participação da vida em grupo e na construção do seu próprio conhecimento, relativamente à descoberta e exploração da cor. Neste sentido, foram selecionadas obras de literatura infantil e obras de arte que procuram promover de forma articulada a exploração da cor e sentimentos/emoções.

A literatura foi uma aliada no desenvolvimento da literacia visual e no desenvolvimento dos valores de amizade e paz, tão presentes na dinâmica da sala. Todas as obras selecionadas convergiam na exploração da cor associada às emoções, ou na sua polissemia, como no caso da obra "De que cor é um beijinho?" (Bonilla, 2017), permitindo a exploração destas. Esta seleção permitiu, ainda, o desenvolvimento de atividades integradoras e significativas, articulando todas as áreas do saber.

Com o decorrer do projeto, foi possível estabelecer uma associação harmoniosa com os propósitos do projeto internacional *Living Peace*, que rege os valores da sala, devido à identificação pessoal/profissional com estes. Assim, foi exequível a promoção do desenvolvimento de aprendizagens significativas, incluindo todas as crianças do grupo e permitindo uma boa gestão de conflitos.

A diversidade de materiais existentes na sala de JI auxiliou o planeamento de atividades que permitissem às crianças contactarem com diversas técnicas e tipos de materiais, tal como proposto pelas OCEPE (2016), possibilitando o desenvolvimento da motricidade fina e da criatividade. Destaca-se a criação da área dos "desenhos fantásticos", na qual as crianças utilizavam diversos tipos de materiais nas suas produções, demonstrando, ao longo destas, o desenvolvimento da expressividade e criatividade.

A metodologia "mista" adotada pela educadora e, consequentemente, pela estagiária, demonstrou que, conjugando diversas metodologias pedagógicas, é possível desenvolver um ambiente harmonioso e favorável ao desenvolvimento da criança. Neste sentido, importa enfatizar a escuta e a participação ativa da criança em contexto, tendo por base o ciclo observação, ação, reflexão e investigação, permitindo realizar uma prática que fosse ao encontro dos seus interesses e curiosidades.

A partir deste ponto, surgiram experiências dinâmicas, interativas e agradáveis que corresponderam aos objetivos delineados e possibilitaram responder às motivações das crianças.

O projeto desenvolveu-se tendo em vista a escuta das crianças, a observação e a documentação, imprescindíveis na educação pré-escolar, para obter resultados, sendo estas analisadas e refletidas pela estagiária, para desafiar e alargar os interesses do grupo. Graças a esta perspetiva, como defendem as OCEPE (2016), o educador consegue "planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 11). Assim, "a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos" (idem, 2016, p. 11).

Considerando o supracitado, salienta-se o envolvimento efetivo do grupo nas diferentes propostas realizadas. Destacando a heterogeneidade do grupo, existiu bastante partilha, cooperação e grande espírito de solidariedade entre os elementos do grupo. Foram notáveis o entusiasmo e a abertura para aprender sempre mais, de forma motivada, intensa e colaborativa.

Por isso, foi possível perceber que a "existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças" (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24).

No que concerne aos resultados obtidos, é possível perceber a representação e a compreensão dos processos desenvolvidos graças às produções e aprendizagens desenvolvidas pelas crianças. Desta forma, manifesta-se a criação de momentos propícios à experimentação e exploração de diversas técnicas e materiais próprios das Artes Visuais, sendo estas refletidas no desenvolvimento da criatividade, imaginação e da motricidade fina da criança.

Surge uma última inquietação que leva a refletir na continuidade deste projeto, visando um período de estágio mais alargado, uma vez que se reconhece o potencial deste projeto e as condições encontradas para o seu desenvolvimento. Também se releva a associação ao projeto *Living Peace* e o apoio da literatura infantil.

Sendo um projeto que pretende articular diversas áreas do saber, reconheço que algumas dessas áreas não foram tão desenvolvidas como desejado. Porém, destaco que a expressão musical, associada à expressão dramática, era desenvolvida de forma constante dentro da sala, devido à presença de música

para trabalhar as emoções e, até mesmo, para criar ambiente harmonioso dentro da sala. Já a expressão físico-motora era desenvolvida fora do tempo letivo, contudo, no âmbito desta, destaco uma pequena dinâmica realizada no intervalo do almoço em que as crianças foram desafiadas a realizar diversas ações (saltar; sentar; colocar a mão direita/esquerda; etc.) numa das cores escolhidas do tapete da sala do acolhimento.

- 1°Ciclo

Pode Leonardo Da Vinci ser uma referência para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória?

No que concerne ao projeto do 1.º ciclo, começa-se por realçar os desafios existentes aquando da implementação do mesmo: calendarização e cumprimento de atividades propostas pela instituição, bem como o cumprimento de programas, aliado à realização das provas de aferição. A organização da sala, a gestão de comportamentos e o tempo letivo, pelo facto de ser muito longo, foram também considerados na concetualização do projeto.

O aspeto essencial do projeto foi a preocupação de partir das Artes Visuais para articular diversas áreas do saber. As atividades visavam o desenrolar de aprendizagens articuladas e não estanques, divergindo das práticas artísticas utilizadas no contexto, principalmente, pintura, realização de desenhos e de trabalhos para celebrar datas comemorativas, não reconhecendo os benefícios das Artes Visuais.

Deste modo, graças ao desenrolar do projeto, da observação, reflexão, e investigação da prática pedagógica, foi possível desenhar um projeto que respondesse aos objetivos de intervenção propostos. Criou-se um conjunto de atividades que divergissem das práticas tradicionais, partindo das Artes Visuais, nomeadamente da análise de obras de arte, para desenvolver, de forma articulada, outras áreas do saber. Também se proporcionou a experimentação de diversos materiais e técnicas, permitindo o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade estética.

Importa ressalvar que as atividades contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do projeto e comprovaram que as Artes Visuais são um excelente ponto de partida para o desenvolvimento de um currículo interdisciplinar. Durante o desenvolvimento do projeto, conseguiu-se desenvolver um currículo integrador, articulando diversas áreas do saber, indo ao encontro do perfil humanista de Leonardo da Vinci coincidente com o perfil do aluno do século XXI e o perfil de monodocência do professor do 1.º ciclo.

Destaca-se que o "perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais" (Martins et al., 2017, p. 6), reconhecendo:

> as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças (Martins et al., 2017, p. 6).

Salientam-se as várias áreas desenvolvidas em articulação com as Artes Visuais, nomeadamente: Estudo do Meio, Formação Pessoal e Social, Matemática, Consciência do Corpo e Português. Refere-se o desenvolvimento de um currículo oculto e integrado existente em algumas atividades, articulando uma dimensão ética aliada a uma dimensão estética. Sobressai a atividade dos retratos que demonstrou que, através de um simples exercício, é possível desenvolver múltiplas aprendizagens nas áreas da Matemática, Consciência do Corpo e, sobretudo, Formação Pessoal e Social.

As obras de arte selecionadas permitiram a articulação entre os conteúdos programáticos e a artes, demonstrando, mais uma vez, as potencialidades das Artes Visuais. Enfatiza-se a escolha dos jardins de Monet para desenvolver o conteúdo programático as plantas; a atividade que partiu de obras dos autores Klimt, Picasso e Munch para explorar e criar emoções, valores e sentimentos; e o momento em que foram analisadas as obras de Omar-Rodriguez, Nadir Afonso, Kasimir Malevich e Ellsworth Kelly, na exploração de figuras abstratas e geométricas nas obras de arte.

No desenrolar do projeto, foram sempre consideradas as necessidades, os interesses e as capacidades das crianças, sendo que algumas das atividades realizadas tiveram em vista colmatar dificuldades denotadas no decorrer da observação, nomeadamente ao nível de conteúdos e das relações interpessoais estabelecidas. Neste sentido, foram propostas atividades com o objetivo de desenvolver experiências agradáveis, contínuas e significativas para as crianças.

Neste âmbito, destaca-se que, no decorrer do projeto, os alunos foram demonstrando mais interesse, concentração e motivação em atividades que tivessem como ponto de partida não só Leonardo da Vinci como, também, as Artes Visuais.

De modo a compreender os processos desenvolvidos e as aprendizagens construídas, estes foram obtidos através das produções das crianças e da realização autónoma de fichas de trabalho, que

revelaram o grande desenvolvimento do grupo ao nível da criatividade, do desenvolvimento pessoal e social. Foi igualmente notório um desenvolvimento das capacidades dos alunos, ao nível dos conteúdos abordados nas diferentes atividades.

Evidencia-se a parca existência de material diversificado e o pobre contacto com as Artes Visuais, sendo que os alunos recorriam a esta área em dias festivos, utilizando como recursos a pintura com lápis de cor, a colagem e o corte, sendo que, quando existiam oportunidades mais significativas, como a pintura de uma tela, eram poucas as crianças que experienciavam essa técnica.

O percurso no 1.º ciclo ficou marcado por desafios que, numa perspetiva reflexiva, levaram ao questionamento de diversas metodologias que poderiam ser utilizadas para combater certas dificuldades. Reflete-se sobre que possíveis metodologias poderiam ser utilizadas para auxiliar as duas crianças com dificuldades de aprendizagem, dentro da sala de aula, bem como a adoção de um perfil investigativo neste ciclo, divergindo das práticas tradicionais.

Reconheço que algumas das atividades poderiam ser organizadas de outra forma, promovendo atividades mais dinâmicas e com mais pesquisa, ressalvando o papel ativo do aluno e a construção do seu próprio conhecimento. Porém, devido à organização do espaço, da gestão do tempo e o cumprimento dos programas, este objetivo não foi alcançado na íntegra. Apesar destes desafios, as atividades propostas foram desenvolvidas como o esperado.

As restantes áreas do saber: expressão musical, físico-motora e dramática, não foram desenvolvidas como desejado. Contudo, estas já fazem parte do currículo do 2º ano, sendo desenvolvidas em associação com professores específicos dessas áreas.

Por outro lado, o comportamento do grupo era desafiador, no sentido de conseguir cativar a sua atenção para as atividades, tendo de recorrer a diversas estratégias para a gestão de conflitos dentro da sala de aula. Neste aspeto, destaca-se a realização do exercício dos retratos, que se revelaram uma mais-valia para desenvolver a concentração e atenção dos alunos, numa perspetiva de olhar o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados a este ponto, elabora-se um balanço final de ambos os projetos com as respetivas conclusões e limitações, acrescentando, ainda, uma perspetiva de desenvolvimento mais pessoal e profissional para refletir sobre as aprendizagens adquiridas e as dificuldades sentidas.

O desenvolvimento dos projetos "A Potencialidade da Cor no desenvolvimento de atividades das Artes Visuais" e "As Artes Visuais como ponto de partida para a desenvolvimento de um currículo integrador", apesar de ocorrerem em ciclos distintos, potencializaram uma construção articulada do saber partindo das Artes Visuais.

No desenvolvimento destes, a intenção pedagógica centrou-se na construção e gestão de currículos, sem perder de vista a articulação com os outros projetos desenvolvidos pelas educadora e professora cooperantes. Destaca-se esta complementaridade para enriquecer e consolidar conteúdos que se foram verificando como sendo de maior necessidade, no que diz respeito ao desenvolvimento de determinadas aprendizagens, competências e valores.

Acreditando nas potencialidades da Educação Estética e Artística no desenvolvimento cognitivo, do pensamento crítico, da criatividade, da capacidade de comunicar com os outros, etc., (UNESCO, s.d.), procurou-se dar sentido à interdisciplinaridade e ao carácter globalizador que as Artes Visuais assumem, tanto nas OCEPE (2016), como no "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Martins et al., 2017).

Como defende Rodrigues (2002), a "arte proporciona ao homem a capacidade de intervir criativamente no meio social, alterando normas e modelos, sempre que necessário, contribuindo para a evolução do gosto e a melhoria da qualidade estética dos objetos e do meio ambiente" (p. 76). Por isso, a "Educação Artística desenvolve, tanto na criança como no adulto, a capacidade de saber ver/ler/interpretar/desmontar a imagem visual, distinguindo o que é essencial e o que é acessório" (Rodrigues, 2002, p. 77).

Através dos dois projetos, foi possível percecionar os pontos anteriores, destacando os benefícios de partir das Artes Visuais para articular diversas áreas de saber, preconizando o desejável desenvolvimento articulado das dimensões cognitivas, sociais, físicas, culturais e emocionais, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Percebeu-se que, para o delineamento das atividades em ambas as etapas de educação, não bastava atender ao lúdico, mas também à sua intencionalidade pedagógica, aliando os interesses, capacidades e necessidades das crianças/alunos. Como evidências, apresenta-se a realização do livro "De que cor é a amizade?", elaborada no pré-escolar, e o exercício dos retratos, elaborado no 1.º ciclo, uma vez que estas permitiram o desenvolvimento de um currículo integrado, tendo na sua origem a construção de um currículo oculto baseado no olhar perante o outro.

Apesar dos dois projetos terem alcançado os objetivos propostos, importa salientar a disparidade sentida inicialmente, ao nível do contacto com práticas de Artes Visuais e dos recursos existentes.

Relativamente à educação pré-escolar, enfatiza-se a diversidade de materiais existentes e o interesse da educadora em promover atividades deste género, permitindo que as crianças explorarem e manuseiem todos esses materiais de forma livre. Neste sentido, e aliando-se ao projeto *Living Peace*, foi possível partir de um elemento das Artes Visuais para desenvolver um conjunto de atividades de intervenção, que foram desenvolvidas de forma harmoniosa e se demonstraram significativas para as crianças.

Destacamos a feliz sintonia que aconteceu entre os três projetos, visível através da exposição "Bouquets da Paz", que partilharam os mesmos valores éticos, ainda que em dimensões diferentes, e que, definitivamente, contribuíram para um maior desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças.

No que diz respeito ao 1.º ciclo, destaca-se o pouco contacto com atividades de Artes Visuais e a pouca diversidade de recursos. Deste modo, foi possível criar um projeto que englobasse diversas técnicas e materiais desta área e que fosse ao encontro do desejável perfil humanista de Leonardo da Vinci, preconizado no "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Martins et al., 2017).

O desenrolar do projeto veio fomentar as potencialidades das Artes Visuais para a construção de um currículo oculto e integral, levando-nos a questionar esta forma de currículo oculto na prática profissional. A realização dos retratos apresenta-se como uma evidência deste processo, demonstrando não só a construção de um currículo oculto, como também que a organização do espaço da sala pode condicionar as aprendizagens.

Apesar de os objetivos propostos terem sido alcançados, salientam-se algumas limitações dos projetos, nomeadamente a necessidade de um período de estágio mais alargado, para explorar e

perceber, a longo prazo, as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças no âmbito dos projetos realizados.

Na educação pré-escolar destacam-se os desafios iniciais encontrados, a heterogeneidade do grupo, que contribuíram para um maior rigor no desenho e planeamento de atividades do projeto. Também a articulação com as áreas expressão dramática, físico-motora e musical, não foi desenvolvida de forma explícita neste projeto, sendo estas desenvolvidas nas dinâmicas da sala ou em associação com professores específicos da área, como no caso da expressão físico-motora.

Já no 1.º ciclo enfatiza-se alguns desafios que dificultaram a realização de atividades tão sistemáticas e diversificadas como no pré-escolar.

Destacam-se alguns constrangimentos como o calendário preenchido, o que levou a que não fosse possível realizar tantas atividades quanto o desejado; estarem calendarizadas provas de aferição, cuja preparação implica um maior gasto de tempo para a habituação ao formato da prova; a organização dos alunos e a gestão extensa do tempo letivos, que levava a uma maior frequência de situações de indisciplina, dificultando a harmonia da sala de aula.

Por outro lado, a turma em que decorreu o estágio tinha pouco contacto com atividades de Artes Visuais e pouca diversidade de recursos. Deste modo, foi possível criar um projeto que englobasse diversas técnicas e materiais das Artes Visuais, e que convergisse nos objetivos propostos.

Também a articulação com a expressão dramática, musical e educação física, não foi desenvolvida de forma explícita neste projeto, sendo desenvolvidas em associação com professores específicos da área.

Considerando todo o processo formativo vivenciado, destaco que foram várias as aprendizagens realizadas a nível profissional e pessoal, decorrentes da prática pedagógica, que levaram a refletir sobre o meu papel enquanto futura profissional.

Reconhecendo o direito de a criança ser escutada, de participar ativamente na construção do seu conhecimento e a necessidade que apresenta de estabelecer relações harmoniosas com os pares e os adultos, percebo que estes pontos tiveram um impacto reflexivo na prática pedagógica e no modo como esta poderia ser organizada.

Desta forma, tanto a nível do pré-escolar como do 1.º ciclo, tive como intencionalidade pedagógica implicar as crianças/alunos no processo educativo. Na educação pré-escolar, esta

participação acontecia de forma natural e flexível, tendo sempre em vista os interesses demonstrados pelas crianças. Já no 1.º ciclo, devido aos constrangimentos acima mencionados, o envolvimento na criação das atividades foi menos acentuado, existindo sempre diversos momentos em que os alunos puderam demonstrar as suas opiniões perante a realização e a organização das mesmas.

Numa perspetiva mais reflexiva, e tendo em vista o desenvolvimento de currículos integradores partindo das Artes Visuais, importa salientar que o docente deve adotar um paradigma de currículo que passe pela reflexão, pelo desenvolvimento e tomada de decisões e, por último, a investigação, reconhecendo a "importância dos processos mediadores, racionais e reflexivos que envolvem a tomada de decisões de tipo profissional" (Alonso, 1996, p. 18).

Neste sentido, reflete-se criticamente sobre a intencionalidade que guia a prática educativa tanto na ação pedagógica da educação pré-escolar como no 1.º ciclo, suscitando as seguintes perguntas: Como promover uma pedagogia participativa? Como combater as práticas tradicionais do ensino no 1.º ciclo?

Perante estas questões, importa reconhecer o processo sistemático de escuta e de observação, tendo em vista conhecer as crianças/alunos, os seus interesses e curiosidades, para planear atividades desafiadoras e significativas, de modo a ir ao encontro das expectativas de todas as crianças.

Tal como afirma Oliveira, Pereira & Santiago, apesar de nem todos os professores serem investigadores, todos os professores devem construir uma atitude reflexiva acerca da sua prática (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004), sendo que todos os profissionais de educação devem conhecer e dominar técnicas de observação, instrumentos de recolha de informação, tendo por base uma linguagem alicerçada na Metodologia de Investigação-Ação (idem., 2004).

Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), já defendem uma ação educativa caracterizada pela intencionalidade, aliada a uma reflexão sobre a prática pedagógica, que assenta no ciclo – observar, planear, agir, avaliar - sustentado em diversas formas de registo e documentação, permitindo ao educador tomar decisões sobre a prática, adequando-as às características individuais, coletivas e contextuais (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), indo assim ao encontro dos princípios da metodologia investigação-ação.

Deste modo, através da metodologia utilizada e das leituras realizadas neste âmbito, questiono-me perante a utilização deste ciclo por professores de 1.º ciclo, transformando a prática tradicional numa prática investigativa.

Evidencia-se a importância que esta prática investigativa teve para a minha formação, tendo possibilitado o desenvolvimento de competências reflexivas sobre a prática e sobre o ciclo observação - planeamento - ação. Assim, aliei-me ao referencial teórico de modo a sustentar a minha prática e as observações realizadas, tendo em vista responder às constantes questões que decorreram neste processo de estágio.

Como afirmou Leonardo da Vinci "o dia em que nada aprendi foi um dia não vivido". Com isto, enfatiza-se que todos os dias de estágio foram importantes para a construção de uma futura identidade profissional. Através dos projetos realizados, foram desenvolvidas novas aprendizagens, tanto a nível profissional, tendo sempre por base práticas investigativas, como a nível pessoal, reconhecendo que muitos dos desafios colocados na prática foram superados.

Enfatiza-se que o âmago das aprendizagens que desenvolvi decorreu das interações estabelecidas com as crianças, agentes fundamentais neste processo, e com as docentes cooperantes, permitindo-me conhecer práticas profissionais distintas e a refletir sobre as mesmas, visando uma contínua construção da minha identidade profissional, demonstrando que a "educação é um processo social" (Dewey, 1933).

Importa referir uma citação de Marques (2011, p. 80), que defende que "é preciso acreditar que a Arte pode exigir muito mas também promete muito". Salienta-se que, com os projetos de intervenção, foi possível desenvolver um novo olhar perante o papel das Artes Visuais no desenvolvimento holístico da criança. Assim, através de um currículo interdisciplinar, é possível promover atividades significativas, criando condições que favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e pessoal das crianças.

Para finalizar, reconheço que ainda existe muito para aprender/ensinar, refletir, investigar e aperfeiçoar. É através deste tipo de interações e experiências que se começa a construir e a definir a identidade de um educador/professor. Neste sentido, afirmo que todo o processo de estágio foi o início de uma prática marcada por constantes desafios e superação dos mesmos, tendo começado a traçar um perfil investigativo, que acredito ser essencial na prática de um profissional na área da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, M. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino- Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança.

Alonso, L. & Silva, C. (2005) *Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado.* Em: *"Ser Professor do 1.º ciclo: construindo a profissão: actas das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico 2004"* (pp. 43-63). Coimbra: Almedina.

Bogdan, R. &. Bilklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Bonilla, R. (2017). *De que cor é um beijinho?.* (3.ª ed.). Oeiras: Jacarandá

Carvalho, A., et al. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar.* Lisboa: Direção Geral da Saúde/DGS.

Cooperante, Educadora. (2018). *Projeto Curricular de Grupo.* (policopiado).

Cooperante, Professora. (2017-2018). *Projeto Curricular de Turma.* (policopiado).

Dickins, R. (2012). *O livro de arte para crianças.* (4.ª ed.). Lisboa: Edicare.

Folque, M., A. (2019). *Sentidos para a pedagogia da infância: uma reflexão.* 3.º Encontro Regional da APEI. Braga.

Hohmann,M.N. & Weikart, D. P. (1997) *Educar a Criança.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian´

Leontiev, D. (2000). *Funções da Arte e da Educação Estética*. Em Fróis, J. P.(coord.), *Educação Estética e Artística - Abordagens Transdicisplinares* (pp. 127 -145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lionni, L. (2014). *O Pequeno Azul e Pequeno Amarelo.* (5.ª ed.). Matosinhos: Kalandraka.

Llenas, A. (2018). *O monstro das cores.* (4.ªed.). Lisboa: Nuvem de Letras.

Martins, O. G., (coord). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação.

Marques, E. (2011). O Espaço da Arte na Educação. Xavier, B. (coord.), *Arte e Deliquência* (pp. 67 - 81). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

ME (2018). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 1.º Ciclo - Educação Artística - Artes Visuais.* Lisboa: Ministério da Educação.

National Art Education Associantion (2016 a)). *Learning in a Visual Age: The Critical Importance of Visual Arts Education.* Alexandria: NAEA. Disponível em: < https://www.arteducators.org/search ?q=learning+in+a+visual+age>

National Art Education Associantion (2016 b)). *10 Lessons the Arts Teach by Elliot Eisner .* Alexandria : NAEA. Disponível em: < https://www.arteducators.org/search?q=10+lessos >

Isaacson, W., (2017). *O que faz de Leonardo da Vinci um Génio?* National Geographic. Disponível em: < https://www.natgeo.pt/historia/2017/11/o-que-faz-de-leonardo-da-vinci-um-genio >

Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação- Abordagens Conceptuais e Práticas.* Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2007). *A expressão plástica para a compreensão da cultura visual.* Saber(e)Educar, N. °12, (pp. 61-78). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação.* Porto: Porto Editora.

Programa de Educação Estética e Artística (PEEA). Disponível em: < http://educacaoartistica.dge. mec.pt/artes-visuais-atividades.html >

Projeto Living Peace. *Dar Asas à Paz*. Disponível em: < http://livingpeaceinternational.org/br/o-projeto/dado-da-paz.html >

Ramadier, C. & Bourgeau, V. (2017). *O livro zangado.* Lisboa: Bizâncio.

Read, H. (2007). *Educação pela Arte.* Lisboa: Edições 70.

Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte a arte da infância.* Porto: Edições ASA.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

UNESCO (s.d). *Arts Education.* Disponível em: < http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/>

UNESCO (2015). *Global Citizenship Education - TOPICS AND LEARNING OBJECTIVES.* (pp. 14-17). France: UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n. °6/2001, Diário da República, I Série, de 18 de janeiro, n.° 15. Disponível em: < https://data.dre.pt/eli/dec-lei/6/2001/01/18/p/dre/pt/html >

Decreto-Lei n.° 240/ 2001, Diário da República, I Série, de 30 de agosto, n.° 201. Disponível em: < https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html >

Decreto-Lei n° 241/2001, Diário da República, I Série, de 30 de agosto, n.° 201. Disponível em: < https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html >

Decreto-Lei n.° 176/2014, Diário da República, I Série, de 12 de dezembro, n.° 240. Disponível em: < https://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2014/12/12/p/dre/pt/html>.

Despacho n.° 6478/2017, Diário da República, II Série, de 26 de julho, n.° 143. Disponível em: < <https://dre.pt/web/guest/pesquisa//search/107752620/details/normal?q=Despacho+n.%C2%BA%206478%2F2017%2C%2026+de+julho>.

Lei n°85/2009, Diário da República, I Série, de 27 de agosto, n.° 166. Disponível em: < https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/08/27/p/dre/pt/html >

Anexos

Anexo 1: Caracterização do primeiro espaço do Jardim de Infância

Reunião de grande grupo e quadro

Área da casinha

Área das construções

Área dos projetos

"Diário da sala"

Quadros de uso corrente

Área da pintura

Área do computador e escrita

Anexo 2: Caracterização do segundo espaço do Jardim de Infância

Área dos jogos calmos e da Matemática

Área da casinha

Área do computador e escrita

Área das construções

Área do Conhecimento do Mundo

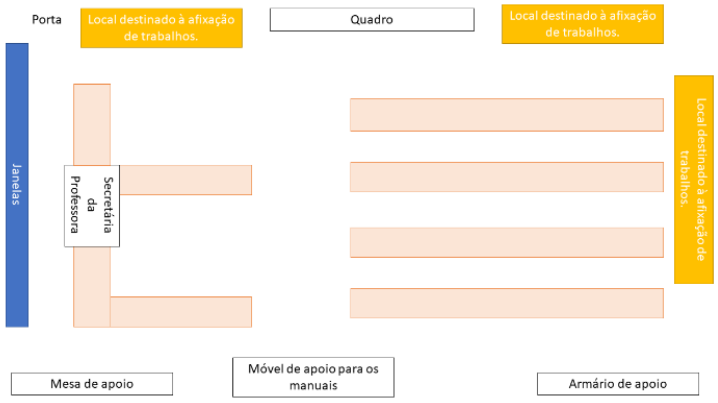
Áreas dos projetos e da Pintura

Visão panorâmica da sala

Anexo 3: Rotina diária do jardim de infância

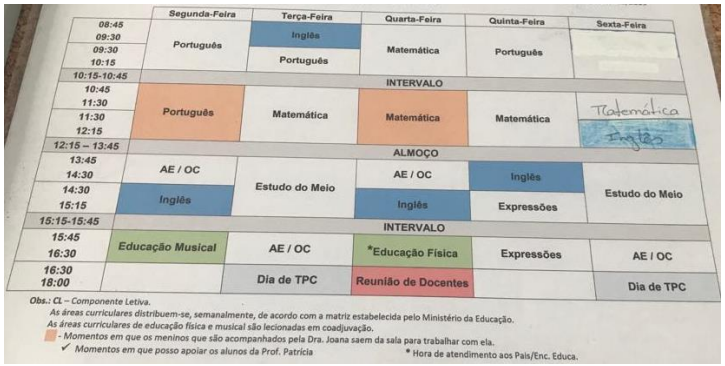
ROTINA DIÁRIA DA SALA - Atividades Pedagógicas			
MANHÃ	9:00H	Receção das crianças	
	9:15H	Reunião da manhã/Tempo de grande grupo	Marcação de presenças e faltas, quadro do tempo (meteorologia), assinalar o dia no calendário, copiar a data no quadro branco, lançamento do Dado da Paz, alimentar/cuidar de eventuais animais ou plantas existentes na sala. Contam-se as novidades e programa-se o dia de trabalho. Falamos do que já se fez, do que falta fazer, e distribuem-se as tarefas. Fazem-se atividades de grande grupo, umas planificadas e outras que surgem no momento a propósito de algo que possa ter sido abordado durante a conversa.
	9:40H	Tempo de trabalho em grupo	Momento da rotina em que a educadora indica e seleciona materiais baseados nos interesses das crianças e nos seus graus de desenvolvimento. Dentro da meta estabelecida pelo adulto, as crianças têm de ser encorajadas para iniciarem as suas próprias atividades.
	10:00H	Lanche	
	10:20H	Recreio	
	10:50H	Tempo de Planeamento	Escolha das áreas; elaboração de planos lúdicos.
	11:00H	Tempo de trabalho nas Áreas	Exploração livre de planos lúdicos e materiais nas áreas lúdicas, com apoio/interação direta do adulto
	11:40H	Tempo de arrumação	Reorganização dos espaços e materiais, com apoio/interação direta do adulto
	11:45H	Tempo de revisão/avaliação	Avaliação dos planos e comportamentos ao longo do tempo nas áreas
	11:55H	Preparação para o almoço	
ALMOÇO			
TARDE	14:00H	Receção das crianças	
	14:05H	Tempo de grande grupo	Alguns exemplos típicos deste tipo de atividades são: Canções, leitura de histórias, atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, matemática, movimento, música, etc.
	14:30H	Tempo de Planeamento	
	14:40H	Tempo de trabalho nas Áreas	
	15:25H	Tempo de arrumação	
	15:35H	Tempo de revisão	
	15:45H	Avaliação do dia	Momento de autoavaliação com recurso ao instrumento de autorregulação comportamental "Escalada dos Campeões"; Avaliação do dia e respetivo registo no "diário da sala".
	15:55H	Preparação para o lanche	

Anexo 4 : Esquema da sala do 1º ciclo



Neste as mesas onde se sentam os alunos estão representados a cor de laranja.

Anexo 5: Rotina dos alunos do 2.º ano.



	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
08:45 09:30	Português	Inglês	Matemática	Português	
09:30 10:15		Português			
10:15-10:45	INTERVALO				
10:45 11:30	Português	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
11:30 12:15					Inglês
12:15 – 13:45	ALMOÇO				
13:45 14:30	AE / OC	Estudo do Meio	AE / OC	Inglês	Estudo do Meio
14:30 15:15	Inglês		Inglês	Expressões	
15:15-15:45	INTERVALO				
15:45 16:30	Educação Musical	AE / OC	*Educação Física	Expressões	AE / OC
16:30 18:00		Dia de TPC	Reunião de Docentes		Dia de TPC

Obs.: CL – Componente Letiva.
As áreas curriculares distribuem-se, semanalmente, de acordo com a matriz estabelecida pelo Ministério da Educação.
As áreas curriculares de educação física e musical são lecionadas em coadjuvação.
- Momentos em que os meninos que são acompanhados pela Dra. Joana saem da sala para trabalhar com ela.
✓ Momentos em que posso apoiar os alunos da Prof. Patrícia
* Hora de atendimento aos Pais/Enc. Educa.

Anexo 6 : Exemplar de uma planificação realizada no âmbito do Projeto de Intervenção de Pré-Escolar

Planificação para a preparação do livro "De que cor é a Amizade?"

Plano de atividade semana de 8 a 11 de janeiro "De que cor é a amizade?"

Dias	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividade	Recursos	Avaliação
Terça	**Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:** - Exposição de ideias; -Reconto da história; - Contacto com obras literárias; - Prazer e motivação para ler e escrever. **Subdomínio das Artes Visuais** -Cor. **Domínio da Matemática** -Organização e Tratamento de Dados. **Formação Pessoal e Social:** - Consciência de si como aprendente; - Convivência democrática e cidadania.	- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; -Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); -Estabelecer relação entre a mensagem escrita e a mensagem oral; - Organizar ideias principais de uma história anterior; -Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recolhendo a listagens; - Utilizar gráficos simples para organizar a informação pretendida;	Neste dia será dado início à elaboração do livro "De que cor é amizade?", baseado na obra "De que cor é um beijinho?", de Rocio Bonilla (2017). Para tal, será realizado, numa primeira fase, o reconto da história para que as crianças possam recordar a estrutura da obra, bem como os aspetos positivos e negativos associados às cores mencionadas na obra. Posteriormente, as crianças irão selecionar quantas e quais as cores que gostavam de retratar no seu livro. Para este efeito, será realizada uma tabela de dupla entrada, com o nome das crianças e as cores por elas selecionadas. De seguida, cada criança irá votar, das cores selecionadas, quais acha mais pertinente aparecer na história (podendo selecionar apenas uma ou mais cores).Posto isto, será estipulado, com as crianças, quantas cores devem constatar na narrativa, a partir daqui será feita a contagem do número de vezes que foi escolhida cada cor, sendo que as mais votadas serão as que irão constatar no livro.	-Livro "De que cor é um Beijinho?"; - Tabela de dupla entrada; - Quadro.	- Participação; - Rigor no discurso; -Reconto;

Quarta	**Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:** **-** Exposição de ideias; -Reconto da história; - Contacto com obras literárias; - Prazer e motivação para ler e escrever. **Subdomínio das Artes Visuais** -Cor. **Formação Pessoal e Social:** **-** Consciência de si como aprendente; - Convivência democrática e cidadania.	-Associar a cor a algo positivo e negativo polissemia da cor). - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; -Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade); -Estabelecer relação entre a mensagem escrita e a mensagem oral; - Organizar ideias em esquemas;	Neste dia, será realizado um debate com as crianças, em que será discutido e elencado os aspetos positivos e negativos das cores selecionadas, recorrendo a um esquema, em formato de teia. Posteriormente, será realizado um debate com o intuito de discutir como poderemos organizar o livro.	- Folhas; - Material de desenho e escrita;	- Participação; - Aspetos positivos e negativos da cor.
Quinta	**Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:** **-** Exposição de ideias; -Reconto da história; - Contacto com obras literárias; - Prazer e motivação para ler e escrever. **Subdomínio das Artes Visuais** -Cor;	- Pesquisar imagens apropriadas ao livro; - Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; -Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à	Neste dia, com o auxílio das teias realizadas no dia anterior, será debatido com as crianças como poderemos obter as ilustrações do livro. Estas poderão ser desenhadas, fotografadas ou retiradas da internet. De modo a dar oportunidade de todas as crianças participarem serão distribuídas tarefas ás crianças existindo o grupo que faz ilustrações, o grupo que faz a pesquisa e o grupo que tira fotografias.	-Teias do dia anterior. -cartolinas; -Material de escrita; - Computador; -Máquina fotográfica;	- Participação; -Produtos das crianças-

	-Desenho; -Fotografia. **Formação Pessoal e Social:** **-** Consciência de si como aprendente; - Convivência democrática e cidadania.	situação (produção e funcionalidade); -Estabelecer relação entre a mensagem escrita e a mensagem oral; -Distribuir tarefas de forma equitativa.			

Anexo 7 : Exemplar de uma planificação realizada no âmbito do Projeto de Intervenção de 1º Ciclo

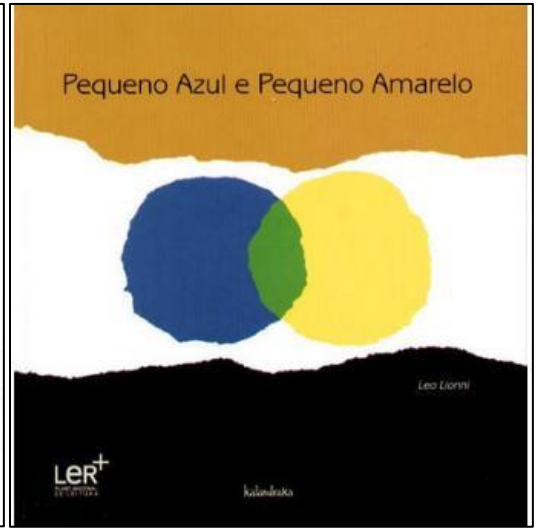
Plano de atividade semana de 23 a 26 de abril – "Ser Leonardo da Vinci e Andy Warhol por 1 dia..."

Dias	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividade	Recursos	Avaliação
Terça					
Quarta 24-4-2019	Artes Visuais - Retrato- "Mona Lisa"; -Técnicas de pintura; - Andy Warhol – "Last Supper"; -*Pop Art.*	- Conhecer o movimento *Pop Art;* - Analisar a obra "*Last Supper"* - Mobilizar a linguagem elementar das artes visuais integrada em diferentes contextos culturais (movimentos artísticos, épocas e geografias).	Seguindo a linha das obras de Leonardo da Vinci, elaboradas na semana da leitura, os alunos irão realizar um retrato, à semelhança do que é a Mona Lisa. O trabalho será executado em pares, sendo que, à vez, cada par irá realizar o retrato um do outro. Este trabalho pode ser realizado em pequenos grupos, juntando 2/3 pares de cada vez. Para realizar o retrato, cada par terá duas folhas de micas grossas, imitando o papel de acetato, e uma caneta de acetato, para realizar o	- Micas grossas; -Canetas de acetato; - Papel Vegetal; -Folhas brancas;	- Participação; -Realização das atividades propostas.

	Matemática - Simetrias **Estudo do Meio** - Consciência de parte constituintes da face; **Português** Oralidade 2: Interação discursiva e compreensão e expressão. **Formação Pessoal e Social** - Respeito pela diferença do outro;	- Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s). - Compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual. - Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais. - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas. - Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações. - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos - Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação. -(Re)conhecer as simetrias presentes no corpo humano; - Desenvolver atitudes de respeito pela diversidade e o outro.	retrato de cada criança. Para que seja mais fácil desenhar a parte do rosto, cada par terá um molde para que seja mais fácil de o desenhar, através do contorno. Posteriormente, cada aluno, de forma individual, irá transportar o retrato que fez para uma folha de papel vegetal, e seguidamente para uma folha normal, colorindo com as cores que assim o entendesse ou imitando a obra "última ceia", de Andy Warhol, artista contemporâneo da pop art.	- Lápis de cor.	

Apêndices

Apêndice 1: Obras de literatura para a infância utilizadas na educação Pré-Escolar.



Apêndice 2: Suporte textual e imagens para a apresentação do artista Damien Hirst – Pré-escolar.

Damien Hirst – O artista britânico contemporâneo

Damien Hirst nasceu em Inglaterra em 1965. É conhecido por ser um artista contemporâneo de renome a nível internacional.

De entre muitas obras feitas pelo mesmo, destacam-se os *Spin Paintings*.

Atualmente ele vive na capital de Inglaterra, Londres.

A língua mais falada neste país, e no mundo, é o Inglês.

Londres é conhecido pela sua roda gigante, pela Torre do Big Ban, pelos soldados da rainha Isabel II, pelos seus autocarros vermelhos e muitas mais coisas.

'Beautiful, pop, spinning ice creamy, whirling, expanding painting' (1995). Photographed by Stephen White © Damien Hirst and Science Ltd. All rights reserved, DACS 2012, disponível em: < http://www.damienhirst.com/texts1/series/spins >

Apêndice3: Ficha de trabalho para a recriação de sentimentos/valores/emoções – 1.º ciclo.

Nome: _____

Data: ___ /___ /___

Vamos Recriar Emoções, Valores e Sentimentos

Como sabes, muitos artistas famosos como Leonardo da Vinci tentaram retratar, nos seus quadros, algumas emoções, valores e sentimentos.

Olha para estes exemplos:

***Bouquet of Peace* – Pablo Picasso (1958)**	Através desta obra intitulada "Bouquet of Peace", Picasso tentou retratar a paz, um dos valores mais importantes da nossa sociedade.
***O Grito* – Edvard Munch (1893)**	Com esta obra, Edvard Munch retratou a ansiedade e o medo.
***O Beijo* – Gustav Klimt (1907-1908)**	Já através desta obra o artista retrata o amor.

Agora chegou a tua vez!

Como observaste estes três artistas, retrataram o amor, a paz e o medo. Agora chegou a tua vez de retratar, através da arte, um dos seguintes valores e sentimentos ou até emoções. Assim, vais tirar um papel à sorte que te dirá qual o sentimento/valor/emoção que tens de retratar.

Podes, se quiseres, retratar apenas um momento em que tenhas sentido ou vivenciado esse sentimento.

Para isso podes fazer: Um desenho ou uma escultura.

Se quiseres fazer uma escultura podes utilizar todo o material disponível na sala. Cada desenho ou escultura deve ter um pequeno título

Amor	Tristeza	Medo	Paz	Responsabilidade	Dor	Curiosidade	Vergonha
Coragem	Alegria	Liberdade	Respeito	Saudade	União	Frustração	Carinho

Apêndice 4: Ficha de trabalho para a atividade que articula a Matemática às Artes Visuais

Nome: _____

Data: ___ /___ /___

Tangram

Este puzzle foi inventado na china, no século XIX (19).

O Tangram está associado a uma lenda chinesa que conta que um poderoso homem chinês, que no meio da sua coleção de arte, tinha um quadrado de cerâmica. Certo dia, pegou nesse quadro para o admirar, contudo, o quadro escorregou-lhe das mãos e partiu-se em 7 pedaços. Para voltar a ter o quadro original, o homem, depois de muitas tentativas, acabou por descobrir que poderia fazer diferentes com as 7 peças. Assim, como diz a lenda chinesa, nasceu o tangram.

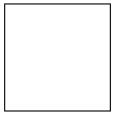
O Tangram é, então, constituído por 7 peças, sendo elas: 1 quadrado, 2 triângulos, 1 triângulo médio, 2 triângulos pequenos e um paralelogramo.

Problemas:

Imaginemos que o quadrado de cerâmica tinha 8 cm de lado.

1 - Se o poderoso homem chinês quisesse realizar o perímetro do quadrado, o que teria ele de fazer? Ajuda-o a descobrir o perímetro do quadrado.

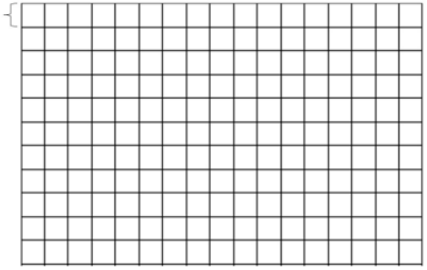
8 cm



R: _____

2- Considerando que cada quadrado mede 1 cm de lado, desenha no quadriculado o quadrado do poderoso homem chinês e descobre a sua área.

1 m



R: A área do quadrado do poderoso chinês é _____ □

O Tangram não serve só para cálculos, serve, também, para fazer alguns "desenhos". Repara nos seguintes exemplos que estão no "material manipulável 18" do teu manual Top!. Será que as consegues realizar?

Podes registar, neste espaço, o desenho das figuras que conseguiste realizar e de outras figuras que conseguiste formar.

Há artistas que conseguiram realizar obras de arte usando figuras geométricas.

Vamos lá observar.

O que achas destas obras? Discute com a tua professora e os teus colegas.

Omar Rodriguez- Graham (México, 1978)

A Problematic Rebellion – 2015

Science Fiction Memories - 2016

Imagens retiradas do site: < http://www.rodriguez-graham.com/painting >

Este artista mexicano gosta de fazer sobreposição de muitas formas, mesmo elas não sendo geométricas.

Nadir Afonso (Portugal, 1920 – 2013)

Composição Geométrica –1947

Composição Geométrica - 1953

Imagens retiradas do site: < https://www.nadirafonso.com/fundacao/>

O artista português já utiliza bastantes formas geométricas distribuindo-as e organizando-as pelo espaço, a isto se deve o nome de composição geométrica.

Ellsworth Kelly (América, 1923 – 2015)

Méditerranée –1952

Nine Squares – 1976-1977

Imagens retiradas do site: < https://www.tate.org.uk/art/artists/ellsworth-kelly-1391>

Este artista/ escultor prefere os trabalhos mais simples. A primeira imagem foi pintada em madeira. Já a segunda é uma litografia. Para além dos quadrados ela utiliza, também, formas como esta:

Yellow Curve –1996

Imagem retirada do site: < https://www.tate.org.uk/art/artists/ellsworth-kelly-1391>

Kasimir Malevich (Ucrânia - Rússia, 1879 – 1935)

Dynamic Suprematism –1915 ou 1916

Suprematism 16– n.d

Imagem 1 retirada do site: < https://www.tate.org.uk/art/artworks/malevich-dynamic-suprematism-t02319>
Imagem 2 retirada do site: < http://www.kazimir-malevich.org/Suprematism-16.html>

Já o artista ucraniano é conhecido como o "pai do suprematismo". Suprematismo é uma técnica nascida na Rússia que tem por base as formas geométricas básicas, particularmente o quadrado e o círculo.

Informação adaptada do site da infopedia: < https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/suprematismo>

Agora, inspirado nestas obras, chegou a tua vez de tentar!

Em casa, realiza uma pequena obra de arte em que utilizes apenas figuras geométricas do tangram. Podes realizar um desenho, uma pintura, uma colagem ou uma escultura. Caso faças uma colagem ou escultura, podes utilizar formas que encontres no teu dia à dia, como por exemplo uma face de uma caixa de cereais para fazer de retângulo.

Depois dia 12 de junho vais apresentar a tua obra à tua turma. Para isso, terás de responder às seguintes questões:

-Qual o nome da tua obra?

- Em que artista te inspiraste? Porquê?

-Porque decidiste utilizar pintura/desenho/escultura/colagem?

Estas perguntas podem ser escritas numa folha que poderás ler à turma.

Apresentar à turma o teu projeto dia 12 de junho.