



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Daniela Martins Salgueiro Araújo

**Dimensão Ética na Estética: as emoções nas
Artes Visuais em atividades integradoras na
Educação Pré-Escolar e no Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Daniela Martins Salgueiro Araújo

**Dimensão Ética na Estética: as emoções nas
Artes Visuais em atividades integradoras na
Educação Pré-Escolar e no Ensino do
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

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.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

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

AGRADECIMENTOS

À minha irmã, por ser uma pessoa inigualável e bondosa, pelo apoio constante, paciência e por acreditar sempre em mim. À minha mãe e ao meu pai, por não me deixarem desistir dos meus sonhos e pelo apoio incondicional, por me ajudarem a ser a pessoa que hoje sou.

Ao meu avô Antônio e à minha estrelinha avó Luisa, por me educarem, inspirarem e ensinarem-me os valores que realmente importam. À minha estrelinha avô Joaquim e à avó Ludovina, por me incentivarem a ser sempre melhor para com o mundo e as pessoas.

Às minhas primas, Carina e Patrícia, e à minha tia Fina por estarem sempre por perto e por acreditarem em mim, por me apoiarem, por todo o carinho e amizade.

À Professora Doutora Sandra Palhares, minha orientadora, por todo o apoio e confiança que depositou em mim, assim como neste projeto que me é muito querido. Por me incentivar nas aprendizagens a nível pessoal e profissional, bem como por toda a generosidade.

À Professora Teresa Sarmento, diretora de mestrado, por nos ajudar a crescer a nível pessoal e profissional, por nos oferecer desafios e alimentar a nossa curiosidade e sabedoria.

Às minhas amigas de sempre, Rita e Bibs, por nunca deixarem de acreditar em mim e naquilo que sou capaz, por toda a paciência, amor e pelas pessoas maravilhosas que são.

Ao Bruno, por toda a paciência e dedicação, amor e apoio incansável ao longo deste meu percurso académico, assim como pela pessoa de coração de ouro que é.

À Margarida, minha madrinha, pelo apoio perseverante e caloroso ao longo destes anos, pela pessoa incrível e admirável que é, um obrigada mega sincero e gratificante.

À Milena, pela cumplicidade, incentivo e encorajamento mútuo nos desafios, pela pessoa carinhosa que é e pelo que representa e valoriza.

Às ursinhas, Maria, Panda e Cruzinha, por nos ajudarmos mutuamente a crescer e acreditarmos umas nas outras. Aos meus amigos, dentro e fora da universidade, que sempre acreditaram em mim e fizeram este percurso de 5 anos universitários comigo de diversas formas.

À Família Nutella pelo apoio constante e pela amizade eterna, sem vocês seria tudo mais sério e a preto e branco, e não o campo colorido que pintamos em conjunto ao longo dos anos.

Às crianças do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo, que me ajudaram a concretizar um projeto mágico e muito querido, assim como a ter certezas de que estava no caminho certo para um futuro próspero. Sem elas a realização deste projeto não seria possível, ajudando-me a crescer a nível pessoal e profissional.

À educadora Teresa e à auxiliar Conceição, pelas pessoas calorosas que são e por acreditarem em cada passo dado ao longo desta jornada. Por todos os momentos de partilha de conhecimento e por serem seres humanos puros e admiráveis.

Ao professor João, por todo o apoio e ajuda incondicional que me ofereceu ao longo desta caminhada, por me ajudar a acreditar em mim mesma e por todos os momentos de partilha, ajudou-me a crescer imenso todos os dias.

À professora Alicia, minha professora de 1.º Ciclo, pelo modelo de professora e pessoa admirável que é, por me ter inculcido este amor pelo ensino e pelas crianças, por apoiar o meu sonho desde o primeiro dia e por ser sempre a pessoa carinhosa que é.

Obrigada a todos, do fundo do coração!

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.

Dimensão Ética na Estética: as emoções nas Artes Visuais em atividades integradoras na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

RESUMO

O relatório “Dimensão Ética na Estética: as emoções nas Artes Visuais em atividades integradoras na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico” integra dois Projetos de Intervenção que se incorporam no plano de avaliação das Práticas de Ensino Supervisionado I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os projetos desenvolvidos ocorreram em dois contextos educativos divergentes: um em Pré-Escolar (com um grupo de crianças heterogéneo (entre 3 e 6 anos) numa instituição pública); e outro em 1.º Ciclo (com um grupo de crianças do 3.º Ano (8 e 9 anos) numa instituição privada). O projeto delineado no contexto Pré-Escolar parte da dificuldade das crianças em identificarem as emoções nas interações do seu quotidiano, bem como pelo seu interesse pela arte e o gosto de explorar obras de artes. No 1.º Ciclo, o projeto nasce das ações e interações que as crianças estabelecem com os seus pares, tal como o interesse crescente do grupo em explorar, interpretar e recriar obras de artes. A partir da Educação Artística e das emoções, promoveu-se a articulação entre as diferentes áreas do saber com vista ao desenvolvimento de uma prática pedagógica intencional e reflexiva, proporcionando aprendizagens diferenciadas de um ensino mais tradicional. Recorreu-se à metodologia investigação-ação, permitindo a existência de momentos complementares: observação, ação, reflexão e pesquisa, análise e avaliação. Salienta-se o sucesso nos resultados atingidos nas aprendizagens e competências adquiridas exibidas nas atividades propostas, assim como nos diálogos e produções efetuadas. Os projetos permitiram concluir a importância do contacto com as Artes Visuais e da potencialidade da mesma como meio de articulação com as restantes áreas do saber, assim como também a possibilidade holística de desenvolvimento e aquisição de aprendizagens que esta fornece às crianças.

Palavras-Chave: Artes; Artes Visuais; Educação Artística; Emoções; Interdisciplinaridade

Ethical dimension in Aesthetics: emotions in the visual arts in integrative activities in Pre-School and 1st. Cycle of Education

ABSTRACT

The report “Ethical dimension in Aesthetics: emotions in the Visual Arts in integrative activities in Pre-School Education and 1st. Cycle Education” integrates two Intervention Projects that are incorporated in the evaluation plan of Supervised Teaching Practices I and II of the Masters in Pre-School Education and Teaching of the 1st. Cycle. The developed projects took place in two divergent educative contexts: one in Pre-School (with a group of heterogeneous children (between 3 and 6 years old) in a public institution); and another in 1st. Cycle (with a group of children from the 3rd. Year (8 and 9 years) in a private institution). The project outlined in a Pre-School context starts from the children's difficulty in identifying the emotions in their daily interactions, as well as their interest in art and the taste for exploring works of art. In the 1st. Cycle, the project is born from the actions and interactions that children establish with their peers, as well as the group's growing interest in exploring, interpreting and recreating works of art. Based on Artistic Education and emotions, the articulation between the different areas of knowledge was promoted with a view to the development of an intentional and reflective pedagogical practice, providing differentiated learning from a more traditional teaching. The research-action methodology was used, allowing the existence of complementary moments: observation, action, reflection and research, analysis and evaluation. The success in the results achieved through the learning and acquired skills in the proposed activities, as well as in the dialogues and productions carried out, is highlighted. The projects allowed us to conclude the importance of contact with the Visual Arts and its potential as a means of articulation with other areas of knowledge, as well as the holistic possibility of development and acquisition of learning that it provides to children.

Key words: Art; Arts Education; Emotions; Interdisciplinarity; Visual Arts

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| AGRADECIMENTOS | iii |
| RESUMO | v |
| ABSTRACT | vi |
| ÍNDICE DE TABELAS | ix |
| ÍNDICE DE FIGURAS | ix |
| LISTA DE ABREVIATURAS | xii |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 3 |
| 1. O papel das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo | 3 |
| 1.1. Educar pela arte | 3 |
| 1.2. A importância das Artes Visuais no desenvolvimento das crianças | 5 |
| 1.2.1. As Artes Visuais à luz dos documentos oficiais da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico | 7 |
| 1.2.2. A abordagem às Artes Visuais pelos educadores/professores | 11 |
| 1.3. A inteligência emocional: o que é? | 13 |
| 1.3.1. As emoções e as Artes Visuais como fios condutores de uma aprendizagem holística | 14 |
| CAPÍTULO II – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO | 17 |
| 2.1. Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica: Contexto de Pré-Escolar | 17 |
| 2.1.1. Caracterização da instituição..... | 17 |
| 2.1.2. Caracterização do espaço | 18 |
| 2.1.3. Caracterização do Grupo de Crianças..... | 20 |
| 2.1.4. Organização da Rotina Diária | 21 |
| 2.1.5. Metodologias Utilizadas..... | 22 |
| 2.2. Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica: Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico | 25 |
| 2.2.1. Caracterização da instituição..... | 25 |
| 2.2.2. Caracterização do espaço | 26 |
| 2.2.3. Caracterização do Grupo de Crianças..... | 27 |
| 2.2.4. Organização da Rotina Diária | 28 |
| 2.2.5. Metodologias Utilizadas..... | 29 |
| CAPÍTULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | 31 |
| 3. Plano geral e desenvolvimento da Intervenção Pedagógica..... | 31 |
| 3.1. Metodologia de investigação-ação..... | 31 |
| 3.2. Instrumentos de recolha de informação para a avaliação do Projeto de Intervenção | 34 |
| 3.3. Justificação e objetivos do Projeto de Intervenção..... | 35 |
| 3.3.1. Projeto “Dimensão Ética na Estética” no contexto de Educação Pré-Escolar:..... | 35 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.2. Projeto “Dimensão Ética na Estética” no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico:..... | 37 |
| 3.4. Estratégias de Intervenção | 39 |
| 3.5. Descrição e análise das intervenções no âmbito do projeto de Intervenção Pedagógica ... | 40 |
| 3.5.1. Projeto “Dimensão Ética na Estética” no contexto de Educação Pré-Escolar:..... | 41 |
| 3.5.2. Projeto “Dimensão Ética na Estética” no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico:..... | 43 |
| 3.6. Atividades referentes ao Projeto “Dimensão Ética na Estética” no contexto de Educação Pré-Escolar | 45 |
| 3.6.1. – “À descoberta das emoções – parte I” | 45 |
| 3.6.2. – “À descoberta das emoções – parte II” | 51 |
| 3.6.3. – “O que podemos criar a partir de um ponto?” | 58 |
| 3.7. Atividades referentes ao Projeto “Dimensão Ética na Estética” no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico | 66 |
| 3.7.1. – “O Medo, o grito e o espaço” | 66 |
| 3.7.2. – “O Mundo Cinzento VS o Mundo Colorido” | 72 |
| 3.7.3. – “Emoções ao rubro” | 79 |
| 3.8. Reflexão e Avaliação..... | 84 |
| Educação Pré-Escolar: | 85 |
| 1.º Ciclo do Ensino Básico: | 87 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 92 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 98 |
| ANEXOS | 103 |
| Anexo 1 – Caracterização do espaço exterior do Jardim de Infância | 104 |
| Anexo 2 – Caracterização do espaço sala do Jardim de Infância | 104 |
| Anexo 3 – Rotina diária do Jardim de Infância..... | 105 |
| Anexo 4 – Esquema da sala aula do 1.º Ciclo | 105 |
| Anexo 5 – Rotina dos alunos do 3.º Ano | 106 |
| Anexo 6 – Exemplar de uma planificação realizada no âmbito do Projeto de Intervenção em Contexto Pré-Escolar | 107 |
| Anexo 7 - Exemplar de uma planificação realizada no âmbito do Projeto de Intervenção em Contexto de 1.º Ciclo | 112 |
| APÊNDICES | 115 |
| Apêndice 1 – Obras literárias infantis utilizadas na Educação Pré-Escolar | 116 |
| Apêndice 2 – Obras de arte utilizadas na Educação Pré-Escolar | 116 |
| Apêndice 3 – Obras literárias utilizadas no 1.º Ciclo..... | 117 |
| Apêndice 4 – Obras de arte utilizadas no 1.º Ciclo | 117 |
| Apêndice 5 – Ficha de trabalho aplicadas o 1.º Ciclo | 118 |
| Apêndice 6 – <i>Quizzes</i> (Educação Pré-Escolar e 1.º CEB)..... | 121 |
| Apêndice 7 – Inquérito realizado para as crianças..... | 122 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Atividades relativas ao Projeto de Intervenção - Contexto Pré-Escolar | 42 |
| Tabela 2 - Atividades relativas ao Projeto de Intervenção - Contexto 1.º Ciclo | 45 |
| Tabela 3 - Resultados do inquérito | 90 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Esquema conceitual de competência adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: Global competency for an inclusive world, OECD, 2016 (Martins et al., 2017, p.19)..... | 10 |
| Figura 2 - "O Beijo" de Gustav Klimt | 46 |
| Figura 3 - Desenvolvimento do trabalho de articulação com as famílias; Trabalho finalizado com as fotos, o desenho da família e algumas pequenas palavras e dedicatórias às famílias | 47 |
| Figura 4 - Alguns exemplos dos trabalhos finalizados..... | 48 |
| Figura 5 - "O Grito" de Edvard Munch | 49 |
| Figura 6 - Análise da obra em grande grupo, pequeno grupo e individualmente | 50 |
| Figura 7 - Criação do fundo da obra: Assinatura das obras produzidas pelas crianças..... | 51 |
| Figura 8 - "L'Enfant du Pigeon" de Pablo Picasso | 52 |
| Figura 9 - Crianças a jogar o jogo "Dado das Emoções"; Jogos "Dado das Emoções" e "Mímica das Emoções"; Ideias das crianças para a construção do jogo "Mímica das Emoções" | 53 |
| Figura 10 - "Bouquet da Paz" e "Guernica" de Pablo Picasso | 53 |
| Figura 11 - Caracterização dos temas abordados | 54 |
| Figura 12 - Caixas devidamente etiquetadas para a realização do jogo; Jogo no espaço exterior..... | 55 |
| Figura 13 - Produção final das crianças relativamente aos temas abordados | 56 |
| Figura 14 - "La Danse I" de Henri Matisse | 56 |
| Figura 15 - Planeamento e construção das caixinhas de Natal; Resultado final das caixinhas de Natal das crianças..... | 57 |
| Figura 16 - "Flumenique" e "Mickey Mouse" de Damien Hirst | 60 |
| Figura 17 - Utilização do ponto – círculo – para construir animais e exposição do trabalho final para as famílias | 61 |
| Figura 18 - Parte do Quizz da aplicação Bookwidgets | 62 |
| Figura 19 - Gráfico construído com as crianças no quadro e individualmente; Registo individual..... | 62 |

| | |
|--|----|
| Figura 20 – Observação atenta das lagartas (descrição física, como é o seu habitat, ...) e criação de habitat para as mesmas | 63 |
| Figura 21 – Plantação de sementes de couve na horta..... | 63 |
| Figura 22 - Carimbagem de balões para formar uma lagarta e pesquisa do alimento no Google..... | 64 |
| Figura 23 - Uma das obras Spin Painting efetuadas com o auxílio da aplicação Snapchat | 65 |
| Figura 24 - Criação das obras de Spin Painting | 65 |
| Figura 25 - Exemplos das produções das crianças com a técnica Spin Painting | 66 |
| Figura 26 - "O Grito" de Edvard Munch inserido num PowerPoint para exploração da obra e do artista Edvard Munch..... | 67 |
| Figura 27 - Exemplos de plano e de algumas histórias no espaço construídas | 68 |
| Figura 28 - Ficha de Matemática no espaço e exemplo da resolução da mesma por um aluno..... | 69 |
| Figura 29 - Introdução ao conteúdo programático "Os Atros" através de um sistema solar tridimensional..... | 69 |
| Figura 30 - Aula de Educação Física "no espaço" (deslocamentos e equilíbrio; perícia e manipulação)..... | 70 |
| Figura 31 - Procedimento do momento de recriação da obra "O Grito" pelos alunos; Diálogo entre o grupo sobre aspetos a corrigir relativamente ao que estava representado na obra original e na dos alunos..... | 71 |
| Figura 32 - Obra "L'Enfant au Pigeon" inserida num PowerPoint, para exploração da obra e do artista Pablo Picasso..... | 72 |
| Figura 33 - Obra "Morning Sun" inserida num PowerPoint para exploração da obra e do artista Edward Hopper..... | 73 |
| Figura 34 - Algumas regras discutidas com e entre os alunos..... | 74 |
| Figura 35 - Divisão de grupo e do ambiente de trabalho (Planificação, escrita e revisão do texto dramático)..... | 74 |
| Figura 36 - Apresentação das peças dramáticas, exemplo de bilhete de votação e do respetivo preenchimento por um aluno..... | 75 |
| Figura 37 - Tabela e gráficos construídos com os alunos a partir das votações realizadas pelos mesmos | 76 |
| Figura 38 - Jogo "Rio de Matemática" e algumas questões nele incluídas | 76 |
| Figura 39 - Desenvolvimento do momento do jogo e resolução do mesmo..... | 77 |
| Figura 40 – Obra "Vaso com Lírios contra um fundo amarelo" inserida num <i>PowerPoint</i> para exploração da obra e do artista Vicent Van Gogh | 78 |

| | |
|--|----|
| Figura 41 – “Flores de Murakami” inserida num PowerPoint para exploração da obra e do artista Takashi Murakami | 78 |
| Figura 42 - Criação das flores de Murakami e construção de um mural com as mesmas | 79 |
| Figura 43 - Exemplo de lápis que defeniu as equipas, da ferramenta utilizada para responder na plataforma Plickers e o decorrer do torneio (parte inicial) | 80 |
| Figura 44 - Exemplo de questões e respostas apresentadas durante o torneio "Lápis das Emoções" ... | 80 |
| Figura 45 - Jogo de passes entre as equipas e os seus elementos | 81 |
| Figura 46 - Exemplo de duas estações do percurso delimitado (jogos tradicionais; deslocamentos e equilíbrio) | 81 |
| Figura 47 - Pontos das equipas para jogar com conceitos matemáticos oralmente..... | 82 |
| Figura 48 - Obra "Mona Lisa" inserida num <i>PowerPoint</i> para exploração da obra e do artista Leonardo Da Vinci e vídeo da Mona Lisa a responder algumas curiosidades expostas pelas crianças | 83 |
| Figura 49 - Base para a criação da Mona Lisa, processo de criação e apresentação das produções | 83 |
| Figura 50 - Resultados do inquérito (questões abertas)..... | 90 |

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

DGS – Direção-Geral da Saúde

Jl – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

NAEA - National Art Education Association

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEEA – Programa de Educação Estética e Artística PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PNA – Plano Nacional das Artes

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

O presente relatório é constituído por um Projeto de Intervenção intitulado de “Dimensão Ética na Estética: as emoções nas Artes Visuais em atividades integradoras na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, no âmbito da Unidade Curricular “Estágio”.

Este baseia-se numa metodologia de investigação-ação, com o intuito de demonstrar o potencial das emoções e das Artes Visuais para a construção de um currículo holístico. Concretizados em dois contextos distintos - em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico -, pretende-se dar resposta à questão de investigação “As emoções reveladas nas expressões das Artes Visuais fomentam atividades integradoras?”.

Iniciou-se, a presente pesquisa, com a implementação de uma prática pedagógica intencional partindo de observações e interações iniciais, e construindo um conjunto de atividades integradoras tendo como ponto de partida as Artes Visuais e as emoções. Assim, estas atividades partiam de uma dimensão ética (emoções) inserida numa dimensão estética (Artes Visuais), promovendo diversas competências ligadas às artes e ao desenvolvimento pessoal e social das crianças. Simultaneamente, estimularam-se competências das variadas áreas do saber e o modo como se encara o mundo, incentivando-se um olhar e pensamento crítico e criativo.

Verifica-se que em ambos os contextos o apelo pelas Artes Visuais era convergente, onde a prática desta área não se explorava apenas em datas festivas, mas também como mote para exploração de diversos conceitos.

Deste modo, os projetos desenvolvidos utilizam as Artes Visuais como indutor de aprendizagens holísticas das crianças, tal como Eisner (2008) e Read (1974) defendem.

A Educação Artística está presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, assim como, na matriz curricular-base do Ensino Básico nas vertentes de Artes Visuais (...). É neste contexto que o Programa desenvolve as suas ações, implementando estratégias que valorizam a arte como forma de conhecimento, estimulando a inovação de práticas pedagógicas, transversais e agregadoras, através de um plano adaptável às características das comunidades educativas. (PEEA, s.d.)

O relatório encontra-se dividido em três grandes capítulos. No primeiro capítulo – Enquadramento Teórico– dividiu-se em subcapítulos com o intuito de esclarecer o que é “Educar através da arte”, a importância das Artes Visuais para o desenvolvimento holístico das crianças, como estas são vistas pelos documentos oficiais acima supracitados, e como pelos próprios profissionais de ação educativa. Adicionalmente, é abordado o que é a inteligência emocional e qual o papel das emoções aliadas às Artes Visuais para um desenvolvimento integral.

O segundo capítulo descreve os contextos pedagógicos onde foram implementados os projetos, partindo de uma breve caracterização da instituição, dos espaços, do grupo de crianças, da rotina e das metodologias adotadas por ambos os profissionais de ação educativa.

O terceiro capítulo centra-se nos Projetos de Intervenção implementados, iniciando o mesmo por demarcar a metodologia de investigação dominante em toda a prática pedagógica (investigação-ação), assim como os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados. Este capítulo expõe os objetivos relevantes para este projeto de estágio, onde enquadram algumas atividades implementadas em ambos os contextos, uma avaliação global e um momento de reflexão, respetivo aos projetos concretizados.

Por último, apresentam-se as considerações finais, onde se descreve, reflete e analisa as aprendizagens adquiridas ao longo dos estágios e dos projetos implementados.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo analisa os documentos orientadores da Educação Estética e Artística em Portugal, que pensam na escola no contexto atual e ambicionam contribuir para a sua transformação.

Neste sentido, faz-se referência aos recentes documentos que colocam uma maior ênfase nas Artes Visuais e que introduzem algumas mudanças significativas, tais como: “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (2016), “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017) e “Aprendizagens Essenciais das Artes Visuais” (2018), e, finalmente, O Programa de Educação Estética e Artística (PEEA), iniciativa da Direção-Geral da Educação, recentemente reformulado.

Por fim, é concretizada uma breve revisão da literatura, tendo em conta os seguintes temas: Educar através da arte; O papel das Artes Visuais no desenvolvimento da criança; As Artes Visuais à luz dos documentos oficiais da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico; A abordagem das Artes Visuais pelos educadores/professores; Inteligência emocional e as artes; As emoções e as Artes Visuais como fios condutores de uma aprendizagem holística.

1. O papel das Artes Visuais na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo

1.1. Educar pela arte

“Uma aprendizagem centrada na compreensão da arte permite à criança uma constante e inovadora experiência que lhe possibilita adquirir um conjunto de competências capazes de enriquecer a sua personalidade” (Oliveira, 2007, p. 67)

O conceito “Educação pela arte” tem sido alvo de estudo ao longo dos anos, contudo este não deve ser confundido com o conceito “Educação para a arte”. Deste modo, Santos (1989) propõe definições elucidativas de ambos os conceitos mencionando que a educação pela arte é encarada como um meio pelo qual se promove a educação geral e que a educação para a arte considera a arte como fim para a qual se exigem métodos educativos acomodados (p. 42).

Neste sentido, foca-se no primeiro conceito – “Educação pela arte”. Como defende Platão (Séc. IV a.C.) é através da arte que o homem se desenvolve de forma integrada e completa. Por sua vez, na obra “Education through Art”, Read (1974) ressalva a ideia: “art should be the basis of education” (p. 1).

Consecutivamente, Read (1974) acrescenta que “The aim of education is therefore the creation of artists-of people efficient in the various modes of expression” (p. 11), onde a lógica, a memória, a

sensibilidade e o intelecto são aspetos contidos na arte que se encontram envolvidos no processo educativo de cada criança, ensinando-as a produzir sons, imagens, entre outros.

Complementarmente, Santos (1989, p. 31) afirma que o termo “educação pela arte” centraliza-se na formação da personalidade, aprofundando a psicopedagogia da expressão artística, onde esta adquire um papel fundamental para um desenvolvimento holístico da criança.

Expostas as ideias supramencionadas, é de referir que Eisner (2002), em “The Arts and the Creation of Mind”, apresenta uma visão sumativa da “educação pela arte”, defendendo que esta é um processo de como os indivíduos se tornam construtores de experiências e aprendizagens, onde a arte tem uma contribuição distinta, enfatizando o desenvolvimento da capacidade imaginativa e a expressão individual¹ (p.24).

Assim, a Arte é algo que se encontra ao nosso redor, que nos “abraça” a qualquer momento e que não se encontra apenas e exclusivamente nas galerias de artes ou museus (Read, 1974, p. 15).

Para que a educação tenha como resultados a transformação do sujeito e da sua ação no mundo é necessário que esta abra portas a uma diversidade de saberes distintos e a uma interligação de linguagens variadas. Desta forma, proporciona-se acesso a um leque variado de informação, rompendo “a visão de educação baseada em formas hegemónicas de comunicação, confinadas na excelência de saberes, considerados socialmente úteis e de eleitos como únicos e relevantes” (Marques, 2011, p. 68).

Em suma, a Arte é um ponto de partida fundamental para promover a sensibilidade estética e ética, desenvolver a criatividade, a capacidade de análise e crítica, assim como o desenvolvimento emocional de cada criança.

A arte é encarada como múltiplas formas de ler o mundo, de o conhecer, que o comunicar e de o questionar. Constrói laços com outros saberes e valores, mostrando assim não ser um sistema absoluto e fechado, mas sim um processo dinâmico (Marques, 2011, p. 68). É assim pressuposto que a escola seja um local sublime para que todas essas capacidades possam ser desenvolvidas através de experiências únicas e significativas para um desenvolvimento holístico da criança.

¹ Tradução efetuada pela estagiária

1.2. A importância das Artes Visuais no desenvolvimento das crianças

A arte influencia em várias áreas pedagógicas, mas, não é por este motivo que justifica sua adição no currículo escolar, é seu pelo seu valor essencial na edificação de homem em si” (Antoniazzi et al., 2016, p. 3)

O mundo onde vivemos encontra-se em constante mudança é extremamente inovador, sendo assim exigido um pensamento cada vez mais divergente. Isto implica que haja mudanças na educação, inclusive em relação às Artes Visuais e ao impacto destas no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, tal como nas suas aprendizagens holísticas, merecendo um lugar de destaque.

As Artes Visuais são equiparadas a uma linguagem singular com grande potencialidade no desenvolvimento harmonioso e holístico das crianças. Estas formas de expressão artística incluem diversos parâmetros como o desenho e a gravura, fundamentalmente captadas pela visão, mas também podem envolver os outros sentidos (Silva et al., 2016, p. 49).

Desde tenra idade que as crianças formam e representam imagens mentais, comunicando-as através da linguagem e das representações gráficas (Hohmann & Weikart, 1997, p. 475). As crianças gostam de criar reproduções de pessoas e coisas a partir de plasticina, blocos, entre outros materiais. Isto é, recorrem a todo o material que conseguem encontrar (Hohmann & Weikart, 1997, p. 505), expressando-se por meios de atividades lúdicas como pintar e modelar (Rodrigues, 2002, p.75). Estes tipos de atividades permitem desenvolver não só capacidades físicas e intelectuais, como também a capacidade de “saber ver/ler/interpretar/desmontar a imagem visual” (Rodrigues, 2002, pp. 76-77).

Ressalvam-se alguns contributos das Artes Visuais para o desenvolvimento da criança, a bibliografia defende que estas enriquecem diversos planos pedagógicos, sociais, éticos e estéticos (Marques, 2011, p. 68), apresentando uma correlação para o desenvolvimento emocional e pessoal (Leontiev, 2000, p. 143). Proporcionam um olhar crítico no mundo social, contribuindo para a evolução do gosto e a melhoria da qualidade estética, respondendo às necessidades espirituais do Homem para exprimir ideias e emoções (Rodrigues, 2002, pp. 76-77).

O facto de as Artes Visuais oferecerem aprendizagens que desenvolvem as capacidades perceptivas, manipulativas, procedimentais e criativas das crianças, favorecem e impulsionam a curiosidade, o questionamento e o espírito interventivo das crianças (Oliveira, 2007, p. 66). Deste modo, contribuem para melhorar a interpretação do quotidiano, do mundo e ampliando o vocabulário e as possibilidades de observação e perceção visual (Oliveira, 2007, pp. 67- 68).

Em 2008, Eisner afirmou que “com as artes, as crianças aprendem a ver. (...) Queremos que nossos filhos tenham habilidades básicas. Mas eles também precisarão de cognição sofisticada e podem aprender através das Artes Visuais”² (NAEA, 2008, p. 4). No documento “10 Lessons the Arts Teach” (NAEA, 2016), expõe alguns contributos das Artes Visuais para o desenvolvimento harmonioso e íntegro das crianças (Eisner):

1. As artes ensinam as crianças a realizarem apreciações sobre relações qualitativas;
2. As artes auxiliam as crianças a entender que o problema pode ter diversas soluções;
3. As artes consideram múltiplas perspectivas, assim as crianças veem o mundo de diferentes formas;
4. Aprender através das artes exige habilidade e estar aberto para o inesperado;
5. As artes tornam genuíno e verdadeiro o que as palavras e os números nos limitam em relação ao que sabemos;
6. As artes ensinam às crianças que pequenas diferenças podem causar grandes impactos;
7. As artes incutem às crianças que com e através dos materiais, todas as imagens são reais;
8. As artes auxiliam as crianças a comunicar aquilo que não conseguem, convidando-as a apreciar arte e a compreender as suas emoções, desenvolvendo a capacidade poética destas para o expressarem;
9. As artes ajudam as crianças a vivenciar novas experiências de descobrir o que podemos pensar;
10. As artes, no currículo escolar, simbolizam o que os adultos pensam que é importante para as crianças.

Evidenciado o pressuposto, afirma-se que, além de fortalecer o desenvolvimento cognitivo, o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de se comunicar com outras pessoas, a Educação Artística também melhora a adaptabilidade social e a consciência cultural das crianças, permitindo-lhes estabelecer identidades pessoais, coletivas e permitindo-lhes conhecerem-se melhor e ao mundo.

Assim, as Artes Visuais permitem um desenvolvimento de competências a diversos níveis: emocionais, psicológicos, pessoais e intelectual (UNESCO, s.d.). Por conseguinte, pretendeu-se a articulação das Artes Visuais com outras áreas do saber, contribuindo para uma interdisciplinaridade com vista ao desenvolvimento holístico da criança.

Para que tal seja exequível, a prática das Artes Visuais deve ser realizada em condições adequadas, sendo esta aliada a uma intencionalidade educativa e refletida constantemente, levantando assim questões sobre as Artes Visuais à luz dos documentos oficiais da Educação Pré-Escolar e do 1.º

Ciclo do Ensino Básico, assim como sobre o papel dos educadores e professores no cultivo do interesse das crianças pelas Artes Visuais.

Refere-se ainda que a perspetiva interdisciplinar, bem como o desenvolvimento holístico, foram sustentados a partir dos documentos orientadores e de uma criteriosa seleção de literatura de Educação Artística.

1.2.1. As Artes Visuais à luz dos documentos oficiais da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico

“Educar a mente sem educar o coração não é educação”
(Aristóteles).

No que concerne ao desenvolvimento da área das Artes Visuais em ambos os níveis de ensino é crucial refletir sobre o que os documentos oficiais de educação, tanto de Educação Pré-Escolar como de Ensino do 1.º CEB, nos apresentam sobre a mesma.

“1 - São objectivos da educação pré-escolar: (...) f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, art.º 5, p. 1).

Relativamente à Educação Pré-Escolar, o documento que norteia a prática educativa denomina-se de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) – OCEPE. A análise deste documento torna-se crucial, pois este é uma referência para todos os educadores, dado que “destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p. 5).

As OCEPE têm como objetivos globais pedagógicos os que se encontram definidos pela Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), isto é, para além de apoiar a prática, ajuda a construir e a gerir o currículo do Jardim de Infância, ressaltando a responsabilidade de cada educador e a sua colaboração com a equipa educativa (Silva et al., 2016, p. 5).

Estas indicam-nos que todo o desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais das crianças acarreta uma íntima afinidade com as áreas de “Formação Pessoal e Social” e do “Conhecimento do Mundo”, de modo que as crianças construam a sua identidade pessoal, social e cultural, reconheçam o património cultural e se sensibilizem pela sua preservação e, ainda, que reconheçam e respeitem a diversidade cultural (Silva et al., 2016, p. 48).

O presente documento divide-se em diversas áreas de conteúdo, entre estas a Área de Expressão e Comunicação. Por sua vez, esta área também se encontra repartida em diversos domínios e, posteriormente, em subdomínios. Dentro dos quatro domínios expostos, o Domínio da Educação Artística é o mais relevante, pois este aborda quatro subdomínios, sendo um deles as Artes Visuais (Silva et al., 2016, p. 47).

A bibliografia em questão refere que a Educação Artística é essencial para o desenvolvimento da criança e de diversas linguagens, sendo estas “meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 47). Acrescenta, ainda, que a intencionalidade do educador torna-se crucial para o desenvolvimento criativo das crianças, por forma a ampliar e enriquecer “a sua representação simbólica e o seu sentido estético” através do contacto com diversas demonstrações artísticas, culturas e estilos, incentivando uma visão crítica do mundo (Silva et al., 2016, p. 47).

Adicionalmente, a Educação Artística ainda proporciona “oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não-verbal, de resolução de problemas, etc.”, facilitando assim a sua articulação com outras áreas, outros domínios e na sua própria área de conteúdo (Silva et al., 2016, p.48).

A organização da sala e os seus materiais (tendo em conta a diversidade, qualidade e acessibilidade dos mesmos) são fatores que incitam oportunidades de exploração e criação neste domínio.

Portanto, deve-se ter em conta o espaço onde as crianças aprendem, pois “as nossas paredes falam, documentam”, visto que “espaços refletem a história da comunidade educativa de cada centro, integrando as memórias recentes e longínquas que conferem uma identidade à escola e aos grupos de crianças e professores que nela vivem ou viveram” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.123). Já Hohmann e Weikart (1997), em “Educar a Criança”, asseguram que o espaço tem de ser atraente para as crianças, de modo a causar um impacto positivo nas mesmas e nas suas aprendizagens (p. 164).

Por conseguinte, o Domínio da Educação Artística apresenta diversas estratégias articuladas de modo que a criança possa: aplicar técnicas e conhecimentos diversificados através da exploração, experimentação e observação; praticar formas de expressividade com o auxílio de técnicas, materiais e meios distintos, para criar e recriar; contactar com diversas obras para desenvolver capacidades de observação, interpretação e reflexão com uma visão crítica e de múltiplas leituras (Silva et al., 2016, p. 48).

Referente ao subdomínio das Artes Visuais, pode-se definir como “formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura”, entre outros. Assim, as crianças reconhecem o prazer de explorar e utilizar múltiplos materiais, tendo o educador um papel fundamental para alargar as suas experiências e para desenvolver-lhes a imaginação e as possibilidades de criação (Silva et al., 2016, p.49).

Através deste subdomínio experimenta-se, executa-se e cria-se oportunidades para a criança apreciar e dialogar com obras de arte, as suas próprias produções, tal como oportunidades para a observação da natureza. Assim, o educador deve explorar, juntamente com as crianças, as diferentes imagens e fazê-las descobrir a “importância e expressividade dos elementos formais da comunicação visual” (Silva et al., 2016, p.49).

Consequentemente, enfatiza-se a promoção do desenvolvimento do sentido crítico, onde o educador deve criar momentos da exploração do diálogo de diferentes formas visuais, utilizando os elementos acima mencionados, de modo a despertar nas crianças a ambição de querer descobrir novos conceitos e a potenciá-las na criação de relações entre estes e as suas vivências (Silva et al., 2016, p. 49).

O contato com “diferentes modalidades das Artes Visuais (...) em diferentes contextos” possibilita que as capacidades de criar e apreciar da criança sejam alargadas, permitindo que a criança se insira na cultura do mundo. Com isto, o educador acarreta a responsabilidade de oferecer estas oportunidades de criação, apreciação, criatividade, sensibilidade estética e expressividade (Silva et al., 2016, p. 50).

- 1.º Ciclo do Ensino Básico:

“São objectivos do ensino básico: (...) c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (Lei no. 46/86 de 14 de outubro, art.º 7, p. 1)

Existem diversos artigos que norteiam a prática educativa do 1.º CEB. Contudo, deve realçar-se o documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017).

A definição do currículo essencial das diferentes áreas e a indução de uma generalização da autonomia das escolas na gestão curricular implica definir o perfil para que devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes

opções de gestão do currículo. (...) A construção de tal perfil, atenta a sua natureza e relevância, exige uma abordagem e reflexão multidisciplinar, participada e abrangente sobre os saberes nucleares que todos os jovens devem adquirir no final da escolaridade obrigatória.

(Despacho nº. 9311/2016, 21 de julho)

Desta forma, a bibliografia baseia-se num ideal educativo no qual os alunos devem desenvolver e fortalecer uma cultura artística e científica, tendo por raiz uma base humanística e contribuindo “para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva”. Assim, espera-se que os alunos desenvolvam um conjunto de valores e competências que lhes permitirá intervir na sociedade, de forma consciente, cívica e responsável (Martins et al., 2017, pp. 6-8).

Existem um conjunto de princípios que legitimam e dão sentido a cada ação relacionadas com a execução e gestão curricular, tais como: Humanidades; Conhecimento; Tolerância; Continuidade e Flexibilidade; Aprendizagem; Adaptabilidade e Ousadia; Estabilidade; Sustentabilidade; Responsabilidade e Integridade; Excelência e Necessidades; Curiosidade; Reflexão e Inovação; Cidadania e Participação; Liberdade (Martins et al., 2017, p. 9-11).

Relativamente à visão do aluno, de acordo com os princípios, destacam-se alguns dos pontos assinalados neste tópico como a munção de múltiplas literacias que permitem que o aluno analise e questione criticamente a realidade; e a capacidade de ser livre, autónomo, responsável e consciente de si e do mundo (Martins et al., 2017, p.15). Portanto, os alunos desenvolvem competências de conhecimento, capacidades e atitudes que convergem no perfil do aluno (Martins et al., 2017, p. 19) (Fig. 1).



Figura 1 - Esquema conceitual de competência adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: Global competency for an inclusive world, OECD, 2016 (Martins et al., 2017, p.19)

As áreas de competências demonstradas são complementares e sem hierarquia interna, e por isso não correspondem a uma área curricular específica que envolva diversas competências, teóricas e práticas (Martins et al., 2017, p. 19).

Entre as diversas áreas, destaca-se a “Sensibilidade Estética e Artística”, onde os alunos, através de processos de experimentação, interpretação e de fruição de múltiplas realidades culturais, desenvolvem o seu perfil pessoal e social. Assim, os alunos adquirem competências como “experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais”, entre outras (Martins et al., 2017, p.28).

Já as “Aprendizagens Essenciais da Educação Artística – Artes Visuais” (ME, 2018) começam por introduzir o que são as Artes Visuais, mostrando que estas assumem ser uma “área de do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global integrado dos alunos”, em correlação com as diferentes áreas de competência do documento anteriormente explorado (ME, 2018, p.1).

A sua principal finalidade denota como alargar e enriquecer as experiências plásticas e visuais dos alunos, que por sua vez acaba por desenvolver a sensibilidade estética e artística, assim como aumentar o prazer dos alunos pela apreciação e fruição dos múltiplos meios culturais dos alunos (ME, 2018, p.1).

Este documento estrutura-se em três pontos organizacionais: a Apropriação e Reflexão – onde aprendem os conhecimentos da comunicação visual e compreendem as diversas linguagens artísticas; a Interpretação e Comunicação – onde desenvolvem “as capacidades de apreensão e de interpretação, no contacto com os diferentes universos visuais”; e a Experimentação e Criação – onde integram a experiência pessoal, a reflexão e os conhecimentos obtidos na experimentação plástica” (ME, 2018, pp. 2-3).

Por fim, o documento revela que todas estas aprendizagens ressaltam estes pontos organizadores e os processos artísticos e tecnológicos como contextos culturais, conseguindo integrar, de modo transversal, os conteúdos de múltiplas disciplinas em diferentes meios (ME, 2018, p. 4).

1.2.2. A abordagem às Artes Visuais pelos educadores/professores

“A arte é um importante contributo para a nossa própria identidade e para o nível de consciência na sociedade em que vivemos” (Funch, 2000, p. 124)

O objetivo da educação consiste em fomentar a autorrealização dos alunos, fortalecendo o desenvolvimento do seu potencial quer intelectual, quer pessoal (Leontiev, 2000, p. 128). Por isso, “a arte na educação das crianças necessita de um conjunto de competências por parte dos profissionais de educação” (Marques, 2011, p. 77).

Tal como ocorre nas outras áreas do saber, a educação pela arte não tem como finalidade formar especialistas, mas sim proporcionar os “meios teóricos e metodológicos” a profissionais educativos, tendo por base um desenvolvimento curricular em artes (Marques, 2011, p. 77; Oliveira, 2007, p. 62). Consequentemente demarca-se que as dinâmicas educativas a adotar devem-se basear numa visão ampla curricular e não num processo sumativo e estático (Marques, 2011, pp. 77-78).

Nesta perspetiva, em termos de formação, os educadores e professores devem adquirir metodologias de intervenção capazes de incrementar “aspectos interligados da competência estética”, levando assim as crianças a ampliar o domínio das línguas diversificadas. Paralelamente, estimula-se a capacidade pessoal de entender a ambivalência e de ver as alternativas que as coisas apresentam, “de ser diferentes” (Leontiev, 2000, p. 132).

Cabe aos profissionais planificarem as suas ações de modo a fornecer, de forma metodizada, integrada e aberta, os conhecimentos indispensáveis que “alicerçam as bases de uma sólida formação inicial nesta área e proporcionem às crianças a participação no processo criativo e reflexão sobre as suas etapas sensibilizando-as para a arte” (Oliveira, 2007, p. 69).

Adicionalmente, estes devem também tomar consciência da sua postura reflexiva e analítica face à prática, construindo a mesma como um “campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000, p.17).

Os educadores e os professores comprometem-se no processo pedagógico, selecionando um leque de atividades direcionadas a um grupo específico, com conteúdos e objetivos operacionalizados através de metodologias diversificadas, tendo em atenção as consequências educativas (Zabalza, 2001, p. 95).

Cabe a estes profissionais oferecer momentos únicos às crianças para que estas observem, analisem, explorem, manipulem, criem e transmitam ideias de forma a demonstrarem interesse por diferentes manifestações artísticas e desenvolvam competências criativas e de sensibilidade.

O contacto com a arte envolve um processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade do que apenas uma adaptação social (Leontiev, 2000, p.132), logo os educadores e professores devem priorizar um diálogo aberto e construtivo com as crianças sobre a obra de arte e a pessoa que a observa (Silva et al., 2016, pp. 47-50).

De forma a oferecer uma capacidade para observar um mundo que transcende aos meios expressivos, é necessário oferecer às crianças uma atitude dialógica com arte. Não só cria uma ligação mais profunda como também contribui para a evolução da criatividade da criança (Leontiev, 2000, p. 132).

Posto isto, foi concebido um programa – Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) – de forma a auxiliar os profissionais da ação educativa nas suas práticas, com o intuito de focar em três dimensões fundamentais sendo estas: “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.).

Numa primeira dimensão, deve-se oferecer à criança momentos únicos onde esta compreenda as múltiplas formas visuais, não deixando de parte o contato com diversas demonstrações artísticas de diferentes tipos.

Na segunda dimensão, presta-se às crianças a oportunidade de adquirir uma linguagem elementar das Artes Visuais, para que se estas concebam uma descrição e análise mais crítica e direcionada em situações de observação e experimentação. Já na última dimensão, deve-se incentivar a criança a experimentar técnicas e a adaptar o conhecimento alcançado (PEEA, s.d.).

Em suma, os profissionais de educação devem estimular a sensibilidade da criança através das cores, das formas e de diversos aspetos de expressão, permitindo que esta se manifeste de forma livre e expresse as suas emoções e sentimentos. Assim, a criança transmite, simultaneamente, mensagens convencionais e de carácter pessoal (Rodrigues, 2002, p. 14).

1.3. A inteligência emocional: o que é?

“A vida emocional é um campo com o qual se pode lidar, certamente como matemática ou leitura, com maior ou menor habilidade, e exige seu conjunto especial de aptidões” (Goleman, 1995, p. 65).

As Artes Visuais são vistas como um meio onde as crianças e os alunos expressam os sentimentos, as emoções como: tristeza, alegria, rancor e vários outros, assim torna-se crucial explorar sobre um pouco o que são as emoções e a sua relação com arte (Antoniuzzi, 2016, p. 1). Contudo, num primeiro momento, inicia-se este conteúdo com a abordagem de temas associados à inteligência emocional.

Ao longo do tempo, a inteligência emocional tem progredido e recebe uma progressiva atenção na investigação científica, pela crescente evidência da sua influência no sucesso pessoal e organizacional (Valente & Monteiro, 2016, pp. 3-4).

Este conceito é formalmente definido por Mayer & Salovey (1990) (Valente & Monteiro, 2016, p.1). Acredita-se que a inteligência emocional era alicerçada em competências mentais, colocando-a paralelamente a outros tipos de inteligência, como por exemplo, a do raciocínio lógico. Este conceito foi

pensado de forma a trazer inteligência às emoções, onde quatro capacidades interagem entre si: a percepção emocional a facilitação emocional do pensamento, a compreensão emocional e a gestão emocional, com a finalidade de promover melhores emoções e pensamentos (Mayer & Salovey, 1997, citados por Valente & Monteiro, 2016, p. 4).

Ao longo do tempo, a definição deste conceito foi aprimorada, acrescentando que o foco não está só no estudo do comportamento do indivíduo, mas também no comportamento para quem interage, a pares ou em grupos maiores (Golemann, 1995, p. 20).

Assim, o termo inteligência emocional é identificado como a capacidade que cada indivíduo identifica os seus próprios sentimentos/emoções e dos outros que o rodeiam, de nos motivarmos e de fazermos uma gestão do que sentimos dentro de nós e dos relacionamentos. (Goleman, 2006, citado por Valente & Monteiro, 2016, p. 4).

Há ainda quem defenda que a inteligência emocional é a utilização do raciocínio sobre informações afetivas provenientes tanto do ambiente quanto da própria pessoa (Miguel & Primi, 2014, p. 1) e que se inicia o seu processo evolutivo quando uma informação, carregada de afeto, entra no sistema perceptual envolvendo os seguintes componentes (Bueno & Primi, 2003, p. 279): “a) avaliação e expressão das emoções em si e nos outros; b) regulação da emoção em si e nos outros; e c) utilização da emoção para adaptação”.

Partindo destas definições, a inteligência emocional dos profissionais educativos deve ser desenvolvida através de programas de formação, pois as competências que esta oferece aos educadores e professores irá auxiliá-los a trabalhar de um modo mais eficiente com as crianças, com o objetivo de transmitir as mesmas aos alunos (Bhattacharjee, 2016, citado por Valente & Monteiro, 2016, p. 5).

1.3.1. As emoções e as Artes Visuais como fios condutores de uma aprendizagem holística

Depois de explorado todo o conceito de “inteligência emocional” é fulcral compreender o que são as emoções, bem como o desenvolvimento emocional da criança. Posteriormente, deve-se esclarecer a ligação das emoções e das Artes Visuais como meios de aprendizagem holística incorporadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB.

Desde muito cedo que as crianças, com o intuito de comunicarem com os adultos, recorrem ao mimetismo/imitação. Num período inicial, este mimetismo é inocente e inconsciente, contudo, ao

longo do tempo, este torna-se cada vez mais propositado. Este fornece à criança a capacidade de entender as emoções e expressões que são retratadas, assim como de compreender um pouco mais sobre o contexto onde esta se encontra inserida.

Neste sentido, o desenvolvimento emocional de uma criança é um processo que se inicia desde tenra idade e que a acompanha ao longo da vida, através das experiências vivenciadas no seu quotidiano. Adicionalmente, as emoções também constituem uma parte fundamental no desenvolvimento da criança de um modo integrado. Como citado por Fonseca (2016):

As emoções dão sentido a vida humana enquanto nos adaptamos, aprendemos, temos sucesso e fazemos amizades, mas igualmente elas também emergem enquanto enfrentamos episódios, eventos e situações que nos esmagam, magoam, ridicularizam e nos frustram e entristecem, por tudo isto, as emoções e as expressões faciais e gestuais fornecem informações adaptativas de enorme relevância para a aprendizagem, elas são fenomenológicas porque são subjetivamente experienciadas e vivenciadas. (Fonseca, 2016, p. 2)

Perante os estímulos ou situações ambientais, a emoção refere-se a sentimentos que envolvem, não só a avaliação subjetiva das mesmas, como também, processos somático- corporais e crenças culturais (Fonseca, 2016, p. 2).

Nesta linha de pensamento, a origem da palavra emoção provém do latim “emovere”, tendo como significado um conjunto de reações que se exprimem frente àquelas condições afetivas que, pela sua intensidade, nos mobilizam para algum tipo de ação (Martins & Melo, 2008, p. 125).

David Best (1985), citado por Tourinho (2002, p. 42), indica que, na grande maioria dos casos, as emoções são “direcionadas para um objeto - neste sentido não é necessariamente um objeto físico, mas tudo o que é perceptível ou apreensível”

A presença do objeto como característica da emoção estabelece um primeiro tipo de relação: a do indivíduo (consciência) com o objeto. Mas a emoção tem seu próprio mundo - alegre, horrível, cruel, fantástico - e este mundo cria outra relação, também primordial, que é justamente a do indivíduo com o mundo. (Tourinho, 2002, p. 42)

Na mesma linha de pensamento, também Sartre (1948), citado por Tourinho (2002, p.42) afirma que a emoção é a transformação do mundo, apresentando esta um caráter que envolve tanto o indivíduo e a obra quanto o contexto onde se dá a relação indivíduo-arte. Assim, foca-se que “todo processo educativo está entrelaçado com algum tipo de transformação do sujeito e da sua forma de perceber o mundo” (Tourinho, 2002, p.43).

Desta forma, ao introduzir uma prática intencional, com as emoções aliadas às Artes Visuais, permite-se que a criança adquira uma constante e inovadora experiência que lhe possibilita adquirir um conjunto de competências capazes de enriquecer a sua personalidade (Oliveira, 2007, p. 67). Neste sentido realizam-se atividades mais holísticas e com maiores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências e capacidades das crianças.

Ao partirmos das Artes Visuais e das emoções para outros conteúdos, estes últimos acrescentam novos tópicos de discussão aos indivíduos a nível pessoal, intelectual e social, reiterando assim a importância das Artes Visuais e das emoções no quotidiano dos indivíduos. (Tourinho, 2002, p. 37).

CAPÍTULO II – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

Este capítulo apresenta os contextos de intervenção pedagógica que possibilitaram a realização deste projeto de investigação-ação. Assim, serão explanados a organização das instituições, dos grupos, o espaço e o tempo, tal como as metodologias adotadas pelos docentes cooperantes. Toda a informação baseia-se nos projetos curriculares de grupo e de turma, providos pela educadora cooperante e pelo professor cooperante, respetivamente. Toda a informação também tem por base a consulta de documentos orientadores de ambas as instituições, assim como das observações ativas executadas no decorrer da intervenção pedagógica. Deste modo, segue-se a apresentação de ambos os contextos de uma forma separada, de modo a facilitar a organização dos mesmos.

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

2.1.1. Caracterização da instituição

O Jardim de Infância (JI) onde decorreu a intervenção pedagógica situa-se nos arredores da cidade de Braga. Este é de natureza pública, sendo que faz parte integrante do Agrupamento de Escolas de cariz vertical, uma vez que trabalha de forma articulada com todos os níveis de ensino, abrangendo algumas freguesias de Braga.

Os documentos orientadores da instituição defendem que numa sociedade democrática, o processo educativo visa desenvolver e formar cidadãos com condições de igualdade de oportunidades e sucesso, pretendendo-se construir uma instituição de rede pública, baseada numa educação para todos, regendo-se por determinados “Princípios e Valores Orientadores”, sendo estes: Liberdade e Responsabilidade; Humanismo e Equidade; Qualidade e Transparência; Conhecimento e Inquietação; Fraternidade e Sustentabilidade; e Participação e Motivação.

Estes princípios e valores são tidos em conta pela educadora cooperante como linha de partida para o delineamento do Projeto Curricular de Grupo (PCG), sendo que esta acrescenta ainda a Inquietação, realçando a “importância atribuída a uma educação orientada para a dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos e equidade social; ao espaço de abertura à mudança (...) para a concretização de um projeto educativo humanista e inovador” (Cooperante, 2019-2020, p. 13).

Ainda no Projeto Educativo do Agrupamento, deparamo-nos com “Metas e Estratégias” estipuladas que, por sua vez, também são ajustadas pela educadora cooperante para a construção e

delineação do PCG: “muito embora se ajuste a sua aplicabilidade à realidade do contexto-grupo, instituição e meio envolvente, numa perspetiva de equilíbrio entre realidade e ambição” (Cooperante, 2019-2020, p. 13).

Além do Projeto Educativo do Agrupamento supramencionado, a sala do JI rege-se e vive ainda de outro projeto internacional intitulado *Living Peace*, tendo este como objetivo “fazer crescer, o máximo possível, o empenho em viver a Paz e pela Paz nos diversos ambientes de aprendizagem e de vida” (Living Peace, 2018-2019, p. 4), promovendo uma educação para a paz, para os valores e para o fazer a diferença, alterando e regulando os comportamentos de cada criança e do grupo, tal que as suas ações positivas sejam valorizadas e com impacto assertório para a formação das mesmas como seres humanos.

A implementação deste projeto promove mudanças significativas, tanto nas crianças como nos adultos que os acompanham, tornando-se notória a motivação das crianças em cumprir as regras e a sua felicidade quando alcançam um dos objetivos propostos como, por exemplo, ser amigo do outro.

Por fim, deve-se sublinhar a confluência entre estes dois projetos, pois ambos atribuem importância a uma educação regida pela promoção da evolução do ser humano enquanto cidadão ativo, autónomo e responsável, bem como a preocupação em promover a igualdade de direitos e oportunidades a todos os seus alunos, não deixando de parte a voz e o poder de decisão dos mesmos.

2.1.2. Caracterização do espaço

A instituição onde decorreu a intervenção pedagógica situa-se num edifício de construção recente e que apresenta uma arquitetura moderna, sendo que este se divide em dois pisos, albergando crianças desde a Educação Pré-Escolar até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No primeiro piso existe um corredor onde se encontra localizada uma sala própria para a troca de calçado para o calçado de JI das crianças (medida imposta pela Direção-Geral da Saúde, DGS), uma biblioteca, uma cantina com cozinha, casas de banho de apoio aos professores e às crianças do Jardim de Infância; uma entrada para duas salas de acolhimento distintas, de modo a realizar um desfasamento das crianças. Uma destas salas serve para dormitório após o almoço. Ainda neste piso encontra-se a sala de isolamento/enfermaria, duas salas de Pré-Escolar e uma saída para o recreio do Pré-Escolar. 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.

Relativamente ao espaço exterior, este é predominado por espaços verdes com algumas árvores, alguma relva e terra batida. Ressalva-se que o recreio do JI apresenta um pequeno parque infantil

equipado com um escorrega, um sobe e desce, uma casinha, entre outros (Anexo 1). Além disso, o espaço exterior também apresenta um campo de futebol de grandes dimensões, sendo um local propício ao desenvolvimento da motricidade geral da criança e também a criação de interações entre os pares.

No que tange à parte do recreio do JI, os espaços verdes não são tão predominantes, o elemento que mais sobressai é o pequeno parque infantil com cimento pavimentado. Este é um fator que condiciona, de certa forma, o desenvolvimento da criança e a criatividade nas brincadeiras das mesmas, merecendo assim destaque como tópico a refletir por parte do educador.

Tal como corroborado nas OCEPE, “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p. 27).

Este é visto como um local que permite às crianças iniciarem brincadeiras espontaneamente e de forma natural, proporcionando a interação social e de contacto, a sua criatividade e a “exploração de materiais naturais (pedras, folhas, paus, (...), etc.) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações” (Silva et al., 2016, p. 27), bem como utilizados em atividades ao ar livre.

Deste modo, cabe ao profissional de ação educativa pensar nas possibilidades que o espaço exterior tem para oferecer, de modo a implementar aprendizagens significativas para o grupo e a encorajar o desenvolvimento e a criatividade do mesmo, fornecendo, sempre que possível, materiais que sejam seguros para este (Silva et al., 2016, p. 27).

O espaço educativo denominado de sala do JI apresenta-se com bastante luz natural e com as paredes todas brancas, excetuando uma parede colorida que se destina a colocar os trabalhos das crianças. Tal como afirmam as OCEPE (Silva et al., 2016, p. 26), as paredes fazem parte do espaço e, por isso, torna-se indispensável refletir sobre a sua organização e colocação dos trabalhos de modo a comunicar o que se vive no contexto.

Além disso, e relativamente à dimensão estética – dimensão transversal à pedagogia praticada – afirma-se que as cores neutras das paredes realçam as características dos materiais e dos trabalhos das crianças, criando uma “osmose entre o espaço interior e o exterior e entre os vários espaços interiores” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 122). Corrobora-se, ainda, que “as nossas paredes falam, documentam”, encarando-as como espaços que “refletem a história da comunidade educativa de cada centro, integrando as memórias recentes e longínquas que conferem uma identidade à escola e aos grupos de crianças e professores que nela vivem ou viveram” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 123).

Consecutivamente, são expostos nestas paredes os quadros de monitorização do grupo: mapa de presenças, quadro do tempo, quadro evolutivo de idades, calendário, e um diário de sala/quadro, de forma a “avaliar para poder planear”.

No que toca às áreas de interesse, estas encontram-se bem organizadas no espaço sala: a área dos projetos e a área da pintura –localizadas na parte “dos sujos” da sala, com uma bancada e dois lavatórios –; a área da biblioteca e do computador – localizadas num local com boa luminosidade natural; a área da casa das bonecas; a área das construções; a área das ciências/conhecimento do mundo; a área de reunião de grande grupo (em formato de grande mesa); a área dos jogos calmos; da área da matemática; e a área do quadro branco/magnético. Note-se que cada área tem um número limite de crianças que pode estar a trabalhar na mesma, todavia, se assim o acharem bem, as crianças podem mudar de área no tempo de trabalho das áreas, desde que arrume tudo antes de mudar (Anexo 2).

Realça-se, também, a diversidade de materiais existentes e a facilidade de alcance dos mesmos para o grupo, reforçando que todo o espaço permite o desenvolvimento de momentos e aprendizagens distintas.

Por sua vez, a organização da sala segue o Modelo High-Scope, pois o espaço em si promove diferentes tipos de aprendizagens em áreas do saber distintas e diversificadas, tal como a autonomia de cada criança e do grupo. O espaço pode ser alterado não assumindo uma organização fixa, mas tendo em consideração os interesses manifestados pelas crianças, assim como as intenções das mesmas e da educadora (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

Por fim, a educadora cooperante reflete sobre o tópico supracitado no PCG, referindo que este se apresenta como um espaço destinado à aprendizagem ativa, às áreas lúdico-pedagógicas e com uma diversidade de material para exploração (Cooperante, 2019-2020, p. 18).

2.1.3. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças da sala onde se implementou a prática supervisionada é constituído por dezassete crianças, sendo que um dos elementos do grupo apenas apareceu ao contexto durante uma semana. É um grupo heterogéneo e apresenta crianças com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade.

O grupo integra 6 crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino, sendo que 3 crianças têm 3 anos, 5 crianças têm 4 anos de idade, 8 crianças têm 5 anos e 1 criança tem 6 anos de idade. Uma

das criança do grupo apresenta Necessidades Educativas Especiais, uma vez diagnosticada com Síndrome de Prader Willi.

O grupo é caracterizado por ser bastante participativo, solidário, colaborativo, cooperativo e empenhado nas atividades, manifestando um grande à vontade na partilha de experiências e opiniões em grande grupo. Além disso, este demonstra grande interesse em aprender e descobrir coisas novas, com valores interiorizados devido ao projeto *Living Peace* implementado neste Jardim de Infância, não havendo grandes conflitos entre as crianças.

As crianças demonstram ter grande desejo em desenvolver novas capacidades, em enfrentar desafios, sendo que se entrelaçam várias vezes e têm imensa curiosidade. Esta característica torna-se importante, uma vez que o grupo demonstra querer saber sempre mais, cabendo ao adulto apoiar essa descoberta.

No que toca aos interesses do grupo aquando da escolha da área no tempo de trabalho, estes mostram-se bastante variados, visto que, ao longo do ano, os seus interesses foram alargando e diversificando ao longo dos dias, não havendo especificamente uma só área elegida como a preferida de cada criança.

Relativamente às interações estabelecidas com a educadora, estas são baseadas num clima de apoio dentro e fora da sala, de modo a criar um ambiente seguro e feliz para as crianças, onde a existência de um apoio intencional à criança se encontra bem assente, o que torna as aprendizagens mais prazerosas, significativas e fascinantes para as crianças, assim como lhes é apresentado um andaime nas suas brincadeiras e resoluções de problemas.

2.1.4. Organização da Rotina Diária

A rotina diária implementada neste contexto rege-se pelo Modelo High-Scope, modelo que defende que o dia da criança é organizado de forma a promover a sua autonomia, a sua aprendizagem ativa e a sua interação social, sendo que a rotina diária apresenta flexibilidade (Anexo 3).

Como é referido por Hohmann & Weikart (1997, p. 224), a rotina diária “oferece um enquadramento comum de apoio às crianças” tendo em consideração os seus interesses e incentivando atividades de resolução de problemas. Contudo, segundo Oliveira-Formosinho (2013, p. 87), apesar desta possibilidade de flexibilidade, a rotina deveria manter-se estável, para que a criança reconheça melhor os tempos, visando “a segurança e a independência da criança”, pois esta interioriza a sequência da rotina, organizando o seu tempo e as suas atividades mais autonomamente, sendo “um apelo à auto-organização” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83).

Por conseguinte, a rotina diária do Modelo High-Scope é dividida em vários tempos onde a criança está em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente, a realizar atividades diversas. Um dos momentos referidos designa-se de acolhimento e decorre no período da manhã, sendo este fundamental para a criança.

Uma rotina do Modelo High-Scope estrutura-se nos seguintes momentos: Planear-Fazer-Rever (as crianças exploram as diversas áreas de acordo as suas necessidades e interesses; executam a atividade que planearam; e finalizam revendo todo o seu trabalho); Tempo em pequenos grupos (experimentação dos materiais por parte das crianças; resolução de problemas numa atividade selecionada pelo educador com um objetivo particular); Tempo em grande grupo (tempo iniciado pelo adulto onde se constrói um sentido de comunidade nas crianças); Tempo de recreio (brincadeira física, vigorosa e barulhenta); Tempos de transição (mudança de uma atividade/experiência para a seguinte e/ou mudança da criança de casa para o Jardim de Infância e vice-versa; este tempo é crucial, pois auxilia a criança a entender a mudança e a adaptar-se para o que se segue); Comer e descansar (dois momentos fundamentais para o bem-estar das crianças).

2.1.5. Metodologias Utilizadas

Enquanto educadora titular do grupo em questão não fundamento a estruturação do meu trabalho pedagógico num único modelo curricular. Opto, ao invés, por uma metodologia mista, mais abrangente, uma vez que considero que nenhum dos modelos estudados reúne todos os requisitos com os quais me identifico nem tampouco responde por si só às especificidades do grupo e à sua realidade concreta. (Cooperante, 2019-2020, p. 14)

Segundo a educadora cooperante e durante o estágio executado, a adoção de uma metodologia “mista” era a mais adequada ao contexto, visto que assim se retira o melhor partido de cada modelo e utilizam-se práticas que melhor se enquadram neste contexto. Os modelos adotados pela cooperante são os seguintes: o Modelo Curricular High-Scope, o Movimento Escola Moderna, o Modelo Pedagógico Reggio Emilia e a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Por conseguinte, passar-se-á a descrever de que modo cada modelo é abordado nesta filosofia de ensino:

- **Modelo Curricular High-Scope:**

Na abordagem que a High-Scope propõe para educação (...) os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação. (Weikart, 1995, citado por Homhmann & Weikart, 1997, p. 1)

O Modelo Curricular High-Scope defende uma aprendizagem que parte através da ação concreta com o que rodeia a criança, desde um objeto a simples interações sociais e com o meio ambiente, descrevendo o papel da criança como um ser ativo e consciente ao longo das suas aprendizagens.

Para que haja sucesso nestas aprendizagens, o papel do educador é crucial, oferecendo oportunidades às crianças em diversos momentos do dia e atividades, tal como experiências desafiantes e significativas para as crianças, de modo que as crianças possam refletir sobre estas. Assim, o adulto demonstra um clima de apoio para a aprendizagem ativa da criança, dentro de uma rotina planeada e adequada ao contexto onde se encontra inserido.

Desta forma, e segundo a educadora cooperante, ao longo do estágio: “Cabe ao educador de infância proporcionar às crianças experiências e contribuir para que elas reflitam sobre essas experiências, questionando-as no sentido de estimular a reflexão. Os desafios também lhes são intencionalmente colocados com o objetivo de as fazer progredir, sob a atenta vigilância do educador” (Cooperante, 2019-2020, p. 15).

- **Movimento Escola Moderna:**

O Movimento da Escola Moderna (MEM) 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. (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 142)

Este modelo privilegia a área social, sendo a escola um espaço educativo de iniciação às práticas cooperativas e solidárias de uma vida democrática. Assim, os educandos, em conjunto com os seus educadores, criam condições materiais, afetivas e sociais, de forma a organizarem um ambiente institucional que auxilie cada indivíduo e na sua apropriação de conhecimentos, processos, valores morais e éticos (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 144).

- **Modelo Pedagógico Reggio Emilia:**

No âmbito de um conjunto de características que tornam esta abordagem única, salienta-se o papel da dimensão estética, sendo esta uma dimensão transversal à pedagogia praticada. Esta dimensão estética reflete-se no cuidado com o ambiente (mobiliário, objetos e materiais utilizados), na inclusão do ateliê como espaço privilegiado, na escuta atenta das crianças e na documentação pedagógica. (Cooperante, 2019-2020, p. 16)

Desta forma, segundo a educadora cooperante, este modelo é refletido e utilizado na sua prática profissional, dando destaque à importância da dimensão estética e o cuidado que se deve ter com o espaço, materiais e na inclusão dos ateliês, para que as crianças possam exprimir as suas “cem linguagens” (Malaguzzi, 1993, pp. 1-5) e expor a documentação pedagógica.

- **Metodologia de Trabalho de Projeto:**

Quando nos referimos a esta metodologia, o educador favorece níveis diferentes de aprendizagem, fazendo com que as crianças aprendam sobre o mundo que as rodeia, os objetos, as pessoas, assim como novos conceitos e significados, articulando várias áreas do saber. Deste modo, fomenta-se nas crianças um alargamento do campo de conhecimento, da capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, bem como de aprender a ser persistentes, reflexivas e abertas a ideias e saberes desconhecidos.

Consequentemente, podemos associar a esta metodologia a ideia de um trabalho centrado na resolução de problemas, implicando que todos os intervenientes na educação participam na sua resolução, envolvendo estes num trabalho de pesquisa e em tempos planificados para intervir com propósito de responder ao problema formulado (Malpique & Santos, 1989, p.140, citados por Vasconcelos, 2012, p. 10).

Este tipo de metodologia encontra-se dividida em quatro fases que se complementam: Fase I: Definir o problema; Fase II: Planificar e desenvolver o trabalho; Fase III: Executar o plano de trabalho – as crianças realizam pesquisas sobre o que querem saber e aprender, anotando sempre o que encontram nas mesmas; Fase IV: Divulgar e avaliar – as crianças debatem sobre os resultados e documentam os mesmos.

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

2.2.1. Caracterização da instituição

O estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa instituição de carácter privado, situada no centro de Braga. Esta presta serviços educativos desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, sendo dividido em dois edifícios: um destinado às crianças da Educação Pré-Escolar até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e outro aos estudantes do 2.º. CEB até ao Ensino Secundário.

Esta instituição defende que a educação deve partir de “situações reais e concretas de aprendizagem em que as competências são mobilizados, de forma multidisciplinar, integrada e globalizadora” para adquirir novos saberes (Cooperante, 2020, p. 17). Deste modo, potencia-se “a significatividade das aprendizagens e a socialização dos alunos, ao mesmo tempo que se promove uma educação para os valores do respeito, da solidariedade, da partilha, da cooperação” (Cooperante, 2020, p. 17).

Desta forma, no Plano Curricular de Turma (PCT), denominado de “Crescer para ser”, destacam-se alguns princípios e objetivos educativos gerais, tais como: educar e formar a pessoa humana de modo integral; educar com liberdade, na liberdade e para a liberdade; educar com valores ético-morais; educar na abertura ao transcendente; educar e formar com futuro; e educar para a cidadania (Cooperante, 2020, p. 17).

A estruturação e execução do PCT decorre em três domínios, cada um com uma questão central num dos períodos do ano letivo: “Como crescer com saúde?” (1.º Período), “Como crescer com os direitos humanos” (2.º Período) e “Como crescer com os outros?” (3.º Período) (Cooperante, 2020, pp. 17-18).

Posto isto, podemos afirmar que o Modelo Educativo que esta instituição adquiriu tem um carácter humanístico e uma formação alicerçada nos valores (Instituição, 2020-2021, pp. 4-5).

É importante realçar que este modelo pretende o desenvolvimento de diversas dimensões educativas, tais como a dimensão física e estética; afetiva; cognitiva; comunitária e social; ética e valorativa; da formação da vontade; do compromisso e solidariedade; e, por fim, transcendente (Instituição, 2020-2021, p. 5).

Além disso, a instituição propõe ainda o modelo formativo educativo personalista que considera a globalidade das dimensões da pessoa humana, de forma integrada, sendo estas do corpo à pessoa;

dos afetos às relações de socialização; do conhecimento ao juízo crítico; das aprendizagens à maturidade cívica; da originalidade à criatividade; da integração à disponibilidade; da cooperação à solidariedade; do dever à responsabilidade; dos valores ao sentido de vida; do humano ao transcendente; e das causas humanas à espiritualidade da vida (Instituição, 2020-2021, pp. 5-7).

O PCT pretende clarificar e precisar o modelo educativo que propõe, não possuindo uma visão unilateral e impositiva de valores e opções educativos, mas sim uma “educação plural, eclética, quanto aos valores, objetivos e metodologias pedagógicas” (Instituição, 2020-2021, p. 8).

Em conclusão, deve-se sublinhar a confluência entre estes dois projetos (curricular e educativo), pois ambos atribuem importância a uma educação integrada regida pela promoção da evolução do ser humano enquanto cidadão ativo, autónomo e responsável, bem como preocupam-se em promover a igualdade de direitos e oportunidades a todos os seus alunos, respeitando a sua voz e poder de decisão.

2.2.2. Caracterização do espaço

A instituição, de cariz privado, apresenta uma clara separação entre os edifícios relativos ao Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo com os edifícios respeitantes ao 2.º e 3.º Ciclos e ao ensino secundário.

Os edifícios do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo incorporam dois pisos. No primeiro piso, podem-se encontrar diversas salas para as três idades distintas da Educação Pré-Escolar (nove salas), dois dormitórios, dois polivalentes, casa de banho, uma sala de ballet, dois recreios exterior com algumas estruturas de parque infantil e um campo sintético e uma piscina.

Consecutivamente, no segundo piso apresentam-se inúmeras salas respeitantes aos quatro anos de escolaridade integrantes do 1.º Ciclo (cada ano de escolaridade apresenta quatro turmas), casas de banho e uma cantina com cozinha.

No que concerne aos espaços exteriores designados, estes não têm predominância de espaços verdes, sendo os parques infantis que prevalecem. Por isso, este é um fator que condiciona, de certa forma, o desenvolvimento da criança e a criatividade nas brincadeiras da mesma, merecendo assim destaque como tópico a refletir por parte do professor. No entanto, os campos sintéticos são locais fulcrais para o desenvolvimento da motricidade da criança e das suas diversas interações.

Realce-se que é durante o ato de brincar que a criança adquire formação da sua personalidade e da sua autonomia, do seu desenvolvimento e aprendizagem, através das interações sociais, vivências lúdicas e representações simbólicas (Dantas, 2017, citado por Martins & Santos, 2020, pp. 803-804).

Acredita-se que estas desenvolvem capacidades de raciocínio, reflexão, sentido de responsabilidade e moralidade.

Respeitante ao espaço educativo sala, esta apresenta um espaço com um quadro de giz; um projetor; 28 mesas e cadeiras (quatro mesas por fila), uma para cada aluno; paredes com cortiça, onde são expostos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças (note-se que em todas as paredes da sala se encontravam preenchidas com trabalhos, exceto a que apresentava as janelas); três janelas grandes, de forma a receber bastante luz natural; um aparelho que filtra o ar (devido ao COVID-19); uma secretária e cadeira para o professor; uma biblioteca de turma com livros de diversas temáticas; um lavatório; uma mesa com um aquário; e, por fim, armários com materiais do professor e das crianças (Anexo 4).

Posto isto, é também importante realçar a diversidade de materiais existentes nos armários que se encontram ao alcance das crianças, sendo que esta diversidade permite diferentes desenvolvimentos de capacidades e competências das crianças, seja em grande/pequeno grupo ou individualmente.

2.2.3. Caracterização do Grupo de Crianças

A turma é constituída por vinte e oito crianças, catorze crianças do género feminino e catorze crianças do género masculino, com idades compreendidas entre os oito e nove anos de idade.

Este é um grupo bastante extrovertido, que demonstra muita curiosidade e interesse durante as aprendizagens propostas. Nunca demonstraram resistência aquando do surgimento de dúvidas e ultrapassaram todos os obstáculos quando lhes foram propostas novas aprendizagens. Ou seja, é uma turma bastante equilibrada no que toca ao ritmo de aprendizagem, trabalhando maravilhosamente de forma autónoma e colaborando muito entre si aquando da resolução de uma questão.

A turma apresenta ter um comportamento bastante participativo, solidário, colaborativo, cooperativo e empenhado nas atividades, manifestando um grande à vontade na partilha de experiências e opiniões. Ademais, este grupo demonstra um enorme interesse em aprender e descobrir coisas novas e mais complexas, com valores interiorizados devido à importância emocional que lhes foi inculcada durante as aulas regulares e de catequese.

O grupo expressa, ainda, um grande desejo em desenvolver novas capacidades, em enfrentar desafios, entreadjudam-se várias vezes e com imensa curiosidade. Esta curiosidade torna-se fundamental uma vez que a turma quer saber sempre mais, sendo o papel do adulto apoiar o desenvolvimento desses conhecimentos.

Tangente às interações estabelecidas com o professor cooperante, estas são baseadas num clima de apoio dentro e fora da sala, de modo a criar um ambiente seguro e feliz para as crianças. Aqui, encontra-se um apoio intencional bem assente à criança, o que torna as aprendizagens mais prazerosas, significativas e fascinantes para as crianças, tendo em consideração todas as necessidades, interesses e curiosidades das mesmas, o que, por vezes, muda o rumo e a atenção das aulas.

Além disso, o professor procura sempre adaptar estratégias de ensino para todos os alunos: apesar de nenhum apresentar dificuldades nas aprendizagens, estes apresentam ritmos de trabalho ligeiramente divergentes. Desta forma, define-se o papel do professor cooperante nas seguintes características: preocupado com as crianças e o seu bem-estar; empatia com as mesmas; dedicado e empenhado; inovador; adequa estratégias diversificadas tendo em conta as crianças; respeito pelas crianças, pares e colegas; atencioso e afetuoso.

2.2.4. Organização da Rotina Diária

A rotina diária implementada neste contexto fora construída segundo os princípios da flexibilidade preconizada no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, assim como a regulamentação para a autonomia do Ensino Particular e Cooperativo.

Deste modo, a matriz curricular disposta dispõe da seguinte carga horária (de carácter semanal) para as seguintes componentes do currículo: Português e Matemática – 9 horas semanais cada uma; Estudo do Meio – 2 horas e 15 minutos semanais; Educação Artística e Educação Física – 3 horas e 45 minutos semanais; Oferta Complementar (C.R.I.E. – Criatividade, Criação e Inovação na Escrita) – 1 hora semanal.

Além do mais, neste contexto o Inglês também faz parte do currículo dos alunos, sendo que o tempo destinado a esta é de 3 horas semanais. Adicionalmente, o Apoio ao Estudo, diariamente, ocupa 1 hora.

Exposto o supracitado, as aulas do 3.º Ano iniciam-se, todos os dias, às 8h 45min, estando a componente letiva dividida por blocos de 45 min, 60 min, 75 min e 90 min, dependendo dos dias. Os intervalos, durante as manhãs, têm uma duração de 30 min (das 10h 30min até às 11h); na hora do almoço, a duração é de 90 min, regressando à atividade letiva às 13h 45min. A duração do intervalo da tarde é de 15 min (das 15h 30min até às 15h 45min).

Após este tempo, as aulas podem acabar entre as 17h e as 17h15min, dependendo dos dias da semana. Posteriormente, no final das aulas, dá-se o momento de apoio ao estudo (Anexo 5). Note-se

que, por vezes, o horário não era seguido conforme o planeado, sendo flexível e ajustado aos interesses e necessidades da turma.

2.2.5. Metodologias Utilizadas

Primeiramente a nomear os princípios orientadores da metodologia utilizada, devem-se ter em atenção aos princípios orientadores vigentes no Decreto-Lei 6/2001 – Reorganização Curricular do Ensino Básico, onde são apresentados princípios, medidas e implicações, assim como os princípios orientadores de ação pedagógica no 1.º Ciclo.

Este demarca a definição do currículo nacional como “um 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” (Decreto-Lei 6/2011, Art. 2º.). Consecutivamente, um perfil de competências terminais de cada nível de ensino e diferentes oportunidades educativas são facultadas a todos os alunos.

Respeitante à metodologia utilizada, esta teve como base a investigação de problemas, onde uma construção reflexiva e crítica do conhecimento por parte dos alunos é incentivada, requerendo uma “atitude de investigação-ação colaborativa do professor, para esboçar um conjunto de estratégias educativas” (Cooperante, 2020, p. 20).

As estratégias desenvolvidas nesta metodologia deste contexto escolar apresentam princípios humanistas e pedagógico personalistas, de modo a: proporcionar possibilidades de descoberta do sentido de vida; enriquecer os alunos com competências, capacidades e instrumentos imprescindíveis; e transmitir um saber holístico para conceber seres humanos e cidadãos responsáveis (Instituição, 2020-2021, p. 4).

Adicionalmente aos princípios supracitados, outros princípios são também exercidos nas metodologias utilizadas: o **princípio integral**; o **princípio de presença**; o **princípio de sobriedade**; o **princípio da família**; o **princípio do trabalho**; o **princípio participativo**; o **princípio do testemunho e do exemplo**; o **princípio de vida**; o **princípio solidário**; o **princípio do método**; o **princípio da descoberta**; e, finalmente, o **princípio inclusivo** (Instituição, 2020-2021, pp. 15-17).

Desta forma, é implícito afirmar que esta metodologia converge em desenvolver o ser humano como um ser ativo, dialogante, criativo, crítico e reflexivo, onde cada estratégia instruída se adequa a cada criança e às suas potencialidades e fragilidades. De modo a responder aos problemas e encontrar soluções de uma forma individualizada e em grupo, o Projeto de Intervenção desenvolvido neste

contexto também teve por base uma metodologia que vai ao encontro dos princípios da metodologia “investigação-ação”, reconhecendo as crianças como construtoras e protagonistas do seu próprio conhecimento, através das interações e atividades desenvolvidas.

CAPÍTULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo será abordado o Projeto de Intervenção Pedagógica posto em prática. Para isso, descrever-se-á, primeiramente, a metodologia de investigação usada no desenvolvimento do mesmo, assim como os instrumentos de recolha de informação utilizados. À posteriori, serão enunciados os objetivos de intervenção do Projeto, com a respetiva análise, finalizando este capítulo com uma pequena reflexão e avaliação do Projeto.

3. Plano geral e desenvolvimento da Intervenção Pedagógica

3.1. Metodologia de investigação-ação

A investigação-ação é uma investigação prática no sentido em que o investigador envolve-se ativamente numa situação, usando métodos quantitativos e/ou qualitativos (Moura, 2003, p. 14).

Deste modo, a metodologia de investigação-ação é “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma aprofundada” (Coutinho et al., 2009, p. 360), visando a intervenção no contexto em estudo, com o intuito de compreender e proceder a melhorias da realidade vivenciada pelo mesmo.

Face à visão holística denotada, o currículo deve ser estruturado de forma integrada, tendo em conta o desenvolvimento do mesmo com bases pessoais e sociais, focalizando questões significativas (Felicio & Alonso, 2016, p. p. 15). Assim, este não é um mero amontoado de conhecimentos que não se relacionam entre si, nem apenas conhecimentos que são sabidos para “obter resultados positivos em exames” e depois serem desprezados.

Em paralelo, Alonso (1996 e 1999) citado por Alonso (2002) frisa:

É preciso avançar na construção de um conhecimento escolar integrado, capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento quotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas abordagens de aproximação entre estas formas de conhecimento, que podem ir desde a agregação de conteúdos em grandes áreas de saber e de experiência até à definição de temas transversais, enquanto eixos de organização vertical e transversal do

currículo, passando pela planificação de unidades didáticas globalizadoras ou pelo desenho de projectos curriculares integrados. (p. 67)

Deste modo, constata-se que o desenvolvimento curricular nasce em volta de questões que permitem um trabalho colaborativo entre professores e alunos, onde os professores colocam-se numa postura reflexiva e investigativa, desenvolvendo e tomando decisões. Posto isto, as orientações curriculares adequam-se de acordo com as necessidades do contexto onde os docentes são inseridos, com propostas globais e articuladas de intervenção pedagógica (Alonso, 2002, p. 73).

Nas OCEPE (Silva et al., 2016, p. 5) é ressaltado que a construção e gestão de um currículo leva a que a ação profissional do docente seja caracterizada por uma intencionalidade pedagógica com uma permanente reflexão sobre as finalidades, bem como os diversos sentidos e modos organizacionais que a sua prática pedagógica pode apresentar.

A reflexão é uma etapa intrínseca do ciclo de observar, planejar, agir e avaliar. Este ciclo é apoiado por diversas formas de registo e documentação, para que o docente tome deliberações sobre a sua prática e como adaptá-la ao contexto onde se encontra inserido. Adicionalmente, o desenvolvimento do mesmo contém a participação de diferentes agentes (crianças, família, outros profissionais), para que se criem formas de comunicação e estratégias que auxiliem a articulação entre os demais contextos da criança (Silva et al., 2016, p.5).

Aliado ao supracitado, Pires (2018, p. 21) cita Ambrósio (2001), afirmando que as profissões de educador e professor assentam numa atitude de constante reflexão crítica e interpelativa, questionamento e problematização, antecedendo assim a formalização da investigação, estando mais próximas do saber “estar em investigação” e não do “fazer investigação”.

Num ato de concordância, a investigação passa a representar um eixo basilar para o desenvolvimento da prática educativa, de forma inovadora e reflexiva, sendo esta a base de projetos que se podem construir para promover um sucesso educativo de todos e para todos (Pires, 2018, p. 21). É neste sentido que surge a metodologia investigação-ação, que serviu de base para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção adaptado a ambos os contextos de estágio.

De forma a sustentar a relação intrínseca entre a educação e esta metodologia, a literatura sugere que é importante refletir sobre os dois conceitos supramencionados. Demarcando estudos que pretendem encaminhar a aplicação da mesma em contexto educativo, são destacados aspetos que vão desde “a justificação dessa relação, até aos diferentes domínios educativos em que a Investigação-Ação pode ser usada como metodologia” (Santos, 2017, p. 128).

Posto isto, Santos (2017, pp. 129-139) nomeia alguns autores e respetivas definições desta metodologia:

- Uma forma de “indagação introspetiva empreendida com o objetivo de melhorar as práticas” (Kemmis e McTaggart, 1998);
- Uma estratégia para a evolução dos professores enquanto investigadores, de forma que estes possam utilizar a investigação para melhorar as aprendizagens do alunos (Tripp, 2005);
- Uma “aproximação colaborativa à investigação”, fornecendo instrumentos aos indivíduos, para que se possam solucionar problemas (Berg, 2004);
- Um “tipo de estratégia metodológica” utilizada pelo professor, tendo como propósito a ação com os alunos e como objetivo a mudança (Sousa, 2005).

Assevera-se que a investigação-ação é encarada como uma metodologia que liga a investigação à prática, advindo de um problema ou necessidade de que, com uma colaboração de todos os elementos da sala e de uma avaliação reflexiva, crítica e sistemática sobre a prática educativa, é possível alcançar respostas às questões investigadas para melhorar a ação.

Assim, esta metodologia “não é uma resolução de problemas no sentido de tentar descobrir o que está errado, mas sim uma procura de saberes para melhorar”² (Ferrance, 2000, p. 2, citado por Santos, 2017, p. 131).

Salienta-se que esta metodologia envolve um momento de ação e outro de investigação, que se desenvolvem em ciclos ou espirais por forma a alternar a ação e a reflexão crítica sobre a mesma. É expectável que em cada ciclo exista um aperfeiçoamento das técnicas e métodos utilizados, tal como da análise e interpretação do mesmo (Coutinho et al., 2009, p. 367).

Refletindo sobre o supracitado, pretendeu-se, ao longo do Projeto de Intervenção, responder às curiosidades, necessidades, interesses, bem como desafios de ambos os contextos onde as práticas educativas supervisionadas se experienciaram.

Desta forma, apoiamo-nos na metodologia de investigação-ação e nos seus fundamentos, onde toda a investigação se alia à prática e se reflete criticamente e continuamente sobre a ação, coligando a imagem da criança a um ser ativo, curioso e protagonista em todo o seu processo de aprendizagem e conhecimentos.

² Tradução efetuada pela estagiária

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

Esta investigação-ação assumiu um cariz qualitativo, sendo que, para além da análise dos dados obtidos, o questionamento sistemático e crítico da ação e a observação participante foram fatores importantes ao longo da recolha de informação. A recolha de dados, bem como a sua interpretação e organização, apresentam a intenção de aumentar o conhecimento com o fim de aperfeiçoar a ação (Santos, 2017, p. 131).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), citados por Miranda (2009, p. 36), a metodologia de investigação-ação é uma “investigação qualitativa” que apresenta algumas características no que concerne à recolha de dados. Assim, a fonte direta de dados é o ambiente natural, onde o comportamento humano é um fator significativo para a recolha de dados, reforçando a ideia de que “as ações poderão ser melhor compreendidas se observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (Miranda, 2009, p.36).

Deste modo, o professor/investigador tem um papel fundamental na recolha de dados, pois analisa-os e reflete sobre os mesmos, sendo este o elo de ligação entre os dados e o seu ambiente natural de recolha (Miranda, 2009, p. 36).

Além do supramencionado, os dados são predominantemente descritivos, sendo recolhidos em “forma de palavras ou imagens”, permitindo uma abordagem meticulosa do mundo e onde todo o processo é mais pertinente do que o resultado em si (Miranda, 2009, p. 36).

No que concerne à seleção dos instrumentos de recolha, durante o Projeto de Intervenção em ambos os contextos, esta ocorreu de acordo com o contexto onde a prática educativa ocorria, considerando os grupos e intenções educativas dos professores cooperantes.

Assim como a análise das relações e interações estabelecidas pelas crianças com os seus pares e adultos, a observação direta e participativa ao longo das atividades implementadas foram alvo significativo para a recolha de dados. Consecutivamente, todo o processo desenvolvido foi documentado ao longo das atividades propostas, sendo os instrumentos de registo audiovisuais uma mais-valia, permitindo captar todo o progresso das atividades e das crianças ao longo da mesma, assim como as produções finais das mesmas.

A realização de fichas de trabalho e, consecutivamente, um questionário no contexto de 1.º CEB também foram bastante importantes para a recolha de dados, pois permitiram confirmar a aquisição de conhecimento, ressalvado nos resultados positivos obtidos.

Por fim, a execução de reflexões semanais, possibilitou a reflexão sistemática das práticas exercidas em cada semana de estágio, onde algumas transcrições de diálogos realizados em grande/pequeno grupo tiveram impacto para uma reflexão de carácter mais pessoal e profissional.

Em suma, os instrumentos de recolha de dados utilizados durante a implementação do projeto foram a observação direta e participativa, as relações e interações estabelecidas, os registos audiovisuais, as produções das crianças, fichas de trabalho, um inquérito direcionado aos alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo, as reflexões semanais e, finalmente, as transcrições de diálogos.

3.3. Justificação e objetivos do Projeto de Intervenção

O Projeto de Intervenção aplicado em ambos os contextos surgiu a partir das observações diretas e participativas das primeiras semanas de estágio, tendo como foco a exploração da dimensão ética intrínseca na dimensão estética. Note-se que os projetos regentes das instituições e os seus princípios educativos também foram importantes para o surgimento do projeto.

Deste modo, o projeto implementado nos contextos teve a mesma origem e questão geradora. Contudo, na mudança de nível de escolaridade existiu a necessidade de reformular alguns dos objetivos delineados no contexto de Educação Pré-Escolar, por forma a torná-los mais desafiantes e estimulantes para a turma do 1.º Ciclo.

Realça-se ainda que, na idealização e construção deste projeto, todos os interesses, curiosidades, necessidades, capacidades e fragilidades das crianças e dos estudantes foram um fator relevante. Além disso, o interesse pela arte e o que podemos idealizar a partir da mesma fora algo em comum em ambos os contextos educativos, o que permitiu a organização de um projeto com 2 níveis integrados: um mais simples direcionado para a Educação Pré-Escolar e um mais complexo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.3.1. Projeto “Dimensão Ética na Estética” no contexto de Educação Pré-Escolar:

No âmbito da Educação Pré-Escolar, o Projeto surgiu através de dois aspetos fulcrais: a constante dificuldade por parte das crianças de identificar as emoções em interações do seu quotidiano e o interesse pela arte.

Adicionalmente, este projeto veio a complementar o projeto educativo implementado na sala, denominado *Living Peace*, que apresentava como principal objetivo “fazer crescer, o máximo possível, o empenho em viver a Paz e pela Paz nos diversos ambientes de aprendizagem e de vida” (Living

Peace, 2018-2019, p. 4). Por outras palavras, procurou-se promover a educação para a Paz, os valores e a vontade de fazer a diferença, conduzindo à alteração e regulação dos comportamentos de cada criança e do grupo de crianças participantes neste projeto.

Aliando-se o interesse das crianças pela arte e pela exploração da mesma, o projeto assumiu como principais objetivos o estudo e reflexão da potencialidade das emoções transmitidas em obras de arte para o desenvolvimento de atividades integradoras, promovendo aprendizagens holísticas, assim como compreender de que forma “As emoções reveladas nas expressões das Artes Visuais fomentam atividades integradoras?”.

Considerando a diversidade de material existente e as boas condições de trabalho, assim como toda a liberdade dada pela educadora cooperante e a colaboração constante e ativa das crianças, foi possível concretizar o Projeto de Intervenção de forma holística e harmoniosa, tendo em conta todas as áreas do saber, bem como os valores defendidos pela educadora cooperante e o projeto já integrado na sala.

Assim, foram planificadas e estruturadas atividades que tivessem uma forte conexão com as Artes Visuais e, simultaneamente, que permitissem a análise de obras de arte e a criação de mesmas pelas crianças, tal como a integração das diferentes áreas do saber no desenvolvimento das atividades. Focou-se ainda na Literatura Infantil, pois apresentou um papel indispensável para a construção deste projeto.

Tendo em conta o exposto, esboçaram-se objetivos de intervenção, onde as ações concretizadas pelas e com as crianças são valorizadas, assim como as aprendizagens significativas:

- Desenvolver a perceção estética, o olhar crítico, o sentido estético, a criatividade e a imaginação;
- Conhecer as emoções em si e nos outros;
- Incentivar a empatia nas crianças;
- Estabelecer relação entre emoções e cor;
- Explicitar a polissemia da cor;
- Conhecer algumas obras de arte;
- Explorar diferentes técnicas e materiais;
- Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas etapas;
- Desenvolver a coordenação motora, a grafomotricidade, a literacia visual, o raciocínio matemático e a comunicação oral;

- Articular as diversas formas de expressão artística com outros saberes com vista ao desenvolvimento de uma aprendizagem holística.

3.3.2. Projeto “Dimensão Ética na Estética” no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico:

No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, o interesse para dar continuidade ao Projeto realizado no âmbito da Educação Pré-Escolar e de o complexificar fora crucial devido a dois aspetos fulcrais: as ações e interações das crianças com os seus pares – onde era visível a preocupação com a parte emocional do próprio e dos outros –; pelo interesse crescente das crianças sobre as obras de arte (o que estas contam, as possibilidades de interpretações e ações que se poderiam criar a partir das mesmas), tornando a implementação deste projeto mais significativa.

Deste modo, aliando-se o Projeto de Intervenção Pedagógica a aspetos humanísticos como a monodocência – característica de um professor de 1.º Ciclo – e a base humanística associada ao percurso escolar dos alunos – “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2017) –, a implementação deste projeto demonstrou-se apropriada.

Por conseguinte, e tomando-se como ponto de partida as emoções retratadas em obras de arte, procurou-se promover momentos distintos (atividades, aulas, ...) que possibilitassem a articulação das diferentes áreas educativas e, igualmente, permitissem dar resposta à questão central deste projeto – “As emoções reveladas nas expressões das Artes Visuais fomentam atividades integradoras?”. Assim, o grande objetivo do Projeto continuava a centrar-se no estudo e reflexão da potencialidade das emoções transmitidas em obras de arte para o desenvolvimento de atividades integradoras com todas as áreas do saber.

Considerando que o nível de escolaridade era distinto do contexto de Educação Pré-Escolar, tal como as capacidades dos alunos participantes, foi necessário adaptar os objetivos delineados anteriormente. Deste modo, procurou-se complexificar e aprofundar as atividades do projeto, com vista a dar resposta a um grupo ativo e curioso, cheio de questões para alimentar o seu saber científico e humanístico.

Consequentemente, assim como ocorreu no contexto educativo anterior, o processo de planificação e estruturação das atividades foi alvo de reflexão contínua durante a prática, tendo por base a promoção de uma aprendizagem holística que partisse de obras de arte integrantes na Educação Artística – nas Artes Visuais.

Além disso, atentando à importância de valorizar a voz das crianças, foram escutadas as suas necessidades e curiosidades sobre o meio em que estão inseridas, bem como o interesse na

introdução de conteúdos explorados nas aulas de forma não tradicional. Este último demonstrou ser um fator motivante para a turma, principalmente aquando do estudo de matérias mais complexas.

Perante o exposto, valorizando-se sempre as ações concretizadas pelas e com as crianças, assim como as aprendizagens significativas, refletiram-se os objetivos de intervenção já existentes, modificando e/ou acrescentando outros:

- Desenvolver a perceção estética, o olhar crítico, o sentido estético, a criatividade e a imaginação;
- Conhecer as emoções em si e nos outros;
- Promover a empatia e o relacionamento interpessoal nas crianças;
- Estabelecer relação entre emoções e cor;
- Explicitar a polissemia da cor;
- Conhecer algumas obras de arte;
- Explorar diferentes técnicas e materiais;
- Apropriar-se de processos e fenómenos científicos;
- Desenvolver a coordenação motora, a literacia visual, o raciocínio matemático e a comunicação oral;
- Promover o desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Articular e valorizar as diversas formas de expressão artística com outros saberes com vista ao desenvolvimento de uma aprendizagem holística.

Note-se que, em ambos os contextos, o conjunto de objetivos é extenso. A sua extensão deve-se à intenção de promover o desenvolvimento holístico das crianças.

Salienta-se ainda que o conjunto de objetivos de investigação é o mesmo para ambos os contextos, como aqui demonstrado:

- Desenvolver a sensibilidade das crianças para as artes visuais;
- Perceber a noção que a criança tem sobre as emoções;
- Promover a identificação das emoções em algumas obras de arte;
- Promover a relação entre as emoções das crianças e as cores;
- Analisar o impacto da visualização das obras de arte nas produções gráficas das crianças;
- Aferir as experiências prévias das crianças no âmbito das Artes Visuais;
- Articular as várias áreas do saber.

3.4. Estratégias de Intervenção

Ao longo do desenvolvimento do Projeto de Intervenção em ambos os níveis de ensino e partindo das Artes Visuais, foram idealizadas e concretizadas várias atividades de modo a criar um currículo integrador.

Em ambos os níveis educativos as atividades permitiam o desenvolvimento da sensibilidade estética, da literacia visual e do pensamento crítico, recorrendo ao contacto com uma ou mais obras de arte e à exploração de diversas técnicas de pintura, modelagem, desenho, entre outros. Com o desenrolar dos projetos foi igualmente possível desenvolver a área de formação pessoal e da inteligência emocional na sua transversalidade.

É de referir que as três dimensões descritas pelo Programa de Educação Estética e Artística – PEEA (s.d.) – serviram de base para a idealização das atividades, de modo que cada criança tivesse um momento de contemplação das obras, de interpretação e, por fim, de (re)criação das mesmas. Abordou-se, ainda, um leque diversificado de obras de arte, de modo a dar uma maior conhecimento cultural e sensibilidade estética às crianças.

Em ambos os contextos, recorreu-se à leitura e à exploração de obras infantis, de forma a potenciar o desenvolvimento da literacia visual, através de momentos de pré-leitura, durante e pós leitura, assim como lendo e interpretando o texto e as imagens. Em paralelo a estes momentos, o desenvolvimento da formação pessoal e social, intrínseco nas emoções, também fora trabalhado.

Ressalva-se que os diálogos que ocorreram com as crianças foram essenciais para o delineamento de atividades, uma vez que representam a importância na participação ativa das crianças nas atividades.

Foca-se ainda que, no 1.º Ciclo, as atividades planificadas e dinamizadas tinham como intuito desenvolver aprendizagens holísticas, ao nível de todos os domínios do saber como, por exemplo:

- 1- No Estudo do Meio – os astros e os sistemas do corpo humano;
- 2- No Português – a comunicação oral e a escrita;
- 3- Na Matemática – a análise de obras com formas geométricas, a interpretação de simetrias e ângulos;
- 4- Na Formação Pessoal e Social/ Cidadania – a interpretação de emoções, a noção de empatia, cooperação e respeito;
- 5- Na Educação Física, na Expressão Musical e na Expressão Dramática – a consciência do corpo, do espaço, da voz e das suas capacidades.

Posto isto, a articulação do Projeto em ambos os contextos permitiu um desenvolvimento global da criança, a nível cognitivo, pessoal e social, onde o desenvolvimento e a potencialização das emoções e valores associados se encontravam intrínsecos às aprendizagens curriculares.

Assim, vemos o papel do adulto, em ambos os contextos, como um mediador e um andaime de aprendizagens, ao ponto em que este desafiava as crianças e os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e a alcançar novos objetivos.

3.5. Descrição e análise das intervenções no âmbito do projeto de Intervenção Pedagógica

No decorrer do Projeto de Intervenção Pedagógica foram idealizadas e realizadas atividades que permitissem alcançar os objetivos de intervenção e investigação delineados para o projeto. Pretendeu-se também que estes dessem resposta aos interesses, curiosidades, necessidades e dificuldades que as crianças e alunos foram demonstrando ao longo do período de estágio. Com o intuito de apresentar as atividades efetivadas nos dois contextos educativos no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica, construiu-se a seguinte listagem:

3.5.1. Projeto “Dimensão Ética na Estética” no contexto de Educação Pré-Escolar:

| Atividades | Breve descrição |
|---|---|
| 1 - “Formação de Novas Cores” | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração do livro “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo” de Leo Lionini, de forma a introduzir a formação de novas cores; • Experiência cromática para que as crianças identifiquem as cores primárias e entendam que se pode “dar vida” a outras cores com a junção de 2 ou mais cores primárias; • Exploração da obra de arte “Swinging” de Wassily Kandinsky, onde as crianças percebam a sobreposição das formas geométricas e cores associadas, de forma a originar novas cores, bem como refletir sobre as ideias prévias do que cada cor lhes transmite. |
| 2 - “As cores e o seu sentido polissêmico” | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração do livro “De que cor é um BEIJINHO?” de Rocio Bonila, de forma a introduzir o sentido polissêmico da cor e entender que cor atribuímos a cada afeto no quotidiano; • Exploração da obra de arte “Vertumnus” de Guiseppe Arcimboldo, no sentido de desmistificar o sentido negativo à cor vermelha associado pelo grupo; • Abordagem à técnica de carimbagem utilizando esponjas e tintas. |
| 3 e 4 - “À descoberta das emoções” – parte I e II | <ul style="list-style-type: none"> • Exploração da obra de arte “O Beijo” de Gustav Klimt, de modo que as crianças possam identificar a(s) emoção(ões) que lhe(s) transmite(m) e enunciando momentos do quotidiano em que estejam a sentir essa(s) emoção(ões); • Envolvimento familiar nas aprendizagens; • Exploração da obra de arte “O Grito” de Edvard Munch, de modo que as crianças possam identificar a(s) emoção(ões) que lhe(s) transmite(m) e se pronunciem sobre os vários tipos de grito associados a diferentes emoções; • Abordagem à técnica de aguarelas e à fotografia; • Exploração da obra de arte “L’enfant au pigeon” de Pablo Picasso, de modo que as crianças possam identificar a(s) emoção(ões) que lhe(s) transmitem, enunciando e dramatizando, posteriormente, momentos do quotidiano em que estejam a sentir essa(s) emoção(ões); • Exploração das obras de arte “Bouquet da Paz” e “Guernica” de Pablo Picasso, no sentido de serem obras “opostas”, de modo que as crianças possam identificar a(s) emoção(ões) que lhe(s) transmite(m) e caracterizem os quadros com conceitos chave; • Construção de uma tabela; • Desenvolvimento da motricidade e de diferentes tipos de deslocamentos; • Identificação de rimas; • Construção de uma peça tridimensional a simbolizar a relação das duas obras exploradas; • Leitura e exploração do livro “O Olaf na Escola” da Disney, de forma a introduzir a emoção de alegria ao grupo; • Exploração da obra de arte “La Danse” de Henri Matisse, de modo que as crianças possam identificar a(s) emoção(ões) que lhe(s) transmite(m) e enunciando momentos do quotidiano em que estejam a sentir essa(s) emoção(ões); • Construção de caixas de emoções com abordagem à escrita, colagem e desenho. |

| | |
|---|---|
| <p>5 - <u>“O que podemos criar a partir de um ponto?”</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura do livro “O Ponto” de Peter H. Reynolds, de forma a desenvolver o sentido de criatividade proveniente de um só ponto; • Leitura do livro “Vamos jogar?” de Hervé Tullet, de modo a desenvolver diversas áreas do saber e permanecer com a ideia criativa de que podemos partir de um ponto para a construção de uma obra de arte; • Exploração das obras de arte “Flumenique” e “Mickey” de Damien Hirst, de modo a enfatizar a ideia anteriormente descrita; • Desenvolver noções de espaço, criatividade e motricidade num suporte de trabalho amplo; • Leitura do livro “A Lagartinha muito comilona” de Eric Cale, de forma a dar continuidade à ideia dos animais desenvolvidos apenas por pontos anteriormente, explorando o ciclo de vida deste animal e a roda dos alimentos; • Construção de gráfico; • Observação atenta de lagartas trazidas para a sala e tirar conclusões sobre aspetos importantes da alimentação, aparência e habitat; • Construção de uma horta; • Desenvolver sentido rítmico e coordenação motora com movimentos corporais e gestos; • Exploração e realização de uma obra com a técnica de <i>Spin Painting</i>, inspirada no artista Damien Hirst. |
| <p>6 - <u>“O Natal e as emoções”</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de diferentes técnicas: colagem, carimbagem, desenho gráfico, aguarela; • Elaboração de uma coreografia natalícia. |
| <p>7 e 8 - <u>“Um Natal de emoções” – parte I e II</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração da história “A Máscara do Rodolfo” em formato PPT, de forma a incitar a resolução de problemas no grupo, bem como o verdadeiro significado do Natal – valor emocional; • Exploração de técnicas: aguarelas, algodão; • Leitura do livro “Feliz Natal Toupeirinha!” de Claire Frossard, reforçando os valores de amizade, paz e amor presentes na história • Gravações da coreografia da música natalícia; • Construção de imanes com foto personalizada e alusiva ao Natal para oferecer à família; • Desenvolvimento da noção do corpo humano através do desenho gráfico e da colagem, alusivo ao Natal; • Experiência cromática e natalícia para que as crianças percebessem que nem sempre as cores se misturam para originar novas cores. |
| <p>9 - <u>“As emoções e as Artes Visuais de mãos dadas”</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração do livro “O Livro dos Sentimentos!” de Todd Parr, trabalhando em volta dos sentimentos e pelo que são definidos no livro; • Construção de um “Catálogo das Emoções”, onde cada emoção é retratada por fotografias, desenhos e colagem de imagens dos resultados de pesquisa das crianças juntamente com a família; • Exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto no “Museu das Emoções”, onde cada criança fala sobre cada artista, obra de arte e trabalhos baseados nessas mesmas obras; • Realização de um filme para a comunidade familiar, de modo a explicar esta atividade somatória do “Museu das Emoções”. |

Tabela 1 - Atividades relativas ao Projeto de Intervenção - Contexto Pré-Escolar

3.5.2. Projeto “Dimensão Ética na Estética” no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico:

| Atividades | Breve descrição |
|--|---|
| 1 - “O Caçador de palavras” | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração de um excerto livro “O Caçador de Palavras” de José Jorge Letria; • Realização de um jogo de palavras cruzadas com conteúdos programáticos de português, matemática e estudo do meio; • Análise crítica das ilustrações da obra (a nível emotivo; abordar o tema da morte); • Realização de uma pintura com a técnica de sopro, onde cada criança sopra uma emoção escrita; • Introdução à poesia e criação de uma quadra coletiva; • Realização de um Peddy Papper com conteúdos programáticos de português, matemática, estudo do meio, educação musical e educação física; • Escrita de uma carta para a personagem principal da obra a ser estudada – em casa –, para colocar na caixa de correio. |
| 2 - “Os números amigos – classe decimal” | <ul style="list-style-type: none"> • Pintura e recorte de quadrados, de acordo com as instruções dadas, chegando à conclusão de que dez quadrados seriam uma unidade inteira e cada quadrado uma décima da unidade inteira; • Construção de uma reta no quadro e em cada um dos cadernos, dividindo-a em dez partes iguais; • Diálogo sobre frações decimais e números decimais/dízimas e a sua relação, utilizando a régua e a reta desenhada anteriormente como materiais pedagógicos; • Aplicação de exercícios de consolidação (transformação de dízimas em frações decimais e vice-versa; soma e subtração com dízimas, de modo a chegar à unidade inteira; etc.); • Recorte de uma foto de cada criança em dez partes iguais (cada parte representa uma fração decimal); • Troca de algumas partes recortadas com os colegas, de modo a criar um rosto maluco; • Apresentação à turma do rosto e qual a parte mais interessante da sua criação. |
| 3 - “Drip Painting das Emoções” | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do pintor Jackson Pollock e da sua técnica “Drip Painting”; • Exploração da obra “Reflexion Of the Big Dipper”, onde se abordam temas como os astros, a rosa dos ventos, os pontos cardeais e o turismo; • Criação de uma obra com a técnica estética estudada em grande grupo; • Apresentação do que sentiram ao realizar a obra. |
| 4 - “A Alegria no seu estado Holístico” | <ul style="list-style-type: none"> • Exploração da obra de arte “La Danse” de Henri Matisse, de modo que as crianças possam identificar a(s) emoção(ões) que lhe(s) transmite(m) e enunciando momentos do quotidiano em que estejam a sentir essa(s) emoção(ões); • Exploração dos temas do corpo humano e dos sistemas digestivo, respiratório e circulatório, assim como os cuidados a ter com o mesmo; • Diálogo sobre os primórdios do ser humano; • Realização de uma ficha matemática com danças de roda e combinações; • Diálogo sobre as danças de roda e visualização de celebrações de futebol com danças; • Criação, em pequenos grupos, de danças com uma música ao gosto do grupo; • Apresentação de cada dança, de modo que as crianças tenham um momento lúdico de aprendizagem e de desenvolverem o sentido criativo e crítico, pois no final todas tiveram de realizar uma votação; • Iniciação ao estudo das diferentes formas de relevo. |
| 5 - “O Medo, o grito e o espaço” | <ul style="list-style-type: none"> • Exploração da obra de arte “O Grito” de Edvard Munch, de modo que as crianças identifiquem a(s) emoção(ões) que lhe(s) transmite(m) e se pronunciem sobre os vários tipos de grito associados a diferentes emoções; • Início e aprofundamento do estudo dos astros e do sistema solar com recurso a um sistema solar tridimensional; • Criação de um texto narrativo com uma aventura no espaço e posterior apresentação oral; • Realização de uma ficha matemática com temática do espaço onde as crianças desenvolvem competências matemáticas; • Abordagem à técnica com aquarelas e à fotografia; • Realização de um jogo no espaço “Mata no Espaço” e de um percurso espacial onde se desenvolve a motricidade, o equilíbrio, a perícia, a manipulação e os diferentes deslocamentos. |

| | |
|--|---|
| <p>6 - "Um Amor inigualável"</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração da obra "De que COR é um BEIJINHO" de Rocio Bonilla; • Realização de uma ficha de interpretação e de gramática sobre a obra; • Realização de dois desafios matemáticos relacionados com a temática abordada; • Exploração das obras de arte "O Beijo" de Gustav Klimt e "LOVE" de Robert Indiana, de modo que as crianças identifiquem a(s) emoção(ões) que lhe(s) transmite(m) e enunciando momentos do cotidiano em que estejam a sentir essa(s) emoção(ões); • Partilha de ideias sobre momentos marcantes sobre e com o amor; • Criação de uma obra que espelhasse as duas supracitadas utilizando a técnica da esponja e pratos de papel. |
| <p>7 - "Explorando o mundo contraditório – Paz e Guerra"</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Realização de dois puzzles com conteúdos das disciplinas de matemática e estudo do meio; • Exploração das obras de arte "Bouquet da Paz" e "Guernica" de Pablo Picasso, no sentido de serem obras "opostas", de modo que as crianças possam identificar a(s) emoção(ões) que lhe(s) transmite(m) e caracterizem os quadros com conceitos chave; • Realização de uma atividade de português com a plataforma Plickers; • Diálogo sobre que obra artística gostaríamos de criar tendo em conta os temas abordados na semana; • Construção de uma peça tridimensional a simbolizar a relação das duas obras exploradas. |
| <p>8 - "O mundo cinzento VS o mundo colorido"</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Exploração das obras de arte "Morning Sun" de Edward Hopper e "L'enfant au pigeon" de Pablo Picasso, de modo que as crianças identifiquem a(s) emoção(ões) que lhe(s) transmite(m), enunciando e dramatizando, posteriormente, momentos do cotidiano em que estejam a sentir essa(s) emoção(ões); • Criação de uma história a partir de uma das obras; • Dramatização da história e desenvolvimento da capacidade crítica aquando da votação da melhor atuação e justificação, por escrito e oralmente; • Realização de gráficos e tabelas de contagem para os votos e análise dos mesmos através de brincadeiras com operações, frações, etc.; • Concretização de um jogo de tabuleiro matemático "Rio da Matemática"; • Exploração das obras de arte "Vaso com Lírios contra um fundo amarelo" de Van Gogh e "Flowers" de Takashi Murakami; • Construção de flores de Murakami ao gosto de cada criança, desenvolvendo as competências estéticas e criativas e construção de um mural; |
| <p>9 - "Combater a frustração"</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração do livro "O Ponto" de Peter H. Reynolds, de forma a desenvolver o sentido de criatividade proveniente de um só ponto e das emoções transmitidas ao longo da obra; • Concretização de um jogo de interpretação e de gramática relativo à obra através dos Plickers; • Apresentação e exploração dos vídeos de performance das artistas Marina Abramovic e Carina Carvalho; • Realização do jogo do sério para desenvolver a capacidade de falar com a alma através do olhar; • Diálogo com a artista Carina Carvalho, de modo a retirar dúvidas e a conhecer melhor a frustração explorada do vídeo e a forma como se combateu a mesma; • Concretização de um jogo matemático para derrotar a frustração; • Exploração da obra de arte "A Time Coloured Space" de Phillipe Parreno e recriação da mesma; • Atividade com a família: desenvolver um poema sobre a frustração, filmá-lo em conjunto e publicá-lo no Teams. |
| <p>10 - "Emoções ao rubro"</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um vídeo que retrata a obra literária "O Dia em que os Lápis Desistiram" de Drew Daywat, explorando e interpretando as emoções que aparecem ao longo da leitura, assim como qual é a imagem final que a história nos passa; • Desenvolvimento de uma atividade com o Plickers em pequenos grupos, onde conteúdos das várias áreas curriculares se encontraram presentes (português, matemática, estudo do meio, de cidadania e desenvolvimento e de EMRC); • Realização de uma prova física, em pequenos grupos, onde o desenvolvimento da motricidade, do equilíbrio, da perícia, da manipulação, dos diferentes deslocamentos, assim como do conhecimento por jogos tradicionais e ginástica serão desenvolvidos; • Exploração da obra de arte "Mona Lisa" de Leonardo Da Vinci e a sua história; • Exploração do livro "Conhecer a arte: Monalisa", em grande grupo e individualmente; • Análise de variações da Mona Lisa no Google por diferentes pessoas; • Criação da Mona Lisa ao gosto de cada criança e apresentação da mesma à turma; • Atividade com a família: desenvolver um poema sobre a frustração, filmá-lo em conjunto e publicá-lo no Teams. |

| | |
|----------------------------|---|
| 11 - "O livro das emoções" | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo e planificação para a construção do livro das emoções, separando as crianças em grupos de trabalho de 5 elementos; • Apresentação dos textos à turma, para que a mesma possa expor as suas críticas construtivas, de modo a melhorar os textos que irão englobar no livro; • Concretização de ilustrações para a obra; • Gravação da voz das crianças a contarem uma parte de cada história. |
|----------------------------|---|

Tabela 2 - Atividades relativas ao Projeto de Intervenção - Contexto 1.º Ciclo

A análise que se efetuará consistirá na descrição das atividades desenvolvidas, procurando ressaltar as vozes das crianças e os contributos das suas participações no desenrolar das atividades e, conseqüentemente, do projeto. Salienta-se que cada análise será alvo de uma breve reflexão, com o objetivo primordial de averiguar se os objetivos de investigação e intervenção foram alcançados.

Atividades da Educação Pré-Escolar:

- "À descoberta das emoções – parte I";
- "À descoberta das emoções – parte II";
- "O que podemos criar a partir de um ponto?".

Atividades do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

- "O Medo, o grito e o espaço";
- "O mundo cinzento VS o mundo colorido";
- "Emoções ao rubro".

3.6. Atividades referentes ao Projeto "Dimensão Ética na Estética" no contexto de Educação Pré-Escolar

3.6.1. – "À descoberta das emoções – parte I"

No decorrer desta atividade, foi possível implementar uma série de momentos que se mostraram relevantes para o desenvolvimento da identificação e interpretação das emoções nos outros e nas próprias crianças. Assim, recorreu-se à análise de duas obras – "O Beijo" de Gustav Klimt e "O Grito" de Edvard Munch -, de modo a introduzir e explorar algumas emoções.

Primeiramente explorou-se a obra "O Beijo" de Gustav Klimt (Fig. 2), de modo a realizar a sua leitura e interpretação com o grupo, tendo como premissa algumas questões orientadoras: "O que sentem quando olham para a obra?", "O que acham que as pessoas retratadas eram?", entre outras.



Figura 2 - "O Beijo" de Gustav Klimt

Durante toda a discussão e exploração as crianças demonstraram-se bastante participativas e interessadas. Neste sentido, destacam-se algumas intervenções das crianças relativamente à obra, encarando o diálogo como um meio que possibilita as crianças aprenderem umas com as outras:

- “Podem ser um casal” (AM);
- “É o amor, a felicidade” (DL);
- “Eles estão com flores nos pés!” (BS);
- “Estão abraçados!” (AM).

Todas estas intervenções tornaram-se uma mais-valia para as aprendizagens do grupo, pois era o grupo a explorar o quadro com base em perguntas orientadoras, ou seja, eram as próprias crianças a descobrirem e a desenvolverem as aprendizagens em cooperação com os pares.

Ao longo do diálogo, foi possível questionar o grupo de crianças sobre a forma de representação de um beijo. Perante esta questão obteve-se as respostas: desenhar beijos e recorrer a esponjas como numa atividade realizada anteriormente, que partiu da obra “De que COR é um BEIJINHO?” de Rocio Bonilla.

Posterior a estas respostas, foram apresentadas ao grupo duas fotografias de dois casais, no mesmo museu onde se encontra a obra “O Beijo”. De seguida, questionou-se às crianças sobre o que a obra representava, obtendo a seguinte resposta unânime: ambas as fotografias representavam o mesmo que a obra de Klimt. Esta resposta desafiou o grupo a refletir sobre a possibilidade de as fotografias representarem igualmente um beijo, tendo o grupo respondido afirmativamente.

Para promover uma articulação com as famílias no desenrolar do projeto, questionou-se, adicionalmente, às crianças se gostariam de representar a obra “O Beijo” com as suas famílias (Fig.3) e partilhar o significado do momento em que recebem um simples beijo da família.

Além do que fora proposto e das partilhas em grande grupo, questionou-se se, além de representarem o beijo com as famílias, se queriam representar o momento com um desenho, sendo que a maioria das respostas obtidas fora unânime (Fig. 3). Note-se que as crianças que no início responderam que não, de um momento para o outro, reformularam a resposta por um “sim” aquando das situações familiares em que as crianças estavam a relatar momentos de beijos com as famílias.



Figura 3 - Desenvolvimento do trabalho de articulação com as famílias; Trabalho finalizado com as fotos, o desenho da família e algumas pequenas palavras e dedicatórias às famílias

Neste sentido, para que a tarefa de representar um beijo com a família por uma foto não fosse esquecida, as crianças sugeriram a criação de um recado personalizado para entregar aos pais, de forma a concluir este momento da atividade no dia seguinte.

No desenvolvimento de todo o processo de criação destes beijos com a família, cada criança escolheu uma cartolina, de forma que o trabalho ficasse mais vistoso. Sendo assim, de seguida, cada criança desenhou a família e colou, utilizando cola de batom, o mesmo num lado da cartolina, colando, à posteriori, a foto do beijo no lado oposto. Como tinham alguns espaços por preencher na cartolina, o grupo decidiu que gostaria de escrever pequenas palavras ou dedicatórias para as famílias (Fig. 4).



Figura 4 - Alguns exemplos dos trabalhos finalizados

Demarca-se que, no final deste momento, todas as crianças tiveram a oportunidade de levar esta aprendizagem consigo para o ambiente familiar, de modo a partilhá-la, uma vez mais, com as suas famílias.

Durante toda a exploração, várias áreas do conhecimento foram exploradas, assim como se verificou a articulação com as famílias, a presença do Subdomínio das Artes Visuais e o desenvolvimento das emoções. Também foram criadas oportunidades de desenvolvimento no domínio da comunicação oral e da abordagem à escrita, visto que as crianças, por próprio incentivo, queriam escrever o recado aos pais, construindo, com o apoio do adulto, no quadro branco da sala, a mensagem que lá queriam colocar.

Além disso, as crianças, tanto no recado como no final da atividade de recriarem a foto pelo desenho gráfico e de colarem ambas numa cartolina, mostraram-se interessadas em escrever determinadas palavras para transmitirem às suas famílias.

Todas as atividades/intervenções devem ser bem estruturadas e planeadas, pois estas partem “do que as crianças já sabem e são capazes de fazer, do seu prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças” (Silva et al., 2016, p. 47).

Assim, é necessário que cada criança participe no seu processo de aprendizagem, fazendo com que esta se aperceba “do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou as dificuldades”, para que esta seja consciente das suas aprendizagens e promova a persistência, a autoconfiança e o gosto de aprender da mesma (Silva et al., 2016, p. 37).

Adicionalmente, coube ao adulto adotar o papel de mediador, uma vez que introduziu um diálogo aberto e construtivo, incentivando o grupo a chegar às suas próprias conclusões.

No que diz respeito à intervenção das famílias nas atividades em contexto escolar, estipula-se que estas sejam os principais responsáveis pela educação dos filhos, tendo o direito a participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, em que o educador tem um papel fundamental de criar condições favoráveis a esta participação (Silva et al., 2016, pp. 17-18).

A ligação entre estes dois contextos (contexto JI e contexto familiar) torna-se fundamental para o desenvolvimento holístico da criança uma vez que esta está inserida numa comunidade de sistema vivo (Bronfenbrenner, 1986, citado por Behring & Sarkis, 2009, pp. 7-9), sendo a mesma um fator de êxito para as mesmas e de eficiência para as escolas.

Após a análise da obra anterior partiu-se para a análise da obra “O Grito”, Edvard Munch (Fig. 5). Deste modo, recorreu-se à mesma estratégia interventiva do momento anterior iniciando-se um diálogo aberto e com questões orientadoras, para que as crianças conseguissem fazer uma interpretação clara do que estava retratado. Neste sentido, o grupo afirmou que a emoção que perdurava na obra era o medo e o desespero.

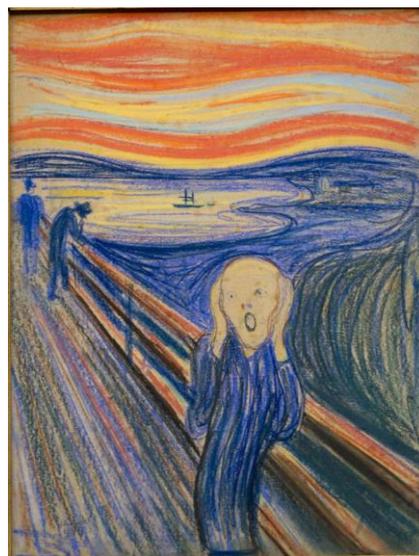


Figura 5 - "O Grito" de Edvard Munch

Adicionalmente, fizeram observações peculiares como:

“Está a gritar porque a boca está toda aberta!” (JF);

“Tem medo!” (G & DL);

“O céu tem cores sem ser o azul, como no pôr do sol.” (R);

“Os olhos também estão muito abertos e tem as mãos na cara, também pode estar assustado!”
(AM);

“Tem linhas assim (mexe o dedo de um lado para o outro na forma linear – linhas retas) e depois às ondinhas (linhas curvas)” (Maioria do grupo).

Estas observações das crianças tiveram um grande impacto na aprendizagem do grupo em si, pois estavam a colaborar uns com os outros para estabelecer relações/ligações entre as suas ideias para chegarem à interpretação do quadro. As crianças analisaram a obra a nível estético (as cores), matemático (linhas curvas e linhas retas) e de expressão facial (análise de uma face humana para tirar conclusões de que emoção se observa) através da comunicação oral (Fig. 6).



Figura 6 - Análise da obra em grande grupo, pequeno grupo e individualmente

Após a análise, questionou-se o grupo sobre a possibilidade de serem representados numa obra de arte semelhante e como o poderiam fazer. Muitas das respostas indicaram, novamente, para a representação através do registo gráfico, contudo, uma das crianças afirma que poderíamos tirar uma foto a gritar, fazer o fundo como o pintor – numa tela – e colar as fotos na tela.

Todas elas revelaram-se motivadas para realizarem a atividade e demonstraram-se muito atentas, interessadas e participativas, concordando com a ideia que fora apresentada pela criança supramencionada.

Seguiu-se então o momento da recriação da obra iniciando-o pela pintura do fundo da tela (Fig. 7). As crianças foram convidadas a explorar as aguarelas, o que as deixou ainda mais motivadas. A maioria das crianças realizou o fundo com linhas curvas e linhas retas, tal como o pintor.

Além disso, uma das crianças quis-se manter fiel às cores apresentadas na obra original, assim como outra criança tomou consciência de representar o quadro na sua totalidade, ou seja, representando o barco e as duas pessoas na ponte, bem como as linhas retas para a ponte e tudo o resto em linhas curvas tal e qual a obra.

Posteriormente, cada criança tirou, com o auxílio de um adulto, uma foto a imitar a personagem da obra que fora estudada e colaram-na no fundo previamente criado pelas mesmas. Além disso, quiseram, também, assinar as suas obras como os pintores, escrevendo o seu nome ou o nome e apelido, potenciando a abordagem à escrita (Fig. 7). Note-se ainda que algumas crianças pediram ajuda aos adultos para escrever o seu nome, sendo que o adulto ajudou a criança de duas formas

distintas: dizendo o nome da criança letra a letra (para que esta reconheça as letras do seu nome) e em sílabas para os mais velhos.



Figura 7 - Criação do fundo da obra: Assinatura das obras produzidas pelas crianças

Desta forma, as crianças, a nível das Artes Visuais, desenvolveram a sua sensibilidade estética, o seu pensamento analítico e crítico, bem como a capacidade de fruição e experimentação:

As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos. (Silva et al., 2016, p. 49)

Antes de se concluir a atividade, as crianças, entre si e com a moderação do adulto, observaram as produções das outras crianças, "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" (Silva et al., 2016, p. 48).

3.6.2. – “À descoberta das emoções – parte II”

No decorrer desta atividade foram abordados diversos elementos como: quatro obras de arte – “L’enfant au Pigeon”, “Bouquet da Paz”, “Guernica” (obras de Pablo Picasso) e “La Danse I” de Henri Matisse –, e um livro destinado às crianças – “Olaf na escola”.

De forma a introduzir as emoções e as obras de arte da atividade – tristeza, raiva, “paz” e alegria –, visualizou-se um vídeo introdutório das emoções retratadas no filme “Divertida-Mente” pela Pixar, onde as crianças reconheceram todas as emoções já exploradas e que ainda não tinham sido abordadas. Com o intuito de incentivar a análise de emoções através de obras de arte, introduziu-se a obra de Pablo Picasso intitulada de “L’enfant au Pigeon” (Fig. 8), levando o grupo a formar opiniões e criar as suas interpretações através das questões moderadoras – “O que podemos observar nesta obra?” e “Como acham que se está a sentir?”.



Figura 8 - "L'Enfant du Pigeon" de Pablo Picasso

No seguimento das questões orientadoras, interrogou-se o grupo sobre o porquê da criança na obra se sentir triste, assim como quais eram os momentos em que estes sentiam a mesma emoção. Algumas respostas foram diretas e desencadearam respostas mais complexas por outras crianças do grupo, iniciando um diálogo entre o grande grupo sobre o que nos poderia fazer ficar tristes ou magoados.

Consequentemente, incentivou-se as crianças a realizarem um jogo de mímica, onde estas expressavam situações tristes no seu dia a dia e o que poderíamos fazer para as resolver. Ou seja, a partir do jogo dramático com pequenos objetos ou ações do quotidiano, as crianças reviveram situações que as faziam sentir tristes, sendo que o restante grupo teria de identificar a situação e refletir sobre uma possível solução para mudar a emoção de tristeza para alegria.

Durante a concretização deste jogo, o grupo propôs a realização de duas outras atividades enriquecedoras, denominadas “Mímica das Emoções” e “Dado das Emoções”, nomes escolhidos pelas crianças. O “Dado das Emoções” (Fig. 9) abrangia seis emoções em cada face através da escolha de emojis pelas crianças, a partir de uma breve pesquisa na internet.

A “Mímica das Emoções” (Fig. 9), iniciada através da recolha escrita das ideias propostas pelas crianças, consistia na criação de cartas com objetos e ações que definiriam uma emoção que, após ser

interpretada por uma ou mais crianças, o restante grupo iria identificar a emoção retratada. Uma criança atira o dado e, de acordo com a emoção que saía a criança teria que recriar uma situação que a faça sentir a emoção sorteada no dado, sendo que o resto do grupo tenta identificar que situação foi interpretada.



Figura 9 - Crianças a jogar o jogo "Dado das Emoções"; Jogos "Dado das Emoções" e "Mímica das Emoções"; Ideias das crianças para a construção do jogo "Mímica das Emoções"

A criação e concretização dos jogos supramencionados, baseados nas ideias e interesses das crianças, revelou ser muito valioso não só para o grupo que sentiu ser valorizado e integrado no processo de aprendizagem, bem como estimulou o desenvolvimento de saberes e capacidades relacionadas com o jogo dramático, as artes, a comunicação oral, a música e a formação pessoal e social.

Consecutivamente, no dia seguinte, duas obras do mesmo artista – Pablo Picasso – foram introduzidas: “Bouquet da Paz” e “Guernica” (Fig. 10). Estas duas obras representam opostos, visto que numa está representada a paz e na outra um cenário de guerra.



Figura 10 - "Bouquet da Paz" e "Guernica" de Pablo Picasso

Ao apresentar estas duas obras, numa primeira fase individualmente e, posteriormente, lado a lado, desafiou-se as crianças a analisarem cada uma das obras: o que observam, que cores apresentam, o que as faz sentir, se as duas obras se complementam ou se são distintas e quais as

diferenças que podemos enumerar relativas aos temas das duas obras. O grupo foi perspicaz ao identificar os dois cenários retratados nas obras, formando logo a ideia de contraste e contradição entre as mesmas.

Focando na conclusão efetuada pelo grupo como ponto central, foi realizada uma tabela de dupla entrada (Fig. 11) com as crianças no quadro branco onde era apresentada a palavra “paz” e a palavra “guerra” numa linha e “o que a(s) caracteriza” noutra coluna, de maneira a auxiliar a escrever as ideias referentes a cada tema por baixo da palavra correspondente.

Todas as crianças tinham em consideração o que caracterizava a paz, pelas ideias e valores que o projeto *Living Peace* faz sentir no contexto, bem como a noção do que caracteriza a guerra (capacetes, armas, bombas, entre outros), possivelmente pelo facto de verem em desenhos animados ou nos *media*.

| O QUE A CARACTERIZA | PAZ | GUERRA |
|---------------------|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • FLORES • REGRAS DA PAZ • AJUDAR • PARTILHAR • ESCUTAR • POMBA DA PAZ • PEACE (MÃO) • PEACE SINAL | <ul style="list-style-type: none"> • ESPADAS • PISTOLAS • CARROS DE GUERRA • CANHÕES • CAMUFLADO • CAPACETE • INIMIGOS • BOMBAS |

Figura 11 - Caracterização dos temas abordados

Construída a tabela com as ideias defendidas pelas crianças, levou-se a atividade para o local exterior, de modo que as crianças tivessem um maior contacto com a natureza. No desenrolar da mesma, o adulto apresentou duas caixas às crianças (Fig. 12), sendo uma intitulada paz e outra guerra. Note-se que o momento anterior foi importante, pois as crianças tiveram a oportunidade de confrontar a linguagem oral com a escrita nas palavras “paz” e “guerra”, o que as ajudou a identificar de imediato as palavras corretamente.

“Este é paz porque está com as mesmas letras que escrevemos no quadro, o outro é guerra.” –

G

Após esta afirmação, passou-se ao momento do jogo. Este era composto por 3 momentos: num primeiro momento o adulto lê a adivinha com o intuito de o grupo descobrir o objeto e as palavras que rimam. Caso o grupo acertasse, teria de ir ao local sugerido pela adivinha, através de várias formas de

deslocamento (correr, saltar, entre outros) para encontrar o objeto e, posteriormente, num terceiro e último momento, colocar o objeto na caixa correspondente (Fig. 12).



Figura 12 - Caixas devidamente etiquetadas para a realização do jogo; Jogo no espaço exterior

Aquando do término desta dinâmica as crianças foram desafiadas a pensar numa forma de juntarmos a paz e a guerra numa só peça de arte, recorrendo a uma bola grande de esferovite. Muitas crianças apresentaram a proposta de dividir a bola em dois e fazerem capacetes, representando a guerra. Contudo, sendo necessário relembrar o objetivo de representar também a paz nessa obra de arte, após uma breve discussão de troca de ideias, as crianças propuseram conceber flores, como na obra “Bouquet da Paz” de Picasso, a perfurar os capacetes.

A construção desta obra de arte tridimensional envolveu aspetos tanto de trabalho colaborativo em pequenos grupos (alguns pintavam os capacetes, outros começavam por pensar em como queriam fazer as flores), bem como de trabalho individual (a construção de uma flor por cada criança).

Para o capacete, como anteriormente referido, foi utilizada uma semiesfera de esferovite. Para as flores, as crianças foram bastante criativas, recorrendo a botões, bolinhas de esferovite e pompons e, ainda, desenhos. Para o caule das flores escolheram paus com diferente espessura (envolvendo-o ou não em papel de creme verde) ou, ainda, usar um arame verde, tudo realizado com a ajuda do adulto (Fig. 13).



Figura 13 - Produção final das crianças relativamente aos temas abordados

Foca-se assim a necessidade da existência e da possibilidade de oferecer às crianças oportunidades de trabalho com uma grande variedade de materiais, para que estas possam explorar livremente. É crucial que o adulto facilite o acesso e utilização autónoma dos mesmos por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada uma delas e do grupo. No final da construção da obra, uma criança fez a seguinte observação:

“Se é um capacete tem de ter uma fita como o dos soldados!” – DL

Este comentário foi enriquecedor, pois o olhar e a análise desta criança foi bastante oportuno para todo o grupo, pois era algo que ainda não tinha sido pensado ou referido até a altura.

Num momento posterior, partiu-se para a apresentação e exploração do livro destinado à infância “Olaf na Escola” com o grupo de crianças. Por ser uma personagem da Disney bastante presente nos media atuais e por fazer parte do quotidiano do grupo, a atenção e o interesse das crianças, aquando da leitura e exploração da obra, redobrou espontaneamente.

Neste momento, também foram frisados os valores da amizade como “coleções especiais”. O livro não se focava apenas nos objetos e na materialização, mas sim mais precisamente na emoção que a personagem “Olaf” sentiu no final da história, de modo a introduzir uma outra obra de arte – “La Danse I” de Henri Matisse (Fig. 14).

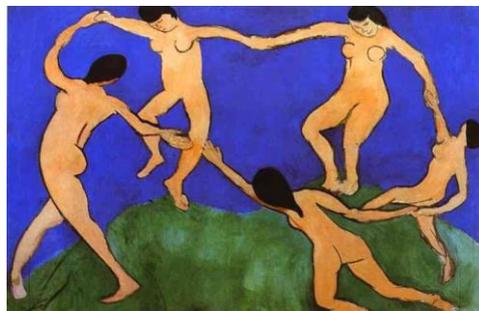


Figura 14 - "La Danse I" de Henri Matisse

Através da análise da obra artística de Matisse, as crianças conseguiram identificar a emoção nela presente – alegria – e relacionar com o livro, percebendo que as pessoas retratadas nas obras sentiam alegria tal e qual como o “Olaf” sentia quando colecionava abraços.

Sequentemente à análise da obra, as crianças foram questionadas relativamente à época do ano que se estava a aproximar e que as deixava muito felizes, sendo que todas referiram o Natal. Deste modo, para introduzir o tema “Natal” neste contexto, surgiu a ideia de cantarmos e dançarmos uma música natalícia, tal como as pessoas representadas na obra.

Terminado este momento, as crianças foram desafiadas a criar uma caixa (Fig. 15) onde representavam através de desenhos, colagens e carimbos o que era o Natal, deixando-a aberta para que tiras finas de cartolina com palavras ou frases associadas ao Natal “caíssem” de dentro da caixa (Fig. 15). Note-se que esta caixa, numa fase final, foi furada em dois pontos estratégicos, para que fosse possível passar um fio. Assim, as crianças levaram-nas para casa e penduraram-nas na sua árvore de Natal, em conjunto com as suas famílias, partilhando e promovendo os verdadeiros valores natalícios – os sentimentos e emoções vivenciados nesta época – e não o materialismo.



Figura 15 - Planeamento e construção das caixinhas de Natal; Resultado final das caixinhas de Natal das crianças

É também essencial focar que diversas áreas do saber foram desenvolvidas ao longo desta atividade, nomeadamente: o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (adivinhas; rimas; vocabulário; confrontação da linguagem oral e a escrita aquando da escrita nas fitas da caixa;

comunicação oral em diálogos); o Domínio da Matemática (tabela de dupla entrada; formas geométricas; contagem); o Domínio da Educação Física (diferentes deslocamentos); a Área da Formação Pessoal e Social (sensibilidade ética; ajudar e respeitar o próximo; reconhecimento de valores); o Subdomínio da Dança (dança de roda); e o Subdomínio das Artes Visuais (realizar produções tridimensionais em grupo; sensibilidade estética).

3.6.3. – “O que podemos criar a partir de um ponto?”

Ao longo desta atividade foi possível implementar uma série de momentos integradores que se mostraram muito importantes para o desenvolvimento da identificação e interpretação das emoções nos outros e nas próprias crianças, tendo como ponto de partida o elemento “ponto”.

Com isto, foram exploradas três obras literárias infantis – “O Ponto” de Peter H. Reynolds, “Vamos jogar?” de Hervé Tullet e “A Lagartinha muito comilona” de Eric Cale -, bem como as obras de arte “Flumenique”, “Mickey Mouse” e “Spin Painting” de Damien Hirst (Anexo 6).

Num primeiro momento, o livro “O Ponto” foi introduzido às crianças através da sua leitura, procurando-se destacar alguns momentos representados pelas ilustrações da narrativa infantil, para que estas descodificassem as emoções emergentes no decorrer de toda a atividade. Além disso, num momento posterior à leitura, as crianças fizeram o reconto do livro.

É importante realçar que, num dos momentos que compõem a história, a personagem principal tem a possibilidade de expor todo o seu trabalho na exposição da escola. Tal facto ficou bastante gravado na memória do grupo, o que, após a leitura, o reconto, a compreensão e interpretação da obra, originou o seguinte diálogo entre as crianças e o adulto:

“D, a Vera colou os trabalhos todos nas paredes para os outros verem” (G);

“Sim G, tens razão” (Estagiária);

“E tinha MUITOS!” (JF);

“Sim, ela conseguiu fazer uma exposição com todos os trabalhos que ela fez com os pontos!”
(Estagiária);

“Nós também já fizemos contigo obras de arte!” (AM);

“E podemos fazer mais!” (G);

“Nós temos feito obras de arte a partir de obras de pintores muito famosos com emoções diferentes certo? Que emoções já retratamos?” (Estagiária);

“O amor!” (CF; BS; outras crianças);

“O medo com aquele quadro do senhor todo assustado com a boca aberta!” (DL)

“E se eu trouxesse mais quadros com outras emoções para depois juntarmos aos que já fizemos, acham uma boa ideia?” (Estagiária);

“SIM!!” (Todas as crianças)

“E depois podemos fazer como a Vera fez? Pela nossa escola?” (G);

“E também podem vir os nossos pais ver a exposição como no livro que os meninos iam ver?” (AM);

“Seria uma boa ideia fazermos uma exposição com todos os nossos trabalhos! Mas não podemos mostrar aos pais pessoalmente... Como é que vamos resolver este problema para mostrarmos aos pais o que andamos a fazer?” (Estagiária);

“Podemos tirar fotos!” (JF);

“E podemos fazer um vídeo a falar sobre o que fizemos” (DL).

Este diálogo mostrou ser um momento basilar para a futura criação de uma atividade enriquecedora para toda a comunidade escolar: a exposição das obras de arte exploradas e suas recriações.

O grupo demonstrou-se bastante ativo, motivado e participativo na dinamização desta atividade, solucionando, igualmente, estratégias para o problema que surgiu a meio desta intervenção: o da impossibilidade de os pais assistirem à exposição presencialmente devido à situação pandémica atual.

Tal como defendem as OCEPE, o papel do adulto aquando da situação de um problema é o de andaime para a resolução do mesmo. Assim, as crianças têm a oportunidade de realizar um trabalho colaborativo em torno da resolução do problema, alargando o leque de oportunidades educativas e favorecendo uma aprendizagem coadjuvada em que cada criança se desenvolve e aprende, bem como contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo em geral (Silva et al., 2016, p. 25).

Na mesma linha de pensamento é referido ainda que “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 39).

Posteriormente ao momento de discussão e resolução do problema levantado, também foram debatidos, com as crianças, os possíveis nomes que poderíamos dar a esta exposição, surgindo até a ideia de que a exposição podia ser feita em museus, originando o título: o museu das emoções.

Após a leitura da obra literária “O ponto” seguiu-se a exploração do livro “Vamos jogar?” de Hervé Tullet. Por ser uma obra muito interativa, o adulto possibilitou a participação de todas as

crianças com a criação de um cartão individual com um ponto amarelo (personagem principal da história).

A narrativa permitiu, ainda, desenvolver diversas áreas de forma integrada como o Domínio da Matemática (contagem), o Domínio da Educação Física (correr, saltar, entre outros), o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (relatar o que se estava a fazer), o Subdomínio das Artes Visuais (cores e linhas) e o Subdomínio da Música (cantar, fazer ritmo com palmas). A atividade foi novamente realizada no dia da exploração, uma vez que as crianças demonstraram bastante interesse e motivação.

Aproveitando a exploração da narrativa “O Ponto”, foi trabalhado, em conjunto com as crianças, as obras “Flumenique” e “Mickey Mouse” de Damien Hirst (Fig. 16), onde era nítido o trabalho que este fizera a partir de um conjunto de pontos. As crianças identificaram o jogo de cores que o artista utilizou para criar aquele padrão, bem como quiseram contar quantas bolas existiam no total e agrupá-las por cores.



Figura 16 - "Flumenique" e "Mickey Mouse" de Damien Hirst

Na segunda obra, as crianças identificaram de imediato o que estava representado, questionando-se se também conseguiam trabalhar com pontos, tal como o pintor. Seguidamente, as crianças foram questionadas sobre o animal representado na obra e se eventualmente também conseguiriam representar outros animais com a mesma técnica. O grupo mencionou que o animal representado era um rato, mais especificamente o Mickey Mouse, o que os deixou mais motivados para construir novos animais a partir de pontos.

“Um urso!” (G);

“Uma formiga como as nossas formiguinhas da paz.” (DL);

“Uma tartaruga!” (JF).

Ao obter estas e mais respostas, o adulto representava no quadro branco, segundo as orientações das crianças, alguns dos animais por elas referidos. Posteriormente, questionou-se o grupo se gostariam de desenhar animais utilizando a técnica dos pontos, com o auxílio de tintas e trinchas, em mantos de grandes dimensões, o que as deixou entusiasmadas e prontas para aceitarem o desafio.

Assim, deu-se início a um momento crucialmente lúdico onde cada criança desenhava o animal que pretendesse em dois mantos de tecido branco comprido com dimensões de uma faixa utilizando tintas e trinchas/pincéis mais grossos.

A partir desta atividade foi possível observar o gosto que a criança tem ao pintar sobre diversos suportes e utilizando diferentes técnicas e materiais já bem conhecidos do seu quotidiano, de forma a aprender a “harmonia da cor” segundo as OCEPE (Silva et al., 2016, p. 49).

Seguidamente, a obra foi colocada no lado de fora da escola (Fig. 17), como desejado pelo grupo, para que estas pudessem demonstrar às suas famílias o que tinham aprendido e como o tinham aprendido.



Figura 17 - Utilização do ponto – círculo – para construir animais e exposição do trabalho final para as famílias

Posteriormente, foi introduzida a obra “A Lagartinha muito comilona”. Esta já era conhecida por grande parte do grupo, o que permitiu e facilitou a participação ativa do grupo aquando da leitura desta.

No decorrer da leitura, o ciclo da vida da lagarta foi sendo explorado com o grupo, recorrendo-se igualmente a dois vídeos ilustrativos do mesmo, com o intuito de permitir ao grupo explorar o processo em questão. É de salientar que o grupo se demonstrou muito entusiasmado com o ciclo de vida da lagarta, tendo construídos aprendizagens significativas. À posteriori realizou-se um *Quizz* (formato de concurso televisivo) em grande grupo, a partir da aplicação *Bookwidgets* (Fig. 18), o que tornou a atividade mais interativa e entusiasmante para as crianças, que se revelaram muito atentas e entusiasmadas.



Figura 18 - Parte do *Quiz* da aplicação *Bookwidgets*

Numa etapa posterior, em grande grupo, realizou-se um gráfico (Fig. 19) que representava os alimentos que a lagarta comeria em cada dia da semana. As crianças mencionaram todos os alimentos que teriam de ser representados. Num momento seguinte, identificaram os alimentos saudáveis e não saudáveis, separando-os por estes dois grupos com o auxílio da roda dos alimentos já construída na sala.

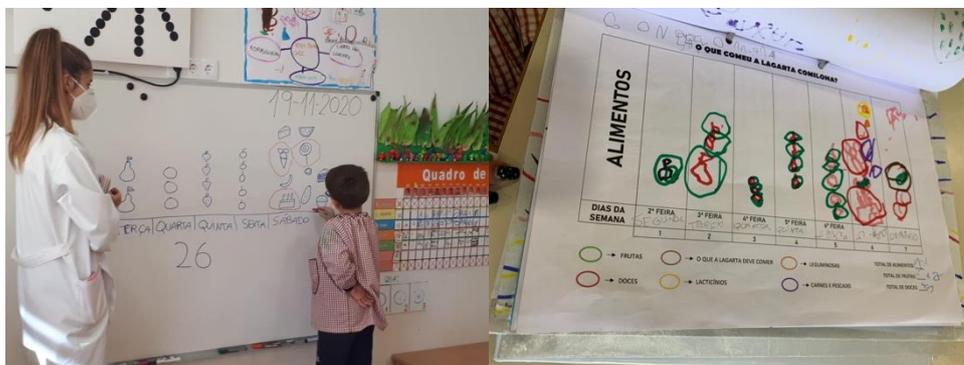


Figura 19 - Gráfico construído com as crianças no quadro e individualmente; Registo individual

Deste modo, o Domínio da Matemática (gráfico) e a Área do Conhecimento do Mundo (alimentação; roda dos alimentos) foram trabalhados de forma integral e muito clara neste momento de aprendizagem. Em consequência deste momento, as crianças questionaram se não poderiam, depois do almoço, serem elas próprias a realizar um gráfico numa folha para colocarem nas suas gavetas, como o concretizado no quadro em grande grupo.

Esta intervenção foi valiosa, pois mostra que o grupo estava focado no que se estava a aprender e queria registar a mesma individualmente para mais tarde poderem recordar (Fig. 19). Além desta ideia de atividade, as crianças também ajudaram na construção da ideia da horta que se viera a suceder.

Da parte da tarde desse dia, oito lagartas foram introduzidas no contexto de sala para que as crianças pudessem observá-las com pormenor e algumas características: as cores que estas apresentavam, as suas dimensões, entre outros aspetos (Fig. 20).

Foram também questionadas sobre o habitat onde as mesmas foram inseridas e o que seria necessário para que sobrevivessem no mesmo. Todas as crianças demonstraram-se fascinadas por este momento, despertando sempre uma veia de curiosidade sobre as lagartas e tudo o que as envolvesse.



Figura 20 – Observação atenta das lagartas (descrição física, como é o seu habitat, ...) e criação de habitat para as mesmas

Ao questionar o que é que as lagartas comiam, todas as crianças mencionaram folhas, alface e couves, o que levou à introdução da questão: “E como vamos arranjar os alimentos para as nossas lagartas?”. A partir desta questão, a maioria das crianças pensaram em trazer algum alimento de casa, mas algumas crianças lembraram-se da pequena horta que tinham lá fora, e que seria boa ideia plantar alimentos nela (Fig. 21).



Figura 21 – Plantação de sementes de couve na horta

Com isto, as crianças propuseram-se a cuidar das lagartas (que, mais tarde, obtiveram nomes criados e escritos por elas) e da horta, para que o alimento para as mesmas fosse bem cultivado. Através desta discussão surgiu a oportunidade de se pensar num quadro de tarefas. Este sentido de responsabilidade crescente nas crianças foi bastante nítido durante todo o diálogo acerca das lagartas e demonstrou-se muito rico para a aquisição das aprendizagens.

Com esta atividade foi possível refletir sobre a flexibilidade da planificação, uma vez que as atividades delineadas para esse dia foram substituídas pelas propostas e interesses das crianças. Assim, no dia seguinte, o grupo realizou o resto da atividade proposta na planificação do dia anterior – a construção de uma lagarta através do uso de balões e tintas (Fig. 22), assim como a pesquisa dos alimentos ingeridos pela lagarta comilona da história, através do *Google*.

Por ser também uma atividade lúdica e com materiais diferentes dos usados pelas crianças no quotidiano, o interesse e a atenção das crianças redobrou-se, tendo estas sempre o cuidado de que, ao fazermos as lagartas, as cores das tintas nos balões fossem sempre diferentes, de modo a não coincidirem umas com as outras, isto é, para não se repetirem duas cores seguidas.



Figura 22 - Carimbagem de balões para formar uma lagarta e pesquisa do alimento no *Google*

Para além do previamente refletido, foi necessário refletir sobre a utilização das tecnologias nas aprendizagens escolares, sendo que Corbellini (2011, p.8), citado por Cardoso (2015, p. 32), refere que estas são uma grande colaboração para a prática do ensino-aprendizagem.

Estas incentivam diversas possibilidades de aprendizagens, tendo em consideração a “concepção epistemológica que sustenta a prática docente”, sendo necessária uma reflexão sobre como melhor incorporá-las nas práticas educativas, de forma a beneficiar tanto o professor como as crianças (Cardoso, 2015, p. 32).

De modo a finalizar a atividade, introduziu-se a exploração da técnica artística *Spin Painting*, do artista Damien Hirst. Assim, num primeiro momento, apresentou-se o artista em destaque, através de algumas fotos que definem a cultura britânica, bem como a sua técnica de *Spin Painting*.

Ao longo desta exploração, as crianças adquiriram novo vocabulário e conheceram a história por detrás de alguns dos monumentos britânicos, tendo algumas delas partilhado com o grupo memórias de viagens desses mesmos monumentos.

Posteriormente, partilharam-se dois breves vídeos com o grupo onde é possível visualizar a demonstração da técnica de pintura de duas formas variadas: uma no museu com o próprio artista (mostrando à comunidade de Londres como se realiza esta técnica) e outra a partir da parceria do mesmo com a aplicação *Snapchat*, de modo que, devido à pandemia atual, as pessoas possam realizar e usufruir de quadros com a técnica *Spin Painting* através do telemóvel/tablet (Fig. 23).

Note-se que este último vídeo foi o mais significativo para o grupo de crianças, uma vez que apela à tecnologia e a uma aplicação com a qual as crianças já tiveram contacto, o que tornou mais enriquecedor o facto de o grupo conseguir experimentar por eles mesmos através da aplicação instalada no telemóvel do adulto.



Figura 23 - Uma das obras *Spin Painting* efetuadas com o auxílio da aplicação *Snapchat*

Além da experimentação tecnológica, as crianças tiveram a oportunidade de a experienciar com o auxílio de um suporte giratório, recorrendo a tintas e um quadro com fundo preto, para dar ênfase à técnica artística explorada.

Ao longo de toda este momento, a reação nas crianças foi bastante positiva, o que se tornou bastante significativo, pois estas demonstraram bastante curiosidade pela técnica e grande motivação para a explorarem em conjunto com o grupo, sendo esta uma atividade participativa e ativa.

No decorrer da exploração da técnica, as crianças foram desafiadas a colocar a tinta na tela ao ritmo de uma música de fundo da peça “Quebra-Nozes”, uma vez que a melodia apresenta ritmos variados. Além disso, é uma música clássica que, segundo estudos realizados pela Universidade de Helsínquia, na Finlândia, (Kanduri et al., 2015, pp. 6-8) ajuda as pessoas a melhorarem as suas aprendizagens e a treinar a memória. O facto de só o grupo ouvir a música já provoca mudanças no corpo humano e, segundo o autor, só a intensidade do contacto deste com a música faz a diferença, afirmando que quanto mais a música clássica estiver presente no quotidiano dos indivíduos, maior será a capacidade de aprendizagem e memória (Fig. 24).



Figura 24 - Criação das obras de *Spin Painting*

Como as produções das crianças foram realizadas em suporte de tela preta, os resultados finais das produções denotaram sem dúvida a técnica utilizada, refletindo o movimento circular da tinta. Ao longo da recriação e experimentação desta técnica, foi possível verificar a mistura das cores, tendo muitas crianças demarcado o momento ao inferirem o que estavam a observar, como por exemplo:

“Olhem, o amarelo e o rosa estão a dar laranja como na experiência!” – G

Este aspeto tornou-se relevante, pois o grupo, a partir destes comentários, conseguiu mais uma vez verificar os resultados das aprendizagens previamente realizadas já no início da implementação deste projeto, refletindo-se a aquisição das mesmas aquando dos diálogos efetuados. As crianças ficaram então ainda mais atentas e curiosas no decorrer da atividade, demarcando sempre quando observavam e vivenciavam uma mudança de cor aquando da mistura de duas diferentes (Fig. 25).



Figura 25 - Exemplos das produções das crianças com a técnica *Spin Painting*

3.7. Atividades referentes ao Projeto “Dimensão Ética na Estética” no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.7.1. – “O Medo, o grito e o espaço”

A seguinte atividade tem como foco um ambiente integrador que parte da obra “O Grito” de Edvard Munch, sendo esta dividida por vários momentos decorridos ao longo da semana.

Deste modo, a atividade iniciou-se em torno da obra de arte supramencionada (Fig. 26), onde as crianças expuseram a sua opinião crítica e criativa relativa à mesma, entendendo perfeitamente a mensagem que a obra lhes passava e a forma como estava apresentada (“A ponte parece que continua”, “Parece que a personagem principal do quadro está horrorizada com algo e as outras

pessoas nem notaram no mesmo que ela”, “A personagem é um ser humano, mas nem é menino nem menina!”, entre outras afirmações).



Figura 26 - "O Grito" de Edvard Munch inserido num *PowerPoint* para exploração da obra e do artista Edvard Munch

Posteriormente, após uma análise sucinta da obra e de explorar a versatilidade do grito com os alunos, também lhes foi questionado onde é que o grito não se propagaria, cujas respostas se complementava:

“No espaço!” – F.C.

“E porque é que não se pode espalhar no espaço? – Estagiária

“Porque lá não temos atmosfera.” – R

“O som do grito precisa passar pelo ar e lá não tem” – L.C.

“O ar tem umas coisinhas pequenas que deixam passar e lá o ar não existe!” – I.V.

(...)

Após esta conclusão, as crianças foram desafiadas a criarem uma história imaginária com o título “Uma aventura no espaço”, onde tinham de escolher, no mínimo, duas personagens e um planeta onde decorreria a aventura. De modo a organizar melhor as ideias do grupo, fez-se com os alunos, um plano base com alguns tópicos essenciais que deveriam incluir na história, em conjunto.

A adesão e a euforia canalizada para esta atividade originaram histórias bastante criativas (Fig. 27). No final, cada criança demonstrava-se entusiasmada e feliz para partilhar o seu trabalho com os colegas, bem como dando “feedback” e fazendo críticas construtivas entre os pares. É ainda de referir que, a correção ortográfica dos textos foi feita com os alunos, para que refletissem sobre os próprios erros de ortografia, de forma a melhorar a sua escrita.

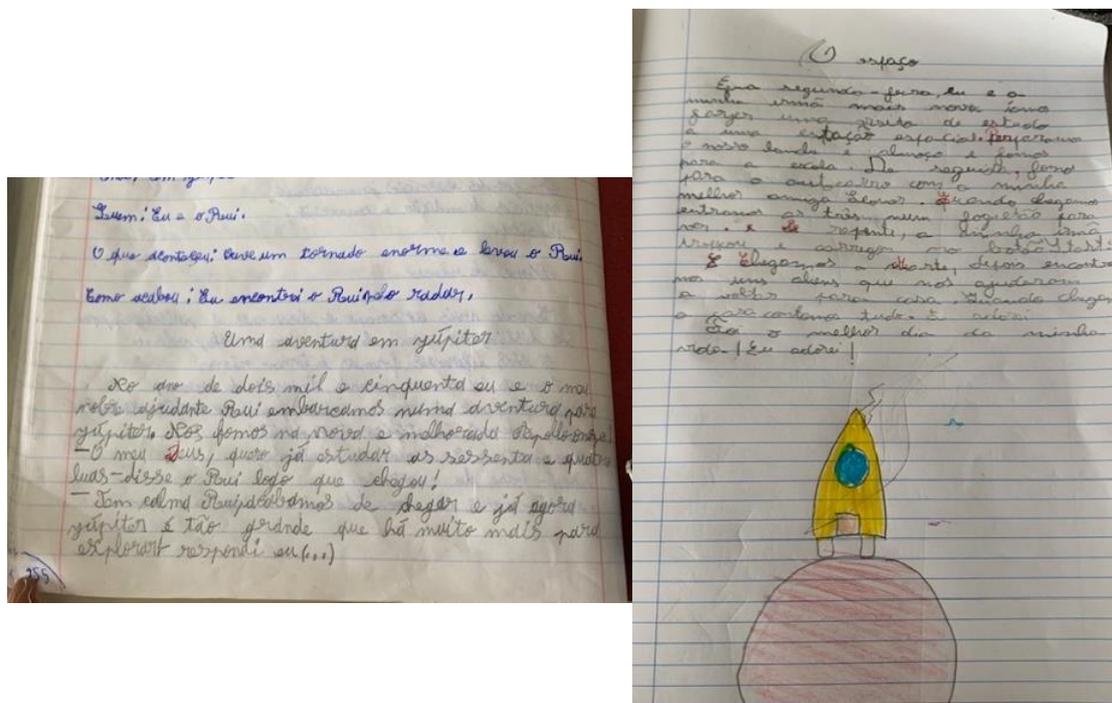


Figura 27 - Exemplos de plano e de algumas histórias no espaço construídas

Após a escrita dos textos, e continuando na temática do espaço, realizou-se alguns exercícios matemáticos “no espaço”, relacionados com as unidades de medidas, recentemente aprendidas pela turma (Fig. 28). Notou-se alguma dificuldade no início da resolução dos mesmos, por ser um tema abordado recentemente.

Contudo, as crianças ajudavam-se mutuamente, recebendo, igualmente, apoio individual e em grande grupo da estagiária e do professor cooperante. A correção da atividade foi feita em grande grupo, com o auxílio dos alunos a resolver a mesma no quadro, para que todo o grupo pudesse observar os cálculos e resultados obtidos, comparando-os com as suas respostas.

Exercícios matemáticos:

Atenção: os exercícios seguintes não contêm as distâncias e medidas reais dos planetas!

- A distância do planeta Marte ao Sol é a sexta parte da distância do planeta Saturno ao Sol. Sabendo que a distância de Saturno ao Sol é de 13 200 000 cm, quanto mede a distância de Marte ao Sol?
- Atenta no exemplo e completa:
 $0,037 \text{ dm} = 0,0037 \text{ m} = 0,37 \text{ cm} = 3,7 \text{ mm}$
 - $27,8 \text{ m} = \text{dm} = \text{cm} = \text{mm}$
 - $0,1 \text{ mm} = \text{cm} = \text{m} = \text{dm}$
 - $\text{m} = 9,08 \text{ dm} = \text{mm} = \text{cm}$
 - $2 \text{ cm} = \text{dm} = \text{cm} = \text{mm}$
- Escreve por ordem decrescente as distâncias dos planetas ao Sol:

| Marte | Terra | Neptuno | Mercúrio | Úrano |
|------------|---------|-----------|----------|-------|
| 5582,01 mm | 12,5 dm | 1324,7 cm | 60,50 cm | 8 m |

> > > > >
- Considera que cada quadrícula mede 6,3 cm de cada lado. Sabendo que o ponto S é o Sol e que os restantes pontos são planetas, calcula as distâncias sugeridas:
 - $\overline{US} =$
 - $\overline{MS} =$
 - $\overline{TS} =$
 - $\overline{JN} =$

Exercícios matemáticos:

Atenção: os exercícios seguintes não contêm as distâncias e medidas reais dos planetas!

- A distância do planeta Marte ao Sol é a sexta parte da distância do planeta Saturno ao Sol. Sabendo que a distância de Saturno ao Sol é de 13 200 000 cm, quanto mede a distância de Marte ao Sol?
 $13200000 \div 6 = 2200000$
- Atenta no exemplo e completa:
 $0,037 \text{ dm} = 0,0037 \text{ m} = 0,37 \text{ cm} = 3,7 \text{ mm}$
 - $27,8 \text{ m} = 278 \text{ dm} = 2780 \text{ cm} = 27800 \text{ mm}$
 - $0,1 \text{ mm} = 0,01 \text{ cm} = 0,0001 \text{ m} = 0,0001 \text{ dm}$
 - $0,37 \text{ m} = 3,7 \text{ dm} = 37 \text{ cm} = 370 \text{ mm}$
 - $2 \text{ cm} = 0,2 \text{ dm} = 20 \text{ mm}$
- Escreve por ordem decrescente as distâncias dos planetas ao Sol:

| Marte | Terra | Neptuno | Mercúrio | Úrano |
|------------|---------|-----------|----------|-------|
| 5582,01 mm | 12,5 dm | 1324,7 cm | 60,50 cm | 8 m |

5582,01 mm > 1324,7 cm > 12,5 dm > 8 m > 60,50 cm
- Considera que cada quadrícula mede 6,3 cm de cada lado. Sabendo que o ponto S é o Sol e que os restantes pontos são planetas, calcula as distâncias sugeridas:
 - $\overline{US} = 5,25 \text{ cm}$
 - $\overline{MS} = 20,7 \text{ cm}$
 - $\overline{TS} = 12 \text{ cm}$
 - $\overline{JN} = 4 \text{ cm}$

Figura 28 - Ficha de Matemática no espaço e exemplo da resolução da mesma por um aluno

O momento seguinte foi criado para introduzir novos conteúdos programáticos: os Astros, recorrendo ao auxílio de um sistema solar tridimensional e aos pré-conceitos que algumas crianças tinham sobre esta temática. Durante a aprendizagem dos conteúdos, a turma permaneceu bastante curiosa e atenta a cada detalhe, efetuando perguntas pertinentes para o desenvolvimento de novos conhecimentos mais avançados.

A aula foi exposta de uma maneira diferente: no polivalente, em grande grupo, sentados numa roda, o que permitiu uma maior proximidade para o processo de ensino-aprendizagem, usando um sistema solar construído para este momento (Fig. 29). Estes dois momentos referentes à Matemática e ao Estudo do Meio foram prolongados para pequenos tempos do dia seguinte, pois era necessário dedicar mais tempo às dúvidas e curiosidades do grupo.



Figura 29 - Introdução ao conteúdo programático "Os Astros" através de um sistema solar tridimensional

Seguidamente à exploração dos astros, realizou-se um momento mais lúdico e no polivalente: uma aula de Educação Física adaptada à temática do espaço (Fig. 30).

Assim, o aquecimento foi adaptado do jogo tradicional “Mata” para o “Mata Lunar”. Neste jogo, a bola representava um cometa e as crianças que fugiam da mesma seriam os extraterrestres. Adicionalmente, as crianças que possuíam os “cometas” intitulavam-se de astronautas. Note-se que o jogo decorria num espaço delimitado e nomeado de “Lua”.

Após terminarem o jogo, as crianças foram convidadas a participar num percurso espacial, em que cada estação do percurso representava um planeta na sua viagem. É fulcral mencionar que o percurso baseava-se em atividades de perícia e manipulação, bem como de deslocamentos e equilíbrios (Fig. 30).



Figura 30 - Aula de Educação Física "no espaço" (deslocamentos e equilíbrio; perícia e manipulação)

Para terminar este momento atrativo e diversificado, as crianças foram desafiadas a fazerem saltos lunares, ou seja, a saltarem à corda na Lua. Para isso, a estagiária e o professor cooperante, inicialmente, começavam a movimentar a corda lentamente e, posteriormente, aumentavam ou diminuíam a velocidade.

Após as primeiras tentativas, passavam a ser as próprias crianças a realizarem esse momento de mudança de velocidade nas cordas. Ao longo de toda esta atividade foi possível observar a coordenação motora das crianças e o empenho com que realizavam cada um dos exercícios pedidos, sempre com muita animação.

Já no que diz respeito ao momento final desta atividade, este concentrou-se na recriação da obra de arte “O Grito”, sendo as próprias crianças as personagens principais. Para isso, cada criança tirou uma foto, com o auxílio da estagiária, a dar a entender que estava a gritar. Após a foto ser impressa, cada criança recortou a sua e, antes de a colarem na tela, recriaram a paisagem que viam e apreciavam na obra com o auxílio de pincéis e aguarelas, com o acompanhamento de música (Fig.

31). Só quando finalizada a paisagem é que as crianças se colocavam na sua obra de arte, com uma cola de batom ou líquida.

Note-se que este momento também foi bastante lúdico e significativo para as crianças através das observações e dos diálogos que estabeleciam entre si, colaborando umas com as outras na correção de certos erros, sem recorrerem ao apoio do adulto (Fig. 31).



Figura 31 - Procedimento do momento de recriação da obra "O Grito" pelos alunos; Diálogo entre o grupo sobre aspetos a corrigir relativamente ao que estava representado na obra original e na dos alunos

Em suma, esta atividade foi desenvolvida de forma holística e harmoniosa, tendo por base as emoções, as Artes Visuais, as necessidades e curiosidades das crianças ao longo da mesma, onde se obtiveram resultados e feedbacks bastante positivos, sempre com grande vontade de aprender e realizar as diversas propostas da atividade em si.

Deste modo, devemos refletir que esta atividade incorporou a metodologia da aprendizagem ativa, pois esta incentivou “os alunos a construir o seu próprio entendimento acerca das teorias científicas fundamentais, envolvendo os no processo de aquisição e construção de conhecimentos centrados nos mesmos” (Franco, 2015, p. 10).

Além disso, “é um conceito de aprendizagem que pressupõe “a atividade do sujeito, ou seja, do seu envolvimento cognitivo e afetivo na tarefa e no processo que lhe está associado” (Roldão, 1995, p. 38).

Adicionalmente, a coordenação motora desenvolvida nesta atividade também é deveras importante, pois “é importante estimular a criança nos aspetos de coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, noções de espaço e tempo, para que ela possa desenvolver suas funções psicomotoras e utilizar essas habilidades em várias situações” (Campão & Ceconcello (2008), citados por Aquino et al. (2012, p. 246)).

3.7.2. – “O Mundo Cinzento VS o Mundo Colorido”

Esta atividade teve como objetivo a exploração emoção “tristeza”, bem como das palavras solidão, desolação e sofrimento. Para isso, esta desenrolou-se a partir da apresentação de duas obras de arte – “Morning Sun” de Edward Hopper e “L’Enfant au Pigeon” de Pablo Picasso.

No momento em que se introduziu as duas obras, a turma já reconhecia o pintor Pablo Picasso pelo seu renome. Assim foi lhes dada a iniciativa para relembrar o que tinham aprendido sobre a vida deste pintor, numas das sessões de estágio (Fig. 32). Após a chuva de ideias iniciais, passou-se para a análise da obra, onde a turma destacou: as cores frias, os contrastes entre a criança e o fundo, as possibilidades inerentes à história por detrás da pintura, o porquê de a criança estar a segurar uma pomba, de o espaço se encontrar vazia com apenas uma bola e a causa de a criança não brincar com a mesma.



Figura 32 - Obra "L'Enfant au Pigeon" inserida num *PowerPoint*, para exploração da obra e do artista Pablo Picasso

Após a análise de vários parâmetros estéticos e éticos foi possível inferir o que a pintura transmitia, em conjunto com a turma: silêncio, tristeza, sofrimento, desolação e solidão, relembrando que o pintor teve um período da sua vida denominado de azul, onde pairava a tristeza e a dor.

De seguida, de forma a criar um fio condutor, foi apresentada a obra do artista Edward Hopper e a sua biografia. A análise da obra de Hopper seguiu os mesmos passos que a análise da obra anterior, analisando a personagem da pintura, o espaço e o que a rodeava, assim como a sua atitude e expressão (Fig. 33). Partindo dessa análise, as crianças identificaram o olhar vazio da mulher na

pintura, a posição de segurança que esta demonstrava, de modo a transmitir a mensagem da vontade de isolamento com pensamentos longínquos.

O grupo identificou também a existência de cores mais suaves e não tão fortes, o que lhes transmitia calma, mas ao mesmo tempo solidão e frieza, reconhecendo a solidão, desolação, sofrimento e silêncio que a personagem retratada estava a sentir. Deste modo, as crianças foram capazes em relacionar as duas obras através dos aspetos éticos e estéticos que se assemelhavam.



Figura 33 - Obra "Morning Sun" inserida num *PowerPoint* para exploração da obra e do artista Edward Hopper

Posteriormente a estas análises, as crianças foram desafiadas a criar um texto dramático, ou seja, a escrever um texto e a dramatizar o mesmo. Estipulou-se algumas regras construídas com as crianças para a realização do mesmo: a existência de um narrador e de personagens, podendo estas serem humanas, animais ou fictícias; ter como ponto de partida os quadros; e a existência de um diálogo (Fig. 34). Assim, as crianças dividiram-se em grupos de 4 e 5 elementos e começaram a discutir ideias fundamentais que deveriam introduzir nos seus textos.

Para que as crianças se concentrassem melhor e pudessem comunicar com os seus colegas mais abertamente, três grupos permaneceram afastados na sala de aula e outros três grupos foram para a sala do lado – sala de informática – que se encontra sempre vazia, para terem um espaço mais amplo e privacidade. A divisão dos grupos não foi efetuada aleatoriamente, mas sim com um propósito de que em cada grupo existisse, no mínimo, um aluno que ajudasse aqueles que têm maior dificuldade em construir um texto mais longo e completo.

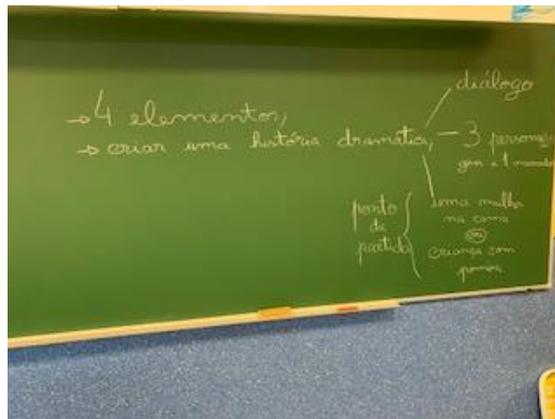


Figura 34 - Algumas regras discutidas com e entre os alunos

Ao longo do tempo de trabalho, cada grupo teve tempo para se dedicar à planificação do texto, bem como à sua escrita e revisão. Foi-lhes igualmente dado tempo para ensaiarem e dar corpo e voz ao seu texto dramático na sala de informática, para que tivessem em atenção o aproveitamento do espaço que lhes seria concedido na sala para a execução da peça. Ademais, cada grupo trabalhou autonomamente e sempre em trabalho colaborativo, existindo uma frequente troca de ideias e críticas construtivas ao longo do tempo de trabalho e revisão textual, servindo o adulto de andaime nestes momentos (Fig. 35).



Figura 35 - Divisão de grupo e do ambiente de trabalho (Planificação, escrita e revisão do texto dramático)

Como indica o documento do Perfil dos Alunos à Saida da Escolaridade Obrigatória (2017, p. 18), os valores “devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática”, verificando-se alguns deles ao longo da realização deste momento de escrita criativa:

Responsabilidade e integridade (respeitar-se a si mesmo e aos outros); excelência e exigência (aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades); curiosidade, reflexão e inovação (querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo); cidadania e participação (negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor); e liberdade (manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, etc. (p. 18)

Após o ensaio de cada grupo, seguiu-se o momento de apresentação e dramatização dos textos de todos os grupos recebendo críticas construtivas de alguns colegas ou apreciações, no fim da apresentação (Fig. 36). Depois deste momento, cada aluno teve de escolher a peça que mais gostou, de acordo com os critérios de escrita decididos, tendo, também, em consideração outros fatores como a entoação e ritmo de leitura, movimentação corporal, entre outros aspetos, justificando a sua escolha. Para isso, foi entregue a cada aluno um “bilhete de espetáculo”, onde se apresentavam espaços para preencher com o nome das peças apresentadas; votar na peça favorita segundo os critérios estabelecidos, justificando a sua escolha (Fig. 36).



Figura 36 - Apresentação das peças dramáticas, exemplo de bilhete de votação e do respetivo preenchimento por um aluno

Posteriormente, os bilhetes foram analisados em grande grupo, recorrendo à ferramenta *Excel*, onde foi construída uma tabela e um gráfico de barras e um gráfico circular (Fig. 37). De seguida, procedeu-se à análise destes últimos, questionando qual era a moda, qual era a fração que representava a peça que teve mais votos e simplificá-la, entre outras questões. Todo este momento foi apenas moderado pela estagiária e conduzido pelos alunos.

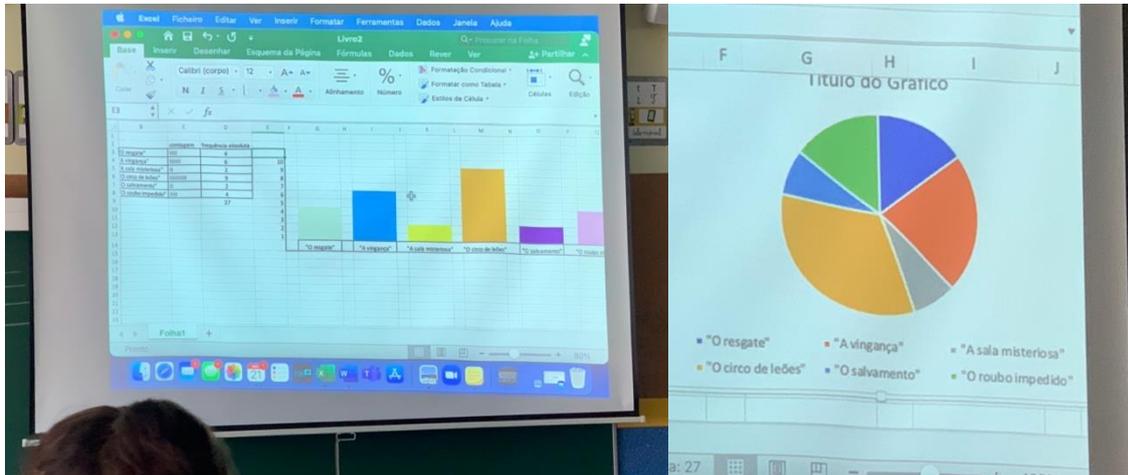


Figura 37 - Tabela e gráficos construídos com os alunos a partir das votações realizadas pelos mesmos

De modo a prosseguir com a atividade os alunos foram desafiados a desenvolver e sistematizar conteúdos matemáticos de forma mais lúdica através de um jogo de tabuleiro (“Rio da Matemática”) elaborado de acordo com as suas necessidades e interesses, considerando a emoção explorada nessa semana (a tristeza), em que cada casa do jogo era representada propositadamente com uma lágrima (Fig. 38).

Este jogo era constituído por 20 lágrimas que correspondiam, cada uma delas, a uma carta. Cada carta abordava um conceito matemático diferente, desenvolvendo e sistematizando conteúdos desde a leitura de números, frações, dízimas, perímetro, áreas, entre outros (Fig. 38). No final do jogo, quando chegasse à última casa, cada aluno recebia um prémio, um diploma personalizado.

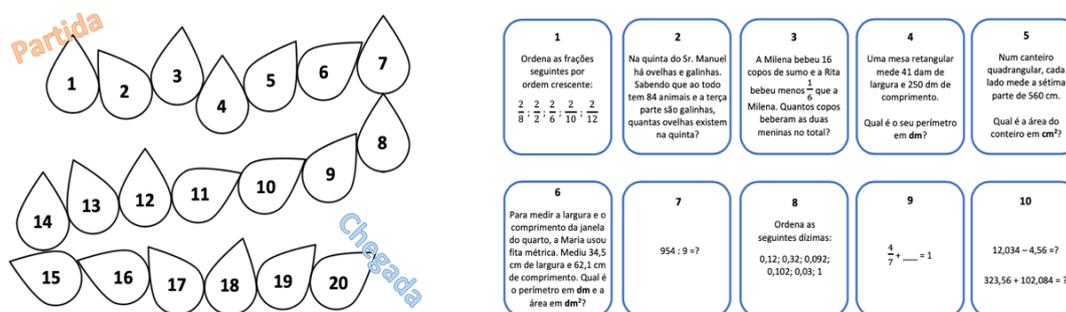


Figura 38 - Jogo "Rio de Matemática" e algumas questões nele incluídas

Ao longo da realização do jogo, cada criança tinha um boneco escolhido pelas mesmas para sinalizar no tabuleiro em que casa se encontravam, o que as deixava ainda mais motivados para este jogo matemático. O diploma personalizado foi igualmente importante para a motivação e interesse na atividade.

Este jogo matemático inventado exclusivamente para este grupo de crianças tornou-se um instrumento crucial e uma mais-valia para a consolidação e sistematização de conhecimentos matemáticos abordados uma forma lúdica e divertida (Fig. 39).



Figura 39 - Desenvolvimento do momento do jogo e resolução do mesmo

Os jogos educativos devem proporcionar um ambiente crítico, onde o aluno se sensibilize para a construção do conhecimento de um modo prazeroso (Moratori, 2003, p. 1). Adicionalmente, Moratori (2003, p. 9) cita Fernandes (1995), mencionando que os jogos podem ser implementados com diversos objetivos como construir autoconfiança, motivar os alunos, praticar habilidades e conferir destreza, dependendo do contexto inserido.

Ressalva-se que, ao longo da realização do jogo, algumas dúvidas foram surgindo, sendo que muitas delas revelaram ser comuns entre algumas crianças. Isto modificou a estratégia de ajudar cada criança individualmente para uma nova estratégia: utilizando o quadro da sala. Desta forma, todas tiveram a mesma oportunidade para tirarem as dúvidas em conjunto. Verificamos, ainda, que o papel do adulto serviu como mediador para a resolução de alguns exercícios compostos no jogo matemático.

Posteriormente, foram exploradas duas obras de arte com os alunos, sendo que a primeira fora de Van Gogh (“Vaso com Lírios contra um Fundo Amarelo”) e a segunda a marca artística do artista japonês Murakami (flores de Takashi Murakami). Note-se que as crianças já tinham ouvido falar em Van Gogh, mas desconheciam a sua história, ficando sensibilizadas pela mesma. Ao analisarmos a obra (Fig. 40) em conjunto, as crianças foram capazes de relacionar esta obra com as duas inicialmente estudadas no início desta atividade, onde focalizaram nos tons que esta apresentava e no que esta lhes transmitia: tristeza, esquecimento, solidão, entre outros.

VASO COM
LÍRIOS
CONTRA UM
FUNDO
AMARELO
(1890)



Figura 40 – Obra "Vaso com Lírios contra um fundo amarelo" inserida num *PowerPoint* para exploração da obra e do artista Vicent Van Gogh

No que toca à exploração da vida do artista Takashi Murakami, alguns alunos reconheciam o seu trabalho através de animes e do videoclip da Billie Eilish, onde este participara com a sua marca – a flor (Fig. 41) –, demonstrando grande motivação e atenção para saberem mais sobre o artista e a história por detrás da flor que este desenha frequentemente nos seus trabalhos. Para isso, foram apresentados alguns vídeos onde se explicava a origem da flor, sendo que um deles era protagonizado pelo próprio artista.



Figura 41 – "Flores de Murakami" inserida num *PowerPoint* para exploração da obra e do artista Takashi Murakami

Após a análise da obra, da marca do artista e de se fazer uma comparação entre as flores retratadas nestas duas últimas obras, as crianças identificaram a polissemia que um objeto apresentava, concluindo que a mesma podia ir mais além do que um objeto, dando exemplo de algumas palavras e ações do seu quotidiano.

De forma a finalizar a atividade, os alunos foram convidados a recriar a sua flor do estilo Murakami. Para isso, utilizaram um círculo feito com o fundo de pequenos pratos de papel e pintaram e recortaram pétalas já impressas, ao seu gosto (Fig. 42). Além disso, as crianças pediram para, no final da atividade, construir um mural com as flores da mesma, tal como Murakami representava nas suas obras com flores (Fig. 42).



Figura 42 - Criação das flores de Murakami e construção de um mural com as mesmas

É importante refletir que, ao longo de todo o trabalho de Artes Visuais, assim como ao longo de todo o desenvolvimento desta atividade integradora, as crianças demonstraram-se sempre bastante aptas e capazes de realizarem as tarefas propostas, apimentando as mesmas com as suas ideias e opiniões. Também se demonstraram bastante felizes, empenhadas e motivadas para todos os desafios lançados, sempre com boa disposição e vontade de aprender novos conhecimentos e de consolidar os que já foram apreendidos.

3.7.3. – “Emoções ao rubro”

Nesta atividade foram exploradas a obra literária “O Dia em que os Lápis Desistiram” de Drew Daywat e a obra de arte “Mona Lisa” de Leonardo da Vinci, devido ao misto de emoções que ambas retratam (Anexo 7). Note-se que ao longo de todo o dia as crianças se mostraram aptas, motivadas e empenhadas às propostas apresentadas.

Para iniciar a atividade, foi apresentado um vídeo animado do livro “O Dia em que o Lápis Desistiram” de Drew Daywat. Durante a visualização da história, todas as crianças revelaram-se bastante atentas e, posteriormente, fizeram o reconto da mesma, destacando os aspetos principais da obra, desejando voltar a assistir ao vídeo numa fase posterior.

De modo a incentivar as aprendizagens, propôs-se à turma a formação de equipas de 3 a 4 elementos para participarem num torneio “colorido” e com “emoções ao rubro”. A ideia foi bem aceite por todos e decidiram, em conjunto, chamar-lhe o torneio “lápis das emoções”. Para prosseguir com esta atividade, cada aluno retirava, de dentro de uma caixa e sem ver, um lápis impresso com uma cor específica, o que acabaria por definir qual seria o seu grupo (ex: a M.C. retira o Lápis Amarelo e pertence agora à equipa amarela) (Fig. 43).

Para tornar todo o ambiente mais apelativo, lúdico e simultaneamente eficaz para colocar à prova as aprendizagens desenvolvidas ao longo das atividades realizadas durante todo o projeto, gerou-

se o torneio mais integrador a nível curricular, com perguntas e respostas de vários conteúdos programáticos das variadas áreas curriculares na plataforma *Pickers*, já bem conhecida pela turma. Realça-se que esta plataforma é bastante apelativa para os alunos, onde cada um pode livremente rodar o seu código para responder às questões (Fig. 43).



Figura 43 - Exemplo de lápis que defeniu as equipas, da ferramenta utilizada para responder na plataforma *Pickers* e o decorrer do torneio (parte inicial)

É importante focar que, ao longo deste momento de torneio, nesta fase que requer mais o pensamento, o raciocínio e a troca de ideias, a competitividade gerada fora amigável, no sentido que todos os elementos do grupo se entajudavam dando, por vezes, a resposta a outros grupos (Fig. 44). Adicionalmente, cada grupo acumulava pontos por cada resposta correta, de modo que, no final deste momento e do momento seguinte, se estimulasse o pensamento matemático.

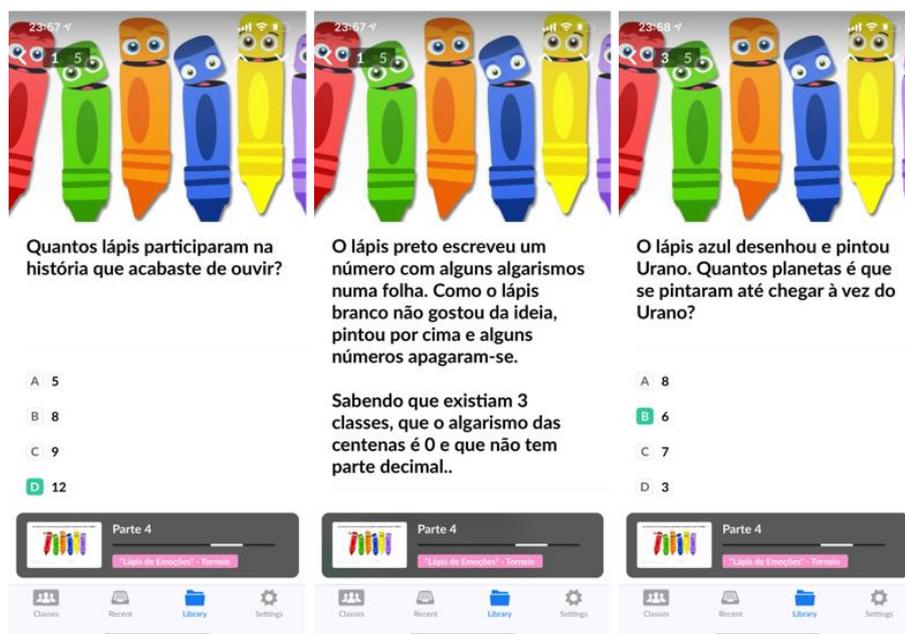


Figura 44 - Exemplo de questões e respostas apresentadas durante o torneio "Lápis das Emoções"

Com esta parte do torneio, podemos refletir sobre alguns aspetos de cidadania apresentados, corroborando com Reis, Sarmiento & Silva (2021), na perspetiva que: “a integração curricular configura-se como pressuposto para a efetivação de um currículo que promova competências essenciais para uma cidadania ativa, expressas nas premissas “aprender a aprender” e “aprender a ser”” (p. 252).

Após a este momento, passamos à seguinte e última etapa do torneio, onde se apelava às capacidades físicas e motoras das crianças. Este momento iniciou-se com um pequeno jogo de passes entre uma equipa contra outra, onde a equipa com a posse da bola teria de realizar X passes entre os seus elementos para ganhar um ponto, sem que a equipa contrária retirasse a bola da posse. Este exercício facilitou, de uma forma lúdica, o aquecimento corporal das crianças e desenvolveu-lhes a capacidade estratégica para ganharem o jogo (Fig. 45).



Figura 45 - Jogo de passes entre as equipas e os seus elementos

Seguidamente, cada equipa foi desafiada a competir num percurso com diversas estações (Fig. 46), onde existiam exercícios relativos aos deslocamentos e equilíbrio, perícia e manipulação, ginástica e jogos tradicionais. Toda a diversidade de estações colocadas ao longo do percurso tornou o momento competitivo mais apelativo e divertido, sendo que todos os grupos afirmaram no final do torneio que se divertiram bastante e que gostariam de repetir todos os momentos deste torneio com outros conteúdos, no futuro. Note-se que a atividade física, além de fazer bem à mente, também faz bem ao corpo, alma e saúde das crianças.

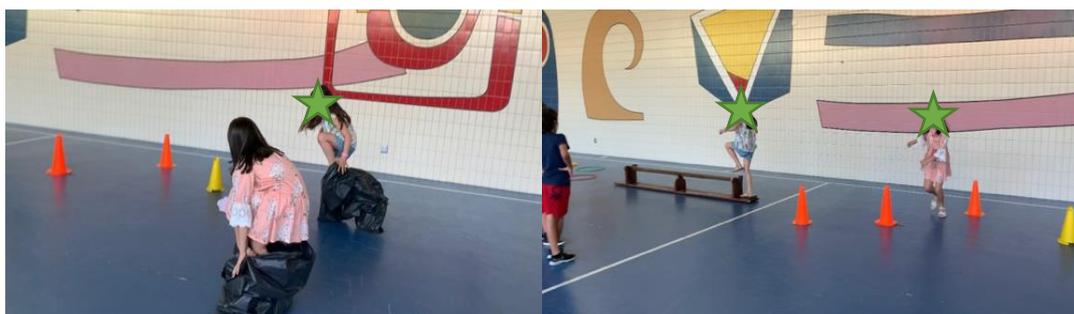


Figura 46 - Exemplo de duas estações do percurso delimitado (jogos tradicionais; deslocamentos e equilíbrio)

Assim, tal como Ferreira (2001, p. 43), consideramos a existência de duas tendências onde a aptidão física se expressa como referência primordial para a saúde na Educação Física: aptidão física relacionada com as habilidades (viabilizar desempenhos considerando as necessidades generalizadas dos indivíduos de acordo com o meio inserido) e aptidão física aliada à saúde (difundir qualidades que necessitam de ser trabalhadas regularmente para alcançar um novo nível desejado como resistência muscular e flexibilidade).

Após o término destes dois momentos cruciais da atividade em desenvolvimento, retornou-se à sala de aula para adicionar os pontos de ambas as partes do torneio, abordando alguns conceitos matemáticos como: qual era o valor maior, o menor e a moda; quantos pontos precisava a equipa roxa para passar a equipa laranja; qual era a parte decimal representada na equipa azul; qual o valor apenas com parte inteira, etc. (Fig. 47).

Pontos:

- E. Vermelha $\rightarrow 17 + 0,12 = 17,12$
- E. Verde $\rightarrow 15 + 1 = 16$
- E. Roxa $\rightarrow 17 + 0,5 = 17,05$
- E. Laranja $\rightarrow 17 + 0,15 + 0,5 = 17,65$
- E. Azul $\rightarrow 17 + 0,15 + 1 = 18,15$

Figura 47 - Pontos das equipas para jogar com conceitos matemáticos oralmente

De modo a dar continuidade à atividade e continuando na temática da obra literária “O dia em que os lápis desistiram” foi apresentada e explorada a obra de arte “Mona Lisa” de Leonardo Da Vinci (Fig. 48). Esta era uma obra que já era aguardada pelo grupo no início do projeto. Durante a exploração da vida e obra do pintor, as crianças colocavam cada vez mais questões e curiosidades.

Algumas das respostas às questões colocadas foram apresentadas pela própria Mona Lisa, num vídeo feito pela estagiária, onde a personagem falava com uma voz alterada dando resposta às curiosidades das crianças expressadas anteriormente, em momentos pontuais nos finais de outras atividades executadas.

MONA LISA (1503 – 1506)

- o Como está vestida a Mona Lisa?
- o Está de pé ou sentada?
- o O que vês no fundo?
- o Onde achas que pode ter sido pintado o retrato?

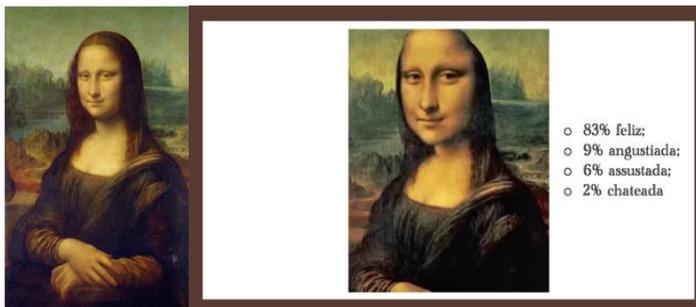


Figura 48 - Obra "Mona Lisa" inserida num *PowerPoint* para exploração da obra e do artista Leonardo Da Vinci e vídeo da Mona Lisa a responder algumas curiosidades expostas pelas crianças

Para complementar esta apresentação da obra e do artista, foi apresentado o livro “Conhecer a arte: Mona Lisa” de Patricia Reis, no qual cada criança teve oportunidade de o folhear e explorar as suas informações individualmente, sendo que este livro foi colocado na biblioteca de turma para que o grupo tivesse igual acesso.

Consequentemente, as crianças foram desafiadas a criar a sua própria Mona Lisa (Fig. 49). Para tal tinham como ponto partida a figura da Mona Lisa e algumas interpretações diferentes da obra por outras pessoas (Mona Lisa com sobrelha, estilo gangster, etc.) obtidas após uma curta pesquisa em grande grupo para inspiração. Durante toda a atividade as crianças demonstraram-se motivadas e criativas.

À posteriori, as crianças foram convidadas a apresentarem a sua Mona Lisa, individualmente, justificando o novo nome da obra e o que retrataram na mesma (Fig. 49). É de realçar que as crianças evidenciaram uma constante vontade de expressar a sua apreciação pelas obras dos colegas, assim como de colocar as suas curiosidades sobre a sua inspiração e o porquê do tema escolhido pelos mesmos.



Figura 49 - Base para a criação da Mona Lisa, processo de criação e apresentação das produções

Para finalizar a atividade e de modo a abrir portas para a última atividade do projeto, foi encetado um diálogo com a turma, onde se fez uma reflexão sobre o que fora estudado até ao momento, surgindo a ideia de concretizar um livro com histórias variadas das diversas emoções

abordadas. Desta forma, foi efetuada uma planificação geral sobre como seria construída a nossa grande história – as personagens, o tempo e os espaços onde iriam decorrer as histórias de cada emoção.

Ao discutirmos as ideias e o que gostariam de apresentar no livro, as crianças chegaram à conclusão de que a história se iria iniciar no último dia de aulas (tempo), onde a turma visitaria um museu de emoções exposto na escola e que, em cada quadro, um portal iria abrir e um X número de alunos com os professores entrariam pelo portal e viveriam uma aventura com uma certa emoção, antes de regressarem ao museu, sendo toda a história ilustrada pelos alunos. Com esta atividade é possível desenvolver a sua imaginação, capacidade de criação e inovação no texto e nas Artes Visuais.

Por fim, devemos refletir sobre o ensino e aprendizagem em arte, surgindo esta “como uma necessidade urgente no desenvolvimento da atividade docente, dadas as permanentes alterações tanto no campo educativo como no campo estético” (Dias, 2001, p.18).

3.8. Reflexão e Avaliação

“Avaliar consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação”
(Silva et al., 2016, p. 13);

“(…) 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. 5572)

Com a implementação do Projeto de Intervenção, dividido em diferentes níveis, Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, atingiu-se na íntegra os objetivos inicialmente propostos.

Ao longo destes, desenvolveu-se uma prática intencional fundamentada nas Artes Visuais e alicerçadas numa dimensão ética. Assim, partindo de um conjunto de obras de arte com as quais se estabeleceram conexões com as emoções, desenvolveu-se atividades artísticas articuladas com outras áreas do saber com vista ao desenvolvimento holístico da criança.

Deste modo, conseguiu-se promover a aquisição de novas competências através de uma abordagem interdisciplinar.

Educação Pré-Escolar:

As emoções reveladas nas expressões das Artes Visuais fomentam atividades integradoras?

Relativamente ao projeto realizado no âmbito da Educação Pré-Escolar, destaca-se que, apesar de ser um projeto independente pensado para esta plataforma, também se considerou fundamental a articulação com o projeto da sala *Living Peace* e com os valores a este associados. Assim, realça-se que surgiram alguns desafios que foram ultrapassados durante a concretização do projeto.

No início do estágio delinear-se alguns desafios, entre os quais o facto de o grupo apresentar crianças com idades heterogéneas (3 a 6 anos de idade). Tal permitiu refletir sobre quais as possíveis atividades a realizar para envolver e desafiar cada uma das crianças deste grupo, de modo a permitir o desenvolvimento de novas aprendizagens e a considerar as suas necessidades e curiosidades.

Outro desafio foi o de se encontrar, no grupo, uma criança com Necessidades Educativas Especiais muito característica denominada de Síndrome de Prader-Willi. Assim, refletiu-se sobre como adaptar as atividades a realizar, de acordo com as suas dificuldades e necessidades, uma vez que este síndrome afeta as várias áreas do desenvolvimento, nomeadamente o domínio da linguagem.

Por conseguinte, o ponto chave deste projeto fixou-se no desenvolvimento socioemocional e intelectual das crianças através de atividades significativas e integradoras com as diversas áreas do saber. Note-se que cada atividade que se desenrolou partiu das Artes Visuais e das emoções.

O leque variado de materiais pedagógicos disponibilizados assumiu um papel de destaque, uma vez que este é crucial nas aprendizagens a realizar. Este aspeto auxiliou no planeamento e elaboração de atividades com diferentes tipos de técnicas artísticas, assim como propiciou distintas oportunidades para a aquisição de conhecimentos das crianças. Com isto, permitiu-se o desenvolvimento da motricidade fina e da criatividade, bem como da sensibilidade estética e ética.

A existência de uma metodologia “mista” adotada pela educadora e pela estagiária foi também um aspeto fundamental para a implementação deste projeto, pois esta criou uma conexão entre pontos específicos de diferentes modelos pedagógicos. Tal aspeto gerou um ambiente educativo com um modelo único e mais favorável às aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

A escolha de obras de arte relativas ao subdomínio das Artes Visuais assumiu um papel importante no desenvolvimento de atividades integradoras. Aliada a este aspeto, a escolha sucinta de obras literárias permitiu uma convergência do desenvolvimento da literacia visual das crianças.

Note-se que todas as obras exploradas com o grupo confluíam na exploração das emoções, de conceitos relacionados com as Artes Visuais e com as outras áreas do saber. Tal permitiu a criação de oportunidades para a concretização de novas aprendizagens a nível emocional e intelectual.

Deste modo, deu-se importância ao escutar a voz da criança, bem como aos seus interesses, necessidades e curiosidades, com o propósito de criar oportunidades de aprendizagem que impulsionem o debate sobre assuntos e partilha de ideias ou pensamentos, assim como favoreçam a livre expressão.

Consequentemente, as crianças, nas atividades propostas, demonstraram-se sempre ativas, coconstrutoras de conhecimento, curiosas e empenhadas ao longo de todas as aprendizagens construídas. Estas também expressaram-se com vontade em adquirir novos conceitos e alargar as suas competências, denotando-se um envolvimento de carácter notório e gratificante.

Através desta postura implementada pelas mesmas, foi possível observar momentos contínuos de autoaprendizagem e de aprendizagem com os seus pares. Adicionalmente, também se observou a cooperação entre as mesmas para alcançarem os objetivos estabelecidos em cada atividade, o que permitiu conferir a heterogeneidade do grupo como uma mais-valia.

Tal como Silva et al. (2016) afirma, a existência desta diferença de idades dentro do grupo “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p. 11).

Respeitante ao papel do educador, este revela-se fundamental nas aprendizagens das crianças. Este deve planear propostas significativas, isto é, que considerem os interesses das crianças, de modo a alargá-los e a aprofundá-los. Como Silva et al. (2016, p. 11) indica “a curiosidade e o 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”.

Assim, a partir da escuta e envolvimento ativo do grupo, da observação direta e participativa e da documentação pedagógica, foi possível criar atividades holísticas onde se observou o desenvolvimento de competências convergentes aos objetivos que completavam cada atividade. Tais aspetos também providenciaram dados para a recolha, análise e reflexão continuamente das atividades e respetivos resultados obtidos.

Além dos já referidos, aspetos como a transcrição de diálogos, as interações das crianças com os seus pares e adultos, a experimentação de técnicas de Artes Visuais, as produções realizadas pelo grupo, as interpretações de literatura infantil e o desenvolvimento de aprendizagens também foram cruciais para evidenciar o sucesso das atividades implementadas.

Com base nesta prática intencional e integradora, assim como dos resultados positivos evidenciados ao longo do projeto, destacou-se a potencialidade da complexificação e continuação do mesmo num outro ciclo de ensino.

A realização deste projeto permitiu constatar o potencial das Artes Visuais e das emoções como pontos de partida para a articulação entre as diversas áreas do saber e respetivas aprendizagens, uma vez que as atividades desenvolvidas permitiram ao grupo trabalhar a linguagem verbal e não verbal, as capacidades de opinar de forma crítica e estética o que as rodeia, de solucionar problemas e de aquisição escrita, bem como desenvolver a motricidade fina e grossa, a curiosidade, a criatividade, entre outros.

Por fim, ressalva-se que este projeto foi desenvolvido de forma holística, onde se desenvolveram todas as áreas do saber ao longo do mesmo, nomeadamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Matemática, a Área do conhecimento do Mundo, a Área da Formação Social e Pessoal e o Domínio da Educação Artística – mais concretamente o Subdomínio das Artes Visuais, o Subdomínio da Música e o Subdomínio da Dança. Note-se que algumas áreas foram mais desenvolvidas que outras.

1.º Ciclo do Ensino Básico:

As emoções reveladas nas expressões das Artes Visuais fomentam atividades integradoras?

No que respeita ao 1.º CEB, o projeto que foi implementado surgiu de uma continuação e complexificação do projeto já implementado no contexto de Educação Pré-Escolar.

Destaca-se que na implementação do mesmo, surgiram alguns desafios nomeadamente: o facto de nunca ter estagiado num contexto de 1.º CEB; de o grupo apresentar uma grande vontade em desvendar assuntos com um nível de aprofundamento não esperado; e, por último, os fatores espaço e gestão de tempo.

Todos estes desafios foram superados com êxito ao longo do estágio e do desenvolvimento do projeto, através do uso dos documentos orientadores, de uma observação ativa e participativa, e, por fim, de uma prática constante, investigativa e reflexiva.

O objetivo principal deste projeto pedagógico foi desenvolver, a partir das Artes Visuais e das emoções, um conjunto de atividades integradoras, diferenciadas de uma pedagogia mais tradicional. Tal implementação permitiu o gradual aumento do nível de interesse, motivação e empenho dos alunos pelo projeto.

Tal como Neves (2014, p. 1) enuncia, “na sala de aula, o professor pode inovar através do modo como organiza o seu espaço de trabalho tendo em atenção os recursos didáticos que farão parte da aula, (...) despertando assim os seus alunos para as aprendizagens”.

A existência de uma metodologia construtivista, intencionada e reflexiva adotada pelo professor cooperante e pela estagiária possibilitou a realização de atividades que interligavam várias áreas do saber.

Por conseguinte, de acordo com os interesses, necessidades e curiosidades das crianças, bem como da abundância e diversidade de materiais apresentados, foi possível criar oportunidades com o fim de auxiliar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e de melhorarem as suas capacidades, quer em termos cognitivos como afetivos.

As obras de arte escolhidas ao longo deste projeto serviram como ponto de articulação entre os vários conteúdos programáticos das diferentes áreas do saber, ressaltando as potencialidades das Artes Visuais como ponto de partida para um currículo integrador.

Assim, destacam-se algumas obras como “O Grito” de Edvard Munch para explorar os astros; “La Danse II” de Henri Matisse para estudar o corpo humano e os seus sistemas; “Guernica” e “Boquet da Paz” de Pablo Picasso para explorar os conceitos de guerra e paz, o tema dos direitos humanos e direitos das crianças.

O papel ativo, curioso, atento e coconstrutivo dos alunos aquando do desenvolvimento de todas as atividades e aprendizagens subsequentes foi fulcral para o bom funcionamento e sucesso do projeto mencionado. Quanto mais se efetuava atividades holísticas, interligadas e diferenciadas do modo de ensino tradicional, mais pró-ativos, interessados e empenhados ficavam os alunos ao longo da execução das mesmas, como se pode refletir nos resultados conquistados.

Deste modo, a planificação de atividades foi sempre pensada e realizada com e para as crianças, no seu global, e também a nível individual. Para isso, adotaram-se diversas estratégias de intervenção ao longo das atividades propostas, onde se privilegiou a escuta e observação das crianças atentamente e de forma participativa.

Importa salvaguardar que as atividades desenvolvidas contribuíram de forma significativa tanto para o desenvolvimento dos alunos como para o desenvolvimento de um currículo interdisciplinar e integrador, característico do perfil de monodocência do professor do 1.º Ciclo. Adicionalmente, ressalva-se a abordagem à Educação Artística, que não se limitou à calendarização festiva, pois preocupou-se em desenvolvê-la com intencionalidade e em conexão com outros conteúdos programáticos.

Relativamente aos resultados deste projeto e às capacidades desenvolvidas, estas foram notórias e gratificantes. Através de diálogos e transcrições dos mesmos, da experimentação de diversas técnicas de Artes Visuais, de produções realizadas pelos alunos, do empenho dos mesmos aquando atividades menos vulgares, da interação entre pares, da realização de fichas de forma autónoma e em pares, assim como através de inúmeros registos audiovisuais e de um inquérito à turma, foi possível efetuar uma recolha e análise de dados que efetivou o sucesso das atividades executadas.

Note-se que os alunos desenvolveram competências convergentes aos objetivos sublinhados para as atividades desenvolvidas, ressaltando-se os resultados pela positiva.

Respeitante ao inquérito efetuado, este foi introduzido para avaliar as aprendizagens da turma após a parte teórica e prática de uma atividade instruída, onde os resultados apresentados (Tabela 3) se verificaram positivos, de modo a concluir a aquisição e consolidação dos conceitos e técnicas abordadas, assim como para entender a visão dos alunos sobre como correu a atividade e se gostaram (Fig. 50).

| Inquérito realizado aos alunos do 3.º ano do 1.º CEB (número total de alunos: 28) | | |
|--|--|--|
| Questão | Percentagem de alunos que acertou (%) | Percentagem de alunos que errou (%) |
| 1. Qual era o nome do pintor que estudamos? | 100 | 0 |
| 2. Onde viveu Pollock? | 79 | 21 |
| 3. Que estilo artístico se encontrava presente nas suas obras? | 96 | 4 |
| 4. Como se denominava a obra de arte estudada? | 100 | 0 |
| 5. Em que figura pública se baseou Pollock para a criação da obra de arte estudada? | 93 | 7 |
| 6. O que representava a obra? | 93 | 7 |
| 7. O que mais se encontrava abordado na obra? | 100 | 0 |
| 8. Que técnica de pintura era utilizada pelo artista? | 79 | 21 |

| 9. Achaste o Quiz resolvido no BookWidget um instrumento viável à tua avaliação? | |
|---|--------------------------|
| Sim (% de alunos) | Não (% de alunos) |
| 100 | 0 |

Tabela 3 - Resultados do inquérito

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>"Nesta atividade o que foi mais importante foi aprender que existem muitos tipos diferentes de fazer arte e conhecer o pintor" (M, 8 anos)</p> | <p>"O que foi mais importante foi conseguirmos exprimir o que sentíamos quando vinha uma música e sentirmo-nos livres" (F, 8 anos)</p> | <p>"Sim porque além de aprender técnicas de arte também aprendemos coisas de português e estudo do meio!" (F, 8 anos)</p> | <p>"Sim, acho que seria importante para conhecermos mais sobre a arte e o que ela nos pode ensinar" (M, 9 anos)</p> |
| <p>9. O que é que achaste que foi mais importante nesta atividade?</p> | | <p>10. Na tua opinião, achas que seria necessário realizar mais atividades de Educação Artística como esta?</p> | |
| <p>"Eu acho que estudar as constelações, o pintor e como ele faz arte foi o mais importante" (F, 9 anos)</p> | <p>"Foi aprendermos a técnica Drip Painting e o que é Action Painting" (M, 9 anos)</p> | <p>"Sim porque estudar arte é uma coisa que nos dá asas à imaginação e liberdade para dizermos o que sentimos" (M, 8 anos)</p> | <p>"Sim, são atividades divertidas e que podemos aprender muito e estar com os nossos colegas" (F, 9 anos)</p> |

Figura 50 - Resultados do inquérito (questões abertas)

Com isto, a presença das Artes Visuais ao longo deste projeto foi essencial para o bom desenvolvimento e sucesso do mesmo, pois a arte é um meio de expressão que se assume “como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos”, não se focando na produção das obras, mas sim nas crianças e no desenvolvimento das suas capacidades (ME, 2018, p. 1).

Por fim, destaca-se que este projeto foi desenvolvido de forma integradora, sendo fundamental afirmar que se desenvolveram todas as áreas do saber ao longo do mesmo, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Física, a Cidadania e Desenvolvimento e a Educação Artística (mais especificamente as Artes Visuais). Note-se que algumas áreas foram mais desenvolvidas que outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização, análise e avaliação dos projetos desenvolvidos em ambos os contextos de intervenção, deve-se realizar um balanço final dos mesmos, de forma a expor os benefícios destes para o meu desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal, assim como as dificuldades com que me deparei e de que forma estas se transformaram em pontos cruciais de aprendizagem.

O principal intuito dos projetos “Dimensão Ética na Estética: as emoções nas Artes Visuais em atividades integradoras”, implementado em contextos de Pré-Escolar e no 1.º Ciclo, foram o de fomentar atividades que integrassem as diferentes áreas do saber, a partir as Artes Visuais e as emoções, visto que é nas Artes Visuais que exprimimos emoções e influenciemos as diversas áreas pedagógicas (Antoniazzi, 2016, pp. 1-3).

Assim, foi imprescindível acreditar no carácter que as Artes Visuais apresentam nos documentos orientadores de ambos os níveis educativos, originando a construção de um currículo com vista do desenvolvimento integral da criança.

No desenvolvimento dos projetos procurei dar resposta às necessidades, interesses e curiosidades das crianças, como também criar uma interligação com os projetos em vigência em ambos os contextos educativos.

Por conseguinte, pretendi construir um conjunto de abordagens e estratégias desafiantes e motivadoras para as crianças, de modo a alcançar um desenvolvimento de aprendizagens, competências, capacidades e valores íntegros a todos os projetos inerentes nas mesmas.

Assim, foi-me possível concretizar atividades como “À descoberta das emoções – parte II”, onde se criou, a partir das ideias e interesses das crianças, um dado das emoções e um jogo da mímica das emoções, bem como se possibilitou o trabalho dos conceitos “guerra” e “paz”, onde se elaborou uma obra tridimensional ao gosto das crianças e de acordo com os conceitos abordados (contexto Pré-Escolar). Note-se que esta atividade teve imenso impacto no grupo, pois incluía valores associados a ambos os projetos.

Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal também se constatou na atividade “Emoções ao rubro”, onde os alunos testaram as aprendizagens consolidadas, se exprimiram sobre a obra que queriam estudar, mostrando interesse por valores íntegros aos projetos e poder de opinião crítica (“Mona Lisa”), e ainda desenvolveram novas capacidades e competências.

Além das estratégias desenvolvidas, outros aspetos relevantes, aquando do desenvolvimento dos projetos, foram fundamentais para obter resultados positivos, como a diversidade de material existente, a conseqüente ligação que as crianças demonstraram com as Artes Visuais e a conexão destas com as emoções.

Respeitante ao material existente e à ligação estabelecida com as Artes Visuais, ambos os contextos apresentavam um leque diversificado de material, sendo evidente o prazer e grande contacto das crianças com as Artes Visuais. No contexto Pré-Escolar, o grupo experienciou diversas técnicas e materiais ao longo de atividades propostas.

Atividades como “À descoberta das emoções parte I”, onde as crianças tiveram a oportunidade de manusear pincéis com aguarelas e telas; “À descoberta das emoções parte II”, onde pintaram com tintas acrílicas matérias tridimensionais (paus e semicírculo de esferovite) e também experienciaram o recorte e colagem, a seu gosto, para uma caixinha de desejos de Natal – note-se que nesta atividade o material era diversificado, desde botões, papéis com formatos diferentes (boneco de neve, floco, etc.), tiras de cartolina, diferentes cores de glitter, entre outros.

No 1.º CEB, as Artes Visuais não foram apenas visível para os momentos festivos, mas também para momentos de aprendizagens de conceitos, o que as deixava motivadas e mais interessadas nos conceitos desta e de outras áreas do saber. Atividades como “O medo, o grito e o espaço”, onde os alunos, além de trabalharem as aguarelas com telas, também trabalharam conceitos de Estudo do Meio com o auxílio de um sistema solar tridimensional (manuseamento por parte das crianças), assim como conceitos de áreas do saber do 2.º Ciclo (força gravitacional), experienciaram a construção textual de um texto narrativo com conceitos de Estudo do Meio e, por fim, vivenciaram uma aventura lúdica pelo espaço, com o auxílio de bancos suecos (ponte entre planetas), bolas (cometas), bolas de ginástica (meteoritos), corda para saltar (saltos em Vénus), entre outros.

No que toca à conexão com as emoções, no contexto Pré-Escolar, na 1.º fase de desenvolvimento do projeto, as crianças demonstraram dificuldade em identificar e compreender as emoções. Isto, aliado ao supramencionado, permitiu-me construir um conjunto de atividades diversificadas que tivessem como objetivo explorar as emoções e técnicas/materiais variados das Artes Visuais, em convergência com outras áreas do saber.

Deste modo, realço a atividade “O que podemos criar a partir de um ponto?”, onde foram exploradas as emoções “tristeza”, “raiva” e “alegria” através de uma obra literária de Peter H. Reynolds e de três obras de arte de Damien Hirst, que serviram de mote para realizar momentos holísticos com outras áreas do saber como Domínio da Matemática (contagem de números; círculos;

construção de gráficos), o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (comunicação oral), a Área do Conhecimento do Mundo (conhecer os animais; construção de uma horta), o Domínio da Educação Artística (ritmo; coordenação motora; noção de espaço; criar animais utilizando trinchas e tintas acrílicas num suporte de trabalho grande – tecido com grandes dimensões), entre outras.

Já no 1.º CEB, como as crianças expressaram bastante o seu lado emocional em interações entre pares e adultos, construí um conjunto de atividades com o mesmo objetivo que as do projeto em Pré-Escolar, contudo elevei o grau de desafio.

Destaco assim a atividade “Combater a frustração”, onde a emoção “raiva” e a frustração foram trabalhadas de forma pessoal, através de uma obra literária de Peter H. Reynolds e de dois trabalhos audiovisuais das artistas Carina Carvalho e Marina Abramovic. A partir destes, desenvolveram-se diversas áreas curriculares como o Português (jogo de gramática nos *Plickers*, comunicação oral com a artista Carina Carvalho), a Matemática (jogo com conceitos matemáticos para decifrar o código para combater a frustração), a Educação Artística (expressar-se de diferentes formas – pelo olhar –; criação de uma obra de arte tridimensional baseada na obra “A Time Coloured Space” de Phillipe Parreno), entre outras.

Outro aspeto que considerei importante ao longo da implementação dos projetos foi a ligação da escola com a família e, conseqüentemente, a comunidade. Como a família é constituída por pessoas significativas para a criança, esta desempenha um papel fundamental de suporte às aprendizagens da mesma.

Assim, conferi que a aprendizagem destas depende de todas as interações, tanto dentro da sala de aula, como no exterior da mesma. Também o envolvimento da comunidade é crucial para alcançar diferentes níveis de aprendizagens das crianças devido às experiências que estas vivenciam neste contexto. Assim, realizei algumas atividades com momentos onde desenvolvi esta ligação.

Atividades como “Á Descoberta das Emoções – parte I” no contexto Pré-Escolar, onde exploramos a obra “O Beijo” de Gustav Klimt e a emoção amor, criamos um momento lúdico onde as famílias foram envolvidas. Assim, as crianças desafiaram os pais e irmãos a recriar a obra explorada com elas numa fotografia. No dia seguinte, imprimimos a foto em A4 e colamos a mesma numa cartolina A3 colorida escolhida pela criança, de modo a deixar um espaço para a criança reproduzir um desenho dessa mesma foto e escrever algumas palavras significativas para a família como “amo-te mãe e pai”. No fim desse momento, as crianças levaram a produção final para casa e partilharam com as famílias.

Outro exemplo de atividade que realça esta ligação denomina-se de “O que podemos criar a partir de um ponto?”, onde as crianças, após experienciarem pintar num suporte de grandes dimensões os seus animais, estas questionaram se não podiam partilhar estas novas aprendizagens com as suas famílias e comunidade. Desta forma, colocamos as pinturas expostas numa rede, onde estas conseguem ser observadas pelo lado de fora da escola, pela sua família e comunidade.

No 1.º Ciclo, a importância de estabelecer esta ligação também foi importante. Na atividade “Combater a frustração”, numa fase final da mesma, as crianças desafiaram as famílias a criar um poema sobre o tema explorado na atividade. Esse momento de aprendizagem com a família começou com um “brainstorming” de palavras relacionadas com o tema para a posterior construção do poema. Para terminar, as crianças e as famílias foram desafiadas a proclamar o poema num vídeo e enviar para a plataforma “Teams”, para partilharem com a turma.

A partir do desenvolvimento destes projetos foi imprescindível refletir sobre os métodos da prática educativa tradicional no 1.º Ciclo e na potencialidade dos métodos menos convencionais praticados nestes projetos – prática mais aberta e construtivista. Estes últimos captaram mais a atenção, o interesse e a motivação das crianças para as aprendizagens inerentes no currículo, de forma a contribuir para o papel ativo na construção de conhecimento das mesmas e para a conceção de uma prática pedagógica intencional e reflexiva.

Na implementação dos projetos, realço que as crianças e as suas ações tiveram sempre um papel fundamental nas suas aprendizagens e idealização de atividades de uma forma simples, natural e flexível em ambos os contextos. Considero tal observação bastante importante para uma boa prática pedagógica enquanto futura profissional, o que me ajudou a crescer a nível pessoal e profissional.

Saliento que todas as áreas do saber foram abordadas e exploradas em ambos os contextos, o que me possibilitou o desenvolvimento de diversificadas aprendizagens significativas de áreas divergentes em forma de cadeia e interligadas entre si. Tal apresentou ser uma mais-valia tanto para mim, como para as crianças de ambos os contextos.

Destaco ainda os resultados dos questionários dirigidos aos alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo, pelo facto de confirmarem a aquisição de novos conhecimentos e consolidação de outros por parte dos alunos, revelando resultados bastante positivos, assim como demonstrei no ponto 3.8. deste relatório. Este instrumento revelou-se ser crucial para a recolha e análise de dados, assim como os restantes instrumentos utilizados anteriormente mencionados.

Ainda perspetivei, após a conclusão de ambos os projetos, outras estratégias e soluções para determinados conteúdos que poderia abordar caso estes projetos se alonguem num futuro promissor.

Deste modo, posso concluir humildemente que os projetos desenvolvidos foram bastante significativos para as crianças e provocaram a diferença no desenvolvimento cognitivo, social e pessoal das mesmas, criando a oportunidade de desenvolver uma visão crítica sobre o mundo através das Artes Visuais e das emoções nestas relevadas.

Consequentemente, apercebi-me que a melhor forma de avaliar o sucesso de uma atividade não recai apenas nos resultados, mas sim em todo o processo da efetivação da mesma: planificar cuidadosamente e adequadamente à turma, observar ativamente as crianças no decorrer da atividade enquanto sujeitos ativos e conscientes das próprias aprendizagens e avaliar os resultados tanto no momento da aprendizagem como no final desta e do dia.

Adicionalmente, a implementação de ambos os projetos apresentou-me oportunidades para partilhar com a sociedade uma parte dos mesmos. No contexto Pré-Escolar, uma das atividades audiovisuais desenvolvida obteve destaque e foi partilhada no site do Plano Nacional das Artes e aprovada pelo Comissário do PNA³.

No contexto de 1.º Ciclo, tive a oportunidade de redigir um artigo referente a uma das atividades e partilhar o mesmo no XVI Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia.

Tais oportunidades vivenciadas revelaram-se importantes a nível pessoal e profissional, pois adquirir novas capacidades e competências que se tornaram ferramentas essenciais para um futuro próspero na nossa área de trabalho – Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico –, tal como para uma boa prática investigativa.

Reflico também sobre o papel do profissional de ação educativa e de como este encara o processo educativo, onde considero que este deve refletir as suas práticas constantemente, tal como possuir um papel de investigador e tomar decisões indispensáveis para e de acordo com o seu contexto, de acordo com os passos da metodologia investigação-ação.

Com isto, friso a importância que a adoção da prática de investigação teve ao longo desta caminhada, pois desenvolvi competências reflexivas sobre a sua prática, competências de gestão de tempo e construção de um currículo adaptado aos contextos, apoiando-me sempre nos referenciais teóricos e nas observações e vozes das crianças. Tais competências foram desenvolvidas ao longo de todos os dias de estágio que, por sua vez, também me incutiram novas aprendizagens através das interações estabelecidas com as crianças, a educadora e o professor cooperante.

Transversalmente ao supramencionado, proporcionou-se uma constante partilha de prática, estratégias e metodologias divergentes e uma reflexão conjunta e individual sobre as mesmas, o que

³ Link de acesso: <https://m.facebook.com/watch/?v=485922909353484>

me permitiu crescer enquanto indivíduo da sociedade, onde me deparei com obstáculos e os superei, bem como profissional, onde adquiri conhecimentos ligados à área da educação diariamente.

Nesta perspetiva, considero as Artes e, principalmente, as Artes Visuais e as emoções nestas evidenciadas, um meio fundamental para um ensino diversificado e interligado, pois possibilitaram-me a criação de um currículo significativo e de carácter lúdico e holístico. Assim, as Artes Visuais são declaradas como um meio de expressão e uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado das crianças (ME, 2018, p. 1).

Findo esta reflexão com o pensamento de que este foi o primeiro passo para uma grande caminhada de novas aprendizagens e de uma formação contínua enquanto futura profissional de ação educativa. Admito que ainda existe muito por aprender, refletir e investigar e que só a prática e a formação contínua poderão oferecer oportunidades de desafios e superações para o meu crescimento pessoal e profissional, assim como para a construção do meu perfil de educadora/professora, onde a investigação será essencial para uma boa prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, M. (1996). *In*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2002). Investigação e Práticas. *Revista de GEDEI*, 62-88.
- Antoniazzi, N., Bortolini, E., Soares, D., & Hilgert, I. (2016). Artes Visuais: Educação Infantil., (pp. 1-14).
- Aquino, M., Browne, R., Dantas, R., & Sales, M. (2012). Psicomotricidade como ferramenta da Educação Física na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 245-257.
- Bonilla, R. (2017). *De que COR é um BEIJINHO?* Lisboa: Jacarandá.
- Bueno, J. M. H. & Primi, R. (2003). Inteligência Emocional: Um Estudo de Validade sobre a Capacidade de Perceber Emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), 279-291.
- Cale, E. (2019). *A lagartinha muito comilona: O meu livro Pop-Up*. Matosinhos: Kalandraka.
- Cardoso, G. (2015). *Jogos Digitais na Educação Infantil*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Cooperante, Educadora. (2019-2020). *Projeto Curricular de Grupo*.
- Cooperante, Professor. (2020). *Projeto Curricular de Turma*.
- Coutinho, C. et al (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, Braga. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 355-380.
- Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Daywalt, D. (2014). *O Dia em que os Lápis Desistiram*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Dias, L. (2011). A experiência estética no ensino das artes visuais. Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Disney. (2018). *Frozen, uma Aventura de Olaf: Olaf na Escola*. Lisboa: Dom Quixote.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press/ New Haven & London.
- Eisner, E. (2002). *What can education learn from the arts about the practice of education?*
Obtido de <https://infed.org/what-can-education-learn-from-the-arts-about-the-practice-of-education/>
- Felício, H. & Alonso, L. (2016). A Integração Curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores. *Revista Educação em Questão*, 12-37.
- Ferreira, M. (2001). Aptidão física e saúde na Educação Física escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*.

- Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33.
 Obtido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014
- Franco, A. (2015). *Abordagem de conteúdos, na área de Estudo do Meio, privilegiando o método de aprendizagem ativa*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Funch, B. (2000). Tipos de Apreciação Artística e a sua Aplicação na Educação de Museu. Em A. Housen, B. Funch, C. Martindal, D. Leontiev, E. Marques, H. Höge, . . . R. Gonçalves, *Educação Estética e Artística* (pp. 109-125). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional* (17.ª ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- Hohmann, M. N. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- lavelberg, R. (2015). *Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos*. São Paulo
- Kanduri, C., Raijas, P., Ahvenainen, M., Philips, A., Ukkola-Vuoti, L., Lähdesmäki, H., & Järvelä, I. (2015). The effect of listening to music on human transcriptome. *PeerJ*, 1-17.
- Lallemant, O. (2015). *Feliz Natal, Toupeirinha!* Bertrand Editora.
- Leontiev, D. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. Em A. Housen, B. Funch, C. Martindal, D. Leontiev, E. Marques, H. Höge, . . . R. Gonçalves, *Educação Estética e Artística* (pp. 109-125). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Letria, J. J. (2011). *O Caçador de Palavras*. Porto: Areal Editores.
- Lionni, L. (2017). *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*. Matosinhos: Kalandraka.
- Malaguzzi, L. (1993). Your Image of the Child: Where Teaching Begins. Itália. *Information Exchange*, 1-5.
- Martins, O. G., (coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. C. & Melo, J. M. (2008). Emoção... emoções...que implicações para a saúde e qualidade de vida? *Revista Millenium*, 34, 125-148.
- Martins, B. & Santos, L. (2020). *Crescer a brincar nos espaços verdes urbanos*. 803-810.
- Marques, E. (2011). O Espaço da Arte na Educação. Xavier, B. (coord.), *Arte e Delinquência* (pp. 67-81). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ME. (2014). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico*. DGE.
 Obtido de <http://educacaoartistica.dge.mec.pt>
- ME. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais – 3.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
 Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

- Miguel, F. K. & Primi, R. (2014). Estudo psicométrico do Teste Informatizado de Percepção de Emoções Primárias. *Avaliação Psicológica*, 13 (1), 1-9.
- Miranda, R. J. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1.º Ciclo*. Lisboa.
- Moratori, P. (2003). *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?* Brasil.
- Moura, A. (2003). Desenho de uma Pesquisa: Paasos de uma Investigaçã-ção - Design of a Research: Stages of an Action Research. *Educação*, 28, 9-31.
- National Art Education Association (2008). *Learning in a Visual Age: The Critical Importance of VISUAL ARTS EDUCATION*.
Obtido de <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/understanding-the-basics.pdf>
- National Art Education Association (2016). *10 Lessons the Arts Teach by Elliot Eisner*. Alexandria: NAEA.
Obtido de <https://www.arteducators.org/search?q=10+lessons>
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo "quebrar" a rotina*. Vila Nova de Gaia.
- Oliveira, M. (2007). *A Expressão Plástica para a compreensão Da Cultura Visual*. Saber(e) Educar, n.º 12, (pp. 61-78). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Parr, T. (2020). *O Livro dos Sentimentos*. Zero a Oito.
- Pires, A. L. O. (2018). A investigação na formação de educadores e professores: contributos para (re)pensar as práticas de formação inicial. In M. G. Alves, E. X. Gomes, A. Domingos, & J. M. Matos (Eds.). *Investigação, educação e desenvolvimento: revisitar o pensamento de Teresa Ambrósio* (pp. 17-34). Lisboa: Colibri.
- Projeto *Living Peace. Dar Asas à Paz*.
Obtido de <http://livingpeaceinternational.org/br/home.html>
- Read, H. (1974). *Education through Art*. New York: Pantheon Books.
Obtido de <https://archive.org/details/educationthrough00read/page/n347/mode/2up>
- Reis, I., Sarmiento, T., & Silva, C. (2021). Integração Curricular na Prática Pedagógica: um eco de mudança. *Revista Hipótese*, 233-261.
- Reis, P. (2012). *Conhecer a arte: Mona Lisa*. Edicare.
- Reynolds, P. H. (2018). *O ponto*. Lisboa: Buaá Editora.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Roldão, M. C. (1995). *O estudo do meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e estratégias* (1.ª ed.). Lisboa: Texto Editora

- Roldão, M. C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista da Educação*, vol. 4, n. °1, 81-89.
- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. R. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. Em I. Oliveira, S. Henriques (org.), *Investigação-ação em práticas de liderança educacional* (pp. 123-138). Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
Obtido de: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Tourinho, I. (2002). Emoções e Sentimentos: Polémicas sobre o Ensino de Arte. *Comunicação & Educação*, 36-44.
- Tullet, H. (2015). *Vamos jogar?* Lisboa: Presença.
- UNESCO (s.d). *Arts Education*.
Obtido de <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/>
- Valente, M. N., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência Emocional em Contexto Escolar. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. Em Departamento de Educação Básica (org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Lisboa: DGE.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/DGE.
- Verdick, E. (2018). *A voz não é para gritar*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A.(2001). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n. °6/2001, Diário da República, I Série, de 18 de janeiro, n.° 15.
Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/6-2001-338986>
- Decreto-Lei n.° 240/2001, Diário da República, I Série, de 30 de agosto, n.° 201.
Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.° 55/2018, Diário da República, I Série, de 6 de julho, n.° 129.
Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Despacho n.º. 9311/2016, Diário da República, II Série, de 21 de julho, n.º. 139.
Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/9311-2016-75007396>

Lei n.º 46/86, Diário da República, I Série, de 14 de outubro, n.º 237.
Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Lei n.º 5/97, Diário da República, I-A Série, de 10 de fevereiro, n.º 34.
Obtido de <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>

ANEXO

Anexo 1 – Caracterização do espaço exterior do Jardim de Infância



Espaço exterior do JI - Recreio Pré-Escolar

Anexo 2 – Caracterização do espaço sala do Jardim de Infância



Quadros que norteiam a rotina diária



Área da Casinha (esquerda) e Área das Construções (direita)



Área dos Jogos calmos, Área da Matemática e Área da Abordagem à Escrita



Área do Conhecimento do Mundo



Área do Computador

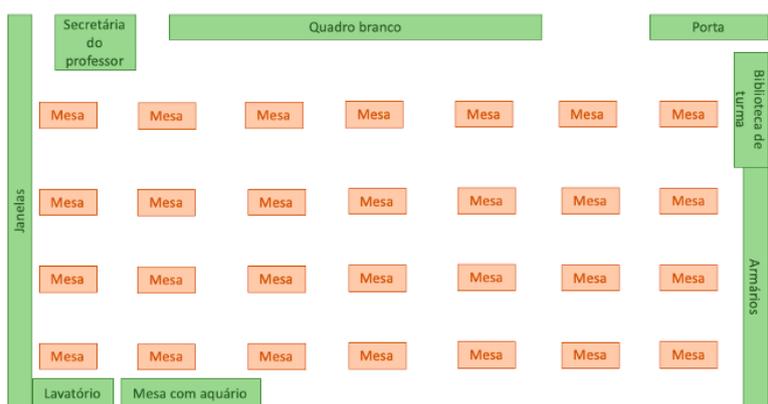


Área da Pintura (esquerda) e Área dos Projetos (direita)

Anexo 3 – Rotina diária do Jardim de Infância

| Período da Manhã |
|---|
| <p>9:00 – Recepção das crianças;</p> <p>9:15 – Marcação de presenças e faltas; Seleção do responsável; Marcação da data no calendário e, posteriormente, anotar a data no quadro branco; Desenho do tempo no quadro do tempo; Lançamento do Dado da Paz (todos os dias sai uma “regra” diferente que é utilizada pelas crianças na sequência do dia); Cantar a canção dos bons dias; Planeamento das atividades a realizar no decorrer do dia; Discussão de algum tema novo ou revisão de um tema antigo;</p> <p>9:40 – Tempo de trabalho em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente;</p> <p>10:00 – Lanche da manhã</p> <p>10:20 – Recreio;</p> <p>10:45 – Tempo de trabalhos em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente (depende do primeiro tempo de trabalho da manhã);</p> <p>11:45 - Almoço</p> |
| Período da Tarde |
| <p>14:00 – Recepção das crianças;</p> <p>14:05 – Atividades no exterior/Recreio;</p> <p>14:50 – Tempo de grande grupo (ex: leitura de histórias, aprendizagem de novos poemas e canções, atividades relacionadas com a matemática, a língua ou as ciências, etc.) ou tempo de trabalho nas áreas (é de nota que este grande período se divide em 3 pequenos períodos: planeamento (questionar, criança a criança, em que área gostariam de trabalhar); tempo de trabalhar nas áreas (cada criança se dirige à área escolhida e trabalha) + tempo de arrumação (o responsável do dia toca o sino para dar sinal às outras crianças que o tempo de trabalho acabou e que está na hora de arrumar); e revisão (em grande grupo, a educadora questiona cada criança sobre o que fizeram no tempo de trabalho nas áreas, podendo sempre surgir oportunidades para as crianças mostrar às restantes crianças o que tiveram a trabalhar nas áreas como um projeto de um carro, uma construção de uma casa com legos, do seu trabalho de escrita, etc.), sendo que este último pequeno período tem início às 15:35;</p> <p>15:45 – Avaliação do dia (discussão com as crianças sobre o que mais gostaram, o que menos gostaram, o que fizemos no nosso dia e o que queremos fazer no dia seguinte para, posteriormente, o responsável, com o auxílio de um amigo à sua escolha, preencha o quadro “planear para avallar” /diário de sala);</p> <p>16:00 – Término do dia</p> |

Anexo 4 – Esquema da sala aula do 1.º Ciclo



Organização da sala de aula (mesas a laranja são dos alunos)

Anexo 5 – Rotina dos alunos do 3.º Ano

| Horas | | 2ª feira | 3ª feira | 4ª feira | 5ª feira | 6ª feira |
|-------|-------|------------|-----------------------------|-----------------|--------------------|--------------------|
| atino | tempo | | | | | |
| 08:45 | 09:30 | Matemática | Estudo do Meio | Português | Estudo do Meio | Matemática |
| 09:30 | 10:30 | | Inglês | | Inglês | |
| 10:30 | 11:00 | | | | | |
| 11:00 | 11:30 | Matemática | Português | CRIE (O.C.) | Português | Matemática |
| 11:30 | 12:00 | Português | | Português | | |
| 12:00 | 12:15 | | | | | |
| 13:45 | 14:30 | Português | Matemática | Matemática | Português | Português |
| 14:30 | 14:45 | | | Estudo do Meio | Matemática | |
| 14:45 | 15:00 | | | | Educação Artística | |
| 15:00 | 15:30 | | | | | |
| 15:30 | 15:45 | Inglês | Educação Artística (Música) | Educação Física | Educação Artística | Educação Artística |
| 15:45 | 16:00 | | | | EMRC | |
| 16:00 | 16:15 | | | | | |
| 16:15 | 16:30 | | | | | |
| 16:30 | 16:45 | | | | | |
| 16:45 | 17:00 | | | | | |
| 17:00 | 17:15 | | | | | |

| Carga horária semanal | |
|------------------------|-------|
| Português | 9h |
| Matemática | 9h |
| Estudo do Meio | 2h 15 |
| Ed. Artística e Física | 3h 45 |
| Apoio ao estudo | * |
| Inglês | 3h |
| O.C. - CRIE | 1h |
| EMRC | 1h |

Cidadania e Desenvolvimento

TIC

* Componente curricular desenvolvido em articulação com Português, Matemática e Estudo do Meio

Horário da turma do 3.º ano

Anexo 6 – Exemplo de uma planificação realizada no âmbito do Projeto de Intervenção em Contexto Pré-Escolar

Plano de atividade semana de 17 de novembro a 20 de novembro - “O que podemos criar a partir de um ponto?”

| Dias | Áreas de Conteúdo | Objetivos | Atividade | Recursos | Avaliação |
|-------|---|---|---|--|--|
| Terça | <p>Subdomínio das Artes Visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cor; ○ Ponto; ○ Criatividade <p>Domínio da Linguagem Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura e audição de uma história; ○ Exposição de ideias <p>Domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Círculo <p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Consciência de si como aprendiz | <ul style="list-style-type: none"> ○ Organizar as ideias principais da história; ○ Usar a linguagem oral em contexto, de forma adequada à situação (produção e funcionalidade); ○ Compreender mensagens orais nas diversas situações de comunicação; | <p>No decorrer deste dia, as crianças serão convidadas a ouvir a história “O Ponto” de Peter H. Reynolds. Através da leitura desta história, inicia-se um trabalho em torno do ponto e de que emoções são retratadas ao longo da leitura. É de esperar que as crianças compreendam as emoções que são retratadas, bem como que algo simples como um ponto pode originar uma obra de arte. Seguidamente será realizada uma discussão em torno da história narrada.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Livro “O Ponto” de Peter H. Reynolds | <ul style="list-style-type: none"> ○ Participação; ○ Reconto da história; ○ Rigor no discurso |

| | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|
| <p>Quarta</p> | <p>Subdomínio das Artes Visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cor; ○ Linhas; ○ Damien Hirst; ○ Criatividade; ○ Criação; ○ Exploração de diversos materiais <p>Subdomínio da Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Palmas/Ritmo; ○ Cantar <p>Domínio da Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Correr; ○ Saltar <p>Domínio da Linguagem Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exposição de ideias; ○ Leitura e audição de uma história <p>Domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Círculo; ○ Números <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Localização geográfica <p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Consciência de si como aprendente; | <ul style="list-style-type: none"> ○ Organizar ideias principais de uma história anterior; ○ Usar a linguagem oral em contexto, de forma a comunicar com eficácia e adequado à situação (produção e funcionalidade); ○ Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; ○ Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples; ○ Conhecer elementos característicos da cultura britânica; ○ Reconhecer as formas geométricas (círculo); ○ Observar a imagem; ○ Identificar elementos visuais (cores; linhas; formas) na obra apresentada; ○ Estabelecer relação entre a linguagem oral, visual e escrita; ○ Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. ○ Desenvolver capacidades expressivas e criativas; ○ Desenvolver a motricidade fina. | <p>1.º Momento: Primeiramente, convidamos as crianças a relembrem-se da história contada no dia anterior (<i>O Ponto</i>), revisitando a ideia de que o ponto pode ser um ponto de partida para a elaboração de uma obra-prima.</p> <p>2.º Momento: No seguimento da conversa, as crianças foram convidadas a participar num jogo didático a partir da leitura da narrativa “Vamos jogar?” de Hervé Tullet. Ao longo da leitura, cada criança terá o seu ponto amarelo desenhado numa pequena folha, de modo que possa participar na atividade. No decorrer da história, as crianças são desafiadas a usar a sua coordenação motora, clicando no lado direito e esquerdo da folha, no lado superior e inferior, bem como correr e saltar; também são desafiadas a cantar, a contar os números e a identificar as cores de uma forma lúdica.</p> <p>3.º Momento: No seguimento da conversa, será apresentado o artista contemporâneo Damien Hirst, bem como o trabalho que ele realizou utilizando sempre pontos. Note-se que, de modo a introduzir o artista, é mostrado às crianças uma foto do mesmo, bem como a sua obra em formato digital e em papel (em anexo). Por conseguinte, será proferido o local de nascimento do artista, assim como o local da sua atual residência, tendo como o <i>Google Earth</i>, para dar uma perspetiva tridimensional da localização da mesma no Planeta Terra às crianças.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Livro “O Ponto” de Peter H. Reynolds; ○ Livro “Vamos jogar?” de Hervé Tullet; ○ Folhas brancas com um ponto amarelo; ○ Computador; ○ Projetor; ○ Fotografia do artista e de locais específicos ○ Imagem da obra a ser trabalhada ○ Tecido branco comprido; ○ Tintas; ○ Pinceis | <ul style="list-style-type: none"> ○ Participação; ○ Reconto da história; ○ Rigor no discurso; ○ Produções das crianças |
|----------------------|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---------------|---|---|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Convivência democrática e cidadania; ○ Respeito pelo outro | <ul style="list-style-type: none"> ○ Desenvolver a coordenação motora (bater palmas, correr, saltar) ○ Apropriar-se do sentido de número ○ Apropriar-se do sentido rítmico | <p>No que respeita à obra apresentada, as crianças serão desafiadas a dar a sua opinião sobre a mesma.</p> <p>4.º Momento: Após a apresentação da obra do artista, as crianças serão convidadas a realizar uma atividade lúdica envolvendo um tecido branco comprido que pode ser colocado no chão, onde estas, através de círculos, podem construir animais ao seu gosto, desenhando os círculos com os seus dedos e pintando os com um pincel grosso.</p> | | |
| Quinta | <p>Subdomínio das Artes Visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cor; ○ Ponto; ○ Criatividade; ○ Criação; ○ Exploração de diversos materiais <p>Subdomínio da Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Palmas/Ritmo; ○ Cantar <p>Subdomínio da Dança:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Movimentos corporais; ○ Gestos <p>Domínio da Linguagem Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Leitura e audição de uma história; ○ Exposição de ideias | <ul style="list-style-type: none"> ○ Organizar as ideias principais da história; ○ Usar a linguagem oral em contexto, de forma a comunicar com eficácia e adequado à situação (produção e funcionalidade); ○ Compreender mensagens orais nas diversas situações de comunicação; ○ Compreender a construção de um gráfico; ○ Desenvolver capacidades expressivas e criativas; ○ Compreender e identificar características distintas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas. ○ Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com | <p>1.º Momento: No decorrer deste dia, as crianças serão convidadas a ouvir a história pop-up “A Lagartinha muito comilona” de Eric Cale, pois este é também um animal “formado por um conjunto de pontos” como os animais desenhados na atividade do dia anterior pelas crianças. Através da leitura desta história, inicia-se um trabalho em torno do ponto, do ciclo da vida da lagarta e as emoções retratadas, esperando que as crianças compreendam tudo o que está a ser explorado. Seguidamente será realizado uma discussão em torno da história narrada, bem como se irá mostrar às crianças dois vídeos representativos do ciclo de vida da lagarta.</p> <p>2.º Momento: Após a leitura da narrativa infantil, iremos convidar as crianças a fazer um gráfico relativo aos dias da semana e o que é que a lagarta comeu em cada dia, para que possamos organizar as ideias principais da narrativa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Livro Pop-Up “A Lagartinha muito comilona”; ○ Vídeos; ○ Quadro branco; ○ Ímanes; ○ <i>Quiz</i>; ○ Música “A Lagartinha muito comilona”; ○ Balões; ○ Tintas; ○ Imagens retiradas da internet; ○ Desenhos das crianças | <ul style="list-style-type: none"> ○ Participação; ○ Rigor no discurso; ○ Produções das crianças; ○ Respeito pelo outro |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| | <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ciclo da vida da lagarta; ○ Alimentação; ○ Respeito pelo planeta <p>Domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Círculo; ○ Gráfico <p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Consciência de si como aprendiz; ○ Convivência democrática e cidadania; ○ Respeito pelos outros. | <p>os outros;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimenta e/ou observa; | <p>Posteriormente, irá discutir-se com as crianças a possibilidade de separar os alimentos saudáveis e não saudáveis, assim como propor a plantação de alimentos saudáveis na horta já existente.</p> <p>Ainda neste momento, 8 lagartas serão introduzidas na sala para que as crianças possam observar o seu aspeto, de modo a descrevê-las e discutir como poderemos cuidar delas até atingirem a forma de borboleta. Além disso, serão levantadas ideias de onde as podemos colocar, sobre o que é que elas comem, entre outros fatores fulcrais para o habitat e a vida das lagartas. Para finalizar este momento, em grande grupo, as crianças vão fazer um jogo interativo a partir da aplicação <i>Bookwidge</i> recorrendo à ferramenta <i>Quiz</i> com o auxílio do adulto.</p> <p>3.º Momento:</p> <p>De seguida, as crianças serão convidadas a fazer uma lagarta, com o auxílio de alguns balões e tinta. Se bem entenderem, podemos representar toda a comida que a lagarta comeu em cada balão. Note-se que a maneira da representação da comida será discutida em grande grupo com as crianças (representação através do desenho gráfico, imagens da internet, entre outros).</p> <p>Enquanto realizamos a atividade e à posteriori, uma música com a temática da lagarta comilona e alusiva ao ciclo de vida da lagarta vai sendo ouvida e ensinada ao grupo. Num momento posterior à construção tridimensional da lagarta, será ensinada uma dança para acompanhar a canção que as</p> | | |
|--|--|---|---|--|--|

| | | | | | |
|--------------|--|--|--|---|---|
| | | | crianças vão cantar, tendo sempre em conta as ideias das crianças para os passos ao longo da coreografia. | | |
| Sexta | <p>Subdomínio das Artes Visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cor; ○ Damien Hirst; ○ Criatividade; ○ Criação; ○ Exploração de diversos materiais; ○ Técnicas de pintura <p>Subdomínio da Música:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Música clássica; ○ Ritmo <p>Domínio da Linguagem Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exposição de ideias <p>Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Consciência de si como aprendiz; ○ Convivência democrática e cidadania | <ul style="list-style-type: none"> ○ Usar a linguagem oral em contexto, de forma a comunicar com eficácia e adequado à situação (produção e funcionalidade); ○ Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; ○ Observar a imagem; ○ Identificar elementos visuais (cores) na obra apresentada; ○ Desenvolver capacidades e expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; ○ Conhecer diversas técnicas de pintura ○ Sincronizar a queda de tinta nas telas com o ritmo da música | <p>De modo a dar sequência ao pintor contemporâneo anteriormente apresentado e explorado, as crianças serão convidadas a observar uma técnica de pintura que o artista explora (<i>Spin Paintings</i>) através de algumas obras do mesmo, bem como de um vídeo onde este explora as cores a partir de linhas e pontos de tinta que o artista coloca na tela. Após a visualização do vídeo, as crianças irão experimentar essa mesma técnica, primeiramente pela aplicação <i>Snapchat</i> e, posteriormente, com material adequado, na sala. Note-se que, à medida que vão experimentando, as crianças serão desafiadas a tentar realizar a atividade de acordo com o ritmo da música colocada durante toda a atividade.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Computador; ○ Projetor; ○ Vídeo; ○ <i>Snapchat</i> ○ Suporte giratório; ○ Telas; ○ Tintas; ○ Música clássica do Quebra-Nozes | <ul style="list-style-type: none"> ○ Participação; ○ Rigor no discurso; ○ Produções das crianças |

Anexo 7 - Exemplar de uma planificação realizada no âmbito do Projeto de Intervenção em Contexto de 1.º Ciclo

Plano de atividade semana de 31 de maio a 4 de junho – “Emoções ao Rubro”

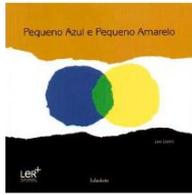
| Dia | Áreas de Conteúdo | Objetivos | Atividade | Recursos | Avaliação |
|-------|---|---|--|--|--|
| Sexta | <p>Expressão Artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Artes Visuais:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Leonardo Da Vinci; - Pintura; - Desenho; - Criação; - Criatividade; <p>Educação Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslocamentos e equilíbrios; - Perícia e manipulação; - Jogos tradicionais; - Ginástica <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Oralidade 3:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Interação discursiva; - Compreensão e expressão ○ <u>Educação Literária 3:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista; | <ul style="list-style-type: none"> ○ Desenvolver criatividade e sentido estético; ○ Escutar para aprender e construir conhecimentos; ○ Produzir um discurso oral com correção; ○ Relacionar a temática com conhecimentos anteriores e compreendê-la; ○ Monitorizar a compreensão; ○ Elaborar ideias e conhecimentos; ○ Ler em voz alta palavras e textos; ○ Ler textos diversos; ○ Desenvolver o espírito crítico; ○ Realizar diversos algoritmos com números decimais; ○ Medir comprimentos e áreas; ○ Resolver problemas envolvendo algoritmos, unidades de medida, perímetros e áreas; ○ Saber respeitar o próximo; ○ Reconhecer emoções nos | <p>1.º Momento:</p> <p>Num primeiro momento, a turma será convidada a explorar a obra literária “O Dia em que os Lápis Desistiram” de Drew Daywat, interpretando as emoções que aparecem ao longo da leitura, assim como qual é a imagem final que a história nos passa.</p> <p>2.º Momento:</p> <p>Seguidamente, serão desafiados a participar num torneio das emoções, em pequenos grupos, a partir de um jogo de <i>Plickers</i> (já conhecido pela turma em atividades anteriores), onde existirão perguntas de interpretação e de gramática relativas à obra, assim como questões envolvendo conteúdos matemáticos, de Estudo do Meio, de Cidadania e Desenvolvimento e de EMRC.</p> <p>Note-se que, ao longo da atividade, cada grupo marcará os seus pontos, para que no fim se faça a contagem</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Computador; ○ Vídeo do youtube “” de Drew Daywalt; ○ <i>Plickers</i> ○ PPT; ○ Livro “Conhecer a arte: Mona Lisa”; ○ Mona Lisa falante; ○ Material de escrita/desenho; ○ Caderno de casa | <ul style="list-style-type: none"> ○ Participação; ○ Entoação, ritmo e velocidade da leitura; ○ Realização da atividade proposta; ○ Produções das crianças |

| | | | | | |
|--|--|---|---|--|--|
| | <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Números e Operações 3:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Algoritmos; - Números decimais; - Resolução de problemas ○ <u>Geometria e medida 3:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Unidades de medida – metro; - Perímetros; - Áreas; - Resolução de problemas <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>À Descoberta do Ambiente Natural:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Os Seres Vivos; - Os Astros ○ <u>À Descoberta das Inter-relações entre espaços:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Os Itinerários; - O Comércio Local <p>Cidadania e Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Respeito ao próximo; ○ Reconhecimento de emoções no outro; ○ Saber ouvir o próximo; ○ Direitos das crianças <p>EMRC:</p> | <p>outros;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecer os direitos das crianças; ○ Falar abertamente sobre Jesus; ○ Classificar corretamente os seres vivos quanto à sua alimentação; ○ Reconhecer a diferença entre planetas e satélites naturais; ○ Conhecer os planetas e a sua ordem no Sistema Solar; ○ Reconhecer o que é um itinerário; ○ Saber alguns espaços do comércio local; ○ Driblar com cada uma das mãos, em deslocamento, controlando a bola para manter a direção desejada; ○ Realizar saltos “de coelho” no solo, com amplitudes variadas, evitando o avanço dos ombros no momento do apoio das mãos; ○ Deslocar-se ao longo da barra, nos dois sentidos, em suspensão pelas mãos e pernas (cruzadas), de costas para o solo; ○ Balançar na barra, realizando com | <p>dos mesmos.</p> <p>3.º Momento:</p> <p>De modo a dar continuidade à atividade proposta, a turma irá passar à parte física do torneio, através de um pequeno jogo de aquecimento e um percurso previamente montado. Assim, à medida que se vai realizando este momento, os alunos terão de juntar os pontos ganhos aos pontos anteriores, de modo a chegar ao vencedor do torneio. Através dos resultados, podemos brincar ainda um pouco com a Matemática, questionando qual o grupo que teve mais pontos ou menos pontos, qual a diferença entre X grupo e Y grupo, entre outros conceitos matemáticos.</p> <p>4.º Momento:</p> <p>Posteriormente, a obra de Leonardo Da Vinci – “Mona Lisa” será apresentada à turma, fazendo uma breve biografia da mesma e uma análise meticulosa da obra. Complementarmente, será introduzido o livro “Conhecer a arte: Mona Lisa”, onde as crianças poderão fisicamente explorar e viajar pelas páginas do mesmo.</p> <p>5.º Momento:</p> <p>Para finalizar esta atividade, a turma</p> | | |
|--|--|---|---|--|--|

| | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Jesus; ○ Amor de Jesus | <p>coordenação global e oportunidade, os movimentos de fecho e abertura, com saída equilibrada à retaguarda;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Passar a um companheiro que esteja liberto, respeitando o limite dos apoios estabelecidos. ○ Receber ativamente a bola com as duas mãos, quando esta lhe é dirigida ou quando a intercetar. ○ Fugir e esquivar-se do «caçador», utilizando mudanças de direção e velocidade, evitando colocar-se perto das linhas limites do campo. | <p>será convidada a recriar a sua Mona Lisa.</p> <p>6.º Momento:</p> <p>Para dar início à atividade da semana seguinte e a um trabalho colaborativo com as famílias, será efetuado em conjunto com as crianças o plano de cada texto do livro das emoções.</p> | | |
|--|---|--|---|--|--|

APÊNDICE

Apêndice 1 – Obras literárias infantis utilizadas na Educação Pré-Escolar



Livro "Pequeno Azul e Pequeno Amarelo" de Leo Lionini



Livro "De que COR é um BEIJINHO?" de Rocio Bonilla



Livro "A Voz não é para Gritar" de Elizabeth Verdick



Livro "O Ponto" de Peter H. Reynolds



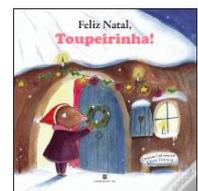
Livro "Vamos jogar?" de Hervé Tullet



Livro "A Lagartinha muito comilona" de Eric Cale



Livro "Olaf na Escola" da Disney



Livro "Feliz Natal, Toupeirinha!" de Claire Frossard



Livro "O Livro dos Sentimentos" de Todd Parr

Apêndice 2 – Obras de arte utilizadas na Educação Pré-Escolar



"Swinging" de Wassily Kandinsky



"Vertumnus" de Guiseppe Arcimboldo



"O Beijo" de Gustav Klimt



"O Grito" de Edvard Munch



"Flumenique" de Damien Hirst



"Mickey" de Damien Hirst



"Spin Painting" de Damien Hirst



"L'enfant du pigeon" Pablo Picasso



"Bouquet da Paz" Pablo Picasso



"Guernica" Pablo Picasso



"La Danse I" de Henri Matisse

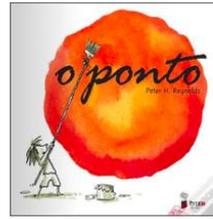
Apêndice 3 – Obras literárias utilizadas no 1.º Ciclo



"O Caçador de Plavras" de José Jorge Letria



Livro "De que COR é um BELJINHO?" de Rocio Bonilla



Livro "O Ponto" de Peter H. Reynolds



Livro "O Dia em que os LÁPIS Desistiram" de Drew Daywalt



Livro "Conhecer a arte: Mona Lisa" de Patrícia Reis

Apêndice 4 – Obras de arte utilizadas no 1.º Ciclo



"Reflection of the Big Dipper" de Jackson Pollock



"La Danse II" de Henri Matisse



"O Grito" de Edvard Munch



"O Beijo" de Gustav Klimt



"LOVE" de Robert Indiana



"Bouquet da Paz" Pablo Picasso



"Guernica" Pablo Picasso



"L'enfant du pigeon" Pablo Picasso



"Morning Sun" de Edward Hopper



"Vaso com Ilírios contra um fundo amarelo" de Van Gogh



"Murakami's Flowers" de Takashi Murakami



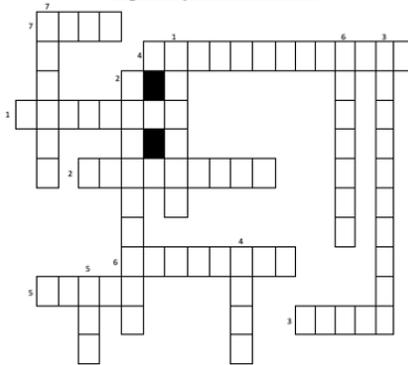
"A Time Coloured Space" de Philippe Parreno



"Mona Lisa" de Leonardo Da Vinci

Apêndice 5 – Ficha de trabalho aplicadas o 1.º Ciclo

Jogo das palavras cruzadas



Nome: _____
Data: _____

Problemas Matemáticos

1. Um grupo de amigos decidiu participar na festa de final de ano com uma dança. Durante a dança, o Luís e a Andreia dançaram à roda, assim como a Carina e o Ricardo. Sabendo que o grupo era constituído por 7 amigos e que todos dançaram dois a dois, uns com os outros, quantas danças de roda a pares se fez durante a apresentação da dança?



4. O Telmo quer fazer ramos de flores para a avó, a mãe e a irmã. Para isso, ele vai usar margaridas, rosas e papoilas. No total, ele tem 52 margaridas, 23 rosas e 15 papoilas. Para que todos os ramos sejam iguais, quantas flores de cada tipo o Telmo tem de colocar em cada ramo? E se o Telmo quisesse acrescentar mais uma margarida em cada ramo, podia? Explica a tua resposta.

Verticais:

1. A terça parte de 12;
2. Sou um animal que se alimenta de plantas, por isso sou...;
3. Conjunto de meios e planos para resolver situações complexas;
4. Parte da planta que absorve a água;
5. Completa: O carrinho é ___ não é teu nem do Manuel;
6. No número 6 736 598, o número 9 tem valor relativo de ...;
7. **ADIVINHA:** O que é surdo e mudo, mas conta tudo?

Horizontais:

1. Antónimo de felicidade;
2. A operação que tenho de fazer para saber quantas maçãs tenho a mais que um amigo meu;
3. A palavra "fuzil", quanto à acentuação, é uma palavra...;
4. Dois pontos estão à mesma distância do eixo de reflexão, ou seja, estão...;
5. O maior osso do corpo humano;
6. As tartarugas nascem em ovos, logo são animais ...;
7. **ADIVINHA:** O que é que tem 5 dedos, mas não tem unhas?

R: _____

2. A Joana comprou 98 rebuçados com a mãe. Ela ficou com a sétima parte dos mesmos para si, levando os restantes para a escola. Ao chegar à escola, decidiu partilhar os rebuçados com a turma. A turma era constituída por 15 alunos, a contar com ela.

- a. Com quantos rebuçados ficou a Joana?

R: _____

R: _____

5. Uma turma de 28 meninos e meninas quer dançar numa roda de mãos dadas. Sabendo que os rapazes são a quarta parte do total, que uma rapariga só pode dar uma das mãos a outra rapariga e que os rapazes não dão as mãos a nenhum rapaz, quantos meninos e meninas ficarão na roda? Mostra como chegaste ao resultado.

Jogo das palavras cruzadas relacionadas com várias áreas do saber

Ficha de trabalho matemática sobre combinações e danças de roda

Exercícios matemáticos:

Atenção: os exercícios seguintes não contêm as distâncias e medidas reais dos planetas!

1. A distância do planeta Marte ao Sol é a sexta parte da distância do planeta Saturno ao Sol. Sabendo que a distância de Saturno ao Sol é de 13 200 000 cm, quanto mede a distância de Marte ao Sol?

2. Atenta no exemplo e completa:

$$0,037 \text{ dm} = 0,0037 \text{ m} = 0,37 \text{ cm} = 3,7 \text{ mm}$$

a) $27,8 \text{ m} = \text{ dm} = \text{ cm} = \text{ mm}$

b) $0,1 \text{ mm} = \text{ cm} = \text{ m} = \text{ dm}$

c) $\text{ m} = 9,08 \text{ dm} = \text{ mm} = \text{ cm}$

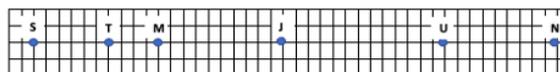
d) $2 \text{ cm} = \text{ dm} = \text{ cm} = \text{ mm}$

3. Escreve por ordem decrescente as distâncias dos planetas ao Sol:

| Marte | Terra | Neptuno | Mercúrio | Úrano |
|------------|---------|-----------|----------|-------|
| 5582,01 mm | 12,5 dm | 1324,7 cm | 60,50 cm | 8 m |

_____ > _____ > _____ > _____ > _____

4. Considera que cada quadricula mede 6,3 cm de cada lado. Sabendo que o ponto S é o Sol e que os restantes pontos são planetas, calcula as distâncias sugeridas:



a) $\overline{US} =$

c) $\overline{TS} =$

b) $\overline{MS} =$

d) $\overline{JN} =$

Ficha de matemática no espaço



Gramática

Nome: _____
Data: _____

Ficha de português – “De que COR é um BEIJINHO?”

Interpretação

- 1. Nome(s) personagem(ns) desta história?
2. Como se sentia a personagem principal da história? Porquê?
3. Ordena de 1 a 5 as seguintes frases, de modo a que a história faça sentido

Table with 2 columns: Statement and checkbox. Statements include 'Um beijo é branco como a neve e a Lua', 'Pode ser vermelho como o molho da massa!', etc.

- 4. Quantas foram as cores nomeadas ao longo da história?
5. Na tua opinião, concorda com a conclusão a que a personagem principal chegou?

1. Classifica as seguintes palavras:

Table with 4 columns: Word, Nome, Adjetivo, Verbo. Words listed: verde, pinot, delirazon, Mérica, embriadais.

2. Tem em atenção a frase seguinte:

Na cozinha da mãe da Mimiomi fez-se um grande biscoito.

- a) Reescreve a frase com outra polaridade.
b) Reescreve a frase com o verbo no pretérito imperfeito.
c) Substitui o sujeito da frase com um pronome pessoal.

3. Na frase “A Mérica pintava muito concentrada.” identifica o Grupo Nominal, o Grupo Verbal e o Grupo Modal.

Table with 2 columns: Label (GN, GV, GM) and blank space for identification.

- a) Reescreve a frase de modo a que o grupo modal não esteja no mesmo local da frase.



4. Alenta nas seguintes frases e sublinha com a cor verde os grupos móveis.

- a) No jardim, a mãe da Mónica faz uma grande festa!
b) A melhor amiga da Mónica, muito assagada, escreve um poema para a mãe.
c) Extraordinariamente, ela descobriu os cores que tinha de juntar para formar o rose.
d) O céu da Mimiomi conseguia apagar uma bola hoje à tarde.
e) Havia borboletas, há muitos anos atrás, com centenas de cores.

5. Identifica nas frases seguintes com cores: os pronomes possessivos (laranja), os determinantes possessivos (azul), os pronomes demonstrativos (vermelho) e os determinantes demonstrativos (amarelo).

- a) Aquela rapariga é muito minha amiga.
b) Esta caderneta é tua e aquela é minha.
c) O rádio da cozinha é teu Miguel, mas esse atrás de ti é meu.
d) Todas as maçãs têm estas sapatas pretas iguais aos dele?

Bom Trabalho



Ficha de português “De que Cor é um BEIJINHO?”

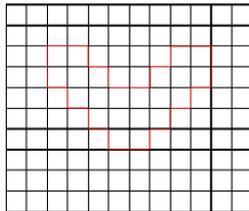


Nome: _____
Data: _____

Desafios Matemáticos

- 1. Num dia de sol, a Carlota decidiu demonstrar o seu amor pelos seus amigos ao dar 3 bombons de chocolate a cada um dos 5 amigos. Além disso, a Carlota disse a cada amigo quanto media o seu amor por eles. Disse a um 0,025 km, a outro 6,2 km, ao terceiro 3,01 m, ao quarto amigo 5 dam e ao último 0,17 cm.
a) Quantos bombons ofereceu a Carlota?
b) Transforma as medidas de amor todas em metros e ordena-as por ordem crescente.

2. O Rogério queria fazer uma surpresa à sua mulher Beatriz. Para isso, ele decidiu construir uma piscina no seu jardim com uma forma de coração um pouco alterada. Sabendo que cada quadrado mede 2,1 cm de lado, descobre:



- a) O perímetro da piscina
b) Se o Rogério podia fazer uma piscina em forma de coração maior, deixando sempre um pouco de relva à volta da piscina. Porquê?

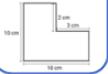


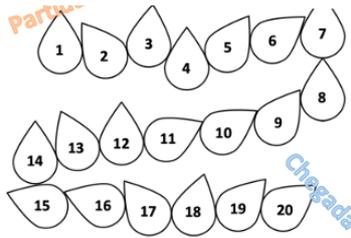
Puzzle pieces containing math problems: 2/10 + 70/100 = ?, 203/10 + ? = 6450/100, and word problems about terrain area and perimeter.

Puzzle pieces containing math problems: 0,3 m = ? mm, 4 km = ? m = ? cm, 5,602 + 32,1 = ?, and word problems about planets and animals.

Puzzles matemáticos e do estudo do meio

Ficha de matemática relacionada com a temática do amor

| | | | | | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|--|--|---|---|
| <p>1</p> <p>Ordene as frações seguintes por ordem crescente:</p> $\frac{2}{8}, \frac{2}{2}, \frac{2}{6}, \frac{2}{10}, \frac{2}{12}$ | <p>2</p> <p>Na quinta do Sr. Manuel há ovelhas e galinhas. Sabendo que ao todo tem 84 animais e a terça parte são galinhas, quantas ovelhas existem na quinta?</p> | <p>3</p> <p>A Milena bebeu 16 copos de sumo e a Rita bebeu menos $\frac{1}{6}$ que a Milena. Quantos copos beberam as duas meninas no total?</p> | <p>4</p> <p>Uma mesa retangular mede 41 dm de largura e 250 dm de comprimento. Qual é o seu perímetro em dm?</p> | <p>5</p> <p>Num canteiro quadrangular, cada lado mede a sétima parte de 560 cm. Qual é a área do canteiro em cm²?</p> | <p>11</p> <p>Faz a leitura por classes, por ordens e por extenso do número: 45 478,34</p> | <p>12</p> <p>Considera o número 4 354. Qual é a centena mais próxima?</p> | <p>13</p> <p>No número 3645,985: Qual é o valor posicional do algarismo 4?</p> | <p>14</p> <p>Decompõem o número 7 645 982,9</p> | <p>15</p> <p>$476 \times 24 = ?$</p> |
| <p>6</p> <p>Para medir a largura e o comprimento da janela do quarto, a Maria usou fita métrica. Mediu 34,5 cm de largura e 62,1 cm de comprimento. Qual é o perímetro em dm e a área em dm²?</p> | <p>7</p> <p>$954 : 9 = ?$</p> | <p>8</p> <p>Ordene as seguintes dízimas: 0,12; 0,32; 0,092; 0,102; 0,03; 1</p> | <p>9</p> <p>$\frac{4}{7} + \underline{\quad} = 1$</p> | <p>10</p> <p>$12,034 - 4,56 = ?$ $323,56 + 102,084 = ?$</p> | <p>16</p> <p>$937 : 5 = ?$</p> | <p>17</p> <p>$562 \times 330 = ?$</p> | <p>18</p> <p>Desenha uma tablet de chocolate e pinta $\frac{3}{7}$ de verde, $\frac{2}{14}$ de azul e o restante de laranja</p> | <p>19</p> <p>$\frac{16}{6} = \underline{\quad} + \underline{\quad}$</p> | <p>20</p> <p>Calcula o perímetro da figura</p>  |



Jogo de tabuleiro matemático



CÓDIGO PARA ELIMINAR A FRUSTRAÇÃO

Instruções:

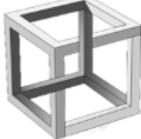
- O código apresenta 6 algarismos todos diferentes.
- Os primeiros dois algarismos correspondem aos dois algarismos que não se repetem na carta "FRUS", sendo que o primeiro algarismo a colocar no código tem de ser o maior.
- Os algarismos que ficam no meio do código são os que representam o resultado do problema, mais precisamente a parte decimal da carta "TRA".
- Os últimos algarismos a preencher do código são o resultado apresentado do exercício da carta "ÇÃO", pela ordem inversa que se apresentam.
- Quem tiver o código completo levanta a mão para um dos professores confirmar se derrotaram a **FRUSTRAÇÃO!**

Atividade em família

Olá, família! Durante esta semana estudamos a frustração e de que diferentes maneiras a podemos demonstrar. Foi-nos lançado um desafio: pensar convosco em pequenas palavras que nos levem à frustração e escrever as mesmas neste quadro. Podem ser de 3 a 10 palavras, como bem entendermos.

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Depois de escolhermos algumas das palavras que pensamos, o desafio torna-se ainda maior: construir uma ou mais quadrás, tendo como tema a frustração ou algo que nos deixa frustrados. Devemos utilizar algumas das palavras acima escritas para nos ajudar! No final, devemos gravar um vídeo a proclamar a estrofe e publicar no Teams.

| | | |
|--|--|---|
| <p>FRUS</p>  <p>Imagina que cada tábua tem 2,5 cm de altura, 0,09 m de largura e 0,00022 km de comprimento.</p> <p>Transforma todas as medidas para dam.</p> | <p>TRA</p>  <p>Concentra-te numa face deste dado. Cada lado dessa face mede o quádruplo de 17 cm.</p> <p>Qual é a sua área em m²?</p> | <p>ÇÃO</p>  <p>O João correu nesta pista de atletismo acima. Em cada volta ele percorria 9 km. Quantas voltas completas é que o João tem de dar na pista para fazer um total de 144 km?</p> |
|--|--|---|

Jogo matemático

Atividade com as famílias

Apêndice 6 – Quizzes (Educação Pré-Escolar e 1.º CEB)

PERGUNTA 1
Como se chamava o pintor?

Henri Matisse
 Paul Jackson Pollock
 Pablo Picasso
 Edvard Munch

PERGUNTA 3
Que estilo utilizava o pintor?

Expressionismo abstrato
 Impressionismo
 Cubismo
 Surrealismo abstrato

Quiz do Bookwidgets – O que aprendeste sobre o pintor e a sua obra?

A guerra e a paz são contraditórias.

Identifica o sujeito e o predicado:

A S - a paz são contraditórias ; P - A guerra
 B S - A paz ; P - são contraditórias
 C S - A guerra e a paz ; P - são contraditórias
 D S - são contraditórias ; P - A guerra e a paz

A Maria entregou esse bouquet da Paz à sua mãe.

Classifica esse e sua.

A Esse - determinante demonstrativo; Sua - pronome possessivo
 B Esse - pronome possessivo; Sua - determinante demonstrativo
 C Esse - pronome possessivo; Sua - pronome possessivo
 D Esse - determinante demonstrativo; Sua - determinante possessivo

Picklers de português sobre a paz e a guerra

A lagarta comilona!

QUESTION 1
Ciclo da vida da lagarta

OVO
 LAGARTA
 BORBOLETA
 CASULO

Quiz do Bookwidgets - lagartas, o seu ciclo de vida e outros fatores importantes



Torneio “Lápis das Emoções” com as várias áreas curriculares

Apêndice 7 – Inquérito realizado para as crianças

Questionário:

Parte A

- Idade: _____
- Género: F ___ M ___

Parte B

- Qual era o nome do pintor que estudamos?
 - Paul Jackson Pollock
 - Henri Matisse
 - Pablo Picasso
 - Edvard Munch
- Onde viveu Pollock?
 - Londres
 - Alemanha
 - Índia
 - EUA
- Que estilo artístico se encontrava presente nas suas obras?
 - Surrealismo
 - Expressionismo abstrato
 - Impressionismo abstrato
 - Cubismo
- Como se denominava a obra de arte estudada?
 - Autumn Rhythm No. 30
 - Reflexion of the Big Dipper
 - The She-Wolf
 - Blue Poles
- Em que figura pública se baseou Pollock para a criação da obra de arte estudada?
 - Nelson Mandela
 - Barack Obama
 - Mahatma Ghandi
 - Martin Luther King
- O que representava a obra?
 - Tristeza
 - Alegria
 - Liberdade
 - Confusão
- O que mais se encontrava abordado na obra?
 - Urso Maior
 - Urso Menor
 - Estrelas
 - Planetas
- Que técnica de pintura era utilizada pelo artista?
 - Spin Painting
 - Técnica da esponja
 - Pêndulo
 - Drip Painting/ Action Painting
- Achaste o Quiz resolvido no BookWidget um instrumento viável à tua avaliação?
 - Sim
 - Não
- O que é que achas que foi mais importante nesta atividade??
- Na tua opinião, achas que seria necessário realizar mais atividades de Educação Artística como esta?

Inquérito – “Reflexion of the Big Dipper”