

Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos - um Projeto
Artístico-Educativo num Jardim de Infância

Rosa Maria da Anunciação Montez

Lisboa, 2012

Mestrado em Arte e Educação

Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos - um Projeto
Artístico-Educativo num Jardim de Infância

Rosa Maria da Anunciação Montez

Orientador: Professor Doutor Amílcar Martins

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Arte e Educação

Lisboa, 2012

RESUMO

O trabalho de investigação apresentado insere-se na área das Ciências da Educação no campo da Arte e Educação. Centra-se no projeto de intervenção artístico-educativo desenvolvido num jardim de infância, *Vamos pegar o mundo com as nossas mãos - II Festival de Ilustração do Conto Infantil de Vale de Santarém*, desenvolvido no ano letivo 2009/2010, o qual foi aberto à participação de toda a comunidade educativa. Com este estudo pretendemos fundamentar, descrever, analisar e avaliar o impacto do projeto, associando-o aos fatores de relevância e de participação junto de crianças da educação-pré-escolar, de alunos do 1º ciclo, de alunos estagiários de educação básica, e ainda das famílias e da comunidade.

De modo a que o projeto de intervenção se constituísse como objeto de estudo e, simultaneamente, como um instrumento de reflexão e de aprofundamento crítico sobre uma prática, o estudo empírico teve uma natureza descritiva e interpretativa, centrado numa metodologia qualitativa. Os procedimentos e os instrumentos aplicados na recolha de dados permitiram uma informação em profundidade. Documentos, artefactos e entrevistas mereceram uma análise e interpretação minuciosas, a partir das quais sobressaíram elementos significativos para o nosso estudo.

À luz desta análise e interpretação dos dados, emergiram resultados que evidenciam o forte impacto que o projeto de intervenção artístico-educativo obteve junto dos participantes e da comunidade. A partir dele, (1) reconhece-se a importância das expressões artísticas no desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças; (2) identifica-se o papel impulsionador de aproximação da comunidade ao jardim de infância e à escola; (3) confirma-se enquanto exemplo inovador de uma *praxis* criativa e fecunda no campo da educação pré-escolar, do primeiro ciclo do ensino básico, bem como na formação de docentes de educação básica.

Finalmente, através de um processo mais fino de busca de significados, de condensação e de síntese sobre os dados obtidos, traduzimos o impacto do projeto numa representação iconográfica que pretende expandir e iluminar os conceitos emergentes desta investigação.

PALAVRAS –CHAVE

Arte e Educação — Educação Pré-Escolar — Educação pela Arte — Projeto Artístico-Educativo — Festival de Ilustração do Conto Infantil — Expressões Artísticas

ABSTRACT

This research work here presented is inside the area of Sciences Of Education, in the field of art and education. It focuses on the artistic-educational intervention project developed in a kindergarten: "Let's take the world with our hands - II Children's Stories illustration Festival held in Vale de Santarém. It was developed in the academic year of 2009/2010 and implied the participation of the entire educational community. With this study we aim to explain, describe, analyse and assess the project impact in this community, through the association of factors of relevance and participation of children from pre-school, primary school, training teachers, and of families and the community.

In order for the intervention project to be, at the same time, the object and the instrument of reflection about a practice, the empirical study had a descriptive and interpretative nature, centred on a qualitative methodology. Procedures and instruments applied in data collection have enabled in-depth information. Documents, artefacts and interviews deserved a detailed analysis and interpretation, from which we retained significant elements for our study.

The data analysis and interpretation showed a strong impact of the artistic-educational intervention project on the participants and the community. It: (1) recognizes the importance of artistic expressions in the development, learning and welfare of children; (2) identifies the role as a school/ community's promoter; (3) it is confirmed as a ground breaking example of creative praxis and fruitful in the field of pre-school education, primary school, as well as in the training of teachers in Basic Education.

Finally, through a process of searching for meanings and synthesis on the data obtained, we translated the impact of the project through an iconographic representation that aims to expand and enlighten the concepts that emerged from this research.

KEYWORDS

Art and Education — Pre-school Education — Education through Art — Artistic and Educational Project — Children's Stories illustration Festival — Artistic Expressions

DEDICATÓRIA

Eu gostava tanto de pegar o mundo com as minhas mãos!

Esta frase, proferida por uma criança de 5 anos, emerge de um contexto em que os significados nem sempre são o que aparentam aos olhos dos adultos e onde a imaginação é pródiga em evidenciar universos metafóricos que nos aproximam da poesia.

Como refere Menéres (1993), na infância tudo pode acontecer e o belo é muitas vezes evocado nas formas mais simples da vida. Por isso, tanto para as crianças, como para todos nós, *o mundo não é só o que vemos, mas a forma como o podemos ver* ou como *o podemos ir vendo* (p.22).

Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos!

Este trabalho é dedicado a todas as crianças que querem (e vão) abraçar e pegar o mundo com as suas mãos...



AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a quem devo agradecer pelo apoio, amizade, cumplicidade, conforto e ânimo, contributos importantíssimos para quem trilha um caminho que sem eles demora a ser percorrido. Embora não nomeadas, a todas elas reservo o meu enorme afeto.

Contudo, há algumas com quem me cruzei durante a realização deste trabalho de investigação que me cativaram pela sua sabedoria, sensibilidade, empenho e amizade e a quem não poderei deixar de destacar.

O meu profundo agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor Amílcar Martins, meu mestre e amigo, que fez com que eu me envolvesse com alma nesta tarefa tão gratificante de questionamento, de reflexão crítica, de procura e de descoberta de novos saberes e sentires, com o fim de conquistar rumos renovados dirigidos a uma educação verdadeira e com sentido.

Agradeço a todos os meus colegas e professores do mestrado em Arte e Educação, da Universidade Aberta, que me ofereceram momentos intelectualmente e emotivamente desafiadores. A partir deles, remanescem amizades ampliadas pelo tempo a quem dirijo a minha enorme gratidão: Ricardo Cavadas e Ana Ambrósio.

Aos meus irmãos e à minha mãe pela sempre presença afetiva.

Aos meus filhos, Sara e André, porque vão ser sempre a minha prioridade.

Ao Efrem a quem devo a contínua paixão pela arte.

Reservo para último o meu profundo e carinhoso agradecimento a toda a comunidade educativa do Vale de Santarém, em particular, a todas as crianças da EB1/JI do Vale de Santarém 1, às quais devo a realização deste trabalho e que fazem com que renasça diariamente o meu grande entusiasmo pela educação.

ÍNDICE

Resumo	II
Abstrat	III
Dedicatória	V
Agradecimentos	IV
Índice Geral	VI
Índice de imagens	IX
Índice de figuras	IX
Índice de tabelas	X
INTRODUÇÃO GERAL	1
Questão central da pesquisa	2
Objetivo principal	2
Objetivos específicos	2
Justificação e relevância do estudo	3
Plano da Pesquisa	4
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL	6
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E A EMERGÊNCIA DE UM NOVO QUADRO PARADIGMÁTICO	7
1.1. Reflexos de uma Sociedade em Mudança	7
1.1.1. Contextos desafiadores para a mudança de paradigma	7
1.2. Contributos da educação artística no novo desenho social	10
1.3. A educação artística na construção do indivíduo	11
CAPÍTULO II - PARA UM EDUCAR COM ARTE: AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	15
2.1. O roteiro das linguagens da arte na educação de infância	15
2.1.1. A expressão dramática e teatro	19
2.1.2. A dança	21
2.1.3. A expressão musical	22
2.1.4. A expressão plástica	24

2.2. Fundamentos oficiais para a inclusão das expressões artísticas na educação pré-escolar em Portugal	22
2.3. Olhar ao redor – exemplos inspiradores	25
2.3.1. <i>As cem linguagens da criança: As escolas de Reggio Emilia,</i> Itália, e a sua influência em currículos internacionais	25
2.3.2. MUS-E (Musas Europa - Artistas na Escola)	28
2.3.3. Abordagem aos Serviços Educativos dos Museus - Centro de Arte Moderna - Museu Calouste Gulbenkian	30
II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO	32
 CAPÍTULO III - O PROJETO: VAMOS PEGAR O MUNDO COM AS NOSSAS MÃOS, II FESTIVAL DE ILUSTRAÇÃO DO CONTO INFANTIL DO VALE DE SANTARÉM	 35
3.1. Enquadramento do projeto.....	35
3.1.1. Contexto educativo	35
3.1.1.1. Caracterização da comunidade	35
3.1.1.2. Caracterização do jardim de infância.....	36
3.1.2. A prática educativa.....	37
3.2. O projeto em ação	45
3.2.1. Pilares do projeto.....	45
3.2.2. Objetivos do projeto.....	47
3.2.2.1. Objetivo geral.....	47
3.2.2.2. Objetivos específicos	47
3.3. Operacionalização do projeto.....	48
3.3.1. Os protagonistas.....	48
3.3.2. O espaço como elemento interventivo	48
3.3.3. As atividades desenvolvidas	49
3.3.3.1. O teatro	51
3.3.3.2. Os contadores de estórias	55
3.3.3.3. Os ateliês.....	56
3.3.3.4. A exposição	60
3.3.4. A coadjuvação na realização das atividades	61
3.3.5. Os recursos aplicados.....	61
3.4. Retroação e avaliação do projeto.....	62
3.4.1. Instrumentos	62

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA	65
4.1. Opções metodológicas.....	65
4.2. Recolha de dados - Procedimentos e instrumentos aplicados	67
4.2.1. Documentos objeto de análise	67
4.2.1.1. Documentos oficiais - Projeto de estabelecimento, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Grupo	68
4.2.1.2. Portfólio de Grupo	68
4.2.1.3. Dossiê de estágio.....	69
4.2.1.4. Diário de bordo digital	69
4.2.2. Artefactos	74
4.2.3. Inquérito por entrevista	76
4.2.3.1. Inquérito por entrevista às crianças	76
4.2.3.2. Inquérito por entrevista aos adultos	77
4.3. Sujeitos da pesquisa	78
4.3.1. Amostra para o inquérito por entrevista	79
4.3.2. Amostra para a análise documental - diário de bordo digital	83
CAPÍTULO V - PEGAR O MUNDO COM AS NOSSAS MÃOS - II FESTIVAL DE ILUSTRAÇÃO DO CONTO INFANTIL: OS RESULTADOS E A SUA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	85
5.1. A análise qualitativa	85
5.1.1. Documentos	86
5.1.1.1. Documentos oficiais	86
5.1.1.2. Portfólio de grupo	87
5.1.1.3. Dossiê de estágio	89
5.1.1.4. Diário de bordo digital	91
5.1.2. Artefactos	94
5.1.2.1. Desenhos	94
5.1.2.2. Chapéu de palha	95
5.1.2.3. Marionetas	97
5.1.3. Análise e interpretação das entrevistas	99
5.1.3.1. Entrevistas dos adultos	100
5.1.3.2. Entrevistas das crianças	108
5.2. Condensação da análise e interpretação de todos os dados	111
CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	113

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
LEGISLAÇÃO	130
ANEXOS	131
Anexo I: Guião de entrevista semiestruturada - crianças do jardim de infância e alunos do 1º ciclo do ensino básico.....	132
Anexo II: Guião de entrevista semiestruturada - coordenadora da escola do 1º ciclo	136
Anexo III: Transcrição da entrevista realizada às crianças do jardim de infância	140
Anexo IV: Categorização da entrevista da supervisora de estágios da ESES	156
Anexo V: Agregação de categorias e subcategorias da análise às entrevistas realizadas aos adultos.....	161
Anexo VI: Ficha de observação do diário de bordo digital #1	167
Anexo VII: Ficha de observação do diário de bordo digital #2	168
Anexo VIII: Ficha de observação do diário de bordo digital #3	169
Anexo IX: <i>O Jardim das Valquírias</i> - peça de teatro para marionetas	171

Índice de Imagens

Imagem 1- " <i>Crianças</i> " de André Bresson	37
Imagem 2: Arabescos das crianças	42
Imagem 3: Ateliê de Dança	43
Imagem 4: Pintura a duas mãos: o artista local e as crianças	44
Imagem 5: Logotipo do festival construído a partir de pinturas feitas pelas crianças ..	48
Imagem 6: Fotografias de produções plásticas realizadas pelas crianças	49
Imagens 7: "Os músicos de Bremen" (adaptação).....	52
Imagem 8: "Os Pólos da Nossa Terra" pelo grupo de teatro "Cativar a Cores"	53
Imagem 9: "O Jardim das Valquírias"	55
Imagem 10: O contador de estórias Amílcar Martins.....	56
Imagem 11: Ateliê de expressão dramática dinamizado por Ana Ferreira	57
Imagem 12: A pintura	58
Imagem 13: Criar com material de desperdício	58
Imagem 14: O contacto com as plantas	59
Imagem 15: A exposição	60
Imagem 16: "A tela de honra"	63
Imagem 17: Desenhos de crianças sobre <i>O jardim das Valquírias</i>	94
Imagem 18: O chapéu "mágico"	96

Imagem 19: As marionetas em ação	97
--	----

Índice de figuras

Figura 1: Funções do atelierista	27
Figura 2: Ideograma do Projeto Curricular de Grupo	42
Figura 3: Programa do II Festival de Ilustração do Conto Infantil	51
Figura 4: Organograma do festival	51
Figura 5: O percurso seguido na recolha de dados	67
Figura 6: Síntese da análise dos documentos – PCG; PCE e PAA	87
Figura 7: Síntese da análise e interpretação do Portfólio de Grupo	91
Figura 8: Síntese da análise e interpretação do dossiê de estágio	91
Figura 9: Síntese da análise e interpretação do diário digital	94
Figura 10: Síntese da análise e interpretação dos artefactos	100
Figura 11: Aspectos positivos do festival	105
Figura 11: Aspectos a melhorar em futuras edições	106
Figura 12: Síntese da análise e interpretação das entrevistas à aluna estagiária e professora da ESES	108
Figura 13: Síntese da análise e interpretação das entrevistas às crianças	111
Figura 14: Síntese da análise e interpretação dos dados de todo o processo investigativo	112
Figura 15: Representação iconográfica do impacto do festival- autora:Sofia Ambrósio	118

Índice de tabelas

Tabela 1: Documentos analisados no decurso deste estudo	37
Tabela 2: Categorias consideradas na análise do diário de bordo digital	70
Tabela 3: Indicadores dada reação/resposta e agrado das crianças às atividades	72
Tabela 4: Indicadores da qualidade e satisfação do adulto	73
Tabela 5: População do estudo	79
Tabela 6: Amostra da população para o inquérito por entrevista	79
Tabela 7: Crianças entrevistadas	82
Tabela 8: Descrição - " Filmar as marionetas"	96

INTRODUÇÃO GERAL

Entender-se o pensamento como complexo, integrado, dinâmico e aberto é o desafio proposto, nas sociedades atuais. Dessa forma, a Escola deve ambicionar e estimular a descoberta das possibilidades dos vários sentidos; a capacidade de intervir; o uso da liberdade e da análise crítica. Afinal, uma Escola que apele à diversidade e à criatividade.

A arte surge, assim, como essencial para uma educação integral e para a construção de indivíduos desafiadores da procura, da crítica, do conhecimento partilhado, da intervenção social e da autonomia, num contexto rico, diversificado e desafiador que é o nosso mundo atual.

Como é referido por muitos autores, a educação pela arte e com a arte traz um crescimento e enriquecimento pessoal e coletivo a todos aqueles que com ela se envolvem. Desse modo, todos os agentes educativos devem assegurar caminhos que enfatizam a importância das expressões artísticas no processo educativo, onde o desenvolvimento global da criança é encorajado.

Começando desde cedo, as crianças que frequentam o jardim de infância devem aceder e participar na realização de atividades desafiadoras, que promovam o diálogo estético através de projetos que as envolvam na própria arte, com atividades criativas e impulsionadoras da reflexão crítica.

Assim, é importante que as práticas educativas no ensino, nomeadamente no grau em que estamos diretamente envolvidos, pré-escolar, se orientem para uma educação onde sobressaia a criação de espaços/tempos/desafios educativos com, e através da arte, onde a criança possa desenvolver o seu potencial em toda a sua dimensão.

A criação de uma dessas intervenções prendeu-se com a organização de um projeto artístico-educativo, no jardim de infância onde exercemos a nossa atividade educativa: *Vamos pegar o mundo com as nossas mãos - II Festival de Ilustração Infantil*, do Vale de Santarém, alargado à participação de crianças de todos os jardins de infância, escolas do 1º ciclo da comunidade e restante comunidade educativa.

É esse projeto alvo da nossa investigação que ambicionamos: fundamentar; descrever; analisar; retroagir e avaliar.

Questão central da pesquisa

Arriscando-nos a reduzir a realidade, pensamos que muitas das vezes não existe por parte dos educadores de infância uma cultura de intencionalidade¹ e de reflexão sobre a operacionalização de atividades ou projetos no domínio das expressões artísticas.

Desse modo, configurou-se para nós que um estudo onde essas expressões estivessem em destaque, podia fornecer elementos que alargassem o nosso conhecimento neste domínio e, simultaneamente, respondesse à nossa ambição de reconhecermos a importância das atividades artísticas na educação.

A partir de um projeto educativo desenvolvido por meio de estratégias e atividades ligadas às expressões artísticas, integrado nos documentos reguladores da nossa prática pedagógica do ano letivo 2009/2010, numa atitude de reflexão e análise para reequacionar e revelar novas formas de intervenção educativa com, e através da arte, surge o problema de investigação, que se traduz na seguinte questão: Qual o impacto do projeto *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos - II Festival de Ilustração do Conto Infantil do Vale de Santarém*, junto das crianças e da comunidade?

Objetivo principal

Descrever o impacto, associado à relevância e participação, nas crianças, famílias e comunidade, de um projeto desenvolvido num jardim de infância assente nas expressões artísticas.

Objetivos específicos

- Demonstrar a implicação das expressões artísticas na operacionalização do projeto.
- Caracterizar o impacto do projeto (associado à relevância e participação) junto das crianças e comunidade.
- Determinar a importância das expressões artísticas na educação

¹ *Esta intencionalidade exige que o educador reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes* (ME, 2002, p. 93).

Justificação e Relevância do Estudo

Como dizia Loris Malaguzzi (s.d. cit. Edwards; Gandini; Forman, 1999) a criança tem “Cem linguagens” naturais, ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações, música, entre outras, e necessariamente, temos de possibilitar e estimular a exploração de relações com estas diversas formas de expressão.

Diversos autores (Santos, 1989; Sousa, 2003; Read, 2007; Vigotsky, 2000) confirmam o valor dos domínios expressivos/artísticos no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais, e afirmam que desde muito cedo se devem promover práticas pedagógicas com enfoque nas expressões artísticas, onde as várias linguagens expressivas sejam desenvolvidas.

Também Delors (1996) declara que importa oferecer às crianças todas as ocasiões possíveis de descoberta, experimentação e criação nos domínios artístico e cultural, considerando-as como motores do desenvolvimento.

A Lei - Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) refere que um dos objetivos da educação pré-escolar é *desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão com o mundo.*

Igualmente, o documento referenciador nacional deste nível de ensino, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) menciona, que na área da expressão e comunicação, onde se engloba o domínio das expressões, se devem intencionalizar ações que *permitam fornecer suportes para a ampliação da imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de novos mundos* (p. 56).

Mais recentemente, a criação pelo Ministério da Educação (ME, 2010) de Metas de Aprendizagem, vem dar origem a que se assente e estruture a sistematização da prática educativa no domínio das expressões artísticas, de forma a originar uma intencionalidade que promova a aprendizagem e desenvolvimento das crianças neste domínio.

Dentro destas tão claras alusões à necessidade de se desenvolverem atividades no domínio das expressões artísticas com crianças em idade pré-escolar, mas com a intenção de aferirmos se proporcionamos situações diversificadas, participadas, envolventes e relevantes, partimos para este estudo, aspirando a possibilidade de ele se tornar num instrumento de aprofundamento de competências de inovação nas

práticas pedagógicas, relacionadas com a sensibilização para uma educação com e pela arte, ou como foi declarado pela UNESCO, uma educação artística².

Como nos diz Banford (2007, p. 4): *Não faz muito sentido forçar as crianças a participar em actividades que possam ser aborrecidas, desmotivantes, não criativas, sem inspiração, irrelevantes ou essencialmente de má qualidade.*

Plano da pesquisa

O trabalho de investigação que apresentamos progride em vários andamentos.

Na introdução explanamos a justificação deste estudo, enquadrando-o nas várias abordagens teóricas e conceituais que desenvolvemos na parte I do trabalho, e apresentamos a questão central e os objetivos da pesquisa.

Ao longo dos dois capítulos que integram a primeira parte, apresentamos uma revisão bibliográfica com referências sobre o que se tem vindo a debater, analisar e refletir sobre a educação em geral e o papel da arte na educação.

No capítulo I consideramos a emergência de um novo quadro paradigmático que se coloca na educação deste século.

Identificamos alguns autores que apontam como importante a valorização de um novo indivíduo, e o reconhecimento da educação como um meio de desenvolvimento de competências necessárias para a adaptação e recriação, de quem enfrenta as mudanças rápidas e complexas que se deparam no mundo atual.

Ainda neste capítulo, para além de aludirmos a referências de natureza política, social e artística, destacamos autores que analisam o binómio arte e educação no campo da psicologia e da pedagogia.

Mais à frente no trabalho, no capítulo II, dirigimos o enquadramento teórico e conceitual sobre as expressões artísticas na educação pré-escolar e indicamos os documentos reguladores deste nível de ensino emanados pelo Ministério da Educação.

Finalizamos este capítulo com a indicação de abordagens pedagógicas, com ênfase nestes domínios, que se desenvolvem na educação pré-escolar a nível internacional, nomeadamente, em Itália, e referimos alguns exemplos de projetos

² Ao longo do trabalho adotamos a expressão *educação artística*, para referirmos a ligação da arte à educação em duas dimensões: uma educação onde haja contacto e aprendizagem dos conteúdos específicos desta área, bem como, uma educação que integre a dimensão artística e cultural noutras áreas de desenvolvimento e conhecimento (UNESCO, 2006).

desenvolvidos em Portugal assentes na educação artística e dirigidos à educação pré-escolar.

Na parte II explicitamos o estudo empírico.

No capítulo III apresentamos o projeto *Vamos pegar o mundo com as nossas mãos - II Festival de Ilustração do Conto Infantil*, um projeto artístico-educativo e cultural, desenvolvido num jardim de infância, que contou com a participação de toda a comunidade educativa.

Seguidamente, fazemos referência ao seu enquadramento educativo, aos seus objetivos e ao modo como foi operacionalizado: os intervenientes; o espaço; as atividades desenvolvidas; os recursos e os instrumentos de retroação e avaliação utilizados.

No capítulo IV, seguem-se as opções metodológicas deste estudo. Centrado numa metodologia qualitativa, divulgamos a abordagem de natureza descritiva e interpretativa que realizámos, através da descrição pós facto do projeto, supra mencionado, numa primeira fase, seguindo-se uma segunda fase da pesquisa onde se desenvolveu a auscultação, a análise e a interpretação de dados.

Neste capítulo, referimos ainda os sujeitos da pesquisa e os procedimentos e instrumentos metodológicos aplicados: documentos; artefactos e entrevistas.

O tratamento e a análise de dados qualitativa são os últimos pontos a serem abordados.

No capítulo V damos conta dos resultados e da sua análise, com a descrição e interpretação dos dados recolhidos a partir de cada um dos instrumentos escolhidos para este estudo.

Finalizamos cada etapa desta interpretação com uma representação figurativa dos elementos de síntese que se nos afiguram como mais significantes.

Por último, no capítulo VI, apresentamos as considerações finais e assinalamos os limites da pesquisa e as recomendações para pesquisas futuras, de modo a que possa ser ampliado o estudo no tema a que este trabalho de investigação respeita.

Terminamos com uma representação iconográfica dos conceitos emergentes desta pesquisa.

I PARTE- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E A EMERGÊNCIA DE UM NOVO QUADRO PARADIGMÁTICO

Faz sentido para nós, apresentarmos, nesta primeira parte deste estudo, uma revisão bibliográfica que destaque referências sobre o que se tem vindo a debater, analisar e refletir sobre a educação em geral e, em particular, sobre o papel da arte na educação.

Desse modo, neste primeiro capítulo, identificamos alguns autores que se situam no novo quadro paradigmático, que aponta como importante a valorização de um novo indivíduo, capaz de enfrentar os novos desafios que constituem a sociedade atual, e onde a educação é vista como um meio de desenvolvimento de competências necessárias para a sua adaptação e recriação, face às mudanças rápidas e complexas que se lhe deparam.

De igual modo, abordamos algumas influências de índole política, social e artística, que passam pelo conhecimento da Declaração dos Direitos do Homem, da Convenção para os Direitos das Crianças e do relatório de recomendações da UNESCO sobre a Educação para o Séc. XXI.

Várias das intervenções proferidas na I Conferência Mundial de Educação Artística (Lisboa, 2006) e Conferência Nacional de Educação Artística (Porto, 2007) são reveladas para o enquadramento teórico que desejamos realizar.

A referência a autores que têm vindo a publicar análises sobre o binómio arte e educação, tanto no campo da psicologia, como da pedagogia e didática, merecem também destaque neste capítulo.

1.1. Reflexos de uma Sociedade em Mudança

1.1.1. Contextos desafiadores para a mudança de paradigma

O desenvolvimento da educação tem por objecto a realização completa do homem, na riqueza e complexidade das suas expressões e dos seus compromissos – como indivíduo, como membro de uma família e de uma colectividade, como cidadão, produtor e [consumidor], como inventor de técnicas e como criador de sonhos (Faure et al, 1972, cit. Melo, 2007, p. 288).

Numa sociedade onde se operam mudanças rápidas e complexas, e em que os desenhos sociais, políticos, artísticos e educativos se modificam, a educação surge como um meio de desenvolvimento de competências para se enfrentarem os desafios sociais e de desenvolvimento em todo o mundo.

Esta renovação social tem eco nos mais variados setores da sociedade, criando novas tendências educativas, com a reflexão e reformulação de novas práticas a nível de educação. Como nos diz Nunes (2007, p. 2): *As sociedades do século XXI exigem cada vez mais cidadãos criativos, flexíveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de responder positivamente a estas novas necessidades.*

De igual modo, Bezerra (2008, s.p.), refere que *a educação não se separa do dinamismo da sociedade, ela é caracterizada como um espaço de socialização, valorização e aperfeiçoamento do que a sociedade sente, produz e descobre.*

Por isso, as sociedades atuais e as instituições educativas em particular, são hoje chamadas a intervir num processo de readaptação a novos conceitos e políticas de aprendizagem, *à criação de contextos ecológicos acolhedores da diversidade de experiências/saberes e desafiadores da procura, da crítica, da partilha e da autonomia no desenho dos percursos de vida e de formação* (Alonso, 2006, p. 4).

Segundo Morin (2003), que a pedido da UNESCO contribuiu com o seu pensamento sobre a educação para o século XXI, existe a necessidade de se interligarem os conhecimentos, tornando-se inútil e obsoleto o saber segmentado, face à nova realidade social e individual, com diferentes desafios e problemas multidimensionais.

Este novo quadro paradigmático, que aponta, segundo o mesmo autor (op.cit, 2002), para a valorização renovada do indivíduo, formado pelas multiplicidades culturais, sociais, biológicas, afetivas, psicológicas e intelectuais, necessita de soluções para a rutura da segmentação que ainda influi na sua construção. Com essa finalidade, refere que a educação deveria alicerçar-se em sete saberes:

- i. O erro e a ilusão, com a introdução e desenvolvimento do estudo da natureza do conhecimento, como preparação para se enfrentarem os riscos de erro e ilusão;
- ii. O conhecimento pertinente, um conhecimento que interligue as informações num contexto e num conjunto;
- iii. O ensino da condição humana, na sua identidade complexa e identidade comum a todos os indivíduos;
- iv. A identidade terrena, onde todos os indivíduos têm o seu destino comum;
- v. O ensino de incertezas, para que se consiga ultrapassar e preparar o que advirá no futuro de inesperado;

-
- vi. O ensino da compreensão, nas causas dos racismos, xenofobias, desprezos, para uma educação para a paz;
 - vii. A ética do género humano, para uma consciência de que cada um é ao mesmo tempo um indivíduo, parte da sociedade e parte de uma espécie.

Numa outra área, fora das ciências sociais, também o neurocientista Damásio (2006) afirma que uma educação pautada pelos saberes fragmentados não se coaduna com a saúde da mente e do cérebro, porque *na criação de um indivíduo e um cidadão como um todo, é necessário e urgente voltar a ligar os processos cognitivo e emocional, uma vez que opções morais íntegras exigem a participação simultânea da razão e da emoção* (p. 7).

Da UNESCO (Delors, 1996), o relatório para a educação do futuro evidencia quatro grandes competências/pilares onde devem assentar os novos métodos educativos:

- i. Aprender a conhecer – aquisição de instrumentos da compreensão: exercitação da atenção, memória e pensamento;
- ii. Aprender a fazer – para poder agir sobre o meio envolvente: relação técnica com o desafio social, de trabalhar com os outros, de ser empreendedor e não ter medo do risco;
- iii. Aprender a viver juntos – participação e cooperação com os outros: cultura para o diálogo interculturais, para a tolerância, para a solidariedade;
- iv. Aprender a ser – via essencial que integra as 3 anteriores: desenvolvimento do sentido crítico, da reflexão, do livre pensamento.

Desse modo, como nos relata Alonso (2006), para uma abordagem holística da educação (exposta por Delors, 1996 e Morin, 2003) ganha relevância a aquisição e o desenvolvimento de competências-chave, ao contrário dos saberes fragmentados, para que o indivíduo ao longo da sua vida possa ter uma resposta para a satisfação das suas necessidades e as da sociedade.

Assim, não importa que a educação seja preferencialmente dirigida para saberes académicos no campo da ciência, mas ter sempre presente que, para formar ética e moralmente verdadeiros cidadãos, tem que se investir numa educação onde as artes e as disciplinas de humanidades sejam também evidenciadas (Damásio, 2006).

Cientes deste facto, grupos governamentais e não-governamentais têm na sua ordem de trabalhos recomendações que apontam para a ligação da educação artística com o novo quadro paradigmático da educação atual e futura.

1. 2. Contributos da educação artística no novo desenho social

Na Conferência Mundial de Educação Artística³ [CMEA] (2006) com o título *Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, foi reconhecida a ligação intrínseca que a educação artística deve ter com a reflexão sobre as diversas problemáticas que existem no mundo atual. De igual modo, indicou-se como necessária uma intervenção mais motivacional, expressiva, criativa e sensível, de forma a se efetivarem procedimentos conducentes a uma educação realmente assente na valorização do indivíduo.

Com a existência de sociedades multiculturais, com o encontro e cruzamento de culturas, existe uma necessidade cada vez maior de imaginação, criatividade e cooperação (CMEA, 2006) e *saber incorporar os novos dados no processo educativo é uma oportunidade que não pode ser perdida* (Bezelga, 2007, p. 7).

Para que a sociedade esteja preparada para incluir num sistema que se quer cada vez mais natural e tolerante, esta diversidade cultural, a arte e cultura surgem com um valor e papel fulcral nesse processo (op.cit, 2006). [...] *por lo tanto, en el siglo XXI, la educación debe simultáneamente adaptarse al individuo y edificar los valores culturales y las referencias éticas de una sociedad de ciudadanos* (Bindé, 2002, p. 16).

Do mesmo modo que Santos (2001) afirma que a arte e a cultura encorajam a integração social e o desenvolvimento democrático, pois permitem uma negociação de valores e de interesses em conflito, os participantes na conferência (CMEA., 2006) reiteram:

[...] que as nossas sociedades contemporâneas têm necessidade de desenvolver estratégias educativas e culturais que transmitam e apoiem valores estéticos e uma identidade susceptíveis de promover e valorizar a diversidade cultural e o desenvolvimento de sociedades sem conflitos, prósperas e sustentáveis (p. 20).

Como forma de se operacionalizar este encontro de culturas e o conseqüente respeito pela sua diversidade, na mesma conferência recomendou-se a coadjuvação entre os vários intervenientes da comunidade educativa e comunidade local, como

³ Esta conferência acontece como resultado da primeira fase do LEA Internacional (Links to Education and Art), um programa que tem como objetivo a disseminação de boas práticas em educação artística e promover o contacto entre diversos especialistas da área, de modo a ser fomentada a educação artística e a criatividade nas escolas (UNESCO, 2011).

forma de todos se envolverem e participarem na construção de uma educação artística onde se integrem valores culturais e formas de arte locais (op.cit., 2006, p. 22).

Essas recomendações vão de encontro ao que está estabelecido nos artigos 26º e 27º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, onde é defendido que a educação deve garantir o desenvolvimento humano, respeitando direitos e liberdades fundamentais, deve favorecer a compreensão, a tolerância e a união entre todas as nações e todos os grupos raciais e religiosos. Logo, [...] *a tomada de consciência e o conhecimento de diferentes práticas culturais e formas de arte reforçam a construção de identidades e valores individuais e coletivos, enquanto promovem o respeito pelo outro, pela cultura do outro, pela diversidade* (Matos e Ferraz, 2006, p. 27).

1.3. A educação artística na construção do indivíduo

Para além de a arte servir para a celebração e integração da diversidade cultural, garante de uma democracia ativa e interventiva e de poder ter um papel comprovado na transformação social, ela deverá assumir, do mesmo modo, protagonismo no novo paradigma educacional, para o próprio desenvolvimento de cada indivíduo: da sua personalidade e do seu diálogo com o meio através de uma atitude estética (Merodio, 2000).

Chegou a hora de colocar as actividades criativas na agenda social e abandonar o paradigma das sociedades industriais – em que se exige que a pessoa seja analítica, normativa, regulada, uniforme, etc. – a favor de um novo paradigma pós-industrial, em que a faculdade mais importante é a imaginação para defrontar situações complexas, especulativas e de contextos múltiplos (Mbuyamba, 2006, p. 5).

Desde sempre que a sociedade reconhece a necessidade das pessoas utilizarem a criatividade como forma de criar soluções para os desafios que se lhes apresentam, e, é manifestamente notório, que estas enriquecem a humanidade.

A criatividade, a representação e a partilha das nossas experiências com os outros, parece ser uma característica humana fundamental que existiu ao longo de toda a história e em todas as comunidades. Nascemos com a necessidade de partilhar e compreender as ideias, pensamentos e sentimentos e a partir desta necessidade desenvolvemos as representações da nossa cultura (Duffy, 2004).

Ao reportarmo-nos, novamente, à Declaração dos Direitos do Homem e à Convenção sobre os Direitos da Criança⁴ está claro que a participação na cultura e nas artes é um direito de todo o ser humano, com benefícios para a construção plena do indivíduo.

Desde Platão que se tem vindo a argumentar que as artes são formas de conhecimento e Read (2007) defende a tese deste filósofo, ao afirmar que *a arte deve ser a base fundamental da educação, porque mais nenhum tema é capaz de dar à criança [...] uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos* (p. 97).

Para Barbosa (1999, cit. Valença, 2004) a presença da arte na educação *afecta a invenção, inovação, e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador* (p. 2).

Igualmente o Manifesto dos Embaixadores Europeus para a Inovação e Criatividade (2009, p. 1), apresentado no âmbito do Ano Europeu para a Criatividade e Inovação, defende a criatividade como uma dimensão essencial da atividade humana, e que esta [...] *está no âmago da cultura, do design e da inovação*. Segundo o mesmo, deve-se, entre outros pontos:

Fomentar a criatividade num processo de aprendizagem ao longo da vida que conjugue a teoria e a prática; 2) Transformar as escolas e as universidades em espaços onde estudantes e professores se envolvam em actividades de pensamento criativo e de aprendizagem pela prática; 3) Transformar os locais de trabalho em espaços de aprendizagem; 4) Promover um sector cultural sólido, independente e pluralista no âmbito do qual se desenvolva o diálogo intercultural; 5) Promover a investigação científica, a fim de compreender o mundo, melhorar a qualidade de vida da população e incentivar a inovação; 6) Promover processos e instrumentos de design, bem como a resolução prática e

⁴ Declaração dos Direitos do Homem, artigo 27º:

1. *Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam. [...]*

Convenção dos Direitos da Criança, artigo 31º:

1. *Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.*

2. *Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.*

criativa de problemas, compreender as necessidades, emoções, aspirações e capacidades dos utilizadores (op. cit., p. 4).

Embora inúmeros conferencistas tenham reconhecido durante a CMEA que a educação artística é um domínio necessário na educação, face às necessidades de criatividade e de cultura do século XXI, constata-se, por parte de muitos órgãos com poderes de decisão no campo das políticas educativas da Europa, a subvalorização deste domínio⁵.

De acordo com Mir (2007) os modelos educativos seguem um esquema tecnicista, com prioridade no conhecimento e nos métodos de ensinar e, desse modo, não podem responder aos desafios atuais, com a criatividade, desenvolvida através da educação artística, tida como prioritária na educação de hoje e do futuro.

Mas falar-se da criatividade separando-a da educação é uma tarefa difícil (Ferreira, 2004), porque os dois processos são consentâneos. Cabe assim, especialmente à escola, o papel de criar condições para que essa se revele e desenvolva.

Portanto, nessa escola onde por vezes se verifica a linearidade, a existência da educação artística assegura esse desenvolvimento, ao encontrar caminhos que potenciem a criação, o que numa verdadeira dimensão de uma pedagogia artística, a da educação para as artes, implica, [...] *uma concomitante educação pelas artes e uma englobante educação estética* (Santos, 1989, p. 30).

[...] esta componente educativa tem de ser desenvolvida de forma tão aprofundada como as restantes - porque são as artes que possibilitam a aquisição das competências específicas e favorecem o relacionamento entre as componentes educativas e entre as artes e as culturas - e a escola moderna tem de ter consciência de que o ser humano que não conhecer as artes tem uma experiência de aprendizagem limitada (André, 2010, p. 54).

A arte nas escolas (com qualidade e relevância) tem um impacto positivo no desempenho académico das crianças e origina melhores atitudes e aceitação dos estudantes, família e comunidade e faz aumentar o interesse dos estudantes pela cultura e pelas artes (Bamford, 2007).

⁵ Como exemplo, referimos o relatório dos resultados do estudo *Internacional PISA, 2009* (Programme for International Student Assessment), referenciado por muitos governos na implementação de estratégias de combate ao insucesso escolar, onde não se destaca nenhuma preocupação com a educação/literacia artística.

De acordo com Iwai (2002), são vários os dados quantitativos e qualitativos que comprovam que a educação artística *puede contribuir considerablemente a mejorar las capacidades de los niños y, más concretamente, a su desarrollo estético, socioemocional y sociocultural, así como a acrecentar sus aptitudes cognoscitivas y su aprovechamiento escolar* (p. 38).

Igualmente, Santos (1989), afirma, que a realização de estudos experimentais sobre a avaliação do aproveitamento escolar, em outras áreas fora do campo artístico, demonstrou que as crianças obtinham melhores resultados acadêmicos quando desenvolviam atividades artísticas.

Com estas referências surge o entendimento que a educação artística proporciona o desenvolvimento da sensibilidade estética, o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural, tornando-a numa dimensão pedagógica importante e necessária para o desenvolvimento da criança.

Desta forma, podemos entender a educação artística, expressa de diferentes formas, como incentivadora de aprendizagens variadas, ricas, criativas e inovadoras que influem no modo de pensar e, conseqüentemente, no modo de agir e de ser, porque *a educação artística hoje é uma educação para a vida* (André, 2010, p. 54).

CAPÍTULO II - PARA UM EDUCAR COM ARTE - AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR⁶

Neste capítulo iremos situar a arte na educação pré-escolar, que passa pela alusão às várias expressões artísticas que têm lugar no currículo da educação pré-escolar.

Apresentamos e analisamos os documentos oficiais, designadamente, os que são publicados pelo Ministério da Educação sobre educação pré-escolar e que são reguladores deste nível de ensino na área das expressões artísticas.

As abordagens pedagógicas com ênfase nesta díade, que se desenvolvem na educação pré-escolar a nível internacional, nomeadamente em Itália, e que servem de referência a currículos de vários países bem como alguns exemplos de práticas pedagógicas efetuadas em Portugal, são apontadas como caminhos que ajudam a clarear um roteiro para a valorização das expressões artísticas neste nível de ensino.

2.1. O roteiro das linguagens da arte na educação de infância

A Educação de Infância é uma preocupação e motivo de investigação em todo o mundo. Consequentemente, as atividades destinadas à educação pré-escolar devem traduzir a conceção que se tem da criança. A integração das teorias da psicologia, da sociologia e as correntes pedagógicas fornecem-nos informações sobre o modo como as crianças agem, pensam, aprendem, como comunicam e se expressam, e o modo como devem ser criadas as condições necessárias para essas manifestações.

Um largo número de investigadores defende que as práticas educativas na educação pré-escolar devem orientar-se para a criação de espaços/tempos de desafios educativos, onde a criança possa desenvolver o seu potencial em toda a sua dimensão, porque os anos que antecedem as aprendizagens formais são cruciais para todo o desenvolvimento posterior, particularmente, para o desenvolvimento cognitivo e da criatividade da criança (Ferreira, 2004).

Com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] preconizam-se oportunidades educativas desafiadoras, relacionadas com as chamadas áreas de expressões artísticas, de modo a se estabelecerem boas práticas

⁶ Embora nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não exista a designação de expressões artísticas, mas expressões motora, dramática, plástica e musical, optámos por agregar os 4 domínios numa única denominação: expressões artísticas, sabendo que cada uma tem a sua especificidade.

pedagógicas. Importa pois, que nesta etapa, se *forneçam suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos”* (ME, 1997, p. 56).

Para se efetivarem estas práticas, o contributo das várias teorias indica-nos que as expressões artísticas, que vão desde a expressão dramática, passando pela plástica e musical - para só falarmos nas que são referenciadas nas OCEPE - devem estar associadas ao jogo, ao brincar, ao lúdico, para que se estimule a construção do conhecimento, essencial ao desenvolvimento das crianças (Pilloto, 2008).

Para as crianças, *o jogo é a realização, é assunto sério, é um exercício físico e psíquico interligado com o movimento e o divertimento, que são a essência da sua vida* (Martins, 2002, p. 234). Elas precisam de representar as suas experiências, sentimentos e ideias, e o jogo ocupa um papel muito importante nesta sua necessidade.

Para além do jogo expressar o modo como as crianças veem o mundo e o que este lhes provoca, Vigotsky (2000) afirma que é a partir dele que partem todos os aspetos ligados à atividade criadora nas crianças. Ao existir um paralelismo entre criatividade e arte nas crianças, devem ser-lhes dados estímulos para que haja criação artística, com o jogo a representar o tronco comum de todas as atividades artísticas. No entanto, como refere Read (2007): [...] *o jogo deve ser conduzido correctamente, com objectivos, para que a sua função não se cinja ao brincar na aprendizagem e sim, aprender através do brincar* (p. 269).

Segundo Kowalsky (2009) é necessário que se criem ambientes propícios para que o jogo, integrado nas diversas linguagens artísticas, aconteça. Este ambiente deve proporcionar a expressão criativa e, também, a fruição. A intencionalidade e consciência pedagógica que o educador deve possuir quando promove uma educação onde as diversas linguagens artísticas se revelem, potenciam o *desenvolvimento pessoal da criança [...] a integração de saberes [...] numa visão mais lata, a educação para a cidadania, permanente e fazedora de cultura* (p. 126).

Dessa forma, [...] *o contributo das expressões artísticas [impõe-se] enquanto espaço de representação do que se sente, do que se sabe, do já vivido, do que se deseja ou teme* (op.cit., 2009, p. 219), o que permite também potenciar o autoconhecimento e a autoconfiança da criança.

2.1.1. A expressão dramática e teatro

Todas as áreas de expressão artística privilegiam a expressão e comunicação criativa, porque como referem Gloton e Clero (1976): *A criança é por natureza criadora*

[...]. *Gosta de inventar e tudo deve ser posto em acção para favorecer as suas possibilidades de criação* (p. 41).

A expressão dramática é uma das atividades que corresponde à criação artística na criança. As vivências e a ação são os fatores que fazem com que esta expressão seja tanto do seu gosto e, de acordo com Martins (2009):

[...] *Esta expressão da criança tem origem na utilização livre de cinco elementos: o corpo, a voz, os objectos, o espaço e a linguagem. O jogo e o brincar da criança estão intimamente ligados ao faz-de-conta, ao jogo simbólico e ao jogo de papéis, à sua exploração induzida pela dinâmica da espontaneidade e da improvisação* (p. 1).

A expressão dramática deve ser encarada como uma atividade lúdico-expressiva, tornando-se num elemento que não só desenvolve competências próprias de cada criança: de percepção, expressão e comunicação; como também promove a construção de novas ideias e posições pessoais sobre o mundo (Martins, 2002; Kowalsky, 2009).

Para alguns autores, a expressão dramática é, com efeito, a expressão que mais intimamente está ligada à concretização de experiências imaginativas e criativas, uma vez que é a atividade que melhor coordena todas as outras formas de educação pela arte e que deverá ser a prática principal na criança (Read, 1949, cit., Sousa, 2003).

Incluídos na expressão dramática temos os jogos dramáticos que possibilitam a representação simbólica de ações: *se representam roles, se fingem relaciones sociales, se manipulan objetos reales e imaginados, se proyectan las fantasias* (Chapato, 1998, p.152).

Estas funções simbólicas cumprem funções completas, integradas e estruturadas, porque [...] *Los juegos dramáticos son ellos mismos estructuras complejas, que permiten asimilar la realidad al yo, imitar los objetos y las personas, expresar contenidos inconscientes, desarrollar la imaginación y la fantasía* (Furth, 1971, cit. Chapato, 1998, p. 153).

Para além destas manifestações espontâneas das crianças de assimilação e de expressão de quadros e papéis observados e vividos sobre o seu quotidiano, existem outras formas dramáticas mais estruturadas e com códigos artísticos específicos que podem ser desenvolvidas com crianças em idade pré-escolar que são os chamados jogos teatrais (ME, 2010).

Pese embora o facto de alguns autores defenderem que as crianças desta faixa etária não devem desenvolver projetos desta natureza, as Metas de Aprendizagem a atingir no final da educação pré-escolar (ME, 2010, s.p.) sugerem a realização de

projetos de teatro, como *experiências estruturadas, com planeamento e uma concretização mais complexa* do que as atividades dramáticas espontâneas, com recurso a linguagem artística particular: *representação, repetição/ensaio e encenação e visam, em princípio, a apresentação a um público.*

É de notar que, das práticas mais espontâneas de apreensão das vivências quotidianas às experiências mais estruturadas de recriação do real, as abordagens da área de Expressão Dramática/Teatro contemplam estratégias, actividades e recursos, com finalidades distintas (op.cit, 2010, s.p.).

Com a observância da existência de multiplicidade de formas de que se reveste a expressão dramática, encontramos diversos tipos de material cinético - dramático que as apoiam e que possibilitam excelentes meios para a concretização de projetos relacionados com este domínio, sejam eles livres ou mais organizados.

A título de exemplo, indicamos a marioneta que é um dos suportes da expressão dramática cujas características estão intimamente ligadas à expressão e criatividade. Como as crianças devem ter à sua disposição material capaz de originar o interesse por novas descobertas que, por conseguinte, lhes darão novas formas de experimentarem distintos papéis de expressão e criação, a marioneta assume um papel relevante no processo educativo (Costa e Baganha, 1991, p. 14).

2.1 2. A dança

As crianças gostam de movimentar o seu corpo. Com ou sem música, a dança é uma das formas de expressão que provoca momentos de grande prazer.

Para Sousa (2003): *Dança, serão por isso todos os movimentos, mais ou menos estéticos, com maior ou menor aparato, com ou sem música, em que a finalidade reside no prazer da sua execução e nas características expressivas e criativas* (p. 113).

Tomando como ponto de partida esta designação, interessa afirmar-se o potencial desse tipo de atividade no sentido de ampliar a experimentação e as capacidades *práxicas e cinéticas* do corpo das crianças (op.cit., 2003, p. 114).

A dança emerge como meio educativo das teorias filosóficas sobre a necessidade do movimento fazer parte da educação. No início do século XX, Isadora Duncan e de Dalcroze, surgem com movimentos livres e naturais, criando, desse modo os movimentos de expressão corporal, fundamentos para a dança educativa (Batalha e Macara, s.d, s.p.)

Com a possibilidade de a criança jogar com o corpo, com o espaço e com o movimento, a dança torna-se numa ferramenta educacional muito relevante, porque responde às suas necessidades lúdico-expressivas. Por outro lado, ela promove também a criação, ao possibilitar produções de movimentos veiculados pelo corpo. Sousa (2003) afirma, que [...] *o movimento, o jogo, a expressão e a criação são as principais necessidades da criança* (p. 117). Por isso, a dança deve surgir na educação como uma atividade que dê resposta a estas necessidades.

Batalha e Macara (op. cit, s.d, s.p.) apresentam um modelo de aula, de modo a promover o processo de ensino-aprendizagem da dança junto de crianças, baseado em cinco princípios: *dançar; criar; relacionar; observar e fantasiar*.

Dançar pressupõe a realização de várias [...] *acções motoras, apresentar frases de movimento, conceptualizar e expressar pensamentos e sentimentos, beneficiar da experiência da comunicação, vivenciar e celebrar o movimento e as expressões dançadas* (ibidem).

O ato de criar pressupõe que *“Construir puzzles”, combinando, arranjando, repetindo, seleccionando, acrescentando e clarificando movimentos, desenvolve as competências e proporciona satisfação* (ibidem).

O ato de relacionar prevê as relações estabelecidas com outras crianças que dançam, com o educador ou com materiais.

O ato de observar implica a análise e a crítica de forma a desenvolver o sentido estético porque é importante que as crianças encarem a apreciação e crítica com uma dimensão estética.

Por último, o ato de fantasiar que inclui a possibilidade de se idealizar. Imaginar e criar a partir de várias estratégias lúdicas e criativas, com estímulos temáticos e narrativos criando-se situações onde as crianças possam exprimir emoções, expressões e sentimentos. Logo, a atuação do educador de infância no campo da dança deve ser pautada por estímulos atrativos e criativos, com o propósito de levar as crianças a desenvolverem a sua expressividade, criatividade, capacidade de análise e crítica, numa dimensão estética.

2.1.3. A expressão musical

As Orientações Curriculares para a Educação Pré - Escolar (ME, 1997) referem que *a expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve [...] em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar* (p. 64).

Segundo o mesmo documento (op.cit., 1997, pp. 64-65):

-
- i. Escutar implica a exploração das características dos vários sons: musicais, da natureza, do quotidiano;
 - i. Cantar supõe a junção da palavra à música que com crianças pode apresentar-se a partir de jogos com referência a ritmos variados: exploração lúdica das palavras, consciência silábica, variação de letras.
 - ii. A dança⁷ como forma de as crianças exprimirem, através do corpo, como sentem a música;
 - iii. Tocar e criar que implica o acompanhamento musical e do canto através de instrumentos musicais, tradicionais ou construídos.

Estes cinco eixos permitem que posteriormente, em graus subsequentes, as crianças possam ter continuidade nas aprendizagens ao nível de educação musical, pois os currículos assentam nos mesmos princípios.

Desta forma, a expressão musical na educação pré-escolar apresenta uma componente de aprendizagem que deve merecer por parte dos educadores adequações *a diferentes níveis de maturação musical das crianças, uma vez que à mesma idade cronológica pode não corresponder o mesmo grau de desenvolvimento musical* (ME, 2010, s.p.).

Estreitamente ligados à escuta de sons (com referência o silêncio), estes eixos facultam o desenvolvimento da expressão e criatividade. Para que esse desenvolvimento aconteça, as atividades de expressão musical não devem limitar-se a tempos avulsos. Pelo contrário, elas merecem uma sistematização, desenvolvidas numa rotina diária, pois só desta maneira se podem *revelar as evidências de evolução na aquisição de competências musicais [...] através do grau de concretização das ações de uma mesma tipologia musical, nomeadamente no que se refere à crescente complexidade dos materiais musicais* (ibidem).

Assentes essencialmente em atividades *de expressão, fruição, experimentação e descoberta* (Brito e Godinho, 2010, p. 9), nas atividades de expressão musical não devemos descuidar outro aspeto que nos parece relevante, que é o do domínio da experiência artística: *apreciação de obras musicais e aproximação aos processos e técnicas de execução e criação artística* (op.cit, 2010, p. 10).

Esta experiência artística pode ser vivenciada através de uma tríade de formas diferenciadas: *execução, na exploração e aplicação de técnica e materiais de produção sonora; na criação, fazer algo de novo a partir da utilização imaginativa dos materiais sonoros e na apreciação, contacto com obras de artistas* (ibidem).

⁷ Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar a dança está incluída na expressão musical.

Assim, os educadores de infância ao intencionalizarem atividades para o desenvolvimento do conhecimento artístico, estão a contribuir para a criação de um futuro público fruitor de arte.

2.1.4. A expressão plástica

A procura pela criança de situações de prazer estético que se ligam ao fruir do prazer da criatividade materializada nas suas produções, no uso dos meios artísticos, na contemplação de algo que espontaneamente surge de si, das outras crianças, independentemente de modelos ou avaliações de adulto, mas com o aval do adulto próximo, do educador, é um passo importante logo aí para o futuro (Sousa, et al., 2000).

Neste sentido, a expressão plástica possibilita diversas atividades que ampliam o prazer e desenvolvimento estético. A pintura, o desenho, a modelagem e a colagem são atividades comuns no jardim de infância. O acesso a vários materiais e técnicas de expressão plástica possibilita a exploração e descoberta em novas produções, que vão enriquecer o universo das artes visuais junto das crianças. No entanto, a utilização destas atividades não deve ser vulgarizada, com a utilização exclusiva de ocupação sem sentido educativo (ME, 1997).

O educador de infância, segundo as Metas de Aprendizagem (ME, 2010) deve proporcionar materiais e técnicas variadas escolhidas criteriosamente pela sua qualidade e amplitude de utilização. Tintas, pastéis, carvão, grafite, papéis de várias formas e gramagem, pincéis de diferentes tamanhos, massas de modelagem variadas, entre outros, devem fazer parte do “espólio plástico” de um jardim de infância. Depois, temos todo o material que considere propiciador de produções tridimensionais, não necessariamente oneroso, com grandes potencialidades, como o de desperdício.

Se cingirmos unicamente os aspetos de exploração e descoberta de novas possibilidades aos materiais e técnicas, incorremos, em nossa opinião, numa visão redutora da importância da expressão plástica no jardim de infância.

Como está preconizado nas OCEPE (op.cit., 1997) em relação a todos os domínios das expressões artísticas, as atividades de fruição artística e cultural não ocupam o mesmo papel relevante que as atividades de carácter mais funcional. Uma resumida alusão ao contacto *com a pintura e escultura [...] e com a cultura* (pp. 55-63), é a única indicação ao desenvolvimento cultural das crianças.

Em nossa opinião este documento deveria ter ido mais longe e incluir com mais convicção e fundamento a abordagem às artes plásticas e aos artistas, pois é o referencial pedagógico da educação pré-escolar.

No entanto, em 2010, a edição pelo Ministério da Educação da brochura *As Artes no Jardim de Infância* (Godinho e Brito, 2010, e a apresentação das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar e Ensino Básico (ME, 2010), vieram acrescentar ao domínio da expressão plástica a importância da fruição e do conhecimento artístico e cultural.

Desse modo, as atividades de expressão plástica a desenvolver no jardim de infância devem atender a duas formas de ação: uma, relacionada com atividades de ordem funcional (desenhar, pintar, cortar, rasgar, modelar) de forma livre e ou orientada. E outra, relacionada com atividades de aproximação à arte: apreciação de obras de arte, aplicação de técnicas relacionadas com as mesmas e criação a partir das mesmas.

Do mesmo modo que se desenvolvem atividades de expressão plástica que permitem a *exploração ou catarse expressiva* (Godinho e Brito, 2010, p. 15) as atividades devem também servir outros propósitos, nomeadamente, relacionados com a *ampliação das possibilidades imagéticas com o processo de olhar e o ver*, o diálogo sobre a obra/objeto e o *fazer plástico* (ME, 2010). É que o contacto com diversas formas de manifestações artísticas no campo das artes visuais permite enriquecer e ampliar o conhecimento do mundo, levando a criança a desenvolver o sentido estético (op.cit, 2010).

2.2. Fundamentos oficiais para a inclusão das expressões artísticas na educação pré-escolar em Portugal

Existem em Portugal documentos oficiais que regulam a atuação educativa da educação pré-escolar, vista como a primeira etapa da educação ao longo da vida e que importa conhecer de seguida, de forma a sustentarmos a inclusão e valorização desses domínios na nossa praxis como educadora de infância.

Com base nos vários documentos oficiais, emanados pelo Ministério da Educação, sobre o desenvolvimento curricular na educação pré-escolar, observamos que estes consideram a educação artística como uma importante dimensão pedagógica que deve ser estimulada e valorizada.

Na introdução das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (ME, 1997), assume-se a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação

básica, alicerce de uma educação que se desenvolve ao longo da vida e que deve ser o motor da cidadania, da vida social, emocional e intelectual das crianças.

Estas Orientações assentam em fundamentos articulados, entre os quais a construção articulada do saber, o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integradora.

Ao focalizarmos a nossa atenção na Área de Conteúdo de Expressão e Comunicação, onde se inserem os vários domínios das expressões artísticas, este documento de referência aponta a necessidade de se fornecerem suportes que permitam desenvolver nas crianças *a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de novos mundos* (op.cit, p. 56).

Nas OCEPE refere-se o papel expressivo e comunicativo das expressões artísticas, *sendo estas um meio de comunicação que apela para uma sensibilização estética e exige o progressivo domínio de instrumentos e técnicas* (op. cit. p. 57).

Dessa forma, os cenários, modalidades e dispositivos de intervenção pedagógica devem contemplar opções e intenções educativas dos educadores, de modo a facilitarem a emergência de novas formas de expressão e comunicação que estimulem o desenvolvimento das crianças com aprendizagens significativas e diferenciadas.

No mesmo documento, mencionam-se algumas formas de exemplos de oportunidades de desenvolvimento e construção de aprendizagem no domínio das expressões artísticas.

A diversificação de formas de utilizar e sentir o corpo; a exploração de diferentes formas de movimento; a criação de situações de comunicação verbal e não-verbal; a expressão e comunicação através de formas de mimar, dramatizar, exprimir-se com o corpo, voz e objetos; a utilização de elementos cinético-dramáticos; a exploração de instrumentos, materiais e técnicas plásticas; a valorização do processo de exploração, representação e descoberta de diferentes possibilidades de materiais; apreciar, executar e criar a partir de obras e objetos artísticos e a exploração de ritmos e sons, são alguns desses exemplos.

O acesso das crianças à arte e à cultura, com o contacto com manifestações artísticas, artistas e obras, é também um dos pressupostos que deve ser valorizado no domínio das expressões, pois alargam o seu conhecimento do mundo e desenvolvem a educação do sentido estético.

A educação estética, partindo do contexto educativo da educação pré-escolar, estará presente no contacto com diferentes formas de expressão artística que serão meios de educação da sensibilidade.

O contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura, permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações (ME, 997, p. 56).

Parece-nos ser também importante aludir ao Decreto-Lei nº 241, de 2001, de 30 de Agosto, *Perfil do Educador de Infância*, pois nele estão indicadas as atitudes que devem estar subjacentes à prática de um profissional de educação de infância no domínio das expressões.

O conjunto de atitudes que nele é indicado, seguramente que é mais redutor do que os apresentados por alguns autores que refletem sobre a didática das expressões artísticas e que foram estudados por nós no decurso do mestrado (e.g. Martins, 2002). Em termos gerais Martins afirma (2002, pp. 70-71) que o educador deve possuir/adquirir/desenvolver competências pedagógicas de forma a aspirar a uma intervenção educativa e artística relevante, como uma dimensão fundamental no conjunto de uma prática intencional, sistemática e renovada.

Paralelamente a essa dimensão de educador-pedagogo, o educador deve revelar-se na dimensão educador-artista e educador-pessoa. Estas três dimensões são fundamentais no perfil de atitudes e competências do educador e devem estar interligadas equilibradamente, de modo a participarem na edificação de uma educação onde a arte esteja integrada.

Acreditamos que é importante conhecermos referenciais mais alargados sobre as competências de um educador de infância no campo das expressões, para que assim possamos incorporar, de forma refletida, o que nos é acrescentado no campo da didática das expressões, com as indicações oficiais sobre este domínio.

Mais recentemente, o Ministério da Educação (2010, s.p.) lançou as Metas de Aprendizagem para a educação pré-escolar e ensino básico na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional *que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.*

Baseadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e definidas por especialistas dos vários domínios do conhecimento, estas metas procuram assegurar que no final da educação pré-escolar as crianças tenham realizado aprendizagens baseadas num *referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1.º ciclo (op.cit.2010, s.p.).*

Todavia, como é indicado neste documento (que não é normativo), as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças não devem estar cingidas unicamente a

este referencial, devendo os educadores de infância proporcionar outras que julguem relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para o domínio das expressões artísticas, as metas propostas para estas várias vertentes estão organizadas de acordo com os domínios de aprendizagem que são comuns a todo o ensino artístico, ao longo da escolaridade básica.

São quatro os domínios apresentados para o desenvolvimento de competências na área das expressões, ou como é denominado neste documento Literacia nas Artes: *1. Apropriação das linguagens elementares das artes. 2. Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação. 3. Desenvolvimento da criatividade. 4. Compreensão das artes no seu contexto* (ibidem).

Por seu turno, nestes domínios apresentam-se três subdomínios que os complementam e especificam: *1. Experimentação e Criação. 2. Fruição e Análise e finalmente o terceiro que diz respeito à Pesquisa* (ibidem).

2.3. Olhar ao redor – exemplos inspiradores

Temos conhecimento (derivado da nossa prática de formação a educadores de infância) que as expressões artísticas são comumente utilizadas em atividades desenvolvidas pelas crianças nos jardins de infância. Essa utilização pode, porventura, não corresponder à identificação da importância que estas têm no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, conforme reiterado por vários autores nos pontos anteriores deste estudo.

O reconhecimento de práticas e projetos educativos fundamentados, onde as expressões artísticas emergem como domínios particularmente importantes no desenho educativo, é uma forma de analisarmos novas práticas artístico-pedagógicas que podem abrir-nos a novos desafios na nossa prática educativa.

2.3.1. *As cem linguagens da criança*: escolas de Reggio Emilia, Itália, e a sua influência em currículos internacionais

No nordeste italiano, em Reggio Emilia, no fim da II Guerra Mundial surgiu uma demonstração comunitária de união em redor da reedificação da educação de infância.

Porque todas as escolas da região tinham sido devastadas durante a guerra, esta comunidade empenhou-se em reerguer e administrar uma nova Escola, que foi posteriormente reconhecida mundialmente pela sua qualidade pedagógica.

Caracterizada por desenvolver um sistema educacional inovador (com crianças dos 3 meses aos 6 anos) com forte aposta na investigação e formação dos professores, torna-se num modelo de inspiração em diversos países espalhados pelos diferentes continentes.

O desenho educativo aí implementado estabelece com a família das crianças e restante comunidade uma parceria bastante forte, *onde o diálogo contínuo entre administradores, professores e oficiais eleitos, e a participação de toda a cidade no desenvolvimento deste sistema educacional para a primeira infância é uma realidade* (Edwards, et al, 1999, p. 34).

Loris Malaguzzi, pedagogo e educador, foi o fundador desta experiência de Reggio Emilia, designada abordagem de Reggio Emilia. É um sistema baseado na educação ativa, com Ferrière, Dewey, Vigotsky, Bruner, Piaget, Bronfenbrenner, Hawkins, Kaye, Shaffer, Moscovici e Mugny, a serem referenciados na construção desta abordagem educativa (Malaguzzi, 1999, cit. Edwards, et al, 1999, p. 97).

Num conjunto inovador de princípios pedagógicos, destacamos para este estudo o facto das atividades pedagógicas se desenvolverem por meio de projetos em torno de motes/problemas que (...) *podem emergir da proposta de uma ou mais crianças, propostos pelos educadores, de um acontecimento natural ou algo suscitado pelo contexto físico e social envolvente* (Lino, 2007, p. 111) onde as expressões artísticas são fortemente utilizadas pelas crianças como formas de representação do saber, do ser e do estar.

A dimensão artística não é a única razão para o sucesso deste modelo. No entanto, nas escolas de Reggio Emilia, esta pedagogia tem uma forte relação com a arte e a cultura, que não se confina exclusivamente às atividades que se realizam dentro do espaço escolar. A sua ligação ao exterior transformam-na em experiências muito ricas para as crianças e para toda a comunidade, pois estabelecem uma forte ligação com as várias atividades artísticas da cidade e do país: teatro, cinema, dança, concertos e exposições, que são veiculadas nas escolas com cartazes afixados nos murais. Por sua vez, os trabalhos das crianças são dispersos por vários locais da cidade.

Uma figura importante na operacionalização desta abordagem pedagógica, existente em todas as escolas e que tem um papel fundamental na utilização de estratégias relacionadas com a arte, a educação e sensibilidade estética, é a do atelierista/artista plástico. Este adulto tem como um dos seus campos de ação um espaço/ateliê. Foi criado por Malaguzzi e a sua equipa como um espaço que faz parte do desenho do ambiente educacional e, simultaneamente, um espaço onde as crianças podem experimentar e investigar *através das artes visuais* (op.cit., p. 107).

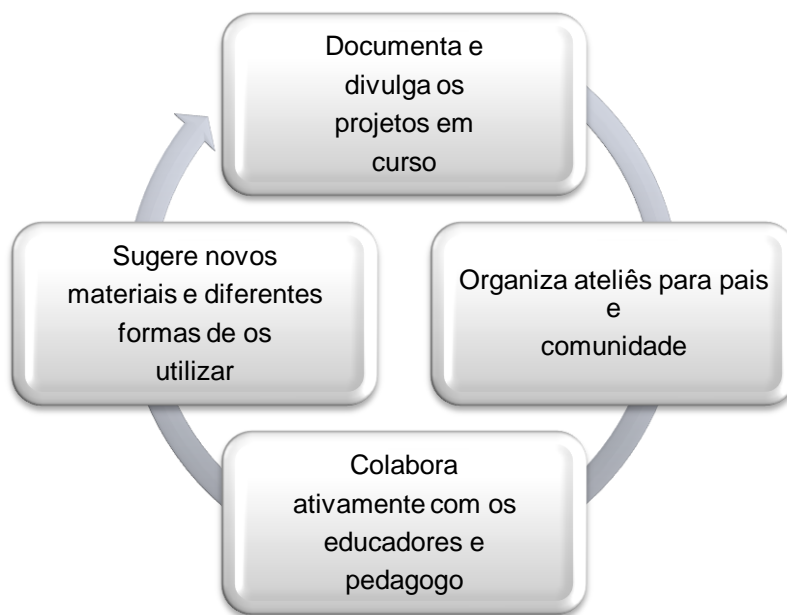


FIGURA 1: FUNÇÕES DO ATELIERISTA

Outro fator determinante para o despertar artístico das crianças, é o cuidado que os adultos têm no planeamento e organização do ambiente físico dos centros educativos, considerado como o terceiro educador. Todo o espaço interior e exterior bem como os materiais didáticos e mobiliário obedecem, entre outros, a critérios de escolha relacionados com a educação estética.

Estes contextos apelativos à exploração e experimentação possibilitam diversas formas de linguagens, chamadas por Malaguzzi (cit. por Edwards, et al, 1999) de *cem linguagens da criança*, conduzindo-as a representações muito ricas e criativas sobre o que observam, o que sentem, o que sabem e o que aprendem sobre o mundo.

Como refere Giovanni, atelierista de uma escola de Reggio Emilia (cit. Lino, 2007):

Arte significa ter mais linguagens o que representa diferentes formas de ver e representar o Mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem acerca de uma coisa [...] Quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura, etc.) mais rica a escola será (p. 108).

2.3.2. MUS-E (Musas Europa – Artistas na Escola)

Já vimos que no nosso país as expressões artísticas estão presentes no currículo da educação pré-escolar. Mas não é só neste grau de ensino que isso acontece. Se olharmos para o currículo, particularmente do ensino básico (Ministério da Educação, 2001) e para as Metas de Aprendizagem dos graus de ensino que formam este nível (Ministério da Educação, 2010), as expressões artísticas são apresentadas como parte integrante dos seus currículos. De igual forma, existem escolas oficiais com currículos particulares com forte vínculo às artes, nomeadamente, as escolas secundárias artísticas António Arroio, em Lisboa e Soares dos Reis, no Porto.

Os Conservatórios existentes por muitas regiões do país, as Associações Culturais, as Fundações, os Museus, o poder local e os grupos amadores e profissionais das várias áreas de expressão artística são contributos valiosos na cooperação com as escolas, com a realização de parcerias muito válidas em projetos onde se liga a arte à educação.

Evidentemente, que ainda é necessário que se ampliem horizontes, que se ofereçam mais oportunidades às crianças no campo artístico, mas são os modelos de boas práticas em Portugal que nos merecem agora mais relevo.

Tomemos como exemplo um projeto onde através da promoção da arte - educação no ensino, se responde às necessidades das sociedades modernas, o projeto Musas Europa – Artistas na Escola (doravante MUS-E) cujo fundador, o violinista Yehudi Menuhin⁸ concebeu e fundou na Suíça, em 1994, um projeto com objetivos artísticos, pedagógicos e sociais, de forma a promover as suas ideias para a promoção de uma sociedade mais justa.

É um projeto europeu da responsabilidade da *International Yehudi Foudation*, sediada em Bruxelas e está a ser desenvolvido em muitos países da Europa, entre os quais Portugal, onde surge em 1996, com o apoio do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Dirigido a crianças de educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, este projeto iniciou-se em Portugal, na escola nº 1 de Algés. Posteriormente, foi disseminado por outras escolas em diferentes regiões do país: Escola EB1/JI Pedro Álvares Cabral, do Bairro dos Navegadores (Oeiras); Escola EB1 da Cruz da Picada (Évora); Escola EB1 de Marrazes e Escola EB1 da Quinta do Alçada (ambas em Leiria); Escola EB1, n.º 10, do Lagarteiro (Porto), abarcando cerca de 850 alunos.

A seleção destas escolas onde se desenvolve o MUS-E deve-se ao facto de *servirem grupos populacionais socialmente desfavorecidos e em que se faz notar, de*

⁸ A constante preocupação na defesa dos mais desfavorecidos valeu-lhe a atribuição do Prémio Nobel da Paz, em 1979.

forma significativa, a presença de crianças oriundas de culturas minoritárias, nomeadamente, africanas, ciganas e de países do Leste Europeu (Martins, P., 2006, p. 1).

Yehudi Menuhin acreditava que as atividades artísticas e o contacto com artistas e com as suas criações artísticas em populações escolares desfavorecidas ajudavam ao desenvolvimento global dos alunos e, simultaneamente, propiciava a valorização das culturas dos próprios sujeitos, contribuindo para a construção de um mundo mais tolerante.

Ao constatar-se a existência de situações de violência, de racismo e de exclusão escolar, social e cultural, com consequências graves no percurso académico e de integração de crianças oriundas de culturas minoritárias, o MUS - E trabalha para a prevenção e combate do absentismo e insucesso escolar.

Segundo Martins, P. (op. cit. 2006), este projeto tem como objetivos *desenvolver as áreas de expressão artística nas escolas públicas do 1º ciclo e na educação pré-escolar, sensibilizando as crianças para a fruição da arte e possibilitando-lhes o acesso a formas de expressão e de comunicação diversificadas (p.1).*

A sua forma de intervenção pedagógica não segue um modelo didático rígido. No entanto:

[...] as metodologias utilizadas [têm] [...] que ser consistentes com os objectivos do Projecto e, como tal, devem basear-se numa pedagogia assente na participação interveniente e criativa de todas as crianças nas actividades, bem como na cooperação, na responsabilização individual, no respeito pelas diferenças e na valorização das contribuições artísticas de todas as culturas.

As sessões do projeto MUS-E dividem-se por quatro domínios das expressões artísticas: Expressão Dramática, Expressão Musical, Expressão Plástica e Movimento e Dança; a Escrita Criativa é também contemplada pontualmente.

As atividades artísticas têm sempre presente as culturas de origem das crianças. Estas atividades ocupam dez por cento do horário no currículo escolar e são promovidas por monitores com formação artística e pedagógica que apresentam novas formas de pensar, criar e interagir.

2.3.3. Abordagem aos Serviços Educativos dos Museus – Centro de Arte Moderna – Museu Calouste Gulbenkian

Anne Banford (2007), numa das várias ações internacionais e nacionais que se têm vindo a desenvolver sobre a importância da educação artística, afirmou:

[...] para se ser capaz de providenciar programas de educação artística às escolas, é necessário o apoio de várias instituições. Portanto, parece que embora a implementação da política da educação artística comece com o governo central, é também necessário o apoio de um número de organizações não governamentais (ONGs) e de organismos culturais (p. 4).

O Museu, como organismo cultural, deve incluir o valor e o papel da arte no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais, encontrando soluções para a realização de atividades para um público muito jovem.

Em 1972, a UNESCO considera que o Museu é parte integrante da sociedade e uma instituição ao serviço da mesma, que pode empenhar-se na formação e consciência das comunidades.

Na conferência sobre *O museu ao serviço do homem hoje e amanhã - o papel educativo e cultural do Museu*⁹, mencionou-se que os museus não devem estar alheios à transformação permanente que se opera em todas as sociedades. A sua atuação deve basear-se nessa própria mudança com a finalidade de ter um papel socialmente interveniente. Desse modo, entende-se, que o Museu como instituição, deve ser um espaço capaz de se adaptar às necessidades socioculturais do indivíduo.

A evolução do conceito de Museu alterou os focos centralizadores desta instituição, passando da exposição do objeto, para uma perspetiva construtivista, onde a interação das partes envolvidas sustenta a geração de conhecimentos.

*A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment*¹⁰ (ICOM, 2007).

⁹ Assembleia-geral do ICOM, Nona Conferência Geral do ICOM, *O Museu ao Serviço do Homem, Hoje e Amanhã: O Papel educativo e cultural do Museu*. Grenoble-França.

¹⁰ Artigo 3º, Estatutos do ICOM, adotado na 22ª Assembleia Geral, Viena, Áustria, 2007.

O museu é acima de tudo um instrumento poderoso para a sociedade, onde esta se identifique e onde [...] *convierte en una inagotable fuente de estímulos que desarrolen el cococimiento y el pensamiento crítico y participativo de todas y cada una de las personas que se acerquen a él* (Roncelo, 2007, p.7).

As diversas transformações sociais e culturais refletem-se nas instituições museológicas, nomeadamente, na própria criação de serviços educativos, cujo objetivo principal é divulgar as coleções dos museus a um público cada vez mais variado e numeroso.

A heterogeneidade desse público: estudantes; famílias; pessoa com deficiência e grupos entre outros submete os próprios museus a readaptações de atuação, direcionando ações educativas com sentido e especializadas a cada um dos grupos.

Para um destes grupos referidos, as crianças, a frequência de museus é mais um desafio para as instituições museológicas. Assiste-se por parte destas instituições à reflexão sobre as melhores formas de oferecer um amplo reportório para atrair este grupo de visitantes. Planificam e desenvolvem atividades de mediação dos objetos e obras de arte com este público através de atividades pedagógicas, culturais e artísticas, fazendo-o com uma prática importante e renovadora. Em muitos dos museus de arte constatamos que existe uma grande preocupação em levar às crianças, mais do que informação, a formação.

Atualmente, os serviços educativos destas instituições têm atividades que fomentam a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências que vão além das da educação formal. As estratégias utilizadas são muito variadas: fornecem informações; criam propostas sobre assuntos variados. Mas essencialmente, pretendem auxiliar os visitantes a comunicarem com e sobre o que observam e a expressarem-se através de várias formas, nomeadamente, com recursos e estratégias relacionadas com as expressões artísticas.

Em Portugal proliferam bons exemplos de serviços educativos de museus aos quais não somos alheias, mas optamos por referenciar os do Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian porque a sua programação é particularmente acompanhada por nós e afigura-se como uma opção no campo das boas práticas em educação artística.

A exploração de obras de arte através de uma aproximação lúdica, com a observação, o questionamento, a exploração de diálogos, o cruzamento de ideias e a emergência de significados, aliada à experimentação de materiais e técnicas, tornam-na como um desafio para a expressividade e criatividade das crianças. As atividades

que nos são propostas¹¹ estimulam a aproximação a novas formas de olhar o mundo através das linguagens da arte, e servem-nos de inspiração à implementação de atividades e projetos na nossa prática pedagógica e à inclusão no Plano Anual de Atividades, de visitas de estudo a esta instituição¹².

Sendo os museus espaços de encontro e reflexão, onde a dimensão criativa e produtiva é evidente para o desenvolvimento das crianças e jovens, a sua ligação às escolas é um fator decisivo para o sucesso das suas ações.

As atividades que aí se desenvolvem em parceria com as escolas, consideradas boas práticas, ajudam como elemento significativo noutras práticas, multiplicando caminhos de possibilidades e desafios.

¹¹ DESCOBRIR, Programa Gulbenkian Educação para a Cultura (2012). Este programa foi criado em 2008, e tem como objetivo *fazer da Fundação e do seu património artístico e natural um universo a desvendar, através de actividades pedagógicas que estimulem a compreensão crítica individual das várias artes*. Fundação Calouste Gulbenkian, (2012, s.p.)

¹² No ano letivo 2011/2012, planeámos uma oficina de artes plásticas, concebida e orientada por Margarida Botelho: *Os quadros de uma Exposição*. A partir da obra *Quadros de Uma Exposição*, do compositor Mussorgsky, procurámos na música pistas visuais para chegarmos até aos quadros de Viktor Hartmann, arquiteto e pintor seu amigo. Num percurso visual e musical, as crianças criaram a sua própria exposição, inventando novas histórias “pintadas” a partir de sons.

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – O PROJETO VAMOS PEGAR O MUNDO COM AS NOSSAS MÃOS- II FESTIVAL DE ILUSTRAÇÃO DO CONTO INFANTIL DO VALE DE SANTARÉM

O desenvolvimento de um projeto artístico-educativo intitulado *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos - II Festival de Ilustração do Conto Infantil* do Vale de Santarém [doravante festival] garantiu o nosso propósito de direcionarmos a prática educativa no binómio arte e educação, perspetivando-o na construção de sentidos, ou seja, olhando-o como portador de inúmeras interpretações que pudessem participar na produção imaginativa, criativa e cognitiva das crianças.

O projeto que agora se apresenta, pós facto, revelou-se num *continuum* pedagógico, porque foi a extensão do que foi feito ao nível pedagógico e didático durante uma parte do ano letivo, numa espiral reflexiva de crescendo pedagógico-artístico.

Desse modo, no capítulo que se segue, apresentamos uma primeira parte de contextualização educativa, com a caracterização do meio e do jardim de infância. Segue-se uma descrição sobre os caminhos para a efetivação da nossa prática didático-pedagógica; o sentido e fundamentação do projeto; a sua concretização, com o desenvolvimento das várias atividades e recursos anunciados para a sua operacionalização e, finalizando, a descrição dos instrumentos de retroação e avaliação do mesmo.

3.1. Enquadramento do projeto

3.1.1. Contexto educativo

3.1.1.1. Caracterização da comunidade

A Freguesia do Vale de Santarém foi criada em 1897 e engloba uma área de aproximadamente 10,525 Km². Fica situada na margem direita do Rio Tejo, na transição da Zona da Lezíria para a Zona do Bairro, a sudoeste da cidade de Santarém da qual dista 7 Km.

Esta freguesia caracteriza-se cada vez mais por um dormitório, pela facilidade do acesso a Santarém e Lisboa.

A população é bastante heterogénea, predominando a idade ativa, no entanto, verifica-se um envelhecimento crescente da mesma. É composta por 3144 habitantes, sendo 1537 pertencentes ao género masculino e 1607 ao género feminino, mas o êxodo de uma parte substancial da população mais jovem é uma realidade.

A Agricultura é a atividade económica que predomina nesta área, mas a indústria e o comércio desempenham um papel fundamental para a economia da região. Ao nível do comércio, encontramos uma tipografia, empresas de artesanato, pequenas oficinas, cafés, tabernas, restaurantes, pronto-a-vestir e minimercados. Existe também uma estação de correios, uma estação ferroviária, um banco, um centro de saúde, uma farmácia e uma clínica.

Quanto a espaços de lazer, dispõe de um grande jardim público e algumas instituições direcionadas para atividades desportivas e culturais, como a Sociedade Recreativa Operária, Sociedade Columbófila e o Grupo de Rancho folclórico. Todavia, segundo os seus habitantes, a freguesia encerra uma descaracterização cultural.

Quanto ao ensino, a freguesia dispõe de dois jardins de infância públicos (tutelados pelo Ministério da Educação), dois pertencentes a Instituições de Solidariedade Social e duas Escolas do 1º ciclo. Existe também um estabelecimento de reabilitação de doentes mentais, A.P.P.A.C.D.M.

3.1.1.2. Caracterização do Jardim de Infância

O jardim de infância pertence à rede pública e é tutelado pelo Ministério da Educação e está integrado num Agrupamento Vertical de Escolas.

É um estabelecimento de Educação Pré-Escolar que presta serviços vocacionados para a educação.

O seu funcionamento é caracterizado por duas componentes: a educativa, assegurada por duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais e a sócio-educativa (apoio à família) assegurada por monitores contratados pela autarquia que desenvolvem atividades de expressão físico-motora, educação musical e de construções lúdicas, distribuídas por quarenta e cinco minutos diários, ao longo dos dias da semana.

Funciona há mais de vinte e cinco anos num edifício antigo, tipo chalé rústico, antigamente utilizado como casa de habitação e, posteriormente, escola primária feminina. Desse modo, o espaço educativo não foi construído de raiz para o efeito a que se destina no momento, tendo sido efetuadas várias intervenções ajustadas às necessidades.

O edifício dispõe de vários espaços didático-pedagógicos: tem duas salas de atividades, uma sala onde funciona a componente socio - educativa, uma copa e um *hall* de entrada onde se realiza o acolhimento das crianças e famílias. Este último espaço funciona como prolongamento das salas de atividades, com exposições de

trabalhos realizados pelas crianças e encontro com as crianças das duas salas para a realização de projetos conjuntos.

No exterior dispõe de um espaço bastante amplo com diversas árvores ornamentais, de fruto, uma horta e canteiros com flores. Nele, encontram-se aparelhos recreativos e um telheiro amplo. Este espaço é partilhado com as crianças do primeiro ciclo.

O jardim de infância tem a lotação máxima para cinquenta crianças, tendo no ano em que se realizou o *II Festival de Ilustração do Conto Infantil do Vale de Santarém*, 2010, trinta crianças a frequentá-lo.

Quanto à área geográfica de atendimento, as crianças que o frequentam são provenientes não só da freguesia de Vale de Santarém mas também de povoações próximas e da cidade de Santarém.

3.1.2. A prática educativa

Espirando...



IMAGEM 1: *CRINANÇAS*, ANDRÉ BRESSON

Cada educador tem um projecto profissional próprio que se baseia nos seus valores e concepções educativas e se traduz nas estratégias e práticas que utiliza. Este projecto vai evoluindo ao longo do percurso da prática profissional, e concretiza-se, em cada ano, no plano de acção que se propõe desenvolver com um determinado grupo de crianças (Silva, 1998, p. 100).

Faz sentido fundamentarmos os nossos atos educativos, para uma maior compreensão sobre os pressupostos em que assenta a estrutura e sistematização da

nossa prática educativa, nomeadamente, na conceção de projetos como aquele que é o centro deste estudo.

Temos sempre presente, o que Cardona (2008) enuncia: o *princípio que o projecto de trabalho tem sempre que ser definido a partir da especificidade de cada contexto educativo, as crianças do grupo, os seus conhecimentos, interesses, capacidades, e também das características do meio institucional* (p. 20).

Um outro aspeto importante que nos guia neste caminho, que ambicionamos de uma educadora reflexiva, baseia-se em fundamentos teóricos, que nos ajudam a construir o conhecimento sobre a criança. Apresentados por Piaget, Vigotsky, Malaguzzi e que originaram modelos pedagógicos, retiramos aspetos significativos que servem como suporte à nossa intervenção educativa. Entre eles destacamos o Modelo High Scope, o Movimento Escola Moderna e a Abordagem de Reggio Emília.

O Movimento Escola Moderna com a organização participada e o uso de instrumentos de organização e regulação educativa.

O Modelo *High Scope*, onde a aprendizagem é feita pela ação, dando-se importância a interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias e onde a orientação com áreas diferenciadas de atividades possibilita o desenrolar do jogo educativo.

Por último, as características da Abordagem de Reggio Emilia, Itália, onde a arte é valorizada no processo educativo, com as crianças a serem encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão.

Todos estes modelos são de inspiração construtivista ou sócio construtivista, sustentados numa prática, com sentido e fundamentada, de construções de aprendizagens e de promoção do desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2010). Todavia, como refere a mesma autora (op.cit. 2010, p. 11):

Para o desenvolvimento destas perspectivas é importante criar um contexto educativo que favoreça situações preñhes de fascínio, inquietações, dúvidas, interrogações, anseios que se transformam no conteúdo vivido, planeado, reflectido, dinâmico do projecto; isto é, é importante criar um contexto que crie envolvimento.

Com apoio nestes fundamentos procuramos desenvolver e conceber o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos.

De igual modo, a procura de situações estimulantes e desafiadoras, a negociação e o tirar partido de situações e oportunidades imprevistas operacionalizam a estrutura e sistematização da nossa prática pedagógica.

Assim, a nossa intenção educativa é *proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças [...]* pois o que importa *não é que a criança domine todos os conteúdos, mas sim os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica* (ME, 1997, p. 85).

Outro aspeto que não descuidamos e que é difundido nas Metas de Aprendizagem (ME, 2010, s/p.): é que [...] *não se pode esquecer que na prática dos jardins-de-infância se deve procurar uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada.*

É também importante que salientemos o forte empenho na criação de projetos ou atividades que envolvam e que contem com a colaboração contínua de crianças do primeiro ciclo do ensino básico, outros colegas docentes - educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico - assim como, com as famílias, restante comunidade e Escola Superior de Educação de Santarém.

Assentes neste quadro teórico-pedagógico, partimos para a construção do Projeto Curricular de Estabelecimento, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Grupo, tendo sempre presente os interesses, as propostas, os conhecimentos e as necessidades das crianças que frequentam o jardim de infância.

Desse modo, num construto coletivo com os pares, crianças e famílias, delineamos os documentos reguladores (supra nomeados) com a convicção de serem documentos flexíveis, com a possibilidade de serem reestruturados e ajustados ao percurso educativo do grupo de crianças.

Para o ano letivo de 2009/2010 e partindo da análise feita no início do ano aos aspetos anteriormente mencionados (interesses, propostas, conhecimentos e necessidades das crianças) despontados após uma visita de estudo a uma Quinta Pedagógica no início do ano letivo, pensámos direccionar a nossa intervenção educativa tendo como elemento de fundo, como “tema agregador”, a educação ambiental.

Ao delinear a incidência nesta temática, tivemos o propósito de assegurar que o desenho educativo devia seguir caminhos que enfatizassem as expressões artísticas em todo o processo educativo, com o encorajamento do desenvolvimento da criatividade. É que esta consciência, alicerçada na intencionalidade, permitiria que as crianças a partir e com as expressões artísticas, expressassem, experimentassem e comunicassem, o *saber*, o *fazer* e o *sentir* sobre si e o mundo (Martins, 2002, p. 51).

Objetivámos que as atividades realizadas nesta dimensão pedagógica proporcionassem o desenvolvimento da sensibilidade estética, conjuntamente ao desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral. Como afirma Ferreira (2004), os anos que antecedem as aprendizagens formais são cruciais para todo o desenvolvimento posterior, particularmente para o desenvolvimento cognitivo e da criatividade da criança.

Como o grupo gosta particularmente de estórias, apropriámo-nos da arte literária com os seus próprios recursos expressivos, feitos de variações e complexidades, para operacionalizarmos um número significativo de atividades e projetos.

O prazer e a satisfação que se podem retirar de momentos de mediação e de animação leitora percecionam-a como uma atividade positiva, agradável, desafiante, o que consubstancia o seu grande valor junto das crianças.

A partir destas referências nasce o grande mote do Projeto Curricular de Grupo: *Crescer e aprender sobre o meio ambiente com arte e com estórias.*

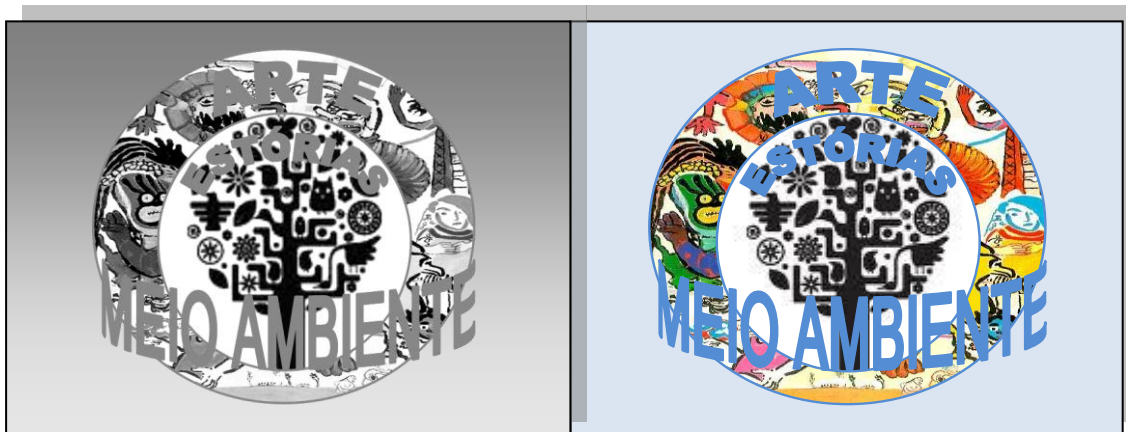


FIGURA 2: IDEOGRAMA DO PROJETO CURRICULAR DE GRUPO

De entre os recursos que serviram os propósitos enunciados anteriormente, salientamos alguns exemplos de atividades que foram realizadas durante o ano letivo, focalizando-nos nas relacionadas com algumas das várias obras de literatura para a infância próximas da arte e do conhecimento do mundo, em todas as suas formas e expressões, que foram apresentadas e exploradas com as crianças e de atividades onde as expressões artísticas estiveram em relevo.

A apresentação destas atividades, deve-se ao facto de acreditarmos que apontar caminhos que possam levar ao desenvolvimento cognitivo e da criatividade (numa perspetiva holística do desenvolvimento das crianças) com a ligação da literatura infantil a outras expressões artísticas, pôde ter feito com que as crianças tivessem atingido os objetivos preconizados no Projeto Curricular de Turma e de

Estabelecimento, onde se inclui como uma das estratégias a concretização do festival de ilustração do conto infantil.

De igual modo, porque na nossa *praxis* servimo-nos das estórias como estratégias para muitas das atividades que possibilitam o fruir do prazer do jogo, porque a *dimensão do jogo, do prazer, não se podem dissociar da educação, da formação de indivíduos, de cidadãos de corpo inteiro, com gosto pela vida, capazes de refletir para intervir* (Sousa, 2007, p. 66).

Algumas das obras literárias que foram exploradas possuíam, em nossa opinião, qualidade narrativa e ilustrativa e, servindo-nos da metáfora de Ramos (2009), apresentamos como num livro o sistema visual e verbal se torna num projeto comum: *Imaginemos o livro como uma dança a dois, um tango, por exemplo, onde cada elemento tem o seu lugar e a sua função e, uma vez juntos, os bailarinos vêem ampliadas as suas capacidades de comunicação* (p. 40).

Podermos apresentar livros às crianças com essas características, deriva da forma como atualmente, além da linguagem verbal, a ilustração ocupar um lugar destacado na literatura infantil. Visões novas e originais têm criado uma multiplicidade de obras que se tornam num precioso auxílio para a compreensão da palavra e apreensão do mundo em crianças em idade pré-escolar.

Assim, a nossa escolha tem na sua génese a consideração de que um bom livro pode ser um objeto estético, revelado pela apreciação do belo (Pereira, 2008) onde a apreensão de signos e significados passa também pelos sentidos. A partir deles e com eles, tivemos também a intenção de educar o gosto estético, porque os textos e as imagens de qualidade constituíram fatores fundamentais para uma iniciação à arte visual.

Um desses livros que considerámos que teve a capacidade de convocar leituras significativas na área sensorial e cognitiva das crianças, ao mesmo tempo que as foi conduzindo no mundo das artes visuais foi *O Quadro mais bonito do mundo*, de Obiols, com ilustrações de Roger Olmos (2008).

Neste livro podemos encontrar a recriação do mundo artístico do pintor catalão Joan Miró. A partir de vários recursos, texto e imagem, são apresentadas características biográficas e pictóricas deste artista de uma forma pessoal e criativa. Nele, associa-se a arte de Miró a fatores relacionados com algumas características da cidade de Barcelona e do seu mais famoso arquiteto, Gaudí.

Com a mesma temática do livro anterior, a arte e os seus protagonistas, mas onde são os afetos e as emoções que percorrem a diegese, explorámos a estória *O Pintor de Sorrisos*, escrito por Madureira e ilustrado por Letria (2008). Escrito e ilustrado por portugueses, a incursão pelo mundo das artes é feita a partir da vontade de um pintor

em mudar o mundo. E o mundo é aqui visto, em alguns aspetos, como um lugar onde é preciso intervir para lhe dar um “brilho” maior.

Outro livro que proporcionou o desenvolvimento de várias atividades foi *Garabato*, criado pelo Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia (s.d.). A sua estória pretende introduzir as crianças no processo de criação artística e explica como um *garabato*, um gatafunho, uma garatuja ou um arabesco pode representar tantas coisas e dar vida aos traços que começam por parecer desprovidos de significado.

Estes três livros permitiram um conjunto variado de atividades no domínio das expressões artísticas, com conexões a outras áreas de conteúdo. As que se seguem, retiradas a partir da exploração do livro *Garabato* (op.cit, s.d.) são exemplos que ambicionamos serem considerados práticas pedagógicas em arte e educação e que, porventura, podem vir a iluminar alguns momentos da operacionalização do Projeto Curricular de Grupo.

A partir desta obra desenvolvemos atividades de modo a que as crianças olhassem o mundo à sua volta de uma forma mais criteriosa, ao incidirem o seu foco para formas gráficas simples e simultaneamente maravilhosos: o desenho das nervuras das folhas; o entrelaçar dos troncos das árvores; os rastros dos caracóis nos muros dos canteiros; as teias das aranhas; as penas do pavão e o seu extraordinário grafismo e os seus próprios arabescos (imagen nº 2).



IMAGEM 2: ARABESCOS DAS CRIANÇAS

Como se indica no livro: *podemos encontrar arabescos nas obras de artistas. Partimos, desse forma, para a um outro olhar: olhar a arte. Num conjunto de algumas obras de arte de vários autores: Picasso, Miró, Dali, Murakami, Paula Rego, José de Guimarães e Vieira da Silva, convidaram-se as crianças a procurarem arabescos e a comunicarem as suas descobertas, num espaço aberto à interpretação e à*

emergência de significados e ao estabelecimento de relações entre as obras que observaram e analisaram.

Este olhar sobre a arte, que é posto em prática diversas vezes, originou de uma forma sugestiva (lúdica) a que se estabelecessem conexões, observassem diferenças e semelhanças, formulassem questões, apresentassem conceitos precisos e apreciassem algumas das qualidades expressivas das obras de arte (Gonçalves, Fróis, Marques, 2002; Godinho e Brito, 2010).

Outro recurso que aplicámos para a exequibilidade de atividades de educação artística, foi a coadjuvação com os vários elementos e instituições da comunidade que se movimentam no campo artístico-cultural.

Utilizámos no nosso contexto educativo estratégias de colaboração com artistas que serviram para nos auxiliar a ver o mundo através dos olhares da expressão corporal e dança - com a exploração de novas possibilidades de extensão do movimento do corpo no espaço e em alguns materiais como o papel, cartão ou fios de lã: *Partiu-se de ideias e sensações que se ampliaram em desenhos e se transformaram, através de construções simples, em marionetas originais e divertidas*¹³ (imagem nº 3).



IMAGEM 3: ATELIÊ DE DANÇA

¹³ In Brochura de apresentação do ateliê dinamizado por Yola Pinto e integrado no festival de Marionetas de Santarém. Organização Teatro Sá da Bandeira, oferta educativa da Câmara Municipal de Santarém, Novembro de 2009.

Para a exploração da expressão plástica/pintura, tivemos como convidado um artista local, José Afonso que nos ofereceu momentos de criação a dois, crianças/artista, a partir de um mesmo mote (imagem nº 4)¹⁴.



IMAGEM 4: PINTURA A DUAS MÃOS - O ARTISTA LOCAL E AS CRIANÇAS

Estas duas atividades foram muito participadas. O recurso à exploração dos materiais e suportes dirigidos pelos artistas, originaram processos de atuação muito criativos e profícuos. Foi importante que as crianças experimentassem papéis distintos de executante, criador e apreciador, pois, como é referido por Godinho e Brito (2009): *com a vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos* (p. 13).

Com os fatores e conceitos fundamentais no binómio arte e educação apresentados por Martins (2002): *arte; expressão; sensibilidade; jogo; prazer; criatividade e aprendizagem* (p. 51), aplicados no nosso contexto educativo, com o adulto sempre presente nos afetos e na promoção do bem-estar das crianças e como um elemento fomentador de desafios intelectuais e expressivos, a nossa prática educativa foi, assim cremos, modelada pelo desenvolvimento de atividades ligadas ao fruir do prazer da criatividade.

Estas e outras atividades similares reforçaram um processo de descoberta e aprendizagem lúdica determinante para o desenvolvimento da criança. Como nos diz Onofre (1997):

¹⁴ Para a apresentação desta fotografia obtivemos a autorização prévia da encarregada de educação da criança e do artista plástico.

É necessário que em toda a educação e/ou escolaridade seja organizada uma pedagogia de iniciativa e de criatividade, com parâmetros muito dinâmicos e mantida sempre entre dois momentos de acção, “pensamento convergente e pensamento divergente” (p. 235).

Esta prática, com a criação de espaços, tempos e desafios educativos, com base na trilogia ambiente/arte/estórias, onde as crianças tiveram oportunidade para desenvolver o seu potencial em toda a sua dimensão, sintetizou o mapeamento que foi sendo construído ao longo deste ano letivo.

Outras atividades poderiam ser aqui elencadas, mas ao escolhermos as que descrevemos sucintamente, foi nosso objetivo testemunhar o processo contínuo, intencionalmente dirigido às expressões artísticas que culminaria num grande projeto: *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mão - II Festival de Ilustração do Conto Infantil do Vale de Santarém.*

Para Martins (2002), a ideia de um projeto artístico-educativo implica a existência de um conjunto de intenções pedagógicas, organizado segundo critérios que valorizem as expressões artísticas.

As várias fases do projeto: planeamento; execução; acompanhamento; retroação e avaliação tiveram uma construção e participação partilhadas – crianças e adultos - permitindo aos intervenientes um grande envolvimento e implicação nas diversas formas de expressão artística.

A espiral foi-se alargando...

3.2. O projeto em ação

3.2.1. Pilares do projeto

Sei de um lugar onde moram as palavras. Uns chamam-lhe Memória. Outros chamam-lhe Tempo. Outros ainda Silêncio, pois dizem que dentro do silêncio moram todas as palavras que temos dentro. A narração oral e a animação à leitura são formas de iluminar os caminhos que nos conduzem a esse lugar. Como cúmplices fundem-se na construção dos diálogos entre as histórias escutadas ou lidas e as outras que habitam a experiência do sujeito, sem as quais não acontece a leitura. Nesse sentido ambas trabalham para a construção de significado (Taquelim, 2009).

Contar histórias desperta emoções, mas também inicia a criança no mundo das palavras, dos símbolos, do conhecimento, da musicalidade e da expressão corporal. Desenvolve a curiosidade e estimula a vontade de conhecer, de saber mais.

Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só histórias as escritas como os acontecimentos do seu quotidiano (Plano Nacional de Leitura, s.d.).

Ao contarmos histórias transformamo-nos em mediadores privilegiados dentro do contexto da arte-educação, porque podemos alargar as formas de interpretação de obras de Literatura Infantil para diferentes campos de expressão e comunicação.

O mediador, que segundo Taquelim (s.d.) *é alguém que dá voz, corpo e expressão às palavras de um autor, alguém que revela uma imagem, alguém que ilumina o livro* (p. 3), pode levar as crianças a narrarem, a analisarem, a interpretarem e a expressarem as obras mediadas, incentivando-as a novas produções. Passam a reinventar as histórias em diversas manifestações artísticas: palavra, música, pintura, escultura, drama/teatro, instalação e dança, entre outras.

O poder criativo de que se revestem estas manifestações origina um tempo de descoberta e de conquista, onde a criança é chamada a manifestar-se e a expandir-se num mundo que se vai transformando aos seus olhos. *É com, e através delas, que pode experimentar e experimentar-se, ela é por natureza criadora [...]. Gosta de inventar e tudo deve ser posto em acção para favorecer as suas possibilidades de criação* (Gloton e Clero, 1976, p. 41).

Nesse enunciado de significações é possível salientar-se a importância da mediação/animação leitora como fonte de conhecimento de si e do mundo, fonte de prazer, de criação, de expressão e de negociação de sentidos. A arte de contar histórias:

É uma arte que fala com o coração. E fala ao pé do ouvido, de mansinho, quase sussurrando para não despertar os sonhos, como se fosse mesmo uma cantiga de ninar ou - quem sabe - pura magia. Mas o mundo das histórias é mesmo mágico. Mexe com as emoções (quanto mais escondidas, melhor), brinca com o tempo, desfaz aqui, refaz mais

adiante, descobre verdadeiros tesouros criativos que a memória perdeu pelo caminho, e muda para melhor a vida das pessoas. Até porque nele tudo é permitido (Mellon, s.d. cit. Haddad, 2012).

Segundo Martins (2007), centrado na *Magia da Palavra Dita*, os contadores de estórias podem seguir um modelo ótimo segundo as variáveis identificadas: *contos-contador-audiência-ambiente-contexto cultural* (p. 8). Foi a partir destas variáveis, conforme temos vindo a identificar com o sentido e fundamentação do projeto e mais à frente com o desenvolvimento do mesmo, que se alicerçaram as várias manifestações de mediação e animação leitora.

Paralelamente a esses momentos, e não menos importantes, as estratégias e as atividades utilizadas e desenvolvidas dentro das diversas áreas de expressão artística, fizeram com que as crianças se expressassem, individualmente ou em grupo, nos vários momentos educativos e artísticos que foram desenvolvidos ao longo da semana.

3.2.2. Objetivos do projeto

3.2.2.1. Objetivo geral

O objetivo geral do projeto *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos* – II Festival de Ilustração do Conto Infantil do Vale de Santarém foi: Atribuir aos contos/estórias para a infância uma dimensão plurissignificativa, mostrando os vários caminhos que possam levar à apropriação de novas visões interpretativas a partir de diversas manifestações artísticas.

3.2.2.2. Objetivos específicos¹⁵

Os objetivos específicos que delineámos para o projeto foram: (1) estimular e desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação artística; (2) fomentar o gosto por práticas artísticas; (3) desenvolver o espírito crítico e criativo; (4) sensibilizar para a leitura e fomentar o aumento do número de leitores; (5) potenciar a aprendizagem através de iniciativas de sensibilização artística; (6) promover de forma integrada diferentes tipos de expressão (plástica, musical e dramática) inserindo-as nas várias experiências de aprendizagem de conteúdos sobre educação ambiental; (7)

¹⁵ Objetivos baseados em Martins (2002, pp. 56-57)

desenvolver a expressão plástica utilizando múltiplas linguagens, de modo a ser possível estabelecerem-se meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo; e organizar atividades e projetos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento da criatividade, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não-verbal.

3.3. Operacionalização do Projeto



Eu gostava de pegar o mundo com as minhas mãos

Afonso, 5 anos

IMAGEM 5: LOGOTIPO DO FESTIVAL CONSTRUÍDO A PARTIR DE PINTURAS FEITAS PELAS CRIANÇAS

3.3.1. Os protagonistas

Neste festival participaram todas as crianças e adultos pertencentes aos estabelecimentos de ensino da freguesia do Vale de Santarém: Jardim de Infância nº 1; Escola Básica nº 1 (do primeiro ao quarto ano de escolaridade); Escola Básica com Jardim de Infância nº 2, (sala de jardim de infância, primeiro, segundo, terceiro e quartos anos); Jardim de Infância da Fonte Boa (Estação Zootécnica Nacional) e Jardim de Infância A *Joaninha* (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental [APPACDM]).

No total participaram 317 crianças.

3.3.2. O espaço como elemento interventivo

Considerado como um espaço igualmente educativo, no qual se realizam muitas atividades relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o espaço exterior, do estabelecimento de educação pré-escolar organizador do festival, foi

apontado como o indicado para receber um número elevado de participantes e para proporcionar momentos educativos em ligação com a natureza. Por isso, praticamente todas as atividades tiveram aí lugar.

Na preparação do festival, crianças e adultos construíram variados trabalhos resultantes das atividades e projetos que se desenvolveram ao longo do ano letivo, e que foram posteriormente colocados no espaço onde decorreu o festival, para em conjunto com o próprio cenário natural poderem proporcionar territórios lúdicos, estéticos e apelativos à fruição do espaço, e servirem de ligação à temática central do festival (imagem 6).



IMAGEM 6: FOTOGRAFIAS DE PRODUÇÕES PLÁSTICAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS

3.3.3. As atividades desenvolvidas

Na organização deste festival e de acordo com os recursos que detínhamos, fizemos uma programação com o propósito de colocarmos a animação leitora como agregadora e impulsionadora de outras atividades. A partir dela, estabelecemos uma ponte entre as expressões artísticas e a Literatura para a Infância, ligada à temática apresentada no Projeto Curricular de Grupo e de Estabelecimento, a Educação Ambiental.

 <h2 style="text-align: center;">Programação</h2>	
<p>Dia 15 de Março (2ªfeira) 9h30m às 12h 30m</p>	<p>Dia das Histórias Tradicionais: <i>Educação Ambiental nas histórias tradicionais.</i> Abertura da Exposição - 10:30m. Ateliês</p>
<p>Dia 16 de Março (3ªfeira) 10h30m</p> <p>14h</p>	<p>Apresentação da Peça <i>Os Pólos da nossa Terra</i>, pelo grupo <i>Cativar a Cores</i>, na Sociedade Recreativa e Operária do Vale de Santarém.</p> <p><i>Quem conta um conto, acrescenta um ponto.</i> Contador de histórias: Amílcar Martins, Coordenador do Mestrado em Arte e Educação, Universidade Aberta.</p>
<p>Dia 17 de Março (4ªfeira) 9h30m às 12h30m</p>	<p>Educação Ambiental nas histórias tradicionais.</p> <p>Peça de teatro <i>Os músicos de Bremen</i>, adaptação do conto original.</p> <p>Contadores de histórias.</p> <p>SEPNA.</p> <p>Ateliês</p>
<p>Dia 18 de Março (5ªfeira) 9h30m às 12h30m</p>	<p><i>O que encontras num quadro? - De mãos dadas fazemos Arte.</i></p> <p>Teatro de marionetas - peça criada a partir de uma pintura de Juan Miró <i>O jardim</i>.</p> <p>Ateliês.</p>

FIGURA 3: PROGRAMA DO II FESTIVAL DE ILUSTRAÇÃO DO CONTO INFANTIL

Portanto, esta programação obedeceu a seis eixos de ação: os contadores de estórias; os ateliês de educação ambiental; os ateliês de expressão plástica; o teatro; o ateliê de expressão dramática e a exposição, distribuídos pelos dias da semana em que decorreu o festival (figuras 4 e 5).



FIGURA 4: ORGANOGRAMA DO FESTIVAL

3.3.3.1. O teatro

Os Músicos de Bremen (adaptação)

Era uma vez quatro quintas vizinhas onde viviam diversos animais. Lá, existiam hortas repletas de legumes e as árvores revestiam-se de lindos e saborosos frutos. [...] os proprietários deixaram de conseguir vender os seus legumes e frutos [...] e já ninguém queria comprar nada nas quintas [...].

Iniciou-se deste modo a adaptação do conto *Os músicos de Bremen*, com enfoque nas questões ambientais, nomeadamente, com mensagens que potenciavam de forma positiva atitudes e comportamentos favoráveis à conservação do meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável.

Com um cenário construído para o efeito, com um desenho de uma quinta com características vincadamente rurais (reconhecidas pelas crianças), com adereços feitos em esponja (as cabeças dos animais) e com uma encenação simples, a

representação contou com a nossa colaboração, educadora de infância do estabelecimento, com as duas alunas a estagiar connosco, uma assistente operacional do jardim de infância e com dois convidados exteriores ao nosso estabelecimento: um aluno da Escola Superior de Enfermagem e uma aluna estagiária do 4º ano da licenciatura em Educação de Infância a estagiar no jardim de infância de Alcanhões. Estes últimos participantes acederam ao desafio proposto pelas estagiárias (com quem mantinham laços de amizade) e brindaram-nos com as suas competências ligadas às expressões artísticas: teatro e música.

Juntamente com a atuação de pessoas que eram familiares às crianças e a inclusão de instrumentos musicais tocados pelos personagens, esta peça proporcionou momentos particularmente animados com grande interação com o público.



IMAGEM 7: OS MÚSICOS DE BREMEN (ADAPTAÇÃO)

Os Pólos da Nossa Terra – Grupo Cativar a Cores

Quem mora no Pólo Norte? E no Pólo Sul?

Esta peça de teatro teve como objetivo a promoção da educação ambiental, com uma diegese que apelou à importância das regiões polares para a vida na Terra, ao

mesmo tempo que sensibilizou o público para o aquecimento global e suas consequências para o nosso planeta.

Com a ajuda de atores e marionetas, muito apelativas do ponto de vista do impacto visual e da ação em palco, o grupo de teatro pretendeu sensibilizar as crianças para tarefas que promovem a diminuição da poluição, o conhecimento e a necessidade da preservação das espécies ameaçadas, de modo a que possam contribuir para um mundo melhor.

Cruzando as palavras, gestos e música, com adereços e textos muito bem estruturados, esta representação obteve da parte do público uma grande adesão, com momentos de silêncio absoluto e outros de grande dinamismo feitos de perguntas e respostas sobre os conteúdos apresentados na peça.



IMAGEM 8: OS PÓLOS DA NOSSA TERRA - GRUPO CATIVAR A CORES

Dessa forma, este momento incluído no festival responde ao que é afirmado *no Plano Nacional de Leitura* (2011, s.p.), sobre uma das muitas funções que o teatro para crianças encerra:

O reconhecimento da importância do teatro nas suas múltiplas funções e objectivos pedagógicos, sociais e culturais, relançam novos desafios que se colocam às sociedades actuais, exigindo que se elaborem

prioridades relativamente à formação de públicos mais exigentes e consequentemente cidadãos mais bem preparados que contribuam para a evolução das comunidades, ao nível da organização do pensamento e das mentalidades.

O Jardim das Valquírias

Asteroides - Então mas o que se passa? Onde estamos nós?

Yoda - Nós estamos onde sempre estivemos, no jardim das valquírias, o jardim é que está diferente, assim como todas as criaturas que nele vivem [...]

Mizuki - Mas como é que isto aconteceu?

A partir do quadro *O Jardim* (Joan Miró, 1977) foi construída, propositadamente, para o festival uma peça de teatro para marionetas. A partir da apreciação do quadro, começaram a emergir alguns elementos que serviram de personagens para se traçar a estória que se começava a delinear e que serviria os objetivos do festival.

Criaturas fantásticas foram surgindo do quadro e que se transformaram em personagens de um novo jardim: agora, *O Jardim das Valquírias*.

No geral, esta estória contada através de marioneta teve como objetivo a aproximação a obras de arte de autores conhecidos universalmente e paralelamente provocar uma reflexão e consequente sentido crítico sobre a influência nefasta da poluição sobre a natureza

As marionetas como elemento cinético-dramático têm desempenhado um papel importante na difusão de conhecimentos em muitas partes do mundo. Elas absorvem elementos de todas as formas de arte como a literatura, pintura, escultura, música, dança e teatro, fascinando e envolvendo as crianças. Segundo Cardoso (cit. Costa e Baganha, 1991) *o educador serve-se deles na sua missão de trilhar, junto com as crianças, os caminhos maravilhosos do imaginário* (p. 14).

A apresentação desta peça de teatro foi muito ativa, com personagens diversificadas e fantásticas, recebendo por parte do público grandes aplausos (fig.9).



IMAGEM 9: "O JARDIM DAS VALQUÍRIAS"

3.3.3.2. Os contadores de estórias

*Hay cuentos para cada momento,
cuentos para cada estación:
los cálidos cuentos para el largo invierno,
cuentos azules, rojos, verdes y violetas para la primavera,
el verano trae adivinanzas, bromas y chistes
y las grandes epopeyas se cuentan en otoño
(Buenaventura Vidal, 2007, cit. Martins 2010)*

Acrescentamos: os contadores atravessam todos os momentos e todas as estações, dão a intemporalidade às estórias.

A animação pela palavra exige uma série de procedimentos para que a comunicação seja uma realidade e obtenha sucesso junto do público. Segundo Gomes (s.d.) a *voz, dicção, correção sintática e escolha lexical* (p. 3), são aspetos relevantes nos contadores de estórias.

O contador de estórias, Amílcar Martins, iniciou a sua atuação com a exploração da voz e dicção, ao cantar um excerto musical das *Bodas de Fígaro*, de Mozart. A animação musical, que envolveu a participação das crianças, através do canto

coletivo, e da expressão gestual, teve uma aceitação e participação muito ativas, pelo público infantil.

Seguindo o espírito deste festival onde o apelo à cooperação e partilha de criações, ideias e afetos foi uma constante, seguiram-se momentos de grande interação e empatia entre contador e crianças.

O chapéu de capim dourado foi utilizado como ponto de partida para a narrativa dramática, que estimulou, potenciou e revelou o imaginário e a criatividade das crianças. Finalizou a sua intervenção com a estória *A que sabe a Lua*, de Michael Grejniec



IMAGEM 10: CONTADOR DE ESTÓRIAS - AMÍLCAR MARTINS

Outras estórias foram contadas por Ana da Silva, professora na Escola Superior de Educação de Santarém e grande entusiasta de Literatura Infanto-Juvenil. As narrativas foram viajando, através dela, pelos vários espaços onde se encontravam as crianças a realizar outras atividades ligadas à expressão plástica.

3.3.3.3.Os ateliês

Ateliê de expressão dramática

A existência deste ateliê pressupôs a abertura de possibilidades para o jogo espontâneo e dramático.

As estratégias diretamente relacionadas para a temática do festival foram direcionadas para jogos de criação, espontaneidade, intuição e aprendizagem.

Dividiram-se as crianças em dois grupos, para que os jogos a propor fossem adequados às várias faixas etárias.

Assim, as crianças mais novas desenvolveram atividades relacionadas com jogos que envolveram o corpo e o espaço, com propostas relacionadas com as características de animais (imitação de sons, movimento, características físicas). Estes jogos foram acompanhados por jogos sonoros com instrumentos musicais.

Para as crianças mais velhas, a dinamizadora propôs o desenvolvimento de jogos que implicaram o conhecimento e a importância da reciclagem e as atitudes a ter com os resíduos sólidos. Estes apelavam à exploração e descoberta de erros.

Através de uma gincana e criação de uma estória exploraram-se comportamentos positivos de proteção da natureza.



IMAGEM 11: ATELIÊ DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA DINAMIZADO POR ANA FERREIRA

Ateliês de expressão plástica

As crianças sentiram-se particularmente atraídas por técnicas relacionadas com a expressão plástica.

Nestes ateliês, onde existia uma grande variedade de materiais, foram desenvolvidas experiências sensoriais e manipulativas.

Toda a experimentação física tinha como objetivos a criação de significações expressivas e aprendizagens estéticas e artísticas.

Para além da experimentação livre foram também apresentadas propostas de criação a partir de histórias contadas através dos teatros e dos contadores de histórias.



IMAGEM 12: A PINTURA

Num dos ateliês facultámos a utilização de objetos reutilizáveis e recicláveis no desenvolvimento da criação artística. A existência deste ateliê teve uma razão social, pois permitiu a sensibilização à defesa do meio ambiente, com a consciencialização para a importância da reciclagem e da reutilização de materiais. Por outro lado, a utilização de matérias de desperdício e do quotidiano na criação de produções plásticas pode servir para as crianças valorizarem esculturas, instalações e pinturas, com materiais reutilizados e recriados por artistas (e.g. Joana Vasconcelos e Vik Muniz).



IMAGEM 13: CRIAR COM MATERIAL DE DESPERDÍCIO

Ateliês de educação ambiental – Botânica

A proximidade com diferentes espécies de plantas e flores, formas de crescimento, procedimento e cuidados, possibilitou momentos de observação, experimentação, desejo de aprender e curiosidade de saber, aspetos relacionados com os processos de desenvolvimento/aprendizagem.

O contacto com as várias formas com que se apresentam as plantas na natureza foi a abordagem que se seguiu neste ateliê.



IMAGEM 14: O CONTACTO COM AS PLANTAS

Serviço de Proteção da Natureza e do Ambiente (SEPNA) - GNR

Com forte apelo ao lúdico, através de um filme de animação com a mascote deste serviço, decorreu uma atividade orientada por guardas-republicanos, do *Serviço de Proteção da Natureza e do Ambiente*, com o objetivo de sensibilizar o público para a defesa do ambiente.

Falaram sobre os cuidados e atitudes a ter na proteção dos suportes naturais: solo, água e atmosfera; na proteção das espécies e na proteção florestal, para que as crianças empreendessem atitudes de consciência perante o património ambiental que é um bem comum a todos os cidadãos.

3.3.3.4. A exposição

O espaço que dedicámos ao objeto livro foi bastante concorrido. Nele, estiveram expostos trabalhos de ilustração, construção e interpretação de estórias apresentadas ao longo do ano letivo, que foram observados, manipulados e lidos.

Neste espaço estiveram expostos para além dos trabalhos realizados pelas crianças que frequentavam o jardim de infância organizador do festival, outros trabalhos de crianças de outros jardins de infância pertencentes ao mesmo Agrupamento de Escolas, nomeadamente: jardim de infância do Choupal e jardim de infância da EB1/JI do Vale de Santarém 2.

Os registos pictográficos e escritos sobre assuntos que mereceram maior desenvolvimento, devido à sua pertinência e potencialidades educativas, foram também compilados em livros e expostos.

Uma grande variedade de obras de Literatura Infantil existentes no jardim anfitrião, criteriosamente escolhidas pela qualidade dos textos e imagens, estiveram, de igual modo, colocadas à disposição dos visitantes.

As crianças que passaram por este espaço manipularam estes livros e apelaram constantemente para a narração de estórias.



IMAGEM 15: A EXPOSIÇÃO

3.3.4. A coadjuvação na realização das atividades

Com os convites endereçados a personalidades consideradas como elementos fortes para a contribuição artística e de coadjuvação ao desenvolvimento deste festival, devido às suas competências ligadas à arte na educação e de interlocutores da comunidade educativa e civil do Vale de Santarém, tivemos um leque variado e rico em participações que cooperaram neste evento:

- Alunas estagiárias do 4º ano de Licenciatura em Educação de Infância e alunas estagiárias do primeiro e terceiros anos de Licenciatura em Animação Cultural, da Escola Superior de Educação de Santarém, Carina, Helena, Joana, Cristina, Susana, Filipa, Francisco e Patrícia; Ana da Silva,
- Professora da Escola Superior de Educação de Santarém e contadora de estórias;
- Ana Ferreira, licenciada em estudos artísticos e animadora no domínio da expressão dramática;
- Assistentes Operacionais do Jardim de Infância nº 1 do Vale de Santarém, Ana Simões, Conceição Batista e Maria Dolores;
- Educadoras de infância do JI nº1 do Vale de Santarém, Rosa Montez e Teresa Filipe;
- Militares da GNR pertencentes ao serviço distrital de defesa do ambiente;
- Júlio Fonseca, ator e encenador;
- Amílcar Martins, coordenador do Mestrado em Arte e Educação, Universidade Aberta e contador de estórias;
- Professor do 1º ciclo e músico, da Escola Básica nº1 do Vale de Santarém, Leopoldo Bravo;
- Representantes da comissão de pais, Sandra Barreiro e Vânia Calheiros.

3.3.5. Os recursos aplicados

As instituições que colaboraram neste festival fizeram-no de forma aberta e envolvente. Habitadas que estão a serem chamadas para o apoio a projetos desenvolvidos no jardim de infância, não se demarcaram da ajuda possível a este evento. Cada uma das instituições deu o seu contributo de acordo com as suas possibilidades e recursos particulares.

Apoios Institucionais: Biblioteca da Escola Alexandre Herculano, Santarém; Câmara Municipal de Santarém; Caixa de Crédito Agrícola, sucursal do Vale de Santarém; Comércio Local; Executivo do Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano; Escola

Superior de Educação de Santarém; Governo Civil de Santarém; GNR – Serviço Distrital de Defesa do Ambiente; Junta de Freguesia do Vale de Santarém; Sociedade Recreativa e Operária do Vale de Santarém.

Os recursos reportaram-se a dois tipos de apoio, materiais e financeiros. Os recursos materiais foram: material amovível (toldos, mesas, cadeiras e cavaletes, aparelhagem sonora, computador e projetor); material de desgaste (papel, tinta, massa de modelar, tesouras, cola, material riscador); material de desperdício e material reutilizável.

Os recursos financeiros foram concedidos pela Câmara Municipal de Santarém, cento e cinquenta euros; serviços e comércio local, cento e quarenta euros; Caixa de Crédito Agrícola, Alcobaça, sucursal do Vale de Santarém, cem euros e Junta de Freguesia do Vale de Santarém, cinquenta euros.

3.4. Retroação e avaliação do projeto

3.4.1. Instrumentos

Para uma análise crítica do trabalho que desenvolvemos na projeção e realização do projeto *II Festival de Ilustração do Conto Infantil do Vale de Santarém, 2010*, e que facultasse uma eficiente reflexão sobre o já vivido para projetar de novo, foi importante constituírem-se recursos com vista à aferição de todo o processo.

Para tal, quisemos favorecer um conhecimento e reconhecimento de nós e do outro, que permitisse transformar e evoluir as nossas atitudes numa dinâmica de educação em espiral, que envolvesse, desafiasse e ajudasse ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Um dos instrumentos que escolhemos para a recolha desses dados foi a construção de um diário de bordo digital, constituído por registos fotográficos e videográficos, capturados *in loco*, na fogueira do momento.

Para além da nossa visão, achámos muito importante que a retroação também fosse efetivada pelas crianças, para que as suas perspetivas fossem incluídas e valorizadas.

As crianças do jardim de infância realizaram alguns registos com produções plásticas, que foram posteriormente compilados e selecionados para os seus portfólios individuais.

No portfólio de grupo, foram colocadas algumas imagens acompanhadas de registos escritos e outras ilustrações sobre os momentos vivenciados no festival.

No final da participação no festival foram expressas algumas considerações pelos visitantes sobre o mesmo, numa grande tela, com registos escritos e pictográficos, enunciada como a *Tela de Honra*, em analogia ao *Livro de Honra* (imagem 17).

Foi solicitado às alunas que se encontravam a realizar o estágio final do curso de Educação de Infância (4º ano), uma reflexão sobre o evento, que serviria, *a posteriori*, para reavaliarmos a organização e a operacionalização do mesmo, com a aplicação das várias estratégias e a aprendizagem efetuada pelas mesmas, num olhar reflexivo entre supervisora e estagiárias, de modo a encontrarmos elementos significativos para a sua formação.



IMAGEM 16: "A TELA DE HONRA"

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Neste capítulo descrevemos as opções metodológicas utilizadas nesta dissertação. Marcadamente qualitativa, com características de investigação-ação, a metodologia escolhida centrou-se na descrição e interpretação, de modo a responder aos propósitos deste estudo.

Fazemos referência a cada instrumento aplicado e explicitamos o procedimento metodológico utilizado em termos de recolha e tratamento dos dados.

Para a descrição e interpretação pós facto do evento servimo-nos de toda a documentação produzida antes do festival, com o percurso do seu planeamento apresentado no Projeto do Estabelecimento, no Plano Anual de Atividades e no Projeto Curricular de Grupo.

Durante, com o diário de bordo digital e artefactos produzidos nessa altura e, após o mesmo, com registos de retroação e avaliação do festival feito por uma aluna estagiária do 4º ano do curso de educação de infância, da escola Superior de Educação de Santarém, e expressos no dossiê de estágio e a partir de entrevistas realizadas a crianças e adultos que representam a amostra da população do estudo.

O interesse que manifestamos no desenho deste percurso revela-se importante para a triangulação dos dados, porque *observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa* (Graue e Walsh, 2003, p. 128).

4.1. Opções metodológicas

A nossa investigação enquadra-se nas Ciências da Educação, no campo da Arte e Educação.

Optámos por fazer uma abordagem de natureza descritiva e interpretativa, através da descrição pós facto do evento, numa primeira fase, seguindo-se uma segunda fase da pesquisa, onde se desenvolveu a auscultação, a análise e a interpretação de dados.

Desse modo, uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais (Bogdan e Biklen 1994), foram características importantes para o alicerce do nosso estudo, portanto, centrado numa metodologia qualitativa.

O método qualitativo pareceu-nos o mais adequado a este tipo de investigação, uma vez que este se baseia no paradigma humanista, ou seja, incide sobre a compreensão da conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que atua e centra-se no *paradigma interpretativo e na análise discursiva e contextualizada*

[ao contrário] do *paradigma positivista e o tratamento estatístico dos dados* (Máximo-Esteves, 2008, p. 17)

Assim, esta abordagem possibilitou a descrição de um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e das interpretações (Carmo e Ferreira, 2008; Bogdan e Biklen, 1994).

De forma a descrevermos e interpretarmos as situações e os “atores” através da perspetiva qualitativa, procurámos que a informação sobre esse estudo fosse abordada minuciosamente, tal como fazem os investigadores qualitativos (Bogdan e Biklen, op.cit. 2004). *É que uma descrição rica em pormenores marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida* (Graue e Walsh, 2003, p. 119).

Como o presente estudo é direcionado a um projeto realizado num jardim de infância, pretendemos que o mesmo se constituísse como um instrumento de reflexão e aprofundamento sobre uma prática educativa. Esta ambição insere-se em algumas características da investigação-ação. Desse modo, numa atitude de *virmos a construir conhecimentos sobre o questionamento da prática, assumimos nesta investigação um papel pró-ativo, de um professor-investigador que avalia internamente o processo, os resultados e o impacto* (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008, p. 11).

Enunciada por McKernan (1988, cit. em Máximo-Esteves, 2008): *a investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar [...] (p. 20)*. O nosso estudo investe nesta dimensão reflexiva, e a análise de um impacto de uma prática origina, posteriormente, um plano de ação que vise esclarecer e aperfeiçoar a ação realizada.

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação *Ajuda-nos a ganhar confiança. [Porque] É difícil empenhar-nos entusiasticamente num determinado objectivo quando só nos baseamos em sentimentos, sem dados para basear as nossas posições* (p. 297). Com um já longo caminho profissional como educadora de infância, provavelmente, fomos adquirindo algumas crenças no campo pedagógico que suscitam reflexão, de modo a reconstruirmos ou reinventarmos novas formas de pensar e agir. Por isso, e de acordo com a citação supra, uma investigação-ação é um caminho bastante valioso para a reedificação de novos conhecimentos pedagógicos.

Nas várias leituras que fomos efetuando sobre a investigação-ação, as conceções existentes sobre a mesma apontam no sentido de que esta envolve vários ciclos de implementação, intercalados entre a ação e a reflexão, desenvolvidos em movimentos espiralados. Neste trabalho de investigação apresentamos um único ciclo, porque uma nova planificação, atuação, observação e reflexão exigia um processo mais longo de

investigação. No entanto, este ciclo apresentado oferece-nos informações que vão ser incorporadas em futuros planos de ação.

Importa, pois, considerarmos para este estudo a proficiência da investigação-ação que, segundo Altrichter *et al* (1996, cit. em Máximo-Esteves, 2008), permite *Apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida* (p.18).

4.2. Recolha de dados – Procedimentos e instrumentos aplicados

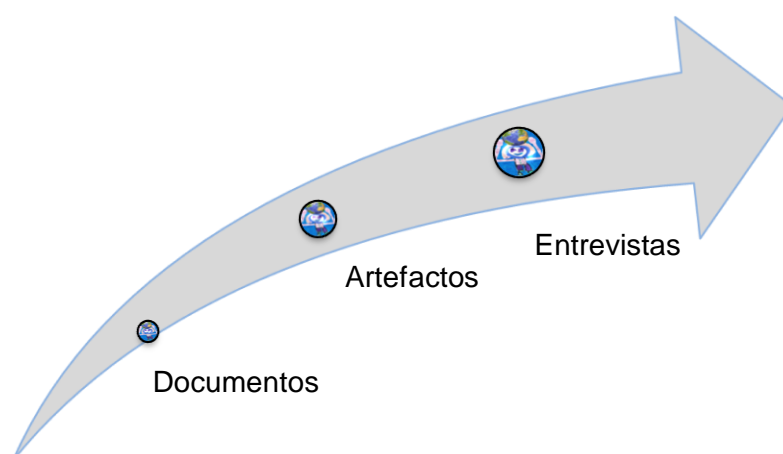


FIGURA 5: O PERCURSO SEGUIDO NA RECOLHA DE DADOS

4.2.1. Documentos objeto de análise

O primeiro percurso, feito a partir da análise de vários documentos, possibilitou uma retroação que, estamos cientes, nos levou a uma eficiente reflexão sobre o pensado, o já vivido e sentido.

Projeto Curricular de Estabelecimento
Plano Anual de Atividades
Projeto Curricular de Grupo
Portfólio de Grupo
Dossiê de estágio da aluna estagiária em Educação de Infância
Portfólio digital do evento

TABELA 1: DOCUMENTOS ANALISADOS NO DECURSO DESTE ESTUDO

4.2.1.1. Documentos oficiais - Projeto de Estabelecimento, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Grupo

Os documentos oficiais que analisámos e que dizem respeito ao jardim de infância que organizou o festival, são instrumentos de operacionalização do Projeto Educativo do Agrupamento.

Este jardim de infância está integrado num Agrupamento de Escolas Vertical, sob tutela do Ministério da Educação, onde existe um Projeto Educativo comum a todos os graus de ensino que o integram (pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos). Deste tronco comum nascem as grandes prioridades do Agrupamento de Escolas, posteriormente ramificadas no Plano Anual de Atividades, no Projeto Curricular de Estabelecimento e no Projeto Curricular de Grupo.

No fundo, trata-se de instrumentos que apontam as opções das diversas dimensões em que se deve basear o ato educativo: dimensão organizacional; dimensão pedagógica; dimensão social e dimensão relacional.

O Plano Anual de Atividades é um primeiro nível de operacionalização do Projeto Educativo do Agrupamento, cujo objetivo passa pelas orientações da ação educativa.

O Projeto Curricular de Estabelecimento é *um documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento e integrado no respectivo Projecto Educativo* (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

Por fim, o Projeto Curricular de Grupo é um documento adequado ao contexto de cada grupo de crianças, que visa a definição de *estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola* (op. cit., 2007). Este projeto é elaborado após o levantamento de informações recolhidas atentamente sobre as crianças e o meio que as envolve, de modo a permitir que se concebam linhas de orientação com estratégias adequadas ao grupo a que se dirigem.

É a partir deste enquadramento que emergem os projetos a desenvolver com as crianças, entre os quais aquele que serve de objeto de descrição e de interpretação neste estudo.

4.2.1.2. Portfólio de Grupo

Outro documento analisado foi o Portfólio de Grupo, onde se registam algumas atividades ou projetos escolhidos de acordo com a relevância que tiveram para

crianças e educadora, e que permite a valorização das suas perspetivas, pois elas detêm um papel ativo na sua construção.

A expressão e representação do seu pensamento são aí registadas através da escrita e de imagens ilustrativas (plásticas e fotográficas). Estes testemunhos tornam-se valiosíssimos para a educadora deste estudo, pois permitem aceder ao pensamento das crianças sobre o vivido na época.

Os portfólios já foram usados em investigações anteriores e avaliados como uma ferramenta importante para aceder às suas vozes:

«The teachers» portfolios also focused on documenting children's perspectives. [...] This strategy stimulated reflection about children and the way they viewed the organization and the activities they developed. It gave them an active voice and promoted involvement and active participation (Luis et al, 2006, p. 112):

4.2.1.3. Dossiê de estágio

A análise e compreensão de um conjunto de observações e reflexões realizadas por uma aluna estagiária do 4º ano, do curso de Educação de Infância, da Escola Superior de Educação de Santarém, e registadas no seu dossiê de estágio, com as reflexões semanais da sua atuação, ofereceram uma panorâmica sobre uma realidade vivida por uma futura educadora de infância: a retroação e avaliação do projeto, seu desenvolvimento, receios, resolução de problemas e projeções. Este documento tornou-se pertinente para a captação de informação, pois acompanhou todo o percurso da aluna durante o estágio, com informações muito ricas e válidas sobre o que operacionalizou e testemunhou, ilustrado por registos escritos, fotográficos e outros.

4.2.1.4. Diário de bordo digital

Outra análise documental foi determinada pelo visionamento de registos fotográficos e videográficos captados diariamente durante a realização do festival, transformando-o num diário de bordo digital.

Este diário tornou-se num auxiliar precioso para a recuperação do instante e para imprimirmos outros significados de modo a traçarmos novos voos no nosso percurso de prática educativa. Permitiu-nos realizar observações direcionadas a um alvo que

originasse uma visão mais centrada, para uma melhor reflexão sobre o foco da observação.

Para além de pensarmos que o sucesso ou insucesso do festival se deve ao envolvimento das crianças e dos adultos no antes, no durante e no após do festival, importa referir que, segundo Martins (2002), *o processo e os actos que conduzem, de facto, a aprendizagens significativas, criativas, duradouras e transferíveis, pressupõem elevados níveis de envolvimento, de motivação, de implicação de quem aprende* (p. 21).

Os registos fotográficos e videográficos permitiram a observação de detalhes inobservados noutras fontes de recolha de dados.

No momento em que estivemos a analisar panoramicamente estes registos, sentimos necessidade de delimitar o campo da observação a algumas atividades e eventos do festival, bem como às crianças e adultos a observar.

Para esse fim, criámos uma ficha de observação descritiva, de modo a que a observação se circunscrevesse a algumas categorias que nos pareciam importantes do ponto de vista da análise de dados, para a resposta ao problema central da pesquisa, aqui recordado: “Qual o impacto do projeto *II Festival de Ilustração do Conto Infantil do Vale de Santarém – Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos*, junto das crianças e comunidade?”.

Essas categorias de ação corresponderam aos aspetos relacionados com a reação/resposta e o agrado das crianças às propostas apresentadas no festival. Nos adultos, a qualidade e satisfação na dinamização (ou participação) das atividades foram as categorias de ação escolhidas (tabela nº 2).

O porquê dessa seleção deveu-se ao facto de termos pensado que era necessário analisar atitudes/comportamentos que refletissem respostas sobre o interesse, o desafio e o estímulo das atividades aí representadas, e analisar as atitudes/comportamento de quem as propunha, dinamizava ou apoiava nessas atividades.

CATEGORIAS	
CRIANÇAS	ADULTOS
Reação/resposta às atividades Agrado/satisfação das atividades	Qualidade da ação (sensibilidade, estimulação e autonomia) Agrado/satisfação na dinamização ou participação

TABELA 2: CATEGORIAS CONSIDERADAS NA ANÁLISE DO DIÁRIO DE BORDO DIGITAL

Com este desafio, e porque possuímos alguma experiência¹⁶ na observação dos processos de aprendizagem das crianças apoiada no referencial *Effective Early Learning* [EEL] (Laevers, 1993, cit. Bertram e Pascal, 2009, coord. para a adaptação portuguesa por Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, [DQP]) que utiliza uma metodologia onde os processos são relevantes da *eficácia da aprendizagem*, avaliados pelo *envolvimento das crianças* e o *estilo de interações que os adultos têm com as crianças* (op. cit, 2009, p. 125) criámos, a partir da apropriação de alguns elementos que compõem os instrumentos utilizados neste referencial, um guião de orientação que serviu para a recolha de dados a partir do visionamento deste diário.

A apropriação que referimos anteriormente é aplicada na nossa prática pedagógica, no desafio contínuo de observarmos as crianças em ação e a interação dos adultos durante a sua prática, nomeadamente, ao supervisionarmos os atos educativos das alunas estagiárias do curso de educação de infância/ensino básico.

Não podemos referir que fazemos uma apropriação formal do mesmo, com o desígnio de aplicarmos os seus instrumentos e técnicas das suas várias dimensões da avaliação da qualidade de forma estruturada e continuada. Habitadas que estamos a refletir sobre a ação, adaptamos na nossa praxis um pouco deste e de outros contributos pedagógicos que criam as nossas próprias “lentes” para “olhar” o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Com essa intenção, alguns dos indicadores de *Envolvimento das crianças* e *Empenhamento do adulto* (op.cit., 2009, pp.127-138) revelaram-se como sinais a reter de comportamentos e atitudes das crianças e adultos, que se enquadraram nas categorias da ação já expostas, e que no nosso entender deram resposta à ambição inicial de produzirmos observações descritivas mais eficazes.

De forma a se obter uma visão do conjunto dos indicadores do referencial EEL/DQP (ibidem) e dos que foram selecionados para este percurso de recolha e análise de dados, apresentamos as tabelas que se seguem:

¹⁶Tivemos formação e treino nessas escalas no âmbito da formação realizada no projeto *DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, em 2001, com docentes da Escola Superior de Educação de Santarém.

Também integrámos um estudo a partir deste referencial, promovido pela Direção Geral de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação (2005/2006): *Rede de Jardins de infância de Apoio à Monitorização e Acompanhamento do Desenvolvimento Curricular na Educação Pré-Escolar - Avaliação da Qualidade dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar*, tutelado por docentes da Escola Superior de Educação de Santarém.

Para conhecimento sobre uma parte do nosso trabalho, pode-se consultar: LUIS, H. et al (2007).

INDICADORES	
Envolvimento da criança - manual EEL/DQP	Indicadores utilizados na nossa observação
<ul style="list-style-type: none"> • Concentração • Energia • Complexidade e Criatividade • Expressão Facial e Postura • Persistência • Precisão • Tempo de reação • Linguagem • Satisfação 	<ul style="list-style-type: none"> • Concentração • Energia • Expressão facial e postura • Persistência • Satisfação

TABELA 3: INDICADORES DA REAÇÃO/RESPOSTA E DO AGRADO DAS CRIANÇAS ÀS ATIVIDADES

Os indicadores que apurámos apresentam um conjunto de características que possibilitaram a apreciação dos comportamentos das crianças. Assim, concluímos que havia resposta e agrado às atividades quando surgiam os seguintes indícios:

- i. Concentração - detetava-se quando a criança se encontrava orientada para a atividade e nada parecia poder distraí-la;
- ii. Expressão facial e postura - observa-se a partir de sinais não-verbais, como o olhar vazio ou olhar brilhante e a postura concentrada ou de tédio na ou sob a ação;
- iii. Energia - Analisada a partir do esforço que a criança aplicava no que estava a fazer, inferido a partir de expressões faciais de grande concentração;
- iv. Persistência - a criança não saltava de atividade para atividade, não se distraía pelo que acontecia à sua volta, mostrava-se interessada;
- v. Satisfação - implicava que as crianças mostrassem sinais em como estavam animadas/felizes no decurso da ação.

INDICADORES/ATITUDES do adulto	
Empenhamento do adulto segundo o referencial EEL/DQP - as atitudes que predominam no adulto observado em três categorias	Indicadores utilizados e adaptados na nossa observação
<p>Categoria de ação – SENSIBILIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autenticidade; • Sinceridade; • Empatia; • Afetividade; • Cuidado com os sentimentos; • Promoção do bem-estar emocional. <p>Categoria de ação – ESTIMULAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de resposta; • Intervenção no processo de aprendizagem; • Conteúdo do processo de aprendizagem. <p>Categoria de ação – AUTONOMIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade para experimentar; • Liberdade para emitir juízos; • Liberdade para expressar ideias e opiniões; • Respeito pelo trabalho, as ideias e opiniões da criança sobre o seu trabalho; • Resolução de conflitos, estratégias utilizadas. 	<p>SENSIBILIDADE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatia gerada entre o adulto e as crianças. <p>ESTIMULAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervenção - estratégias e atividades estimulantes; • Capacidade de mobilizar a atenção das crianças; • Pertinência dos conteúdos. <p>AUTONOMIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade para experimentar; • Liberdade para expressar ideias.

TABELA 4: INDICADORES DA QUALIDADE E SATISFAÇÃO DO ADULTO

Estes indicadores foram utilizados para observarmos se a mediação do adulto teve qualidade e se estes mostraram satisfação durante a sua participação. Essa qualidade correspondia à junção das três categorias de ação preconizadas no referencial EEL/DQP (ibidem) tendo em conta as seguintes condutas:

-
- i. Sensibilidade — quando existiam sinais de simpatia, respeito e afeto pelas crianças;
 - ii. Estimulação — quando se observava que a sua intervenção mobilizava a atenção das crianças e demonstrava atitudes que estimulavam a ação ou a comunicação;
 - iii. Autonomia — se possibilitou a liberdade para a criança experimentar, opinar e expressar-se.

Para a observação das crianças-alvo, o campo de observação foi delimitado às atividades em alguns ateliês; a todos os espetáculos de teatro e a um momento de contadores de histórias. Em relação aos adultos, o campo de observação dirigiu-se a dois ateliês, a uma representação cénica *Os músicos de Bremen* e a um momento de contador de histórias.

Com este plano de observação, para a recolha e análise de dados ao diário de bordo digital sobre o festival, não tivemos, de modo algum, a pretensão de generalizar os resultados a outras crianças e adultos, nem tão pouco a pretensão de desvirtualizar o referencial EEL/DQP em que nos apoiámos. Sabemos que este possui instrumentos muito ricos e fundamentados para a avaliação da qualidade das aprendizagens. No entanto, pensamos que o facto de nos termos inspirado em alguns aspetos do processo de observação da aprendizagem das crianças, explicitados na utilização dos instrumentos *Escala do Envolvimento da criança* e *Escala do Empenhamento do adulto*, revelaram-se-nos fulcrais no contexto específico deste estudo. O enfoque das reações das crianças e adultos em várias atividades foi, seguramente, facilitado pelos indicadores que retirámos deste referencial.

4.2.2. Artefactos

O segundo percurso, com a reunião dos artefactos produzidos pelas crianças sobre o festival, teve como objetivo a análise de algumas representações plásticas e a descrição da implicação e aplicação de instrumentos cinético-dramáticos no quotidiano do jardim de infância. Como afirmam Graue e Walsh (2003), existem informações sobre as crianças que se encontram omissas e os artefactos podem evidenciar algumas delas que nos ajudam à sua compreensão.

Foi nossa intenção considerarmos a recolha de artefactos para este estudo, porque acreditamos que tudo o que se passa e é produzido num jardim de infância é suscetível de avaliação:

Considerando que a avaliação é realizada em contexto, qualquer momento de interação, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo [e que] utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados [...] [possibilitam] sistematizar e organizar a informação recolhida (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Paralelamente a este princípio temos a convicção que as produções plásticas e a construção e manipulação de marionetas nos deram a possibilidade de alcançarmos outras *performances* informativas que enriqueceram este estudo.

As produções plásticas foram observadas segundo os conteúdos narrativos que apresentavam, de forma a despontarem significados sobre a relevância das várias propostas apresentadas durante o festival. Para isso, analisámos alguns desenhos livres, diretamente relacionados com a representação dos espetáculos e dos ateliês.

Outro dos artefactos que mereceu a nossa atenção, devido à sua utilização sistemática após o festival, foi um chapéu de palha colocado na sala de atividades sem indicações claras para a sua utilização. Esse chapéu era análogo a outro que acompanhou um contador de histórias e que esteve sempre em destaque durante a sua atuação.

Por último, um par de marionetas de fios, próximas pelas suas características a uma educadora de infância e a um contador de histórias, construídas pelos adultos da sala e crianças.

Esta escolha advém da necessidade de tornarmos o que aparentemente são objetos habituais na dinâmica de um Jardim de Infância transformarem-se em *dados quando vistos de um ponto de vista particular, o do investigador* (Bogdan e Biklen, 1994, p. 149).

Socorremo-nos de um filme, onde pela mão de duas crianças, se observam as marionetas em ação. A partir dele, pudemos comprovar que algumas encenações de um contador de histórias foram replicadas através destes elementos cinético-dramáticos.

Os dados que vamos descrever podiam ter sido recolhidos a partir da observação direta, redigidos num diário de bordo. No entanto, optámos por narrar sinteticamente um excerto de um jogo teatral, realizado por duas crianças, com palco e audiência, que surgiu espontaneamente num dia, aproximadamente um ano após a realização do festival.

Foi nossa intenção procurar recolher e interpretar dados que concedam uma visão crítica do modo como estas utilizam os elementos referidos na representação dramática, *entendendo-se aqui como um espaço de representação do que se sente, do que se sabe, do já vivido, do que se deseja ou teme* (Kowalsky, 2009, p. 219).

4.2.3. Inquérito por entrevista

Para Carmo e Ferreira (2008), o inquérito por entrevista deve ser utilizado nos casos em que *o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não se encontra na documentação disponível* (p.144), o que se enquadra no nosso estudo, uma vez que não pudemos recolher todos os dados a partir do visionamento de filmes e fotografias e de registos escritos e pictográficos sobre o festival.

Faltou-nos sentir o “pulsar” dos intervenientes: o tom da voz, as expressões faciais na retroação sentida do festival (agora com algum distanciamento); a multiplicidade de olhares sobre o que ficou retido na memória e sobre o que foi projetado no agora ou no futuro, a partir do evento.

Acreditamos que as entrevistas são uma técnica que nos trouxe esse outro olhar, para uma compreensão mais aprofundada dos pensamentos e sentimentos dos entrevistados sobre o festival.

4.2.3.1. Inquérito por entrevista às crianças

Como afirmam Graue e Walsh (2003) *na investigação com crianças são as crianças que detêm o saber [...] e que sabem mais do que elas próprias sabem que sabem* (pp. 76,139).

Entrevistar crianças não é o mesmo que entrevistar adultos, mas o nosso conhecimento que advém dos longos anos de prática profissional, como educadora de infância, ajudou-nos a encontrar as melhores estratégias para o fazer.

Uma das sugestões feita pelos mesmos autores (op. cit, 2003) é que a entrevista aos pares ou em pequenos grupos poderá ser uma estratégia extremamente útil, *uma vez que as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto. Ajudam-se uns aos outros nas respostas* (p. 141).

Crentes em termos maior sucesso com esta estratégia apontada pelos autores, todas as crianças e alunos (da amostra da população) foram entrevistadas em pequenos grupos, de acordo com proximidades etárias.

O espaço escolhido para as entrevistas foi intencional: a sala de atividades do jardim de infância, espaço reconhecido por todas as crianças e que se traduziu para

as crianças do 1º ciclo num retorno ao seu jardim de infância, e para as crianças do jardim de infância num espaço conhecido e afetivo, sem elementos intimidadores.

Trataram--se de entrevistas em situação de ambiente natural das crianças, de forma a fazer despontar significados que, de modo espontâneo, foram expressos verbalmente e pictograficamente por elas.

Outra sugestão apontada por estes autores e da qual nos servimos (op.cit, 2003) foi a utilização de objetos. Utilizámos fotografias, filmes e outros artefactos (marionetas criadas para o festival, portfólio de grupo) para ativar a memória e material de desenho para permitir um ambiente mais lúdico com a realização de representações plásticas.

Utilizámos um guião de entrevista que serviu como orientação, sem termos pretendido que fosse rígido.

4.2.3.2. Inquérito por entrevista aos adultos

Como referem Bogdan e Biklen (1994) a técnica da entrevista é *utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo* (p. 134).

Para o inquérito por entrevista aos adultos utilizámos como instrumento entrevistas de carácter semiestruturado que possibilitaram a interação entre nós e os entrevistados encorajando-os a expressarem livremente as suas ideias. Este tipo de *entrevista não é totalmente aberto [...] e o entrevistador, [...] tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente* (Quivy e Campenhoudt 1992, p. 194). De igual modo, possibilita *estabelecer previamente uma estrutura, simplificando assim grandemente a análise subsequente* (Bell, 2002, p. 122).

Ao utilizarmos este instrumento tivemos como objetivo recolher uma grande quantidade de informação sobre o objeto de estudo, pois [...] *este método é especialmente adequado na reconstituição de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos passados* (op. cit., p. 195).

Embora a nossa primeira opção tenha sido a entrevista presencial, acabámos por considerar metodologicamente viável a possibilidade de responderem à entrevista por escrito. A professora supervisora de estágios da Escola Superior de Educação de Santarém e a Presidente da Junta de Freguesia do Vale de Santarém adotaram essa possibilidade ao alegarem a ocupação extrema da agenda. A aluna estagiária do curso de educação de infância respondeu à entrevista por escrito, por razões que se prenderam com a distância que envolvia o entrevistador e a entrevistada, a qual impossibilitou a presença dos envolvidos nesta acção.

Construímos um guião de entrevista que foi adaptado a cada entrevistado e grupos de entrevistados de modo a permitir que fossem dadas respostas livres e, simultaneamente, nos proporcionasse elementos de reflexão e análise ricos para o nosso estudo.

As entrevistas passaram por vários processos que passamos de seguida a elencar:

- i. Redação das entrevistas semiestruturadas fundadas nos objetivos que delineámos para esta investigação;
- ii. Aferição da sua explicitação por uma colega, de modo a tornar-se num documento que os sujeitos entrevistados compreendessem;
- iii. Após o passo anterior, seguimos para o contacto direto a quase todos os entrevistados. Excluíram-se as alunas estagiárias de educação de infância da Escola Superior de Educação de Santarém, por se encontrarem a residir e a trabalhar longe das localidades onde trabalhamos e residimos cujo contacto foi realizado via correio eletrónico;
- iv. Seguidamente, apresentámos o estudo e seus objetivos aos entrevistados (adultos e crianças) e a intenção de fazerem parte do nosso grupo de entrevistados.
- v. Após a anuência dos mesmos foram divulgados os objetivos das entrevistas;
- vi. Paralelamente à construção dos guiões da entrevista semidirecta, foram elaborados dois documentos que serviriam para a cedência de autorização da entrevista; um para os encarregados de educação das crianças a entrevistar e outro para a anuência das próprias crianças entrevistadas.

Depois de possuímos as autorizações dos encarregados de educação e das próprias crianças a entrevistar, formulámos um pedido de autorização formal à Diretora do Agrupamento de Escolas e Ministério da Educação, para aplicação dos inquéritos por entrevista às crianças nos estabelecimentos de ensino, que são os procedimentos a cumprir para a realização de estudos de investigação em meio escolar.

4.3. Sujeitos da pesquisa

A população do estudo foi constituída por todos os participantes no *II Festival de Ilustração do Conto Infantil* do Vale de Santarém (tabela 5).

Crianças da educação pré-escolar	185
Docentes da educação pré-escolar	10
Não docentes da educação pré-escolar	10
Alunos do 1º ciclo	132
Docentes do 1º ciclo	6
Alunas estagiárias da licenciatura em educação de infância da Escola Superior de Educação de Santarém	2
Representantes dos encarregados de educação	4
Representantes da autarquia	1
Outros convidados (GNR, Grupo de Teatro, alunos estagiários de Animação Cultural da ESE de Santarém, Contadores de histórias)	9
Total	356

TABELA 5: POPULAÇÃO DO ESTUDO

Como constatámos, o número de elementos desta população era bastante elevado. Bogdan e Bicklen (1994) afirmam que uma investigação qualitativa deve ter amostras pequenas. Dessa forma, pensámos recorrer a uma seleção de amostra não probabilística, tendo como base critérios de escolha intencional, de acordo com os objetivos do estudo.

4.3.1. Amostra para o inquérito por entrevista

Para o inquérito por entrevista, a opção que passamos a apresentar pareceu-nos ser, em primeira ordem, a mais adequada (tabela 6).

Crianças a frequentar a educação pré- escolar	4
Docentes de educação pré - escolar	1
Alunos do 1º ciclo (4 de cada ano de escolaridade)	16
Docentes do 1º ciclo	1
Alunas estagiárias da licenciatura em Educação de Infância, da Escola Superior de Educação de Santarém	1

Docente da Escola Superior de Educação de Santarém e supervisora de estágios da licenciatura em Educação de Infância	1
Representantes dos encarregados de educação dos 2 graus de ensino – pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico	2
Representantes da autarquia	1
Total	27

TABELA 6: SELEÇÃO SOBRE A AMOSTRA DA POPULAÇÃO PARA O INQUÉRITO POR ENTREVISTA

Verifica-se que o número de crianças a entrevistar é significativamente superior ao número de adultos. Tal facto foi sustentado na intenção em colocarmos o enfoque sobre o impacto do festival junto das próprias crianças, porque comungamos da mesma opinião que Formosinho e Barros (2004) sobre o papel ativo que as crianças devem ter na construção e desenvolvimento do conhecimento, o que implica, necessariamente, que as suas vozes tenham ressonância na avaliação de todos os projetos desenvolvidos, de maneira a ajudarem a projetar novos planos de ação.

De igual modo, num trabalho de investigação sobre uma ação educativa dirigida às crianças, deve reconhecer-se que as suas participações e interpretações são um contributo muito importante no desenvolvimento da compreensão crítica do contexto de atuação:

[...] a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais (Sarmiento, Fernandes, Tomás, 2007, p. 197)

Mas, para se entrar no mundo das crianças é preciso que exista uma relação de confiança, afeto e cumplicidade de modo a se ser aceite (Graue e Walsh, 2003). Baseadas nesse facto, para o processo de seriação das crianças da educação pré-escolar e alunos do 1º ciclo, pensámos adotar os seguintes critérios:

- i. Crianças que estivessem bastante familiarizadas connosco, tenham sido, ou somos sua educadora de infância;
- ii. Crianças possuidoras de especificidades comunicacionais habituadas, ou recetivas, a um trabalho de conversação.

No entanto, colocaram-se-nos questões éticas em relação a estes critérios. Como comunicaríamos a escolha de determinadas crianças e a preterição de outras? É que, como refere Alderson, (1995; 2004, cit. Soares, 2006, p. 34):

A inclusão ou exclusão das crianças na investigação deverão ser eticamente informadas, salvaguardando possíveis discriminações baseadas em critérios de competências, étnicos ou de estatuto social. Para além do mais, a referida selecção deverá decorrer também da implicação das crianças, pois por vezes, os critérios adultos, apesar de eticamente estarem bem-intencionados, são completamente desmontados com as diversas ordens sociais que caracterizam o grupo social da infância, para o qual tais lógicas são ultrapassadas pelas lógicas que regulam os quotidianos concretos.

Como não queríamos, de modo algum, correr o risco de outras crianças se sentirem marginalizadas, optámos por apresentar o estudo e formular o convite à participação a todas as crianças do jardim de infância onde exercemos como educadora de infância e a todos os alunos da escola do 1º ciclo com quem mantemos vínculos diários: pela utilização conjunta do espaço exterior; pelas visitas recíprocas às diversas salas para apresentação de trabalhos e pelo planeamento e concretização de projetos comuns.

Com esta estratégia apercebemo-nos que nenhuma criança se sentiu discriminada e os nossos receios iniciais, relacionados com o aumento de trabalho e os condicionalismos de agenda para tantas horas de entrevista, foram dissipados. Primeiro, porque nem todas as crianças aceitaram “conversar connosco”. As crianças mais velhas, do terceiro e quartos anos de escolaridade foram as mais recetivas, o que nas palavras delas representava um motivo de orgulho serem filmadas e poderem participar num “trabalho da professora”.

De seguida, como as entrevistas foram realizadas ao longo de um mês, tivemos oportunidade de gerir o nosso calendário com o das crianças, viabilizando dessa forma todos os encontros.

Por último, porque o tempo que passámos em contacto com elas foi muito enriquecedor do ponto de vista da troca de afetos e da captura de sentimentos, emoções, gostos, preferências e opiniões, que se traduziram numa enorme riqueza de informações.

Posto isto, comparativamente ao que inicialmente tínhamos previsto, o número de crianças não se fez representar num aumento substancial e, desse modo, conseguimos concretizar as entrevistas sem excluirmos nenhuma criança (tabela 7).

Crianças a frequentar a educação pré- escolar	6
Alunos do 1º ciclo (4 de cada ano de escolaridade)	18
Total	24

TABELA 7: CRIANÇAS ENTREVISTADAS

A um outro nível, quisemos que os restantes elementos da amostra representassem a comunidade educativa em que se inseriu o festival (tabela 6).

A escolha entre os docentes do pré-escolar recaiu sobre a educadora de infância coordenadora de ciclo (pré-escolar), responsável pela articulação entre este nível de ensino e os graus de ensino subsequentes, no Agrupamento de Escolas ao qual pertencemos, e que esteve a par da construção e concretização do festival. Pareceu-nos pertinente esta escolha, pois o festival embora tenha sido organizado por um estabelecimento de educação pré-escolar acolheu, diariamente, a participação de crianças do 1º ciclo.

Quanto à seleção da docente do 1º ciclo, esta recaiu sobre a coordenadora da escola que detém mais alunos e que legitimamente representava os outros professores.

A entrevista à aluna estagiária da licenciatura em educação de infância prendeu-se com o facto de ter estado diretamente implicada na organização e operacionalização do festival e ter sido uma, de entre as duas, que respondeu afirmativamente ao convite da participação neste estudo.

A entrevista à docente da Escola Superior de Educação mereceu interesse da nossa parte pois importava saber qual a importância destes projetos na formação das alunas estagiárias de Educação de Infância¹⁷, visto sermos cooperantes (supervisionamos estágios) desta instituição de Ensino Superior há largos anos.

Os pais foram selecionados de acordo com o cargo que ocupavam como Representantes da Comissão de Pais e tendo em vista a sua implicação mais direta

¹⁷ Atualmente, com a reforma dos cursos superiores [pós Bolonha], a designação deste curso passou a ser de licenciatura em Educação Básica (1º ciclo) com mestrado em Educação Pré-Escolar, ou mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico (2º ciclo).

no festival, com a captação de recursos materiais, financeiros e institucionais e disponibilidade na organização da logística.

Quanto à representante da autarquia, a presidente da Junta de Freguesia foi o elemento a apontar, pois participou no festival (já o tinha feito na primeira edição) e mantém uma relação próxima com o trabalho desenvolvido no jardim de infância.

4.3.2. Amostra para a análise documental – diário de bordo digital

Para recolha e análise de dados do diário de bordo digital digital selecionámos quatro crianças como foco de observação. Essa escolha foi realizada de acordo com a frequência em que estas apareciam nos registos imagéticos.

Desse modo, selecionámos uma criança de três anos, uma de quatro anos, uma de cinco anos e uma de oito anos, cuja participação foi captada pela objetiva das máquinas de fotografar ou filmar, durante as atividades selecionadas.

Na seleção dos adultos utilizámos os mesmos fundamentos e tornaram-se alvos da nossa observação: uma aluna estagiária do curso de educação de infância; uma educadora de infância; uma assistente operacional e um contador de estórias.

CAPÍTULO V – PEGAR O MUNDO COM AS NOSSAS MÃOS – II FESTIVAL DE ILUSTRAÇÃO DO CONTO INFANTIL – OS RESULTADOS E A SUA ANÁLISE

Neste capítulo vamos descrever os resultados e a sua análise na perspetiva qualitativa, tendo como guia o percurso seguido para a recolha dos dados.

Numa tentativa de melhor compreensão do objeto de estudo, dirigimos este ponto para uma perspetiva de relação entre a descrição e a interpretação, que é invariavelmente determinada por fundamentos teóricos, mas também por uma “cultura profissional” que advém da nossa prática profissional enquanto educadora de infância, e que nos faz ver para além dos dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados não tem de ser feita exclusivamente a partir dos dados, as perspetivas do investigador são um fator importante: *Pois são os valores sociais e as maneiras de dar sentido ao mundo que podem influenciar quais os processos, actividades, acontecimentos e perspectivas que os investigadores consideram suficientemente importantes para codificar* (p. 229).

No final da apresentação da análise e interpretação dos dados recolhidos a partir de cada um dos instrumentos escolhidos para este estudo, realçamos os elementos de síntese que se nos afiguram como mais significantes.

Posteriormente a esta etapa, agregamos todos os dados que nos mereceram mais relevo e evidenciamos os elementos de diferenciação e de convergência dos resultados, *numa visão de retroacção e de alargamento [...] [numa] perspectiva de esclarecer, compreender, aprofundar e iluminar alguns dados do conjunto das diversas “visões”* (Martins, 1998, p. 154).

Finalizamos este capítulo com uma representação iconográfica do resultado deste processo.

5.1. A Análise Qualitativa

No tratamento e análise dos dados recorreremos à análise de conteúdo qualitativa. Esta técnica permitiu não só a enumeração dos elementos significativos, como a interpretação de significados a eles atribuídos.

Foi opção relacionada com as técnicas de investigação que utilizámos, e que possibilitou clarificar a compreensão possível do objeto da investigação a partir das várias etapas de realização numa análise de conteúdo: descrição e interpretação.

Procedemos à codificação da informação para a analisarmos numa perspetiva de interpretação reflexiva. Esta codificação foi feita de categorizações, encontradas a partir da procura de regularidades de padrões nos conteúdos dos dados recolhidos.

Os nossos procedimentos tiveram em linha de conta a definição dos objetivos e quadro de referência; o corpus de análise; a definição das categorias; a definição de unidades de análise e interpretação dos resultados (Carmo e Ferreira, 2008, pp. 272-276).

Com o apoio na análise efetuada edificámos com um discurso de carácter simultaneamente narrativo e reflexivo, todas as visões que nos pareceram merecer relevo neste estudo.

5.1.1. Documentos

5.1.1.1. Documentos oficiais

Na consulta aos Projetos Curriculares de Grupo [PCG], Projeto Curricular de Estabelecimento [PCE] e Plano Anual de Atividades [PAA] pudemos reconhecer, na *perspetiva oficial* (Bogdan e Bicklen, 1994, p. 180), qual o papel atribuído ao projeto, // *Festival de Ilustração do Conto Infantil* (doravante [festival]) suas finalidades e modos de operacionalização, e como este surge enquadrado na praxis da educadora.

Como documentos de planificação operatória do Projeto Educativo do Agrupamento [PEA] e que visam diretamente a ação educativa, ficou claro que o festival tinha protagonismo (evidenciado pela sua inclusão nestes documentos) como uma estratégia para se atingirem os objetivos pedagógicos que se elencaram para esse ano letivo.

O seu enquadramento está legitimado pelo objetivo principal do PCG, objetivos definidos para cada área de conteúdo enunciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 2002) e as estratégias e atividades mencionadas para os atingir.

Desse modo, nas prioridades anunciadas para o ano letivo em que decorreu o festival, aqui lembrado com o título: *Crescer e Aprender sobre o Meio Ambiente com Arte e com Estórias*, constatámos que o mesmo teve como finalidades (figura 6):

- (1) [...] *Atribuir aos contos/histórias infantis uma dimensão plurissignificativa, mostrando os vários caminhos que possam levar à apropriação de novas visões interpretativas;*
- (2) [...] *Permitir abordagens múltiplas na riqueza da ilustração dos contos infantis;*
- (3) *Reconhecer a*

ilustração como uma forma de arte, que permite o desenvolvimento de competências estéticas e artísticas na criança; (4) permitirá sensibilização à importância da conservação e preservação do meio ambiente, mostrando através das histórias a importância de todos os seres vivos presentes na Natureza [...]; (5) Criar a oportunidade a muitas crianças de nos virem visitar e de participarem com trabalhos e, assim, sensibilizá-las e levá-las a Pegar o mundo com as nossas mãos a partir dos Contos/histórias e das expressões artísticas.



FIGURA 6: SÍNTESE DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DOCUMENTOS-PCG, PCE E PAA

5.1.1.2. Portfólio de grupo

Outro documento, o portfólio de grupo, serviu-nos para determinar a perceção das crianças sobre o festival (logo após o mesmo) registada num instrumento de organização e regulação educativa co-construído a “duas mãos”: educadora e crianças.

Como é um documento que funciona como “memória” coletiva do já vivido e aprendido, retirámos algumas unidades de texto que nos indicaram quais as categorias em que poderiam ser integradas e que respondessem aos objetivos definidos para esta investigação.

Pudemos assistir a três peças de teatro [...]; recebemos convidados que nos trouxeram histórias; [...] uma Sra. polícia que nos veio ensinar alguns conselhos para protegermos o ambiente [...]; toda a gente elogiou muito a nossa iniciativa; [...] comissão de pais o empenho neste evento, foram incansáveis.

Estes comentários, feitos pelas crianças e redigidos pela educadora, onde a mesma substitui algumas palavras por outros sinónimos, de modo a ampliar o vocabulário e o desenvolvimento da consciência linguística, foram acompanhados de registos pictográficos.

A questão da participação das crianças na organização foi um facto: *andámos muito atarefados a preparar o festival*. Bem como a evidência do divertimento, do aspeto lúdico que retiraram das atividades desenvolvidas nos ateliês que foi traduzida na frase: *fizemos atividades divertidas nos ateliês*.

Outro aspeto que realçaram foi a aprendizagem, que aprendizagem e através de quê/quem foi conseguida: *uma Sra. polícia que nos veio ensinar alguns conselhos para protegermos o ambiente*.

A possibilidade de terem participado outros elementos exteriores à sua escola foi um elemento que reforçou e evidenciou a abertura do festival a toda a comunidade escolar da vila, conseqüentemente, a abertura a novas relações sociais. Este passo foi expresso em desenhos colocados no portfólio de grupo, onde se encontravam representadas várias crianças de outras escolas: *convidámos todas as escolas*.

Pode-se considerar através deste registo: *toda a gente elogiou muito a nossa iniciativa*, que o festival serviu para a valorização da autoestima das crianças. Acrescentamos ao que foi dito pelas crianças, que também estavam registados neste documento alguns dos comentários expressos por convidados, crianças e adultos sobre este evento e que eram recordados com periodicidade quando alguma das crianças pedia para os lermos.

Outro fator que mereceu relevo foi a colaboração dos encarregados de educação realçando-se, desta forma, que a relação estabelecida entre a escola e a família não passa despercebida: *agradecemos à comissão de pais o empenho neste evento, foram incansáveis*.

Podemos dizer que este documento de descrição e avaliação existente na dinâmica sistemática da organização educativa deste contexto educativo, forneceu-nos algumas informações sobre a forma como, após facto, foi expressada a participação, impacto e relevância do festival junto das crianças.

Em síntese, no que diz respeito a estes resultados, verificámos que as crianças estiveram envolvidas na preparação e no desenvolvimento do festival (participação ativa); que o mesmo permitiu divertimento durante a ação (aspeto lúdico); referiram a maior parte das atividades que aí se desenrolaram (memória descritiva); que serviu para aumentar a sua autoestima; que foi aberto a mais escolas e outros agentes da comunidade (relações sociais); que a integração dos pais foi um facto (relação escola-família); e que ele serviu para efetuarem aprendizagens (figura 7).



FIGURA 7: SÍNTESE DA ANÁLISE DO PORTFÓLIO DE GRUPO

5.1.1.3. Dossiê de estágio

O dossiê de estágio permitiu-nos informações vistas a partir de mais uma perspetiva interna, porque a aluna estagiária foi um dos elementos que ajudou na organização e operacionalização do festival. A análise aos seus pontos de vista ofereceu-nos indicações sobre os caminhos que seguimos e apontou outros que nos ajudam a promover melhores contextos educativos, com reflexos na qualidade de respostas que damos às crianças.

Ao retermos o seu dossiê de estágio, sobressaíram algumas descrições e reflexões, posteriormente incluídas num processo de categorização de dados, que representam todo o processo de avaliação da semana em que decorreu o festival.

Chamada a participar neste repto e tendo nós consciência que não era um processo fácil para uma estagiária, pois exigia a convocação de muitas competências ainda em fase inicial de desenvolvimento, o festival tornou-se nas palavras da mesma:

num verdadeiro desafio, o qual me deu uma grande satisfação fazer parte da organização.

Esse desafio foi também coroado de dificuldades, posteriormente ultrapassadas. Ela afirma no decurso da sua reflexão que *as maiores dificuldades foram, por vezes, conseguir gerir tantas crianças no mesmo ateliê e por vezes sentia-me um pouco perdida.* Todavia, e porque no estágio o papel da educadora cooperante é fundamental na aprendizagem das alunas estagiárias, a orientação que demos quando ocorriam alguns constrangimentos foram uma *ajuda preciosa [...] pois foi sempre orientando.*

Paralelamente à nossa ajuda, a aluna estagiária conseguiu fazer aprendizagens de forma autónoma a partir da reflexão que efetuou à sua intervenção. Descobriu, por exemplo, que o facto de ter dramatizado uma estória longe do público, acaba por o fazer sentir distante da peça e, por isso, *a envolvimento com o público, principalmente os mais novos, é muito importante pois motiva-os e deixa-os ainda mais interessados.* Esta análise revela um ponto importante para o seu futuro profissional, pois reconhece que é necessário que exista uma reflexão sobre as estratégias mais adequadas para a comunicação com crianças.

É a própria que faz referência a essas aprendizagens, quando afirma que *foi uma semana cheia de novas experiências, [...] com muitas aprendizagens importantes para o meu futuro enquanto profissional.*

Outro aspeto que realçamos da sua reflexão é o de ter considerado importante a sua participação no processo organizativo deste evento, pois a oportunidade de *perceber pelo menos como é organizar um evento desta natureza numa escola [...] também é importante na nossa formação.*

Revela, como uma parte do seu processo de aprendizagem efetuado, que *foi uma das semanas mais importantes do estágio, pela sua diversidade de experiências e pelo trabalho que estava envolvido, pois esta semana é o resultado de um processo de trabalho de muitos meses.*

Como síntese da sua participação no festival, a aluna destacou pontos relevantes do seu percurso enquanto estagiária (figura 8).



FIGURA 8: SÍNTESE DA ANÁLISE DO DOSSIÊ DE ESTÁGIO

5.1.1.4. Diário de bordo digital

Estes registos permitiram captar, in loco, ações que se desenrolaram durante o festival, numa perspetiva de compreensão do fenómeno investigado.

Com o visionamento e análise do diário de bordo digital podemos afirmar que a partir de uma visão panorâmica obtivemos elementos que respondem à observação da participação e satisfação dos participantes da amostra nas atividades desenvolvidas no festival. No entanto, como foi referido anteriormente, houve a necessidade de obtermos uma visão mais circunscrita, de modo a avaliarmos de forma mais sustentada a implicação de alguns dos participantes e intervenientes no festival.

O registo de algumas observações relacionadas com os indicadores escolhidos, permitiram-nos apurar, com mais detalhe, as dinâmicas de ação, comportamento e relação, que nos interessavam para este estudo. Desse modo, pudemos reconhecer que as crianças observadas exteriorizaram comportamentos/atitudes/expressões de plena resposta e de reação de agrado total às propostas dos espetáculos de teatro e ateliês. Nas fotografias, a observação realizada a duas crianças¹⁸ mereceu os seguintes comentários expressos no documento criado para esse efeito:

A Carolina demonstra que está concentrada no que está a fazer no ateliê. O seu rosto aparenta focalização na ação e aparentemente não

¹⁸ Todos os nomes das crianças e adultos que aparecem no decurso da análise do diário de bordo digital, com exceção dos contadores de histórias e grupos de teatro, são fictícios.

liga ao que outras crianças estão a fazer. [...] ao mesmo tempo denota-se no seu rosto prazer, aparece com um pequeno sorriso nos lábios de satisfação [...].

A Inês está a construir, o que aparenta ser um animal, em conjunto com mais duas crianças. Estas duas seguram o objeto enquanto ela está a colar o rolo de papel. Observa-se que está concentrada no que está a fazer, o seu olhar está dirigido para a ação e o seu rosto está ligeiramente contraído, numa atitude que demonstra que está mentalmente ativa. Não se revelam nenhuns sinais de tédio nem de desalento [...]. Evidencia segurança e confiança.

Na análise de um fragmento de um filme captado na altura da atuação de um contador de estórias, registámos:

O Artur e o José estão sentados no chão, olham para o contador e apresentam sinais de atenção ao que está a decorrer. Respondem aos apelos para repetirem algumas das frases que o contador de estórias profere. O José oferece-se para colaborar com o contador. Vai até ele e responde, sempre com satisfação (vira-se para os amigos e ri). A sua postura é de total bem-estar e satisfação pelo que está a fazer. Continua a interagir com o contador [...] Enquanto isso, o Artur continua sentado no chão a ver observar toda a cena. Está claramente atento, olha sempre para a ação que está a decorrer à sua frente. Ri à gargalhada. A sua postura e reações de entusiasmo indicam respostas de grande receptividade ao que observa. No seu rosto observa-se entusiasmo e alegria.

Na observação dos adultos assinalámos que o seu grau de empenhamento foi substancialmente elevado, pois a observância dos indícios apontam esse facto. Geraram empatia, refletida nas atitudes das crianças. As suas intervenções a partir de estratégias e atividades foram estimulantes e mobilizaram a atenção dos grupos.

A análise anterior prova que os conteúdos abordados foram pertinentes. Como exemplo, durante a análise dos registos fotográficos de um ateliê (da Natureza) assinalámos o seguinte:

A Elisa está debruçada sobre as crianças, enquanto estas estão a pôr terra nos vasos. Esta postura é demonstrativa de uma atitude de aproximação às crianças, de estimulação mas em simultâneo está-lhes a proporcionar que sejam autónomas na atividade. Ao olhar o seu rosto vê-se que demonstra empatia e que está envolvida no que está a fazer. Por seu lado, as crianças que a acompanham nesta atividade aparentam concentração o que justifica todo o quadro de uma atividade estimulante e bem «guiada».

Num outro registo (vídeo da atuação de um contador de estórias) observámos que toda a atividade realizada foi notoriamente merecedora de grande receção por parte do público presente. Desde a sua apresentação, passando pelo desenvolvimento da estória e jogo dramático, até à parte final, as crianças estão constantemente a responder às suas intervenções e estímulos.

A utilização de um chapéu de palha serviu de mote a variadas representações que criaram grande entusiasmo nas crianças:

O Amílcar aproxima-se a cantar em italiano com voz de tenor. As crianças que esperam, começam a levantar-se e a dirigir a sua atenção para o contador. Riem-se. Ele pede que repitam o que canta. Aderem com entusiasmo e imitam o gesto de levantar o chapéu da cabeça. Quase todas as crianças têm chapéu na cabeça, mas, curiosamente, uma das crianças que não tem chapéu levanta o cabelo. Improvisa algumas situações, recorrendo ao “trono”. As crianças que se oferecem a participar no espaço cénico do contador, apresentam graus de satisfação elevados. As que assistem divertem-se e vão sempre respondendo, alargando a ação a todos os que estão presentes. O contador estimula a criação de gestos e narrativas. Vai servindo-se de algumas palavras/frases de ligação.

A análise e interpretação destes dados permitiu mais uma forma de podermos efetuar o cruzamento de várias perspetivas sobre o impacto (associado à relevância e participação) do festival sobre as crianças e adultos participantes (figura 9).



FIGURA 9: SÍNTESE DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO DIÁRIO DIGITAL

5.1.2. Artefactos

5.1.2.1. Desenhos

Ao longo do festival, nas entrevistas, na construção dos registos para o Portfólio de Grupo e em atividades livres de desenho e pintura, geraram-se imensos trabalhos plásticos com a tónica no festival.



IMAGEM 17: DESENHOS DE CRIANÇAS - ESPETÁCULO DE TEATRO *O JARDIM DAS VALQUÍRIAS*

Antes de passarmos à descrição e interpretação destes artefactos, importa referir que a nossa intenção de os incluímos no nosso estudo prende-se, unicamente, com o propósito de divulgarmos a existência de alguns elementos representativos do festival, que foram sistematicamente expressos nestas produções plásticas.

Porque estamos cientes que as crianças respondem aos estímulos extrínsecos do meio e que esses podem ser apresentados a partir de diferentes recursos expressivos e comunicacionais, escolhemos um, o desenho, como forma de representação plástica desses estímulos.

Aquando a sugestão de desenharem o que quisessem sobre o festival, os desenhos sobre os espetáculos de teatro, tanto o que foi representado por adultos do seu universo (educadoras, estagiárias e assistentes operacionais) como o que foi representado por atores profissionais, foram recorrentes.

Um dado que pensamos ser interessante do ponto de vista da revelação do impacto que teve junto do público e que foi expresso plasticamente (tomemos como exemplos as figuras de alguns trabalhos plásticos que destacámos aqui (imagem 8), é a revelação de pormenores muito claros de algumas das personagens e cenários das peças de teatro.

O desenho das personagens do teatro, *O jardim das Valquírias*, baseadas no quadro, *O Jardim*, de Juan Miró, que não eram propriamente fáceis de apreensão, com detalhes pouco habituais no quotidiano das crianças, foram representadas ao pormenor, com destaque para a aproximação de uma reprodução perfeita das cores e formas.

Com estas revelações, pensamos que também os desenhos indiciam alguns dados sobre o impacto do festival junto das crianças. Sabemos, de acordo com a análise descrita, que as crianças retiveram particularidades importantes de alguns episódios já passados e que as revelaram pictograficamente.

Como referimos anteriormente, as crianças comunicam e expressam através de várias linguagens, os desenhos vieram transmitir-nos informações que, paralelamente a outras “linguagens” a que recorreremos no decurso desta investigação servem de elementos preciosos e representativos da sua forma de ver o mundo.

5.1.2.2. Chapéu de palha

O chapéu de palha, outro dos artefactos selecionado, foi escolhido porque tornou-se num adereço de grande procura na área da biblioteca. Com bocados de palha à solta - já existem algumas falhas onde cabe um dedo e a fita já desapareceu - são sinais de desgaste evidentes da sua grande utilização.

Relembramos que o contador de estórias, Amílcar Martins, apareceu com um chapéu idêntico, feito de capim dourado pelos índios de Tocantins, Brasil¹⁹, e que funcionou como elo comunicacional, fomentador de diálogos e interações entre si e as crianças e de convocação do imaginário.

No decorrer da encenação da estória, construída pelas crianças e pelo mesmo, o chapéu detinha “poderes mágicos”: quem o colocasse conseguia ver para além, imaginar novas ações, personagens e lugares.

Estes poderes não foram esquecidos pelas crianças. No decorrer da “Hora do Conto” (organização de um tempo diário no jardim de infância reservado à Literatura Infantil) algumas crianças começaram a colocar-nos o chapéu de modo a possuímos “poderes mágicos”.

Outra situação onde era recorrente a mesma atitude, só que desta vez o chapéu era colocado na cabeça das crianças, reportava-se á área da biblioteca, no tempo em que as crianças estavam a observar/ler livros. Presenciámos que após o festival as crianças colocavam o chapéu enquanto estavam na biblioteca (imagem 9).



IMAGEM 18: O CHAPÉU “MÁGICO”

¹⁹ Quando recebi o chapéu pelos meus amigos brasileiros do Seará que o mandaram especificamente fazer para mim, mandaram-me uma mensagem dizendo que esse friso de aberturas tinha a subtil função de ajudar a circular e a arejar as ideias de cá para lá e de lá para cá, de implosão e de explosão, de maturação e de expressão, tudo em suposto processo ótimo para comunicar todos esses bem-quereres do pensamento ficcional e realista, de convergência e de divergência, de contensão e de expansão, tão próprio dos contadores de histórias das vidas, que afinal todos somos... (Amílcar Martins, comunicação pessoal, 2012).

O simbolismo deste chapéu foi associado à magia que os contos/estórias encerram e os vários processos imaginativos que daí se desenvolvem e que podem recorrer-se de diversos materiais, como um simples chapéu de palha. Daí pensarmos, que o facto de alguns episódios decorridos durante o festival terem sido posteriormente transpostos para o quotidiano do jardim de infância, mostram o impacto que estes tiveram junto das crianças.

5.1.2.3. Marionetas

Finalizamos com as marionetas. As ações e interações que se estabeleceram com e a partir destes elementos, serviram como formas de exteriorização sobre o que as crianças apreenderam do festival. Serviram de suporte à expressão dramática, porque *a marioneta é para a expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança* (Leenhardt, 1974, p. 52).

Estas marionetas surgiram na sala como um hábito natural das crianças se manifestarem através do jogo dramático, sobre situações vivenciadas, recorrendo a marionetas e adereços vários, materializados por elas e por nós, de forma a possuírem elementos que caracterizem e possibilitem a revisitação dessas vivências.

A construção de marionetas sobreveio de uma sugestão, apresentada por nós, sobre a hipótese de passarmos a ter no jardim de infância elementos retirados do festival. Que elementos? Como deveriam ser representados? O que se podia fazer a partir deles? Estas questões indicaram um caminho: construir duas marionetas, a educadora e um contador de estórias. Ficavam na sala e tornavam-se em mais dois elementos a juntarem-se ao grande grupo de marionetas existente.

Depois de prontas, algumas crianças iam buscá-las para realizarem pequenos jogos dramáticos ou, simplesmente transportavam uma ou outra pela sala para as acompanharem em várias atividades.²⁰

Na tentativa de abarcarmos o maior número possível de dados, descrevemos um pequeno excerto de um filme, captado no decurso de uma intervenção com as marionetas (tabela 8).

²⁰ Fazem o mesmo com outras marionetas que temos espalhadas por várias áreas da sala do jardim de infância, Muitas vezes as marionetas são consideradas (dito pelas vozes das crianças) como outro colega, outro amigo.



IMAGEM 19: AS MARIONETAS EM ACÇÃO

DIA - dezembro de 2010

HORA - letiva (parte da tarde)

LOCAL – sala de atividades

CRIANÇAS EM AÇÃO – Duas a realizarem um jogo teatral com marionetas. Quatro assistem.

DESCRIÇÃO - 4 minutos

A Isa e o Afonso vão buscar as marionetas. Querem apresentar um teatro aos amigos. Juntam-se duas mesas e coloca-se um pano por cima. Está improvisado o palco. Colocam 2 cadeiras sobre as mesas e sentam-se. As marionetas estão suspensas no ar.

Em cima das mesas começam por manipular as marionetas sem diálogo. Quando reparam que estão a ser filmados iniciam a representação.

- Olá! Eu sou a Rosa! - Diz a marioneta feminina.

- Oláaaaaaaaaaaaaaaa! Eu sou o Amílcar! - diz a masculina, arrastando a voz e colocando um tom mais grave! Repete o cumprimento, com recurso a uma voz que vai selecionando conforme os tons que vão saindo. Opta pela mais grave “próxima” da ópera e canta nesse tom o cumprimento de olá.

Levanta o chapéu de palha e recomeça o canto. A Isa retoma a conversa e pergunta se querem ouvir uma estória. Pergunta qual...respondem que querem ouvir a estória do capuchinho vermelho.

Começam a contar a estória...

TABELA 8: DESCRIÇÃO - “FILMAR AS MARIONETAS”

Nesta pequena descrição realçamos três elementos que nos parecem de grande importância para o quadro interpretativo que temos vindo a compor. Primeiro, o elemento Tempo (memória): prova que, passado quase um ano, as crianças ainda possuem memórias do festival.

Segundo elemento, a imitação: o recurso da utilização da voz, intencionalmente selecionada de acordo com a sua intensidade, num paralelismo com o canto de ópera utilizado pelo contador de histórias Amílcar, e o içar do chapéu sobre a cabeça, atitude característica do mesmo contador, são atitudes demonstrativas da adoção de algumas estratégias apresentadas pelo contador de histórias.

Terceiro elemento, a representação: com a manipulação das marionetas e a emergência de diálogos que surgem como recriação do já vivido, mas projetados no presente através da improvisação, numa clara atitude de exibição de aprendizagens no domínio da comunicação e representação dramática, bem como, no desenvolvimento de competências da organização do discurso e do desenvolvimento da coordenação motora.

Ao adotarmos as marionetas como artefactos, quisemos sublinhar que este tipo de instrumentos pode funcionar como uma estratégia para a reconstrução de acontecimentos passados, com a possibilidade de se reinterpretar, recriar e reinventar novas ações que possibilitam o desenvolvimento e a aquisição de novas aprendizagens (figura 10).

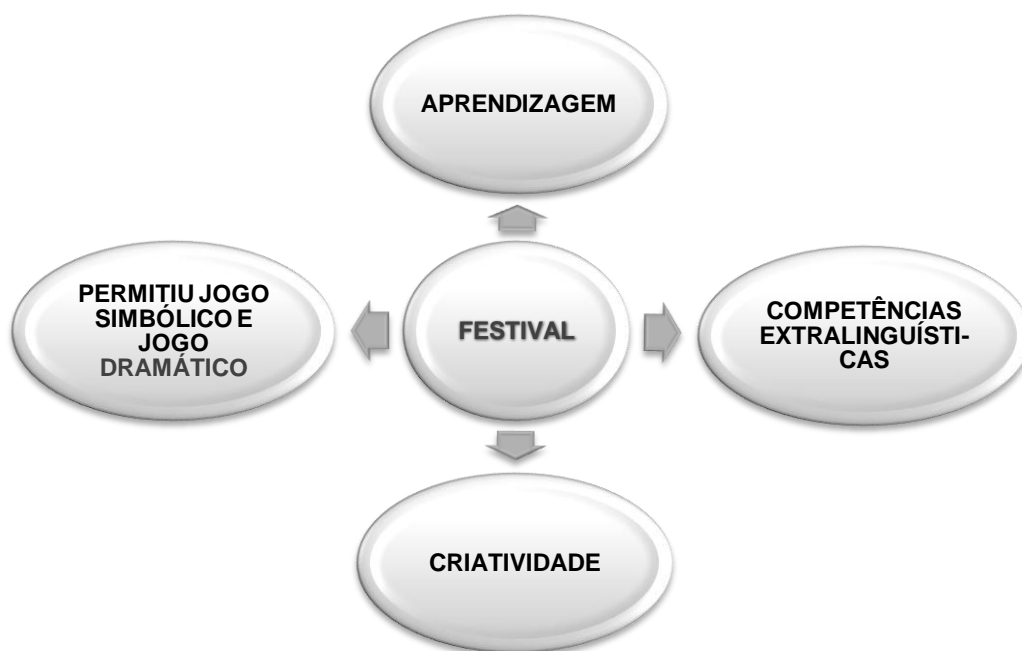


FIGURA 10: SÍNTESE DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS ARTEFACTOS

5.1.3. A análise e interpretação das entrevistas

Para o estudo desta etapa da investigação considerámos dividir a análise e interpretação do que nos foi veiculado pelas entrevistas sobre o festival em duas ordens de entrevistados: as crianças e adultos.

Na segunda ordem, dividimos os adultos em duas categorias de interlocutores. Na primeira categoria incluímos os adultos pertencentes à comunidade escolar e civil (docentes, pais e representante da autarquia) e na segunda categoria incluímos os adultos diretamente relacionados com o estágio do curso em Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Santarém (aluna estagiária e professora supervisora dos estágios em educação de infância).

Tal facto deu origem a uma profusão de ideias, posteriormente alvos de análise, que incluiu um processo de categorização semântica (categorias, com a informação mais alargada e subcategorias, com informação mais particular) e de descrição dos resultados.

A seleção dos temas e das categorias foi feita a priori e de acordo com os aspetos que respondiam mais claramente à natureza e objetivos das entrevistas, invariavelmente correspondentes com os objetivos desta investigação. Após uma leitura minuciosa e de exploração dos dados obtidos das entrevistas, foram emergindo as subcategorias, de modo a reduzirmos e a condensarmos os dados para potenciarmos a sua interpretação.

5.1.3.1. Entrevistas dos adultos

Numa primeira parte, as expressões artísticas na educação foram a categoria analisada e revelaram as aceções dos entrevistados sobre este tema, que deu origem às seguintes subcategorias: a importância que estes lhes atribuem no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e no caso dos docentes, qual a sua aplicação no desenvolvimento do currículo/prática pedagógica.

Com a contínua exploração dos dados resultaram outras subcategorias: sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças sobressaíram vários tipos de desenvolvimento/aprendizagem. Assim, o desenvolvimento cognitivo, social, cultural, motor, da criatividade, estético e artístico emocional e global e as aprendizagens de várias áreas do saber, foram as subcategorias que emergiram da evidenciação e da sintetização dos dados.

Uma segunda parte, já focalizada no *II Festival de Ilustração do Conto Infantil*, contou com a criação de várias categorias e subcategorias também reveladas na manifestação de regularidades e padrões semânticos nos conteúdos dos dados recolhidos.

Na categoria sobre a relevância deste festival, subdividimo-la em várias subcategorias indo ao encontro da necessidade em evidenciarmos e sintetizarmos os

dados para produzirmos uma melhor análise. Outra categoria analisada foi a da participação das escolas do 1º ciclo da comunidade neste festival.

Com a continuação desta dinâmica de análise, a categoria seguinte, sobre o impacto do projeto (festival) pelos seus participantes, dilatou-se em outras subcategorias, de forma a “contraírmolos” a vastidão de dados existentes. Desse modo, pudemos abarcar uma grande quantidade de dados sobre as perspetivas dos adultos entrevistados.

Como afirmámos anteriormente, decidimos separar os dados recolhidos das entrevistas realizadas à aluna estagiária e professora supervisora de estágios dos outros adultos. Esta atitude prende-se com a introdução da dimensão formativa do festival e a sua implicação na aprendizagem de alunas estagiárias de educação de infância.

Numa atitude de evidenciarmos alguns resultados da análise e interpretação dos dados retirados das entrevistas realizadas aos adultos, passamos neste momento do nosso trabalho a empreender um caminho que não tem unicamente como objetivo um remate, uma conclusão mas, acima de tudo, um caminho que busca a compreensão do enorme contributo dado por aqueles que participaram neste estudo.

Ao recuperarmos algumas das suas palavras²¹ para ampliarmos o conhecimento advindo deste estudo, procuramos ilustrar o sentido que é dado a um projeto educativo assente nas expressões artísticas.

Na análise às questões sobre as expressões artísticas na educação, todos os entrevistados estão unanimemente de acordo sobre a importância que estas têm para o desenvolvimento e aprendizagem nas crianças: *porque são um meio muito facilitador de inserção de todas as crianças* (E1); *desenvolvem intelectualmente as crianças [...] a nível social [...] nível cultural e fomentam aprendizagens reflexivas e inovadoras* (E2).

A professora do 1º ciclo considera que a sua aplicação no desenvolvimento curricular existe. Mas, como *o currículo atribui pouco tempo às expressões artísticas* (P) estas acabam por ser subvalorizadas, no entanto, como ela afirma, o regime de monodocência em que se insere o primeiro ciclo torna-se numa vantagem, pois permite a sua articulação com as outras áreas curriculares.

Para a educadora de infância, as expressões artísticas devem *estar sempre presentes de uma forma constante e articulada* (E1). Por sua vez, para uma das mães, estas são por vezes esquecidas *às vezes, é uma actividade que fica esquecida* (M2),

²¹ As transcrições das entrevistas não foram redigidas segundo o novo acordo ortográfico, pois foram feitas anteriormente à adoção do mesmo pela autora deste estudo, que o aplicou na redação deste trabalho de investigação.

opinião corroborada pela da educadora de infância que afirma *que devem fazer mais sentido nas nossas práticas e no nosso currículo* (E1).

Portanto, nas suas próprias palavras, as expressões artísticas devem ser uma realidade na praxis educativa, *com um trabalho intencional [...] não ser só de suporte a outras coisas* (E1), porque fomentam o *desenvolvimento das competências do sucesso para as nossas crianças* (M2) e *promovem aprendizagens* (E2).

Vejamos agora alguns pareceres sobre o festival que, como temos vindo a descrever ao longo deste trabalho, teve nas expressões artísticas o seu motor de operacionalização.

Para este grupo de entrevistadas a participação e envolvimento da comunidade escolar foi marcante, possibilitou uma aproximação da família à escola, pois a *comunidade escolar tinha alguns preconceitos contra a escola [...] a exploração de temas através de atividades artísticas foi uma forma de alterar esta situação trazendo-os à escola com agrado* (P). Originou *uma abertura [...], troca de ideias e uma parceria correcta [...] os pais estão envolvidos* (M2).

De igual modo, este evento *já mexe [...] a nível da comunidade* (E1). Como refere a presidente da junta de freguesia: *é Um marco já indispensável na vida escolar desta vila. [...]. Este tipo de eventos mexem com alunos, pais, avós [...], são fulcrais para uma abertura da Escola à comunidade e têm permitido uma maior proximidade com a população. Mas, também, insere e dá visibilidade da importância do jardim de infância na comunidade* (E1) e *foi/é uma forma de ver a escola [...] além da sala [...] dos trabalhos de casa, [porque a] escola/jardim evoluiu e não está presa em dogmas passados* (P).

Outra questão que gostaríamos de ver respondida prendia-se com o reconhecimento dos conteúdos que foram abordados no festival. A assimilação dos mesmos foi um facto: o *tema central era a Educação Ambiental [...] pela reciclagem e pela preservação da natureza e dos animais [...] as histórias tradicionais adaptadas ao tema [...] teatro [...] cuidado com as plantas [...] reutilização de materiais que teriam como fim o lixo* (E2). Estes conteúdos foram importantes porque, na voz de uma das mães entrevistada, *é importante [...] sensibilizá-los para a preservação [da natureza]* (M2) e para os *problemas ambientais* (P).

Estes conteúdos difundidos através de atividades caracteristicamente do domínio artístico e cultural, possibilitaram o desenvolvimento de competências variadas e enriquecedoras, porque as crianças acabam *por encarar como uma diversão* (E2) *porque é muito mais fácil [...] conseguem aprender através de jogos, de dinâmicas e de interacção com os alunos e teatros, do que [...] estarem ali a dizer, a falar do ambiente ou da reciclagem* (M2). Como por exemplo, *o teatro que foi feito ali na*

sociedade [...] a forma como foi feito [...] cativou muito para eles aprenderem e para terem um bocado de respeito pelo ambiente e pelo mundo (M1). Mas, também, o facto de todos os conteúdos [terem] uma abordagem de uma forma muito interactiva (E1). E, segundo uma outra mãe, a escola não é só [...] em primeira linha aprender [...] socialização e [...] relação também é importante (M2).

Para além do desenvolvimento de competências relacionadas com o conhecimento do mundo, as entrevistadas consideraram muito relevante para as crianças:

A alegria na participação, o estarem bem, sentirem-se bem (E1); aprender tanto num espaço tão agradável, de um modo divertido e motivador (E2); tomarem conhecimento com diferentes tipos de apresentação dramática; explorarem as suas capacidades artísticas nos ateliês; assistiam aos espetáculos [...] reconhecerem [...] participarem [...] trabalho envolvido na preparação (P).

Outro dado importante foi enfatizado por outra entrevistada, a [...] autoestima [...] que aumentou (PJ) e a ponte que se estabeleceu com as famílias quando o meu filho falou durante [...] pelo menos essa semana inteira falou e todos os dias tinha uma coisa nova ou plantou, ou fez, ou ... (M1).

Um ponto sensível deste festival, pelo menos para nós que pensamos que a articulação entre ciclos é necessária e positiva, foi a integração dos professores do primeiro ciclo e dos alunos deste grau de ensino na participação deste evento. Pese embora o facto do corpo docente ter sido colocado recentemente na escola do 1º ciclo e, por isso, o [...] primeiro ano [foi feito] de um modo menos participativo na elaboração das actividades, com uma participação de espectador colaborante (P), a inter-relação entre a o jardim de infância e a escola do 1º ciclo fisicamente próxima, acontece já de uma forma muito natural [...] já há essa cultura de participações conjuntas (E1).

Nesse sentido, a participação conjunta de crianças do primeiro ciclo e crianças do jardim de infância, no festival, revela-se de grande importância, como foi expresso pelas entrevistadas:

Acho que é importante [...] neste evento como em qualquer um, a participação conjunta é tanto benéfica para as crianças da pré [...] vêem os mais velhos a participar [...] e os mais velhos também se sentem importantes [...] é importante para a socialização e a relação entre os grupos (M2). A aproximação da escola e do jardim é fundamental [...].

A socialização, o sentido de responsabilidade e de cidadania são promovidos por esta cultura de participação conjunta, que revela também, segundo os testemunhos retirados das entrevistas, a *Aquisição de novos conhecimentos* (E1) pois o trabalho de equipa, a aprendizagem colaborativa são *Práticas que promovem o sucesso educativo* (E1) e o *bom desenvolvimento das crianças, propiciando inclusive a sua integração no primeiro ciclo* (P).

Apontamos agora alguns testemunhos demonstrativos da visão dos entrevistados sob a forma como decorreu o festival. Em primeiro lugar, uma das entrevistadas deixou transparecer que o espaço onde decorreu é também um fator importante a ser considerado, pois *não se centra no espaço físico, óptimo que o estabelecimento tem [...] mas vão para todos os pontos que são importantes na comunidade, portanto, os vários recursos da comunidade [são] utilizados* (E1).

Paralelamente à utilização dos espaços fora do estabelecimento organizador do evento, um dos aspetos que foi realçado dentro do mesmo âmbito, de ampliação ao exterior, foi o festival contar *com a participação de diversos intervenientes exteriores à escola, mas que enriqueceram imenso esta iniciativa* (PJ).

A organização, o empenho, o trabalho e dedicação dos organizadores também foram aflorados como relevantes na exequibilidade de um projeto desta natureza: *um grande empenho dos professores e do Jardim [...] é preciso muito trabalho e dedicação* (M2).

À questão sobre a continuidade deste evento, portanto, à existência de posteriores edições, todas as entrevistadas responderam que deve ser uma realidade e apontaram algumas razões para que tal aconteça, entre as quais destacamos:

o interesse e participação dos professores [do 1º ciclo] são evidentes [...] e devido ao sucesso do festival [...] existe disponibilidade para edições futuras (P); as crianças demonstraram, *através das suas expressões [...] depoimentos, que estavam [...] agradados com estas atividades* (E1), *é uma oportunidade de [...] elas terem este tipo de vivências muito enriquecedora* (E1), *numa semana inteira onde eles vão ter que participar e onde vão interagir com outras crianças, com outras escolas, eles vão tirar sempre algo de bom ali* (M1); *também é importante aproximar [...] cada vez mais a escola à comunidade* (P) e *como se pôde comprovar pelo êxito obtido, a Junta de Freguesia só tem a ganhar com projectos desta dimensão e deverá continuar a “acarinhar” tais projectos* (PJ).

Segue-se uma síntese figurativa dos aspetos positivos da realização do festival (figura 11):



FIGURA 11: ASPETOS POSITIVOS DO FESTIVAL

Contudo, como referem nos seus depoimentos, sugeriram algumas mudanças (figura 12), nomeadamente, numa maior divulgação, feita nos *meios de comunicação locais*: *as rádios, a televisão local, a imprensa* e que mais profissionais de educação possam ter oportunidade de assistir/participar, de modo a verem [...] *“in loco” como decorreu e como está a decorrer, para fazerem uma acção reflexiva sobre estas práticas* (E1).

Um outro ponto que uma das entrevistadas focou e que gostaria de ver concretizado, diz respeito à participação de mais escolas e jardins de infância mas, como referiu uma outra, por *dificuldade logística*, torna-se difícil, pois [...] *já existe (...) um número de participantes bastante significativo*, (P1).

Relativamente a um dos aspetos a melhorar em edições futuras, uma das entrevistadas (uma mãe) apontou a necessidade de haver *maior apoio das entidades*: [...] *que devem também ser sensibilizadas e entrarem nestes projectos, [porque] para*

educar uma criança, não precisamos só dos pais ou dos educadores, precisamos de uma “aldeia inteira” (M2).



FIGURA 12: ASPETOS A MELHORAR EM FUTURAS EDIÇÕES DO FESTIVAL

Em relação às informações retiradas das entrevistas à aluna estagiária (AE) e respetiva professora e supervisora do estágio (PE), podemos dizer que o festival mereceu destaque na dimensão formativa.

Assim, considerado o domínio das expressões artísticas como potenciador do desenvolvimento e de aprendizagens *reflexivas e inovadoras*, pois podem *desenvolver intelectualmente as crianças [...] nível social (...) ao nível cultural* (AE), [...] *bem como [promover] a aquisição de capacidades relacionadas com o pensamento crítico e reflexivo e a criatividade, [...] uma dimensão fundamental no desenvolvimento global da criança*_(PE), apresentamos de seguida as considerações sobre o festival pelas palavras de quem está intimamente ligado a um contexto de aprendizagem e formação de profissionais em educação de infância.

Globalmente, na opinião de uma das entrevistadas, o festival teve uma importância muito significativa, porque conseguiu envolver toda a comunidade escolar e *também pelo facto do Jardim de Infância estar situado num meio rural, pequeno, o projeto apresentou um grande impacto [...] na comunidade envolvente* (PE). Por sua vez, a aluna estagiária aponta na mesma direção ao revelar a sua opinião sobre a importância do envolvimento de toda a comunidade educativa em projetos como este,

porque habitualmente esta [...] *não está muito receptiva a envolver-se activamente com a escola* (AE).

Outro aspeto que mereceu uma abordagem destacada foi a relevância que teve para os intervenientes: crianças e alunos dos jardins de infância e escolas do 1º ciclo e alunas estagiárias do curso de Educação de Infância.

Como as atividades e os conteúdos que foram apresentados ao longo do festival foram [...] *diversificados e de quase todas as áreas de conteúdo*, cujo [...] *tema central era a Educação Ambiental*, abordado a partir de estratégias diversas: [...] *histórias tradicionais adaptadas ao tema*; [...] *teatro*; [...] *reutilização de materiais que teriam como fim o lixo*; [...] *horas de conto interactivas*; [...] *escuta de músicas* e [...] *representação de histórias com figuras de obras de arte* (AE), que possibilitaram [...] *o contacto com diversos domínios das áreas de expressão – expressão dramática, expressão plástica e também a musical* (PE) tornou-o num *projecto muito rico* (AE).

Esta “riqueza” permitiu que as crianças e alunos aprendessem [...] *tanto num espaço tão agradável, de um modo divertido e motivador* (AE), dando a possibilidade que [...] *competências a nível da expressão oral, do sentido estético e crítico e principalmente da criatividade* fossem desenvolvidas (PE).

Quanto à relevância do festival na formação de uma futura educadora de infância, podemos reconhecer pelas ideias expressas que este tornou-se:

[...] *um verdadeiro desafio e tornou-se um momento de grande aprendizagem não só a nível organizacional mas também no que respeita às potencialidades que estes contextos de educação “não-formal”, relacionados com as expressões artísticas, proporcionam na concretização de aprendizagens e no desenvolvimento de competências nas crianças* (PE). *E é [...] um projecto muito enriquecedor quer para as crianças quer para os profissionais nele envolvido* (AE).

Por isso, a aluna estagiária mencionou que o facto de ter realizado estágio no jardim de infância organizador do festival e ter podido participar em todos os contextos de organização e operacionalização deste projeto, ofereceu-lhe aprendizagens diversas e enriquecedoras, pois [...] *confronta com determinadas situações de trabalho, muito ricas, que nem todas contactamos ao logo do curso* [...] [e] [...] *deparamos com novos desafios* [...] [que nos] *ajudam a crescer enquanto profissionais* (AE).

O interesse pedagógico amplia-se a outro aspeto observado no festival: a participação conjunta de dois níveis de ensino. É que, como refere a professora, (PE) [...] *é fundamental [...] é necessário esta articulação entre ciclos. Além disso, se pensarmos no novo perfil duplo de formação (educação pré-escolar e ensino do 1ºCEB) esta necessidade torna-se cada vez mais premente.*

Dessa forma, *é necessário alargar a colaboração neste festival não só às estagiárias mas a um conjunto mais alargado de alunos e professores da ESES (PE).*

Segue-se a síntese figurativa da análise e interpretação das entrevistas realizadas à aluna estagiária e professora supervisora de estágios, da Escola Superior de Educação de Santarém (figura 13):



FIGURA 13: SÍNTESE DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS À ALUNA ESTAGIÁRIA E PROFESSORA DA ESES

5.1.3.2. Entrevistas das crianças

Para ampliarmos o nosso estudo chegamos agora à análise e interpretação das entrevistas realizadas às crianças. Ao resgatarmos as suas opiniões sobre o festival, procuramos que estas incluam um número significativo de aspetos relevantes face à questão de partida.

Contudo, não vamos fazer unicamente uma descrição e interpretação baseadas nas suas vozes. Como as entrevistas foram filmadas, vamo-nos auxiliar de indicadores

como ações e expressões das crianças ocorridas durante as entrevistas, de forma a enriquecermos a visão deste grupo de entrevistados.

Iniciámos estas “conversas” em grupo com questões sobre as expressões artísticas. As crianças souberam identificar perfeitamente as que pertencem a este domínio curricular e alegaram que as mesmas eram desenvolvidas nas aulas da componente letiva e nas *atividades extra curriculares* [AEC]:

Já pintámos a aguarelas (E1.4); já fizemos um porco-espinho com aquela massa branca (E1.2); aprendemos a tocar (E1.3) pandeireta, tambor (E1.4); [...] fizemos um teatro! (E1.4); dançámos, com uma professora de dança (E4.6); [...] cantámos no Natal (E4.2); [...] fazíamos jogos sobre aquilo que sentíamos e fizemos um espectáculo (E4.2).

Foi durante esta fase inicial que algumas crianças procuraram alguns adereços dramáticos e se serviram deles para continuarem a entrevista. Uma colocaram coroas, outra vestiu um traje de rei, outra colocou uma cabeleira e outro, um chapéu de arlequim. Dessa forma, iam falando sobre os assuntos apresentados, mais espontaneamente, e até usaram o jogo dramático ao aplicarem algumas expressões e vozes de personagens correspondentes aos adereços que utilizavam.

Esta espontaneidade foi apanágio de todas as entrevistas e refletiu-se nas respostas que foram dadas ao longo do tempo em que estivemos com elas. Não necessitaram de muitas palavras para dizerem o que sentiam quando faziam atividades ligadas às expressões artísticas: *ficamos contentes (E4.2); Felizes (E2.1); Divertidos (E4.1); Relaxados (E4.3); Agitados [...] Não sabemos o que é que há-de vir (E4.2) e adoro (E1.4) Porque estamos animados (C2.2).*

As aprendizagens realizadas com e através das expressões artísticas também foram evidenciadas: *Sentimos que estamos a aprender (E2.1); Aprendemos a dançar (E2.3) e a cantar (E2.4) e até perspetivam essas aprendizagens num futuro profissional se [...] quisermos ser arquitectos (E2.3).*

Para estes grupos de crianças a participação neste festival foi relevante. De sorrisos abertos, as suas opiniões retrataram a alegria que os acompanhou durante a semana em que decorreu este evento: *Pensámos que estávamos noutra mundo, quer dizer, nos mundos todos (E2.6); [foi] Emocionante (C2.4); Gostámos e [sentimo-nos] felizes (C2.2) e, em surdina, apontaram o seu contentamento por não haver aulas.*

Embora tivéssemos apresentado algumas imagens de forma a ativar a memória, ficámos surpreendidas com a enumeração, acompanhada de descrição, de um grande

número de atividades ocorridas durante o festival. Estas lembranças foram acompanhadas pelas que se referiram aos conteúdos: *Que não devemos poluir o mundo* (E3.2), *por causa das indústrias...com o fumo e isso* (E4.3); *Derretem-se, os pólos derretem-se* (E4.3) e *temos de reciclar* (E3.1).

Ficou claro que as crianças retiveram as mensagens veiculadas nas diversas ações promovidas no festival: *Aprendemos a não poluir e aprendemos a cuidar das plantas* (C2.6), *Porque senão elas morrem* (C2.2).

A satisfação em se realizarem atividades conjuntas, com crianças da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, foi realçada pela apresentação de vários fatores. Primeiro, porque ambos os graus de ensino aprenderam com essa realidade e, segundo, porque se estabeleceram vínculos afetivos:

É muito mais divertido (E2.2), *Porque são pequeninos, [...] Divertidos e engraçados* (E4.3) e [...] *fofinhos* (E4.5); *Eu gostei porque tem um amigo meu* (C2.2) e *Como eles [crianças da educação pré-escolar] têm assim aulas de Arte podem-nos conseguir ajudar* (E4.2).

Quanto à suposição de se realizarem mais edições do festival, as crianças declararam que estavam muito recetivas a esse acontecimento, porque é *Muito diferente* (E3.2), *muito mais divertido, [...] porque assim aprendemos coisas novas que nós ainda não sabíamos* (E3.1) *para quando nós formos grandes sabermos aquelas coisas* (E3.3), [...] *Era uma maravilha!* (E3.1).

Com a última questão, sobre a apresentação de propostas sobre uma futura edição do festival, tivemos a satisfação de ver expressado um rol enorme de sugestões, apresentadas de forma entusiasta, que nos deixou em alerta sobre a necessidade de as ouvirmos também²² no planeamento de futuras edições.

As ideias expostas, bastante interessantes e na sua maioria praticáveis, levantaram outra questão digna de evidência: a participação das famílias (pais, avós, tios e primos) no festival, como é feita nas festas de final de ano letivo.

Segue-se a síntese figurativa da análise e interpretação das entrevistas realizadas às crianças do jardim de infância e alunos do primeiro ciclo do ensino básico (figura 14):

²² Referimo-nos às crianças do primeiro ciclo. As crianças que frequentam a educação pré-escolar, no jardim de infância promotor do festival, são parte interventiva no planeamento deste projeto.



FIGURA 14: SÍNTESE DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS/ALUNOS

5.2. Condensação da análise e interpretação de todos os dados

Como nos dizem Carmo e Ferreira (2008, p. 227), para assegurar a validade de qualquer previsão que venha a ser feita, torna-se necessário fazer o cruzamento com os resultados obtidos por outras técnicas.

Julgamos que o facto de termos utilizado todas as técnicas e instrumentos de investigação que considerámos relevantes para o nosso estudo, nomeadamente, entrevistas, registos fotográficos e videográficos, documentos oficiais, artefactos e outros registos não estruturados que, no decorrer da investigação, se nos afiguraram adequados e úteis para o desenvolvimento do nosso trabalho, e efetuarmos a sua interpretação à luz dos objetivos e do suporte fundamental (op.cit., p. 276), permite assegurar a validade interna do nosso estudo.

É a partir dos resultados obtidos através dos vários instrumentos de pesquisa, utilizados ao longo deste percurso investigativo, que surge, seguidamente, uma sistematização saída da descrição, análise e reflexão imprimida em todo o processo (figura 15).



FIGURA 15: SÍNTESE DA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS SOBRE TODO O PERCURSO INVESTIGATIVO

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo sobre o impacto de um projeto artístico-educativo desenvolvido num jardim de infância, junto de crianças e comunidade. É uma investigação na área das Ciências da Educação no campo da Arte e Educação.

Na busca de um enquadramento concetual e teórico sobre um tema como o que apresentámos neste trabalho de investigação, destacámos os testemunhos de alguns autores que têm vindo a debater, analisar e refletir sobre a educação em geral e sobre o papel da arte na educação.

Alguns desses autores reconhecem a necessidade de se introduzirem novas reflexões e ações educativas, que respondam aos desafios atuais de uma sociedade em permanente mutação. De igual modo, apontam a valorização de um novo indivíduo, formado pela diversidade social, cultural, afetiva, psicológica e intelectual. Dessa forma, a Escola deve proporcionar o desenvolvimento de competências necessárias à nova realidade social e individual. Portanto, para que as necessidades individuais e da sociedade sejam satisfeitas, os saberes fragmentados devem dar lugar a saberes interligados, com a rejeição da valorização de saberes de uma ou duas áreas, em detrimento da evidenciação de outras igualmente importantes, como é o caso da área das artes.

Posto isto, e cientes destes factos, grupos governamentais e da sociedade académica e civil têm na sua ordem de trabalhos, recomendações dirigidas à ligação da educação artística com o novo quadro paradigmático sobre a educação atual e futura.

O novo desenho social intima a construção de um novo indivíduo, e a educação artística é reconhecida como parte importante para essa nova configuração. A necessidade de se ser mais interventivo, motivacional, expressivo, criativo e sensível surge como indicadora das indispensáveis transformações a operar no processo educativo.

Porém, de acordo com algumas referências incluídas nesta investigação, onde se afirma que os atuais modelos educativos dão prioridade ao conhecimento e aos métodos de ensinar, a criatividade não aparece nessas prioridades. Como foi referido

anteriormente, ela surge como uma componente fundamental nos tempos atuais e a escola deve criar condições para que essa se revele e desenvolva.

Concomitantemente à revelação e desenvolvimento da criatividade, a presença da arte na educação proporciona o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças, e, inclusive, como afirma uma das autoras citadas, tem um impacto positivo no desempenho académico.

Continuando na mesma linha sobre a importância da arte na educação, imprimimos, com sustentação nas palavras de alguns autores, um novo rumo no enquadramento teórico e concetual que nos levou até à integração de perspetivas do campo da psicologia, sociologia, pedagogia e didática sobre esta díade aplicada à educação pré-escolar, à qual estamos diretamente envolvidas e da qual irradia o projeto alvo deste estudo.

A preconização de oportunidades educativas relacionadas com as expressões artísticas na educação pré-escolar é evidenciada nos vários documentos oficiais reguladores deste nível de ensino, objetos de menção ao longo deste trabalho, pois, segundo os mesmos, a educação artística é tida como uma importante dimensão pedagógica que deve ser estimulada e valorizada.

Tendo em vista estes fundamentos, procurámos justificar, através do reconhecimento de práticas e projetos educativos fundamentados, exemplos de boas práticas pedagógicas (confirmadas internacionalmente) onde as expressões artísticas emergem como domínios particularmente importantes no desenho educativo. Um dos exemplos a que aludimos é o das escolas de Reggio Emilia, em Itália. Nestas escolas foi edificado um modelo pedagógico, denominado *Abordagem de Reggio Emilia*, que inclui uma forte relação com a arte e a cultura. Esta relação não se demarca nos seus espaços escolares, mas dissemina-se ao exterior, originando experiências relevantes para as crianças e para toda a comunidade.

Não quisemos deixar de lado exemplos de práticas assentes na educação artística que se desenvolvem em Portugal. De entre uma miríade de bons exemplos, optámos por nomear o projeto *Musas - Europa – Artistas na Escola* e os serviços educativos do *Centro de Arte Moderna* da fundação Calouste Gulbenkian. O primeiro é um projeto de raiz internacional, cujo mentor foi o violinista Yehudi Menuhin, que acreditava que a arte e os artistas, em contacto com populações escolares desfavorecidas, ajudavam ao desenvolvimento global dos alunos. Implementado em algumas escolas e jardins de infância do país, este projeto com objetivos artísticos, pedagógicos e sociais, recorre a monitores de variadas áreas artísticas para desenvolverem atividades dentro do currículo normal escolar.

O segundo exemplo deriva da nossa convicção em considerar que outras instituições artísticas e culturais, fora dos contextos formais de educação, podem ser parceiras na educação artística das crianças. Os serviços educativos dos museus, nomeadamente este que referenciamos, desenvolvem atividades de mediação dos objetos e obras de arte com as crianças através de atividades pedagógicas, culturais e artísticas, fazendo-o com uma prática importante e renovadora. Assim, agentes extrínsecos podem contribuir para que a arte e a cultura possam chegar aos jardins de infância, complementando e enriquecendo as ações que aí se promovem.

O estudo empírico teve uma natureza descritiva e interpretativa, centrado numa metodologia qualitativa. Os procedimentos e os instrumentos aplicados na recolha de dados permitiram uma informação em profundidade. Documentos, artefactos e entrevistas mereceram uma análise e interpretação minuciosa, a partir da qual emergiram elementos significativos para o nosso estudo. Na cartografia selecionada para esta etapa investigativa realçámos os dados que nos mereceram mais relevo, e no final de todo este percurso evidenciámos os elementos de diferenciação e de convergência dos resultados.

Este procedimento metodológico utilizado permitiu-nos compreender o objeto de estudo em toda a sua abrangência e permitiu-nos construir um processo mais focalizado sobre os objetivos previstos nesta dissertação.

Os resultados emergentes evidenciaram o impacto positivo, associado à relevância e participação, nas crianças e comunidade. O projeto *II Festival de Ilustração do Conto Infantil de Vale de Santarém*, promoveu à luz da análise e interpretação dos dados, variadas contribuições para as crianças da educação pré-escolar e do primeiro ciclo e para a comunidade, porque foi: edificada a importância das expressões artísticas no desenho educativo; reconhecido o papel das mesmas em práticas e projetos onde as expressões artísticas emergem como domínios particularmente importantes; evidenciado o interesse deste tipo de projetos e atividades na construção, desenvolvimento e aprendizagem das crianças; entendido como causador do bem-estar e da alegria nas crianças; considerado como impulsionador da aproximação da família e restante comunidade à escola; encarado como um marco na comunidade; declarado como um contexto muito válido para a formação de alunos do curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Santarém e foi visto como um exemplo de uma prática educativa merecedora de propagação.

Num outro sentido, de avaliarmos o impacto visando o futuro, evidenciámos o que pensavam os participantes neste estudo sobre as ações a implementar numa futura edição do festival. Na perspetiva dos adultos, um ponto a ser considerado foi o alargamento da participação a mais escolas e alunos e professores da Escola Superior

de Educação. Outro aspeto enunciado e merecedor de reformulação foi o incremento de mais meios de divulgação deste evento, designadamente pela comunicação social.

Na perspetiva das crianças do primeiro ciclo ficou claro, não só através das suas palavras, mas também pelas suas atitudes e expressões, que devem participar mais na construção de um projeto como este. Elas expressaram a sua vontade em não serem exclusivamente recetoras de atividades e espetáculos, mas poderem ser potenciais emissoras e dinamizadoras das ações.

Com estes resultados auspiciamos o reconhecimento do impacto do projeto educativo-artístico, *Vamos pegar o mundo com as nossas mãos - II Festival de Ilustração do Conto Infantil* junto dos que nele estiveram direta ou indiretamente envolvidos, assim como a contribuição para a valorização da educação artística junto de crianças/alunos e restante comunidade.

Este trabalho de investigação possibilitou-nos uma perceção mais clara sobre a importância da incorporação das expressões artísticas em projetos desenvolvidos com crianças e comunidade.

Por outro lado, permitiu-nos prosseguir o nosso processo formativo, uma vez que o projeto em análise constitui uma parte da nossa prática educativa, alicerçada na convicção de que a arte, as expressões artísticas, a educação artística, são elementos fundamentais na educação atual e futura.

As interpelações que surgiram ao longo deste estudo ajudaram-nos a encontrar o sentido das nossas conceções pedagógicas, que se dirigem, sempre, na procura de uma educação pré-escolar verdadeiramente significativa.

Para um processo ilustrativo de condensação e de síntese sobre os dados obtidos, nasceu uma representação iconográfica que corporiza o impacto e a relevância do projeto artístico-educativo junto de crianças, família e comunidade educativa em geral, com o fim de ampliar e iluminar os significados emergentes desta investigação (figura 16).

Recomendações futuras

Como recomendações futuras, pensamos que o desenvolvimento de projetos educativos baseados nas expressões artísticas, com as devidas adaptações a outras realidades e contextos, podem originar novos encontros de práticas pedagógicas em educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico.

Desse modo, este estudo pode perspetivar novas formas de relação entre a escola e a comunidade, com a redefinição de outras possibilidades de ensino-aprendizagem,

que podem servir de oposição às que perigosamente surgem como rotineiras e quase mecânicas, sem fundamento e intencionalidade educativas.

Assim, alguns caminhos ficam em aberto e por explorar e que podem vir a potenciar o conhecimento sobre o papel das expressões artísticas na educação. Destacamos a possibilidade de se vir a aprofundar o impacto dos próprios produtos artísticos – teatro, música, dança, plástica, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para além destas atividades serem planeadas e operacionalizadas nos jardins de infância e escolas do primeiro ciclo, de que modo podem promover o sucesso educativo se forem incorporadas e recreadas no desenho educativo de forma fundamentada e sistematizada?

Limites da pesquisa

Numa pesquisa desta natureza, sobre um evento que nos é caro e do qual participámos ativamente com a sua organização, operacionalização e avaliação, abordámos, naturalmente, alguns dos seus aspetos com um olhar de proximidade afetiva.

Essa relação de grande proximidade trouxe-nos um grau de subjetividade ao qual não estamos imunes, o que não é, necessariamente, impeditivo de análises e interpretações sérias e cuidadas.

O nosso acervo pedagógico esteve presente ao longo de todo o processo partilhado com o papel de investigadora. Esta dualidade, de pedagoga e de investigadora, permitiu participarmos num exercício de confronto construtivo entre o saber ser e o saber fazer, que deixou um vigor personalizado no desenvolvimento deste estudo.

Este trabalho de investigação traduz uma narrativa dinâmica de confrontação harmonizada entre a subjetividade e objetividade. O desafio para esse equilíbrio manifestou-se e sustentou-se numa investigação sobre uma ação, desenvolvida com consciência e rigor, sem o abandono do nosso património como sujeito e pedagoga.

Depois, temos o declarado limite do tempo. Esse obrigou-nos a acionar estratégias e recursos, para que, dentro da “miríade” de solicitações a que estivemos sujeitas, não tivéssemos perdido o rumo e a motivação para a nossa tão ambicionada reflexão e aprofundamento crítico sobre uma prática educativa.

REPRESENTAÇÃO ICONOGRÁFICA DO IMPACTO DO FESTIVAL

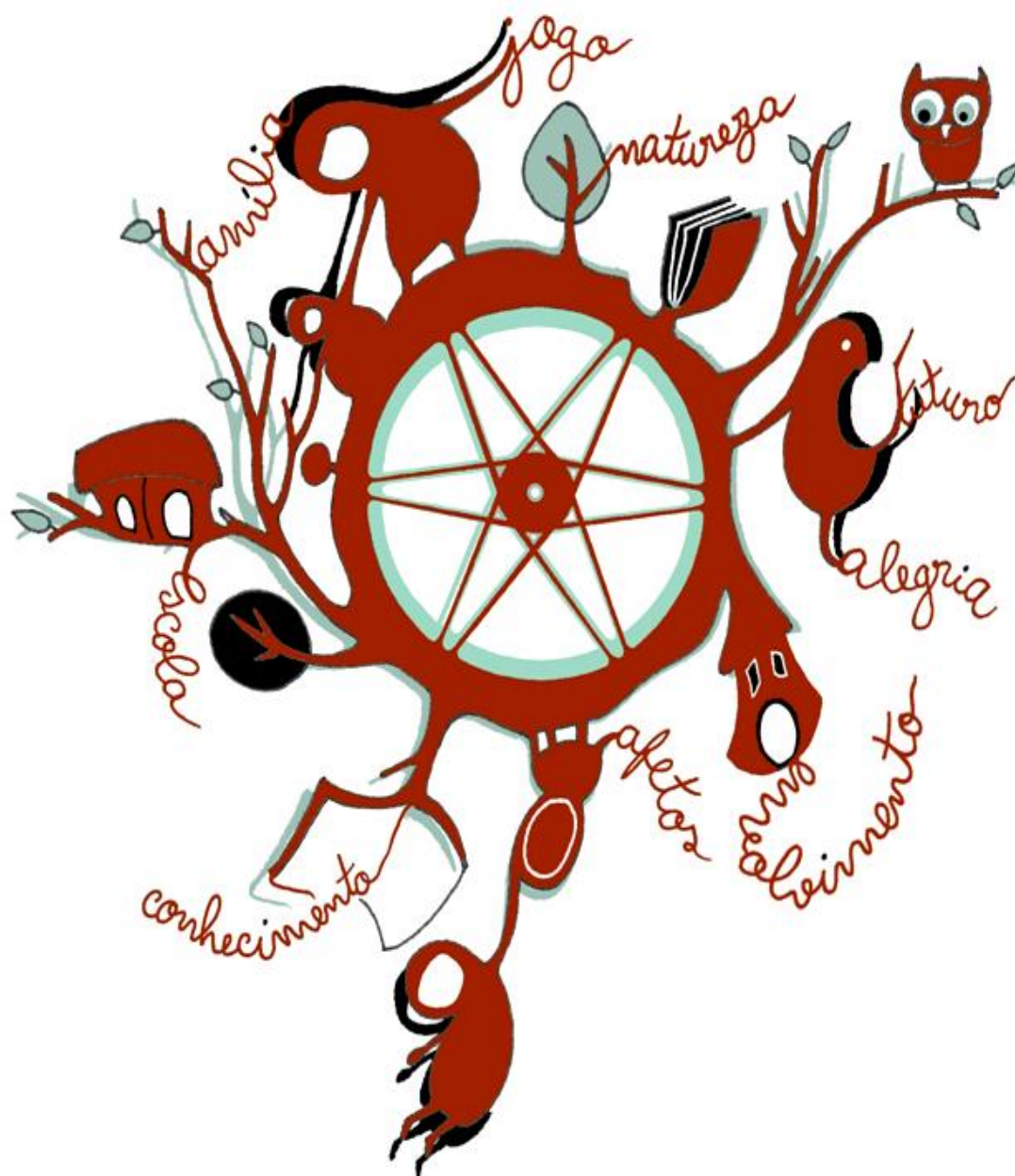


FIGURA 16: REPRESENTAÇÃO ICONOGRÁFICA DO IMPACTO DO FESTIVAL-AUTORA: SOFIA AMBRÓSIO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, P. (1995; 2004). *In* SOARES, N. A INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA NO GRUPO SOCIAL DA INFÂNCIA. *Currículo sem Fronteiras*. Volume.6, n.1. (pp. 25-40). Jan/Jun 2006. Acedido em agosto de 2011, em :
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>
- ALONSO, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. Acedido em 15 de dezembro de 2009, em:
<http://www.formactiva.org/letra/files/68/285/novo+mundo+nova+educacao.pdf>.
- ALTRICHER, H. et al (1996). *In* MÁXIMO-ESTEVEES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto. Porto Editora.
- ANDRÉ. T. (2010). *A Educação Artística na Escola do Século XXI. As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. OLIVEIRA. M., MILHANO. S., (org.). (pp. 53-60). Leiria. Folheto Edições & Design. Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- BANFORD, A. (2007). *Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural*. Apresentado na *Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto. Acedido em 5 de janeiro de 2010, em:
<http://www.educacaoartistica.gov.pt/intervenções/Conferência%20Anne%20Bamford,%20Portugues.pdf>.
- BARBOSA, A. (1999). *In* CHACON, V. (2004). *Um Passeio no País da Infância*. Acedido em 29 de janeiro de 2010, em :
<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1450/1223>
- BARDIN, L (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- BATALHA, A., MACARA, A. (s.d). *O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: ALGUNS PORQUÊS SOBRE A SUA NECESSIDADE*. Departamento de Dança. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

(s. editora). Acedido em 10 de abril de 2011, em plataforma online da Universidade Aberta.

BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa. Gradiva.

BERTRAM, I. e PASCAL, C. (2009). Coordenação da adaptação portuguesa. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BEZELGA, I. (2007) A abordagem intercultural do tradicional ao contemporâneo: Um contributo para a Educação Artística, *Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto. Acedido em 19 de janeiro de 2010 em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/1172/1/conferencia%20nacional%20ed.art%C3%ADsticaPdf.PDF>

BEZERRA, A. (2008). *A educação alternativa hoje*. Acedido em dezembro de 2009, em: <http://ebookbrowse.com/a-educa%C3%87%C3%83o-alternativa-hoje-aida-bezerra-pdf-d69546544>.

BINDÉ, J. (2002). ¿Cómo será la educación del siglo XXI? In *PERSPECTIVAS*, revista trimestral de educación comparada. DOSSIER LA EDUCATION ARTISTICA, UN DESAFIO A LA UNIFORMIZACION. Vol. XXXII, nº 4, diciembre 2002. Versión preparada para Internet. UNESCO. (pp. 3-16). Acedido em 18 de agosto, em: ww.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto. Porto Editora.

CARDONA, M. (2008). PARA UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: FUNDAMENTOS E CONCEITOS. In *Revista da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*. Vol. VIII. Nº1. (pp. 13-35). CIED/ ESE de Lisboa.

-
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (2008). Metodologia da Investigação. *Guia de Auto-aprendizagem*. 2ª edição. Lisboa. Universidade Aberta.
- CHAPATO, M. *et al.* (1998). El lenguaje teatral en la escuela. In *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. (pp. 133-173). Buenos Aires. Paidós.
- COSTA, I. e BAGANHA, F. (1991). *O fantoche que ajuda a crescer*. Lisboa. Asa.
- DAMÁSIO, A. (2006). *Brain, Art and Education*. Acedido em 22 de janeiro de 2010, em:
<http://portal.unesco.org/culture/en/files/33947/11798495493AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf/AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf>.
- DELORS, J. (coord.) (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto. Edições ASA.
- DUFFY, B. AAVV, (2005). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In SIRAJ-BLATCHFORD, I. (coord.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. (pp.130-144). Lisboa. Texto Editores.
- EDWARD, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre. Artmed.
- FAURE, E. *et al.* (1972). In MELO, B. (2007). *AUDIÇÃO PÚBLICA de 22 de janeiro*. Conselho Nacional de Educação. Acedido em 14 de janeiro de 2010, em:
<http://www.cnedu.pt/files/pub/Audicoes/10-AudicaoPublica.pdf>.
- FERREIRA, C. (2004). Educar com e para a Criatividade. In *Revista ensinarte, revista das artes em contexto educativo, 4&5*, CESC. (pp. 33-58). Braga. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

-
- FURTH, H. (1971). In CHAPATO, M. et al. (1998). El lenguaje teatral en la escuela. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. (pp. 133-173). Buenos Aires. Paidós.
- GLOTON, R. e CLERO, C. (1976). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa. Editorial Estampa.
- GODINHO, C., BRITO, M. (2011). *As Artes no Jardim de Infância, Textos de Apoio para educadores de Infância*. 1ª edição. Lisboa. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- GOMES, J. (s.d). *Perfil de uma educadora empenhada em...* Acedido a 20 de junho de 2009, em:
http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/educadora_jagomes_a.pdf
- GONÇALVES, R., FRÓIS, J., MARQUES, E. (2002). *Primeiro Olhar, Programa Integrado de Artes Visuais*, Caderno do Professor. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- GRAUE, M. e WALSH, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças – Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- ICOM (International Council of Museums). (2007). *Museum Definition*. Acedido em janeiro de 2010, em : <http://icom.museum/who-we-are/the-vision/museum-definition.html>
- IWAI, K. (2002) La contribución de la educación artística a la vida de los niños. In *PERSPECTIVAS, revista trimestral de educación comparada. DOSSIER LA EDUCACION ARTISTICA, UN DESAFIO A LA UNIFORMIZACION*. Vol. XXXII, nº 4, diciembre 2002. UNESCO. (pp. 25-43). Acedido em 18 de agosto 2011, em: www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/124s/124-s.pdf
- KOWALSKY, I. (2009). O Quotidiano da Criança na Expressão Dramática - Um Estudo de Caso. In FORMOSINHO, J. (org.). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - Estudos de Caso*. (pp. 215-230).Lisboa. Ministério da Educação.

-
- LAEVERS, F.(1993). *In* BERTRAM, T. PASCAL, C. (2009). Coordenação da adaptação portuguesa. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- LEENHARDT, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa. Editorial Estampa.
- LINO, D. (1996). O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância*. (pp. 95-119). Porto. Porto Editora.
- LUIS, H. *et al* (2007). Conference Proceedings, Multiple Perspectives on Quality Evaluation, and Professional Development in Early Childhood Institutions. *Vision into Practice, Making Quality a Reality in the Lives of Young Child*. Dublin. (pp. 108-114). Acedido em 14 de janeiro de 2010, em: <http://www.cecde.ie/english/pdf/Vision%20into%20Practice/Vision%20into%20Practice.pdf>
- MADUREIRA, C., LETRIA, A. (2008). *O Pintor de Sorrisos*. Matosinhos. QuidNovi.
- MALAGUZZI, L. (1999). In EDWARD, C., GANDINI, L., FORMAN, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre. Artmed.
- MANIFESTO DOS EMBAIXADORES EUROPEUS PARA A CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO (2009). Acedido em 29 de janeiro de 2010, em: <http://www.create2009.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/Manifesto/manifesto.pt.pdf>
- MARTINS, A. (1998). *Actividades dramáticas nos jardins de infância luso-chineses de Macau*. Colecção Estudos Orientais. Macau. Edição Fundação Macau & Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.
- MARTINS, A. (coord). (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa. Universidade Aberta.

-
- MARTINS, A. (2007). *A Magia da Palavra Dita*. Acedido em 10 de abril de 2011, em plataforma online da Universidade Aberta.
- MARTINS, P. (2006). MUS-E Portugal, 11 anos lectivos de actividades. Dossier As artes na Educação. *Noesis*, nº 67. (pp. 38-39).
- MATOS, F. e FERRAZ, A. (2006). Roteiro de Educação Artística. Dossier: As artes na Educação. *Noesis*, nº 67. (pp. 26-29).
- MÁXIMO-ESTEVEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto. Porto Editora.
- MBUYAMBA, L. (2006). Sessão de encerramento. *In Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa. Acedido em 14 de fevereiro de 2010, em:
<http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>
- MCKERNAN, J. (1988). *In MÁXIMO-ESTEVEVES, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto. Porto Editora.
- MELLON, N. (s.d.). Cit. HADDAD, C. (2012). Escola de Narração Oral. Acedido em 11 de fevereiro de 2012, em: <http://www.escolanarracao.com/>
- MENERES, M. (1993). *Imaginação*. Lisboa. Difusão Cultural.
- MERODIO, I. (2000). Prefácio. *In BELVER, M & MENDEZ, M. (coord). Educación artística y arte infantil*. (p. 9). Madrid. Editorial Fundamentos.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Básico.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). CURRRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO. Lisboa. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. . Acedido em 15 de março de 2010, em: http://sitio.dgjidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa. Ministério da Educação. Acedido em 11 de março de 2011, em:
<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>

MIR, C. (2007). Pueden los museos de arte ofrecer ocasiones educativas en la cultura contemporánea? *In* Masachs, R., Roger C., Merrillas, O., Florez, R. (coord.). *Museos de Arte y Educación, construir patrimonios desde la diversidad*. (pp. 53-75). Gijón. Ediciones TREA, S.L.

MORIN, E. (2002). *OS SETE SABERES PARA A EDUCAÇÃO*. Lisboa. Instituto Piaget.

MORIN, E. (2003). A necessidade de um pensamento complexo. *In Representação e Complexidade*. Rio de Janeiro. Garamond. Acedido em 10 de janeiro de 2010, em: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/

NUNES, P. (2007). A PEDAGOGIA DE PROJECTO COMO ESTRATÉGIA ESSENCIAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. *CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA*. Comunicação a apresentar na Sessão 4 – Agentes para a Educação Artística: Perfis e Formação. Porto. Acedido em maio de 2010, em: http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Paulo_Sim%C3%B5es_Nunes.pdf

OBIOLS, M., OLMOS, R. (2008). *O quadro mais bonito do mundo*. Matosinhos. Kalandraka,

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. (2008). A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. *In* MÁXIMO-ESTEVES (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (pp. 7-14). Coleção Infância. Porto. Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., ANDRADE, F. GAMBÔA, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Coleção Aprender em Companhia. OLIVEIRA-

FORMOSINHO (org.). Lisboa. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. BARROS, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *In Análise Psicológica (2004), nº1. Volume 22.* (pp. 81-93). Acedido em 9 de junho de 2011, em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100009&lng=pt&nrm=iso

ONOFRE, P. (1997). As atividades expressivas e criativas... ...são experiências científicas. *In MARTINS, M. (1997). X Colóquio de Psicologia e Educação – Educação Pré-escolar, Modelos, Investigação e Práticas educativas.* Actas. (pp. 229-237). Lisboa. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

PILLOTO, S. (2008). Arte na educação: aspectos conceituais e metodológicos na contemporaneidade. *In Revista Imaginar, nº 51.* APCV. (pp. 8-13). Acedido em 23 de março de 2011, em: <http://www.apecv.pt/anexos/imaginar/nr51.pdf>

PISA [Programme for International Student Assessment]. (2009). OCDE. Acedido em 10 de março de 2011, em: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Apres_Gulb_Final.pdf

PLANO NACIONAL DE LEITURA. GOVERNO DE PORTUGAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. Acedido em 15 de março de 2009, em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

QUIVY, R. e L. CAMPENHOUDT. (1992). MANUAL DE INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS. Lisboa. Gradiva.

RAMOS, A. (2009). As histórias que as imagens contam: caminhos de leitura do álbum. *In Revista Malasartes, nº17.* (pp. 39-46).

READ, H. (2001). *Educação pela Arte.* Lisboa. Edições 70.

-
- RECHOU, B. (2008). A Literatura Infantil e Xuvenil ao serviço da sociedade. *In Revista Malasartes, nº16.* (pp. 21-25).
- RONCELO, R. (2007). Prólogo. *In* Masachs, R., Roger C., Merrillas, O., Florez, R. (coord.). *Museos de Arte y Educación, construir patrimonios desde la diversidad.* (pp. 7-8). Gijón. Ediciones TREA, S.L.
- SANTOS, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas.* Lisboa. Livros Horizonte.
- SANTOS, M. *et al.* . A importância da Educação Artística no desenvolvimento Global da Criança. *In A Formação para a Educação Artística e Físico-Motora na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Coleção EDUCARE/APRENDERE.* (pp. 183-206). *Acedido em 19 de fevereiro de 2010, em:* <http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.htm>.
- SARMENTO, M., FERNANDES, N., TOMÁS, C. (2007). POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICIPAÇÃO INFANTIL. *In Educação, Sociedade & Culturas, nº25.* (2007). (pp.183-206). *Acedido em 12 de janeiro de 2012, em:* <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/>
- SILVA, I. (1998). Projectos em educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. *In Qualidade e Projectos na Educação Pré-escolar.* (pp. 91-121). Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar
- SOUSA, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação.* 1º Volume. Bases Psicopedagógicas. Lisboa. Instituto Piaget.
- SOUSA, A. (2003 b). *Educação Pela Arte e Artes na Educação.* 2º Volume. Drama e Dança. Lisboa. Instituto Piaget.
- SOUSA, A. *et al.* (2000). *Educação pela Arte: Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos.* Lisboa. Livros Horizonte.
- TAQUELIM, C. - (2009). O lugar onde moram as palavras. *In Actas do 4º colóquio.* (s.p.). *Acedido em 20 de abril de 2010, em:*

http://re-contando-artigos.blogspot.com/2009_03_01_archive.html.

UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa. Comissão Nacional da UNESCO. Acedido em 12 de janeiro de 2010, em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>

VIDAL BUENAVENTURA, N. (2007). Programa Los Cuentos del Espíritu – Festival Internacional de Teatro de Almada. Cit. MARTINS (2010). *In Contos do Espírito num Jogo de Espelhos Virtual e Multimédia*. Acedido em 11 de maio de 2010, em plataforma online da Universidade Aberta.

VIGOTSKY, L. (2000). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal.

LEGISLAÇÃO

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa [Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, contributos para a sua operacionalização]

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa [Avaliação na Educação Pré-Escolar].

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. *DIÁRIO DA REPÚBLICA nº 201/01 — I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. [Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico].

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, *DIÁRIO DA REPÚBLICA nº 37 — I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. [Consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo].

ANEXOS

ANEXO I - GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - CRIANÇAS
DOS JARDINS DE INFÂNCIA E ALUNOS DAS ESCOLAS DO 1º CICLO

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - CRIANÇAS DOS JARDINS DE INFÂNCIA E ALUNOS DAS ESCOLAS DO 1º CICLO

As questões aqui apresentadas têm como propósito a recolha de dados para a dissertação do mestrado a efetuar no âmbito do Mestrado em Arte e Educação, da Universidade Aberta, a orientar pelo Professor Doutor Amílcar Martins da Universidade Aberta.

Com este estudo pretendemos fundamentar, descrever, analisar e avaliar um projecto artístico-educativo num Jardim de Infância da rede pública.

As entrevistas semi-estruturadas a que nos propomos realizar, vão-se tratar de conversas em situação de ambiente natural das crianças, com o apoio de filmes, fotografias e artefactos (e.g. fantoches) sobre o festival. Todas as crianças e alunos, da amostra da população vão ser entrevistados em pequenos grupos (4 a 6 crianças, de acordo com proximidades etárias).

Este guião de entrevista semi-estruturada vai servir como orientação, não pretendendo que seja rígido.

1- Tema

“ Vamos pegar o mundo com as nossas mãos - II Festival de Ilustração do Conto Infantil” – um projeto artístico educativo e cultural num jardim de infância.

2- Objetivos da entrevista

Refletir sobre as expressões artísticas com crianças da educação- pré-escolar e alunos do 1º ciclo.

Analisar o impacto do projeto “ Vamos pegar o mundo com as nossas mãos - II Festival de Ilustração do Conto Infantil”, doravante denominado festival, (associado à relevância e participação) junto das crianças/alunos(as).

.

Organização/Temas	Objectivos	Questões orientadoras da entrevista
	Caracterizar Crianças/alunos entrevistados	Nome, idade e ano de escolaridade
As expressões artísticas na escola	Analisar as perspetivas das crianças/alunos sobre as expressões artísticas.	<p>O que é para vocês a expressão dramática? A música? A dança? A expressão plástica? Costumam realizar aqui na escola, atividades nessas áreas?</p> <p>Quando realizam estas atividades, gostam de o fazer? Como se sentem quando as fazem?</p> <p>Também se aprende com elas? O que já aprenderam?</p>
Relevância do projeto	Compreender a importância que as crianças/alunos atribuem ao festival	<p>Como reagiram quando vos foi comunicado que iam participar no festival?</p> <p>O que é que recordam do festival?</p> <p>Durante essa semana como se sentiram na escola?</p> <p>Quando realizavam as atividades, ou quando assistiam ao teatro, tiveram vontade de fazer outras coisas?</p> <p>Recordam-se dos assuntos tratados nas peças de teatro?</p> <p>Aprenderam alguma coisa?</p> <p>Foi importante para vocês realizar-se este festival? Porquê? O que acham que aprenderam?</p>
A participação das crianças/alunos	Determinar o papel e a participação das crianças/alunos	<p>Conseguiram participar ou assistir às atividades que queriam?</p> <p>Quais foram as atividades</p>

<p>A interligação entre vários graus de ensino (projetos experienciados com crianças de Jardins de Infância e do 1º ciclo)</p>	<p>Demonstrar a exequibilidade de um projeto artístico com crianças/ alunos da educação pré-escolar e do 1º ciclo.</p>	<p>que escolheram? Houve algumas que não mereceram interesse?</p> <p>No futuro, como é que vocês gostariam de participar?</p> <p>Gostam de fazer atividades em conjunto com alunos de outras escolas?</p>
<p>Avaliação do projeto</p>	<p>Avaliar o impacto do projeto junto das crianças/alunos comunidade – professores e alunos.</p>	<p>O que é que gostaram mais de fazer? E de assistir? O que mudariam?</p> <p>Há alguma atividade que gostariam de acrescentar a este festival? E espetáculo?</p> <p>Conversaram com os amigos sobre o festival? O quê? E com os pais?</p> <p>Acham que é importante que na escola existam mais atividades como esta? Porquê?</p> <p>O que pensam de se realizar novamente o festival? Como querem colaborar?</p> <p>Se eu vos pedir para desenharem ou escreverem sobre o festival, gostariam de o fazer?</p>
<p>Informação complementar – Questionar se querem mencionar mais alguma informação relevante</p>		

Agradecimento

ANEXO II - GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA -
COORDENADORA DA ESCOLA DO 1º CICLO- PROFESSORA DO 1º CICLO

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - COORDENADORA DA ESCOLA DO 1º CICLO - PROFESSORA DO 1º CICLO

As questões aqui apresentadas têm como propósito a recolha de dados para a dissertação do mestrado a efetuar no âmbito do Mestrado em Arte e Educação, da Universidade Aberta, a orientar pelo Professor Doutor Amílcar Martins da Universidade Aberta.

Com este estudo pretendo fundamentar, descrever, analisar e avaliar um projecto artístico-educativo e cultural num Jardim de Infância da rede pública.

Este guião de entrevista semi-estruturada vai servir como orientação, não pretendendo que seja rígido.

3- Tema

“ Vamos pegar o mundo com as nossas mãos - II Festival de Ilustração do Conto Infantil” – um projeto artístico- educativo num jardim de infância.

4- Objetivos da entrevista

Refletir sobre as expressões artísticas na educação- pré-escolar e no 1º ciclo.

Analisar o impacto do projeto “ Vamos pegar o mundo com as nossas mãos - II Festival de Ilustração do Conto Infantil”, doravante denominado por festival, (associado à relevância e participação) junto dos(as) alunos(as) e professores(as).

.

Organização/Temas	Objectivos	Questões orientadoras da entrevista
<p>Contextualizar e legitimar a entrevista: Informar em linhas gerais o que se pretende com o trabalho - Investigação no âmbito do mestrado em Arte e Educação – Determinar o impacto do festival junto da comunidade educativa; reflexão sobre as expressões artísticas na educação.</p> <p>Motivar a entrevistada : Solicitar a colaboração do entrevistado dando a conhecer a importância do seu contributo; Garantir a confidencialidade das informações fornecidas.</p>		
	Caracterizar a entrevistada	<p>Pedir à entrevistada que refira os seguintes dados: sexo, idade, situação profissional, tempo de serviço, ciclo escolar que lecciona, funções e/ou cargos que exerce actualmente</p> <p>Há quanto tempo está colocada na escola?</p> <p>Desde quando é coordenadora da escola?</p> <p>Quantos professores estão colocados nesta escola?</p> <p>Quantos alunos?</p> <p>Como considera a sua experiência como coordenadora desta escola?</p>
As expressões artísticas na educação	Analisar as perspetivas da entrevistada sobre as expressões artísticas.	<p>Qual o papel que atribui às expressões artísticas no currículo?</p> <p>Utiliza as expressões artísticas no desenvolvimento do currículo com a sua turma? Como o concretiza? Pode dar exemplos?</p> <p>Envolve os outros professores da sua escola, ou deixa-se envolver, em projetos/atividades artísticas?</p> <p>De que forma?</p>
Participação dos alunos do 1º ciclo	Determinar o papel e a participação da escola do 1º ciclo no festival	<p>De que forma é que os professores foram sensibilizados para o festival?</p> <p>Qual foi o papel exercido pela escola no mesmo?</p> <p>Quais foram as atividades que mais atraíram os alunos da sua escola?</p>

<p>A interligação entre vários graus de ensino (projetos experienciados com crianças de Jardins de Infância e do 1º ciclo)</p>	<p>Demonstrar a exequibilidade de um projeto artístico com crianças/ alunos da educação pré-escolar e do 1º ciclo.</p>	<p>Observou o seu envolvimento? Como o define?</p> <p>O que acha da participação conjunta entre escola e Jardim neste tipo de eventos? O que propicia às crianças?</p>
<p>Relevância do projeto</p>	<p>Compreender a importância que a entrevistada atribui ao projeto</p>	<p>Pode falar-me dos conteúdos abordados durante o festival?</p> <p>Na sua opinião, quais são os aspetos que assinala como terem sido relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?</p> <p>Qual pode ser a relevância de um projeto desta natureza junto das alunas estagiárias do Curso de Educação de Infância? E junto da comunidade?</p>
<p>Avaliação do projeto</p>	<p>Avaliar o impacto do projeto junto dos professores, alunos e comunidade.</p>	<p>Como avalia o interesse dos professores na participação de eventos como estes? E o interesse dos alunos? Como reagiram? Pensa que estes, professores e alunos, estão recetivos a continuar e a participar em projetos semelhantes? Como considera que decorreu o festival? Correspondeu às suas expectativas? Que aspetos devem ser melhorados? Mudaria alguma coisa na sua participação? Se sim, o quê? Este projeto deve ter continuidade? Porquê?</p>
<p>Informação complementar – Questionar se quer mencionar mais alguma informação relevante</p>		

Agradecimento

ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS DO JARDIM DE
INFÂNCIA

TRANSCRIÇÃO - Entrevista J I – Filme # 1 (DVD) - Duração - 00:27:49**E1- Entrevistador****C2- Crianças do jardim de infância (TODAS). C2.1, C2.2, C2.3; C2.4, C2.5, C2.6- crianças do jardim de infância com 5 anos de idade**

E1- Olá!!

C2- Olá!!

E1- Estão bem dispostos?

C2- Sim!!

E1- Hoje está um dia lindo, não está?

C2- Sim!!

E1- Então, olha, nós estamos agora aqui reunidos, aqui este grupinho... quantos meninos aqui estão?

C2- 1,2,3,4,5,....6....

C2.1- 5!

C1- Ah!

C2.2- 1,2,3,4,5....

C2.3- Eu conto! 1,2,3,4,5,6!

E1- 6!

C2.1- 7! 7!

E1- 7, com quem?

C2.1- Com o Amílcar!

E1- Então estamos agora aqui reunidos, mais o Amílcar! Que isso é o quê? Uma marioneta, não é?

C2.4-Não!

E1- Um fantoche?

C2.3- Uma marioneta...

C1- E Estamos aqui reunidos, vamos falar... Vocês lembram-se do Festival?

C2- Sim!!

E1- Lembram-se? Têm aí umas fotografias para relembrar algumas actividades... Então mas eu agora quero saber uma coisa.... Quero saber com quem é que estou a falar? Diz-me lá o teu nome, minha querida, que estás vestida de roxo... E quantos anos tens?

C2.1- Chamo-me (...) e tenho 5 anos.

E1- E tu, fofinha?

C2.2- Chamo-me (...) e tenho 6 anos.

E1- E tu? Cortaste o cabelo!

C2.3- Chamo-me (...)!

C1- E tens quantos anos?

C2.3- Tenho 4 anos.

E1- E tu, minha linda?

C.2.4- Eu sou a (...)e tenho 4 anos.

E.1- E o amigo que está ao lado da (...)?

C2.5- (...)e tenho 5 anos.

E1- E tu, por último?

C2.6- Chamo-me (...)e tenho 6 anos.

E1- És o mais velho, então, aqui da sala!

C2.2- Eu também!!

E1- Ah, A (...)também tem 6 anos, muito bem!

C2.5- O meu irmão é mais velho! Tem 7!

E1- Mas o teu irmão não anda nesta escola, pois não (...)?

C2.5- Mais velho que o (...)!

C2.1- A minha mana também é mais velha!

E1- Já anda na escola! É da idade dele, não é, tem 7 anos?

E2.5- O (...) também andou aqui!

E.1- Pois andou! E a (...) também.... Então posso fazer....

C2.3- A (...)andou na minha sala!

E.1- Na tua sala!

C2.2- E na minha!

E2.3- E a (...) também!

C2.2- E a (...)... E o (...)!

E1- Agora estão na escola!

E2.5- E o (...)....

E1- O (...) foi nesta sala. Então vamos lá....

C2.1- E o (...), o (...)...

E1- Pois foi, já se foram embora, não foi? Mas o (...) nós não vimos muitas vezes...Mas o (...) vimos. O (...) está na mesma escola do (...) não é?

C2.1- Do irmão do (...)....

E1- Do (...) pois enganei-me... e da (...) e da (...)... lembraste da (...) ?

C2.5- E do (...)!

C2.2- Eu lembro-me!

C2.3- A (...) onde está... onde?

E.1- Está na Povia da Isenta! Lembras-te da (...)?

C2.3- Não!

E.1- Eles estão aqui nas fotografias!

C2.6- Olha professora também havia um.. (...)!

E.1- Pois havia, o (...) foi para Santarém! Ele mora em Santarém!

C2.1- Eu também moro e ando aqui!

C2.2- Eu sei quem é a (...)!

E.1- Pois a (...) era uma alta, não era? Então, oiçam lá, vocês lembram-se desses amigos e brincavam com eles, e faziam teatro....

C2.3- Sim!!

E1- (...) E faziam música e cantavam..... Olha e vocês, essas actividades para vocês, o que é que são? O que é que vocês sentem quando estão a fazer...?

C2.5- Feliz!

E.1- Sentem-se felizes?

C2- Sim!

E1- E porquê? Pensem lá um bocadinho...

C2.2- Porque estamos animados!

E1- Animados? Vocês gostam mais de fazer teatro, dança, música ou expressão plástica?

E2.2- Tudo!

E1- Tudo? E tu (...)?

C2.3- Tuuuuuuuudo!

E1- E tu (...)?

C2.6- Gosto... gosto de fazer tudo!

E1- Também? E tu (...)?

C2.5- Tudo!

E1- Porque é que tens esse chapéu na cabeça?

C2.5- Porque sim!

E1- É para quê?

C2.6- Para ficar giro!

E1- Para ficar giro...então põe na cabeça! Então e a (...)? Gosta de fazer tudo ou há alguma actividade que gastes mais?

C2.4- Gosto de fazer desenhos, gosto de pintar e também gosto de fazer surpresas!

E1- Que surpresas?

C2.4- Gosto de fingir que não estou cá, também gosto de brincar, brincar às escondidas!

E1- Vocês são muito brincalhões!

C2.2- Vós também temos aquilo! Mas é diferente!

E1- É mais pequenino, não é?

C2.5- É rosa!

C2.2- E não tem assim tantas coisas...

E1- Aquilo é o quê?

C2.4- Aquilo é um quadrado para sabermos onde é que moram as pessoas.

C2.1- Um mapa!

E1- É um mapa! Um mapa de quê? O que é que está ali?

C2.4- É os países.

E1- Os países, pois é! E vocês fizeram...

C2.5- A Europa...

E1- Então e aquilo foi feito como? Com o quê?

C2.1- Eu não fiz!

C2.5- Papel...

E1- Papel e mais? O que é que vocês fizeram?

C2- Cartolina!

E1- Cartolina...

C2.5- Tinta...

C2.1- eu não fiz, por isso não sei.

E1- pintaram, foi?

C2.6- clips...

E1- então e aprenderam alguma coisa? Vocês aprenderam...aprendem alguma coisa com estas actividades da pintura, do desenho?

C2.6- sim, sim, sim!

E1- aprendem ou não?

C2- sim!

E1- aprendem muita coisa...e vocês o que é que já aprenderam, por exemplo? Digam lá...pensem lá...acabaram de dizer que aquilo é?

C2.5- Um mapa!

C2.4- Mapa!

E1- Deixem-me lá filmar para saber o que estamos a falar, não é? É um mapa...

C2.6- Da Europa.

E1- Da Europa...e mais?

C2.5- África.

C2.6- África do sul.

C2.5- Pólo.

C2.6- Oeste...

C2.2- Da Ásia!

E1- Da Ásia...

C2- África, Europa, América do sul...

E1- Sim!

C2.3- Ásia, América...

E1- O que é aquele onde vivem os pinguins? Como é que se chama?

C2.6- Sul!

C2.1- É...

E1- Qualquer coisa sul...

C2.5- É a Antártida!

E1- Boa! É a Antártida... continente da Antártida! Bravo! Então agora digam-me uma coisa...olhem para aí...vocês lembram-se do festival?

C2.2- Lembramos!

E1- Lembram-se do festival? Tu lembras-te (...)?

C2.1- Sim!

E1- Olha e quando te disseram que ia haver uma coisa destas na escola, o que é que vocês pensaram?

E2.6- Pensamos que estávamos noutra mundo!

E1- Então porquê?

E2.6- Quer dizer, nos mundos todos!

E1- Assim...olha vai haver um festival, vamos contar muitas histórias, vamos fazer muitas actividades. O que é que vocês pensaram logo? Que era uma coisa quê?

C2.4- Emocionante!

E1- É uma coisa impressionante? E o que é que vocês se lembram do festival? Vá, pensem lá...o Gui está ali com um ar pensativo...

C2.2- Lembramos de dançar...

E1- E mais? Estão aí as fotografias também! O que é que estás a mostrar?

E2.1- Nada!

E1- Vejam lá o que é que vocês se lembram? Pensem lá antes de ir ver as imagens...o que é que se recordam?

C2.3- Eu já sei!

C2.2- Ver o teatro!

C2.6- Pintar! Fazer contas...

E1- Sim...

C2.6- Escrever coisas...o nome! Pintar... quer dizer, escrever!

E1- E lembram-se bem do teatro, é? Como é que vocês se sentiram nessa semana durante o festival?

C2.2- Felizes!

E1- A (...) está com um ar mesmo sorridente! E vocês tinham vontade de fazer outras coisas ou gostaram mesmo daquelas que estavam a fazer?

C2- Sim!

E1- Sim o quê, Carolina?

C2.2- Gostámos!

E1- Olha, e o que é que havia? As peças eram sobre o quê? O teatro era sobre o quê? A ver quem é que se lembra...

C2.6- Sobre os países...

E2.2- Não, sobre..

C2.6- África!

C2.5- Oh, coelhinhos (a ver o portefólio)!!

E1- Vão dizendo...

C2.6- Sobre a Páscoa!

C2.2- Não! Sobre a história do...da...

E1- Vê lá se te consegues lembrar a ver as imagens... é mais para trás... Santiago põe as imagens para trás. Agora vejam lá...este foi um teatro, não foi? Este aqui...

C2.2- Foi! E este também!

E1- E este também!

C2.1- Eu também tenho aqui.

E1- Sim, também tens aí! Então e esse era sobre o quê, recordam-se? Esse que tens aí (...)?

C2.1- Não sei... Recordam-se? (Mostrando as imagens.)

E1- Aqueles que fomos ali à...como é que se chama? Como é que se chama aquele sítio onde fomos ver o teatro? À socie...

C2.6- Sociedade!

E1- Esse falava sobre o quê?

C2.1- A sociedade?

E1- Sim!

C2.6- O mundo!

E1- E o que é que estava a acontecer ao mundo, (...)? E (...)?

C2.6- Estava todo sujo.

E1- O que é que estava a acontecer? Que animais são aqueles que estão ali?

C2.6- Um urso no pólo norte e um pinguim no pólo norte...

E1- Então e o que é que aprenderam com esse teatro? Sabes (...)?

C2.3- Não!

E1- Lembras-te? O que é que aprenderam?

C2.6- Aprendemos a não poluir.

E1- A não poluir o quê?

C2.5- O mar, o chão...

C2.6- E os carros.

C2.5- E os carros!

C2.2- E a não...

E1- Diz (...).

C2.2- (silêncio)

E1- Porquê? O que é que estava a acontecer aí? Onde é que moram esses animais?

C2.6- Moram no pólo norte!

C2.5- Este na Antárctica! Este no pólo norte.

C2.6- Não! Moram os dois na Antárctica!

E1. Exacto! Mas um mora no...

C2.5- Céu e outro em baixo!

E1- No pólo...

C2.5- Norte (aponta para cima) e outro no pólo sul (aponta para baixo).

E1- Quem é que mora no pólo sul?

C2.5- Os pinguins!

E1- E quem é que mora no pólo norte?

C2- Ursos!

E1- Eh lá! Aprenderam muita coisa!

C2.6- Então mas...naquele que tu disseste à primeira também havia os ursos...

E1- Qual? A Antárctica são os dois pólos... ele estava a dizer bem... Não era, (...)?

C2.6- E também há baleias assassinas, né?

E1- É! Como é que se chamam essas baleias assassinas que o (...) está a dizer?

C2.2- É as baleias más!

E1- Mas têm um nome...

C2.3- Baleias más são pretas e brancas!

E1- E qual é o nome?

C2.3- E os olhos são brancos!

E1- Começa por um "O"...

C2.6- Orfas...

E1- Parecido! Não é orfas... É or...

C2.6- cas!

E1- Boa (...)!

C2.3- As orcas são más!

E1- Vocês dizem que sim, não é?

C2.3- Olha, o...

C2.2- Há outras que são más...

C2.6- Há barcos que vão lá...há barcos que vão lá, mandam lá os esquimós e eles, às vezes, também podem ser atacados...

C2.3- E as baleias más lutam e dão...e batem aos amigos e...

C2.6- Não batem, comem-nos!

C2.3- Comem...

E1- O que é que será que as baleias gostam de comer?

C2.6- A brincar é com os amigos e as amigas, é só brincadeira...

C2.1- Peixes, as baleias gostam de comer peixe.

E1- Gostam de comer peixe...

C2.3- E as baleias boas?

C2.6- É só para treinar...estão a treinar os miúdos que é para quando vier assassinos, que é para, para deitar os barcos para o lado...

E1- Olha, e agora...sim, já vi que vocês aprenderam muita coisa, sabem muita coisa sobre os pólos! Pólo sul, pólo norte! Bravo! Estou muito feliz!

C2.3- Olha! As baleias boas fazem o quê?

E1- Pergunta aos teus amigos... o que é que as baleias boas fazem? Está a perguntar o (...).

C2.5- Brincam connosco!

C2.6- As baleias boas brincam e molham as pessoas!

C2.3- E quando nós estamos nus, molham-nos e depois ficamos nus...

E1- Agora...mas houve outro teatro...muito bem! Depois houve este...Quem é que fez este teatro?

C2- Foi a Ana e a Lena!

E1- E era sobre o quê?

C2.2- Sobre a galinha, sobre o cão, sobre o gato...

C2.5- Sobre o rato e sobre o porco...

E1- Sim.

C2.2- E sobre...

C2.3- O Tom e Jerry!

E1- E vocês lembram-se o que é que estava a acontecer a esses animais?

C2.2- Ahhh

E1- O que é que o dono queria fazer aos animais?

C2.2- Vendê-los!

E1- Vendê-los porquê? Porque eles já eram muito...

C2.1- Velhinhos.

C2- Velhinhos!

C2.3- Olha eu tenho uma música gira...

E1- E isso depois tinha uma música... lembram-se do título? Eram os músicos de Bremen.

C2.3- Olha! Deixa cantar uma coisa...

(O Gui canta.)

E1- Então agora outra pergunta... outra perguntinha, vamos ver se sabem... Atenção! Atenção! Atenção! Pózinhos de perlimpimpim, baguinho de arroz...

C2.6- Estrelinhas do mar...

E1- Estrelinhas do mar. Oh (...) tu tens aqui uma fotografia espectacular, estás aqui a fazer um trabalho... Olha quem é que está aqui nos fantoches?

C2.1- O (...) e o (...)!

C2.6- Não, não é o (...)!

E1- É, é! Mas havia aqui outra coisa... Aqui, vejam só! Eu acho que esta fotografia está extraordinária!

C2.1- Minha?

E1- O que é que fizeram aqui, lembram-se do que era isto?

C2.2- Era a plasticina.

E1- Parecido com plasticina... era massa de cor! Como é que é feita a massa de cor? Com o quê?

C2.2- Com pó!

E1- Então e como é que se chama esse pó branco?

C2.6- Farinha!

E1- Ah! Farinha e mais? O que é que leva mais?

C2.2- E água.

E1- E água. Mas a (...) tem aqui uma fotografia, com licença!

E1- Ah! E havia outro atelier. Que atelier era este? Vejam lá se sabem qual era este atelier? Que atelier era este?

C2.6- Plantar plantas.

E1- O que é que vocês aprenderam naquele atelier, lembram-se?

C2.4- Estávamos a ver as plantas!

E1- O que é que aprenderam neste atelier?

C2.6- Aprendemos a cuidar das plantas.

E1- Sim! E é preciso cuidado com as plantas?

C2- É!

C2.2- Porque senão elas morrem.

E1- E o que é que é preciso para as plantas viverem?

C2.2- Água e sol.

E1- Sim.

C2.6- E quando for verão também temos que regar aquilo todos os dias...

E1- Porquê (...)?

C2.6- Porque senão ficam murchas!

E1- Murchas! Havia aqui outra coisa...Olhem, o que era isto, lembram-se? Aquilo ali...

C2.5- Pão.

E1- Não! Vê lá bem, perto...

C2.1- A ver as revistas.

E1- Eram revistas? Vê lá se eram revistas?

C2- Livros!

E1- E estavam mais coisas lá! O que é que estava ali? Vocês recordam-se aí à volta, o que é que estava aí à volta?

C2.6- Estavam esculturas nossas!

E1- Estavam trabalhos vossos! De livros, de histórias, não era? Olha lá Nini, agora faço-te a ti a pergunta. Olha para mim. Gostavas, e ao Santiago também...e ao Gui... O que é que vocês gostavam que houvesse no festival e que não houve?

C2.3- A mim e ao (...)...

C2.4- Borboletas!

E1- Borboletas? Para quê Nini?

C2.2- Para brincares com elas, não é?

E1- E tu, (...)?

C2.6- Gostava de brincar com os tubarões, quer dizer, leões.

E1- Leões! Sim, no festival o que é que era giro?

C2.1- Dançar.

E1- Ah! Não dançámos...

C2.1- Dançar!

E1- Não dançámos...

C2.1- Eu sim! No Rancho! Também foi um festival!

E1- Pois foi! Não foi bem este festival. Foi uma festa. E vocês gostavam que se fizesse outra vez o festival?

C2- Sim!

E1- Oh (...), mas eu estava-me a lembrar, tinha uma fotografia que pensava que estava aí e não está. Vê lá se está aqui. Vocês estiveram a fazer uns trabalhos com material de...de....de... Aqui está! Que material é este?

C2.6- Ah! Coisas que já não eram precisas! E fizemos animais!

E1- A (...) até fez ali um animal tão giro! Acho que está ali na fotografia, não está (...)?

C2.6- Eu acho que era com a...Como é que se chama? A (...) e a (...)... Fizemos com isso, não foi?

E1- Foi, foi! E depois veio cá um senhor, veio cá um senhor... Quem era o senhor? Que está aqui! Olha não vou mostrar, vocês vão-se lembrar! Vamos lá todos puxar aqui pelo nosso computador! Vamos lá por a mãozinha no computador, no computador...Havia um senhor que tinha aqui uma coisa na cabeça...que veio cá fazer o quê?

C2.6- Era um morto?

E1- Um morto? Não! Havia um senhor, vou buscar a fotografia. Ah! A (...) já foi buscar! Quem era esse senhor? O que é que ele veio cá fazer?

C2.6- O Amílcar!

E1- O Amílcar! E o que é que ele veio cá fazer?

C2.6- Veio cá contar uma história...

E1- Eh Afonso, tu lembras-te!

C2.1- Eu também!

E1- Então e ele tinha o chapéu para quê? Vocês recordam-se para que é que ele tinha o chapéu?

C2.6- Ah! Era igual ao nosso!

E2.1- É para ficar bonito!

C2.6- Giro!

E1- Para ficar giro... Era mais para quê?

C2.3- Para ficar engraçado!

E1- Engraçado. Mas havia mais qualquer coisa ali no chapéu...quando ele punha na cabeça, ou na cabeça dos meninos, o que é que acontecia? Eles ficavam com imagina...

C2.4- ...ção!

C2.6- Como ele estava?

E1- Como ele estava, por isso é que ele contou aquela história. E também, depois houve um professor... Quem é aquele professor que está ali com a viola?

C2- O professor Leopoldo!

E1- E o que é que ele faz?

C2.6- Toca viola para nós!

E1- Então e digam-me uma coisa, vocês gostaram desse festival? Gostaram?

C2- Sim!

E1- Gostaste (...)?

C2.6- Do quê?

E1- Do festival...

C2.6- Gostei!

C2.4- Não vai dar outra vez, professora?

E1- Para o ano! Queres (...)? Mais?

C2.4- Sim!

E1- E vocês gostaram que os meninos da escola viessem cá?

C2- Sim!

C2.2- Eu gostei porque tem um amigo meu.

E1- Tens um amigo? Estiveste com ele? Quem é o teu amigo?

C2.2- É o primo da (...), da (...)!

E1- E vocês gostavam que viesse mais alguém cá assistir ao festival?

E2.2- É o (...)!

E1- Vocês gostavam que viesse mais alguém cá fazer alguma coisa para o ano?

E2- Sim!

E1- O que é que tu gostavas? Pensa lá assim...alguém que viesse cá....

C2.4- O meu pai!

C2.1- Eu gostava que a minha mana e a Sara Lopes viessem!

C2.6- Olha já sei um!

E1- Diz lá!

C2.6- Uma banda de Rock!

E1- Uma banda de Rock! Ah! Isto vai ficar filmado e depois vou-me lembrar! Que banda de Rock é que vocês gostavam que viesse cá? Têm assim alguma especial?

C2.6- “À minha maneira”!

C2.3- Rock n Roll!

E1- Rock n Roll!

C2.4- “waka, waka, waka”!

E1- Mas isso é uma canção. Quem é que canta essas coisas?

C 2.4- A Shakira canta o “waka, waka”.

E1- A Shakira. E tu, quem é que canta “Á minha maneira”, que eu não sei?!

C2.6- Ah...Olha...

E1- Como é que se chama?

C2.6- “Á minha maneira” é que é Rock n Roll!

E1- Sim e quem é que canta?

C2.6- É... Oh professora sabes como é que se chama?

E1- Como é que se chama o grupo? O grupo que vocês querem trazer, que canta “À minha maneira”?

C2.6- Grupo? Não sei...

E1- Como é que se chama?

C2.6- Tu não disseste!

E1- Oh! Então, vocês até põe ali no computador! Quem é que toca “ À minha maneira”? Quem é que canta?

C2.6- Eu não sei! Como é que é o nome? Sabes como é que é o nome?

E1 Começa por um “X”, começa por um “X”...

C2.6- “Xutos e Pontapés”!!

E1- Ah! E era a “sh...”, não é com um “X” mas é parecido...shakira!

C2.1- Olha eu gostava de ver a música da Floribela e do vestido azul.

E1- Ai estou a ver que vocês adoram a música! Oh (...), estavas a dizer, perguntaste assim “ Então para o ano vai haver outra vez?” Há! E o que é que tu queres que haja?

C2.4- waka, waka!

E1- E mais destas coisas...

C2.6- Mas olha lá professora, podemos convidar todos os músicos, ou assim...

E1- Para ver se vem algum...

C2.6- Sim! O que ficar doente não vem!

E1- Exactamente! Então e só música? Só vamos ter música?

C2.6- Sim!

C2- Não!

C2.1- Dança!

E1- Dança e mais?

C2.1- A Floribela.

E1- Sim, mas isso já dissemos. Outras actividades ligadas às Artes?

C2.2- Plasticina.

E1- Ligada às Artes...

C2.1- Desenhos, pinturas, jogos...

E1- Desenhos, pinturas, jogos... E vocês gostavam que viesse mais alguém contar histórias?

C2.5- Sim!

E1- Que histórias é que gostavam de ouvir?

C2.1- Eu gostava...

C2.2- De ouvir a do...a da... Carochinha!

E1- A da Carochinha! Olha e pintura? Que pinturas é que vocês gostavam de fazer? Parecidas com quem? Pinturas de quem?

C2.4- Da (...)!

C2.3- Eu gosto do Tom e Jerry! E eu fiz do Tom e Jerry, do Faísca...

C2.2- Eu fiz da (...)!

E1- Pintura? Foi? Ai que giro... E que artistas é que vocês gostavam de imitar? Têm assim algum artista preferido?

C2.2- Eu tenho!

E1- Um pintor...

C2.4- A (...), também tenho é a (...)!

E1- Um pintor, um artista pintor preferido?

C2.2- Eu tenho! A (...)!

E1- É! A Isa é uma grande artista! Então e outros artistas famosos? Mais velhos? Têm algum?

C2.2- Não!

C2.1- Eu tenho o meu avô!

E1- O teu avô? É famoso, o teu avô? O que é que ele faz? Que artista é que ele é?

C2.1- Barcos de pesca.

E1- Ah! Que giro!

C2.1- O meu tio sabe fazer cavalos e um menino em cima!

E1- E o pai do (...)também! Olha mas eu estava a falar dos artistas famosos, dos pintores famosos... Têm algum preferido?

C2.6- Van Gogh!

E1- Esse é o teu preferido? Van Gogh?

C2.5- O meu também é!

C2.1- Salvador Dali!

E1- É o que tu gostas mais? Qual é (...)?

C2.1- O Salvador Dali!

C2.6 Eu gosto de todos os pintores!

E1- E tu (...)? Tens algum artista? Há o Salvador Dali, o Van Gogh. Tu também é o Salvador Dali? E tu qual é que gostas mais?

C2.4- Salvador Dali!

E1- Também? E essa parte, oh (...), tu que chegaste agora... Como é que estava a nossa escola na altura do festival? Como é que ela estava? Mostra lá (...)! Como é que estava escola? Como é que estava escola (...)?

C2.6- Gira!

E1- Estava gira!

C2.7- E com cabanas.

E1- Com aquelas tendas, não era? Então para o ano fazemos outro festival assim parecido Rocks, música, com Rock n Roll, como diz o (...), era? Para o ano fazemos?

C2- Sim!

E1- Muito obrigada! Meus queridos eu disse...

C2- Muito obrigada!

E1- Muito obrigada pela vossa entrevista! Gostei! Beijinhos

C2- Beijinhos!!

ANEXO IV – ANÁLISE À ENTREVISTA DA SUPERVISORA DE ESTÁGIOS DE
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – ESE SANTARÉM

Análise à entrevista da supervisora de estágios de educação de infância
ESSE Santarém

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Subcategorias	UNIDADES DE TEXTO
As expressões artísticas na educação	Desenvolvimento e aprendizagem dos alunos/crianças	<p>Sentido estético</p> <p>Pensamento crítico e reflexivo</p> <p>Criatividade</p> <p>Desenvolvimento global</p> <p>Desenvolvimento expressivo</p>	<p>(...) <u>sentido estético nas crianças bem como na aquisição de capacidades relacionadas com o pensamento crítico e reflexivo</u>. A <u>criatividade é uma das outras dimensões que considero que as expressões artísticas permitem desenvolver e que é fundamental no desenvolvimento global da criança</u>.</p> <p>(...)a <u>aprendizagem de algumas e técnicas e formas de expressão constituem recursos para a criança desenvolver formas alternativas para se exprimir</u> .</p>
Relevância do projeto Vamos pegar o mundo com as nossas mãos – II Festival de Ilustração do Conto Infantil”	Importância geral	<p>Envolvimento da comunidade escolar e estagiárias</p> <p>Impacto na comunidade envolvente</p>	<p>(...)conseguiu <u>envolver a comunidade escolar, incluindo as estagiárias, quer também pelo facto do Jardim de Infância estar situado num meio rural, pequeno, o projeto apresentou um grande impacto não só na comunidade escolar mas também na comunidade</u></p>

			<i>envolvente.</i>
	Relevância para as crianças/alunos	Desenvolvimento da expressão oral Sentido estético e crítico Criatividade	<i>(...) possibilitou o contacto com diversos <u>domínios da áreas de expressão</u> – expressão <u>dramática, expressão plástica e também a musical</u> o que <u>promoveu o desenvolvimento de competências a nível da expressão oral, do sentido estético e crítico e principalmente da criatividade.</u></i>
	Relevância para as alunas estagiárias do curso de Educação de Infância	Desafio Aprendizagem organizacional Potencialidades de contextos “não-formais” Relação contextos diferenciados e aprendizagem e desenvolvimento das crianças	<i>(...) um <u>verdadeiro desafio</u> e tornou-se um momento de grande <u>aprendizagem</u> não só a nível <u>organizacional</u> mas também no que respeita às <u>potencialidades que estes contextos de educação “não-formal”, relacionados com as expressões artísticas,</u> proporcionam na concretização de <u>aprendizagens e no desenvolvimento de competências nas crianças.</u></i>
A interligação entre vários graus de	Exequibilidade de um projeto artístico com crianças/	Trabalho colaborativo	<i>(...) é <u>fundamental</u> (...) é <u>necessário</u> esta <u>articulação entre ciclos.</u></i>

<p>ensino (projetos experienciados com crianças de Jardins de Infância e do 1º ciclo)</p>	<p>alunos da educação pré-escolar e do 1º ciclo.</p>	<p>Vantagem para as crianças, professores do 1º ciclo e educadores</p>	<p>(...) <i>novo perfil duplo de formação (educação pré-escolar e ensino do 1ºCEB) (...) necessidade torna-se cada vez mais premente. (...) as <u>vantagens</u> são muitas quer para as <u>crianças</u> na forma como se processa a <u>transição entre ciclos</u> (...) para os <u>professores/educadores</u> (...) trabalho deve ser cada vez mais <u>colaborativo entre ciclos</u>.</i></p>
<p>Avaliação do projeto</p>	<p>Avaliar o impacto do projeto na formação de futuros(as) educadores(as) de infância e professores do 1º ciclo.</p>	<p>Trabalho colaborativo entre ciclos</p>	<p>(...) <u>avaliação bastante positiva</u> desta participação conjunta (...) uma oportunidade para professores do 1º CEB e educadores <u>trabalharem colaborativamente</u>.</p>
<p>Continuidade do projeto</p>		<p>Alargar a participação Divulgação ampliada</p>	<p>(...) <i>todas as potencialidades que já foram referidas anteriormente. (...) o desafio de <u>alargar a colaboração</u> neste festival não só às estagiárias mas a um conjunto mais <u>alargado de alunos e professores da ESES</u>.</i></p>

			<i>(...) outros agrupamentos do Distrito. (...) <u>divulgação</u> de eventos desta natureza é através de email e utilizando as redes sociais.</i>
--	--	--	---

ANEXO V – AGREGAÇÃO DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DA
ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DOS ADULTOS

 Agregação de categorias e subcategorias da análise às entrevistas dos adultos

Impacto - Relevância e participação do festival –

Categorias e subcategorias de análise - I

Fundamentos	Envolvimento da comunidade escolar Participação da comunidade Envolvimento da comunidade civil Divulgação ao exterior Organização Motivação Lúdico Expressão Marcante na comunidade Aproximação da comunidade
Conteúdos abordados	Educação ambiental Articulação de conteúdos Diversidade cultural Contos tradicionais Expressão musical Teatro
Que competências desenvolvidas	Variadas Enriquecedoras Aprendizagem variada Educação ambiental Socialização Conhecimento do mundo
Aspetos relevantes para as crianças	Alegria Interatividade Diversificação de atividades Aprendizagem através do lúdico Estratégias de sucesso- teatro, jogos Motivação Expectativa Comunicação Conhecimento artístico Capacidades artísticas

	Participação Cidadania Desenvolvimento Autoestima
Aspetos relevantes para a comunidade	Inserção Visibilidade Empenhamento Participação Abertura Envolvimento

Participação das escolas do 1º ciclo da comunidade neste festival -Categorias e subcategorias de análise - II

Sensibilização dos professores do 1º ciclo	Cultura de participação Motivação
Papel exercido pela escola do 1º ciclo	Inter-relação Participação passiva
Atividades com maior envolvimento dos alunos	Teatro Ateliês Contador de estórias Todas
Interligação de ciclos na execução de projetos	Socialização Relacionamento entre pares Entreajuda Aprendizagem colaborativa Responsabilização Facilita a integração no 1º ciclo Benefício mútuo – pré-pri
Vantagens	Sucesso educativo Aquisição de novos conhecimentos Trabalho de equipa Responsabilidade Autoestima Apoio
Desvantagens	-


Categorias e subcategorias de análise - III

Interesse e participação dos professores	Sucesso Disponibilidade
Interesse e participação dos alunos	Representação do interesse Agrado Bem – estar Participação ativa Autoestima Empenhamento
Interesse e participação dos encarregados de educação	Participação Interesse Ajuda Proximidade com a escola Criação de laços Satisfação Estimulo à participação
Interesse e participação da autarquia	Receção Prática comum de participação
Recetividade dos professores na continuidade de projetos relacionados com as expressões	Alargamento Sistematicidade Disponibilidade Sucesso
Recetividade projetos com as expressões	Modos de representação alternativos
Fatores de sucesso	Aprendizagem Cooperação entre vários anos de escolaridade Vivências enriquecedoras Abertura e Relação comunidade - escola Estimulo pais- escola Empenhamento dos organizadores Intervenientes externos
Aspetos a melhorar	Divulgação exterior – escolas e comunicação social Participação mais alargada Apoio externo

	Divulgação canais pedagógicos Grupos de discussão
Mudanças na participação	Dinamismo Aumento da participação Colaboração
Continuidade do festival	Envolvimento de profissionais Envolvimento de pais Envolvimento da comunidade Aprendizagens múltiplas Aproximação comunidade – escola Interação entre pares Ambientes ricos e estimulantes

ANEXOS VI, VII E VIII - FICHAS DE OBSERVAÇÃO DO DIÁRIO DE BORDO
DIGITAL

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO DIÁRIO DE BORDO DIGITAL # 1

ATITUDES/COMPORTAMENTO DE QUEM PROPÔS, DINAMIZOU OU APOIOU AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO FESTIVAL. FICHA DE OBSERVAÇÃO	
Momento – Contador de estórias - Filme	
	
<p><i>O Amílcar aproxima-se a cantar em italiano com voz de tenor. As crianças que esperam, começam a levantar-se e a dirigir a sua atenção para o contador. Riem-se. Ele pede que repitam o que canta. Aderem com entusiasmo e imitam o gesto de levantar o chapéu da cabeça. Quase todas as crianças têm chapéu na cabeça, mas, curiosamente, uma das crianças que não tem chapéu levanta o cabelo.</i></p> <p><i>Improvisa algumas situações, recorrendo ao “trono”. As crianças que se oferecem a participar no espaço cénico do contador, apresentam graus de satisfação elevados. As que assistem divertem-se e vão sempre respondendo, alargando a ação a todos os que estão presentes. O contador estimula a criação de gestos e narrativas. Vai servindo-se de algumas palavras/frases de ligação.</i></p>	
QUALIDADE DA AÇÃO	
SENSIBILIDADE: <ul style="list-style-type: none"> • Empatia gerada entre o adulto e as crianças 	<input type="checkbox"/> Sim
ESTIMULAÇÃO: <ul style="list-style-type: none"> • Intervenção - estratégias e atividades estimulantes • Capacidade de mobilizar a atenção das crianças • Pertinência dos conteúdos 	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Sim
AUTONOMIA:	
Liberdade para experimentar. <input type="checkbox"/> Sim	Liberdade para expressar ideias <input type="checkbox"/> Sim

²³ Nestes anexos só colocámos as fotografias de quem tivemos autorização para o fazer e foi sempre salvaguardada a imagem das crianças. No entanto, foram feitas observações a várias fotografias sobre a ação a analisar.

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO DIÁRIO DE BORDO DIGITAL # 2

RESPOSTA E AGRADO ÀS ATIVIDADES – CRIANÇAS FICHA DE OBSERVAÇÃO	
Momento de contador de histórias – crianças. Filme	
<p>O Artur e o José estão sentados no chão, olham para o contador e apresentam sinais de atenção ao que está a decorrer. Respondem aos apelos para repetirem algumas das frases que o contador de histórias profere. O José oferece-se para colaborar com o contador. Vai até ele e responde, sempre com satisfação (vira-se para os amigos e ri). A sua postura é de total bem-estar e satisfação pelo que está a fazer. Continua a interagir com o contador e imita um carro de corridas Enquanto isso, o Artur continua sentado no chão a ver observar toda a cena. Está claramente atento, olha sempre para a ação que está a decorrer à sua frente. Ri à gargalhada. A sua postura e reações de entusiasmo indicam respostas de grande receptividade ao que observa. No seu rosto observa-se entusiasmo e alegria.</p>	
QUALIDADE DA AÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> Concentração 	<input type="checkbox"/> Sim <p>Indicador - a criança encontra -se orientada para a atividade e nada parece poder distraí-la.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Energia 	<input type="checkbox"/> Sim <p>Indicador - o esforço que a criança aplica no que está a fazer, inferido a partir de expressões faciais de grande concentração</p>
<ul style="list-style-type: none"> Expressão facial e postura 	<input type="checkbox"/> Sim <p>Indicador - observa-se a partir de sinais não-verbais, como o olhar vazio ou olhar brilhante e a postura concentrada ou de tédio na ou sob a ação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Persistência 	<input type="checkbox"/> Sim <p>Indicador - a criança não salta de atividade para atividade, não se distrai pelo que acontece à sua volta, mostra-se interessada</p>
<ul style="list-style-type: none"> Satisfação 	<input type="checkbox"/> Sim <p>Indicador - mostra sinais em como está animada/feliz no decurso da ação.</p>

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO DIÁRIO DE BORDO DIGITAL # 3

RESPOSTA E AGRADO ÀS ATIVIDADES – CRIANÇAS FICHA DE OBSERVAÇÃO	
Ateliê de criação com material de desperdício Fotografias	
<p>A Inês está a construir o que aparenta ser um animal, em conjunto com mais duas crianças. Estas duas seguram o objeto enquanto ela está a colar o rolo de papel.</p> <p>Observa-se que está concentrada no que está a fazer, o seu olhar está dirigido para a ação e o seu rosto está ligeiramente contraído, numa atitude que demonstra que está mentalmente ativa. Não se revelam nenhuns sinais de tédio nem de desalento, pelo contrário, a sua postura é de entrega total.</p> <p>Evidencia segurança e confiança.</p>	
QUALIDADE DA AÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> Concentração 	<input type="text" value="Sim"/>
Indicador - a criança encontra-se orientada para a atividade e nada parece poder distraí-la.	
<ul style="list-style-type: none"> Energia 	<input type="text" value="Sim"/>
Indicador - o esforço que a criança aplica no que está a fazer, inferido a partir de expressões faciais de grande concentração	
<ul style="list-style-type: none"> Expressão facial e postura 	<input type="text" value="Sim"/>
Indicador - observa-se a partir de sinais não-verbais, como o olhar vazio ou olhar brilhante e a postura concentrada ou de tédio na ou sob a ação.	
<ul style="list-style-type: none"> Persistência 	<input type="text" value="Sim"/>
Indicador - a criança não sai muda de atividade para atividade, não se distrai pelo que acontece à sua volta, mostra-se interessada	
<ul style="list-style-type: none"> Satisfação 	<input type="text" value="Sim"/>
Indicador - mostra sinais em como está animada/feliz no decurso da ação.	

ANEXO IX – O *JARDIM DAS VALQUÍRIAS* – PEÇA DE TEATRO PARA
MARIONETAS

O Jardim das Valquírias- Peça de teatro criada a partir das figuras do quadro *O Jardim*, de Miró.

Numa manhã que prometia grandes revelações no jardim das valquírias, os animais começaram a despertar e rapidamente perceberam que algo não estava certo. O primeiro a despertar foi o Asteróides:

Asteróides - Mas onde é que eu estou? Amigos! Onde estão?

Mizuki - O que se passa Asteróides? Porque estás a gritar tanto?

Asteróides -Ahhh! Quem és tu e o que fizeste á minha amiga Mizuki?

Mizuki - E tu? És mesmo o Asteróides? Estás estranho...

Mendel - Mas o que é que se passa hoje que já não se pode dormir? Ahhhh!! Quem são vocês? Onde estou eu?

Mizuki - Calma, somos nós, os teus amigos, Asteróides e Mizuki.

Mendel - Aí sim? Então acho que estou a precisar de óculos ou isso ou vocês hoje estão mais feios do que é costume.

Asteróide - Sempre simpático Mendel e bem-disposto, olha que tu estás lindo nesse corpo de minhoca.

Mendel - Mas o que é que se passa aqui afinal?

Mizuki - Onde estão os outros?

Asteróides - Yodaaa !!!! Curllllllllll!

Curl - Mas o que se passa, ainda é tão cedo, deixem-me dormir.

Asteróides - Mas olha a tua volta, olha para nós.

Curl -- Mas....o que é....

Mizuki - Pois isso é o que nós queremos saber.

Yoda- Olá amigos, então já acordados....

Mendel - Sim Yoda estávamos preocupados contigo, mas tu não pareces surpreendido com a nossa aparência.

Yoda – Pois, é normal, depois do voo que fiz já nada me surpreende.

Asteróides - Então mas o que se passa? Onde estamos nós?

Yoda - Nós estamos onde sempre estivemos, no jardim das valquírias, o jardim é que está diferente, assim como todas as criaturas que nele vivem.

Mizuki - Mas como é que isto aconteceu?

Yoda - Ouvi alguns rumores, uns dizem que foram os humanos que já estavam fartos da nossa aparência e outros dizem que é da poluição, de todos aqueles produtos que os humanos deitam na natureza.

Curl --Então isso quer dizer que vamos ficar assim para sempre?

Yoda - Não sei, ninguém sabe. Tal como apareceu, pode desaparecer, mas acho se não investigarmos o porquê de estarmos assim é bem provável que fiquemos assim para sempre.

Mendel - Ahhhh!!! Não quero, não quero, tirem-me deste corpo de minhoca, quero as minhas pernas de volta.

Asteróides - Calma Curl, tudo se há-de resolver! Vamos lá investigar o que aconteceu.

Os cinco amigos começaram a caminhar pelo jardim e a cada passo que davam tudo parecia ainda mais estranho. Os animais, as plantas, todo o jardim estava

diferente. Mas a grande surpresa estava ainda para vir, quando chegaram ao lago ficaram parados sem saber o que dizer:

Curl - Parece que encontrámos a fonte do problema, ou será que estou enganado?

Asteróides – Não, acho que infelizmente tens razão, o lago sustenta todo o jardim das valquírias, é desta água que os animais e as plantas se servem para sobreviver, era de prever que todas estas transformações tivessem a sua origem aqui.

Mizuki -Mas o que são aquelas coisas?

Yoda - Vou investigar.....Daqui consigo ver, garrafas, papeis, sprays, e muitas outras coisas que não consigo identificar.

- Mas quem faria uma maldade dessas?

Mizuki - Sim quem iria poluir o lago dessa maneira?

Mendel - Eu só vejo uma resposta?

Yoda -Qual?

Mendel - Os humanos. Só eles são capazes de fazer uma maldade destas. São eles que poluem os rios e os mares com botas e outros produtos que matam os peixes. São eles que enchem as cidades de fumo e lixo sem pensarem na sua própria saúde. Só eles iriam fazer isto ao nosso lago.

Mizuki - Sim é verdade, então mas que podemos nós fazer para acabar com esta poluição?

Curl - Só vejo uma solução senão conseguimos combater os humanos de modo a que não poluam. Então vamos arranjar maneira de limpar o lago e todo o jardim das valquírias para que volte a ser o que era.

Mendel - Mas nós somos só cinco e do modo como está o jardim nunca vamos conseguir limpá-lo todo.

Asteróides - Então se não conseguimos sozinhos vamos pedir ajuda aos outros animais, de certeza que nos vão querer ajudar!

Assim, os nossos cinco amigos partiram em busca de ajuda para que todo o jardim das valquírias voltasse a ser o que era. Pelo caminho muitos outros animais se juntaram a eles e à medida que iam aparecendo outros animais, mais depressa o jardim ia ficando limpo. Entretanto chegou a noite e os animais estavam cansados, todo o parque ficou limpo mas a aparência dos animais e plantas continuava igual, começavam já a desanimar, mas decidiram que o melhor era irem dormir Na manhã seguinte quando acordaram:

Mendel - Ahhhh! Estou farto de ser uma minhoca, estou farto.

Mizuki - Calma Mendel, tudo se há-de resolver.

Curl - Sabem acho que não estamos a pensar bem, já repararam nas cores bonitas do jardim? Já repararam que apesar de a nossa aparência estar diferente continuamos a ser os mesmos interiormente.

Asteróides - Que queres dizer?

Curl - Estou a dizer que podemos ser felizes neste novo jardim, que podemos viver nele como vivíamos no anterior.

Asteróides – Sim, desde que esteja limpo acho que me consigo habituar a esta nova aparência.

- Olhem á vossa volta, já viram como todos animais voltaram à normalidade, vamos também nós continuar com a nossa vida, iremos limpar o jardim sempre que seja necessário. Porque só assim nós podemos viver.

Mizuki - Será que algum dia os humanos vão parar de fazer de poluição? Será que vão perceber o quanto elas nos afecta?

Curl - Não sei mas espero que sim, porque se assim não for quando eles perceberem já será tarde, tarde para fazer alguma coisa, tarde para ajudar o planeta!

Fim