

**A Aquisição da Linguagem Verbal numa Experiência de  
Educação pela Arte**

**Estudo de uma Ação-Investigação num Jardim de Infância**

**Maria Antónia Lima de Oliveira Azevedo**

**Nº 1006320**

São João da Madeira, 28 de março de 2013



---

**Mestrado em Arte e Educação**

**A Aquisição da Linguagem Verbal numa Experiência de  
Educação pela Arte**

**Estudo de uma Ação-Investigação num Jardim de Infância**

**Maria Antónia Lima de Oliveira Azevedo**

**Nº 1006320**

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

Orientador: Professor Doutor Amílcar Martins

São João da Madeira, 28 de março de 2013



---

## RESUMO

Este projeto tem como principal objetivo observar e analisar as aquisições e aprendizagens (das crianças do pré-escolar) no domínio da linguagem verbal e os respetivos processos de desenvolvimento, numa perspetiva transversal às expressões artísticas.

Assente numa abordagem qualitativa, esta ação-investigação incidiu sobre as práticas pedagógicas da educadora-investigadora, em busca de uma reflexão permanente e questionada.

A estrutura do projeto baseou-se no Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (2005), definindo-se os quatro polos (Sujeito, Agente, Objeto e Ambiente) adaptados ao contexto do estudo. O processo desenvolveu-se numa sequência de quatro fases – fundamentação; conceção; intervenção; retroação, reflexão e avaliação – de acordo com as orientações de Martins (2002).

Os instrumentos de recolha de informação (observação participante, narrativas, vídeos, fotografias, audiograções, comentários e trabalhos das crianças) permitiram observar e registar, de forma pormenorizada, o processo das experiências desenvolvidas. A narrativa como meio de análise e interpretação da informação permitiu um registo organizado, constituindo um documento de partilha, formação, autoformação e memória.

A síntese da documentação exposta e a apresentação das experiências/vivências – no âmbito da linguagem verbal em articulação com as expressões artísticas – permitiram esclarecer os encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa sobre as aquisições e aprendizagens que as crianças podem alcançar no domínio da linguagem verbal, através de uma experiência de educação pela arte.

**Palavras-chave:** Linguagem verbal; expressões artísticas; educação pré-escolar; Modelo de Relação Pedagógica; ação-investigação



---

## ABSTRACT

The aim of this project is to observe and analyse the (pre-school children) acquisitions and learning in the area of verbal language, as well as their developmental processes, from a perspective cross-cutting the artistic expressions.

Based on a qualitative approach, this action research focused on the pedagogic practices of the educator researcher, in search for a permanent and inquisitive reflection.

The structure of the project was based on Renald Legendre's Model of Pedagogic Relation (2005). The four poles (Subject, Agent, Object and Environment) were defined and adapted to the context of the study. The process was developed in a sequence of four phases – rationale; conception, intervention, retroaction, reflection and evaluation – according to Martins's guidelines (2002).

The data collection instruments (participative observation, narratives, videos, photos, audio-recordings, comments and the children's works) allowed us to observe and register, with detail, the process of the experiences developed. The narrative as a means for information analysis and interpretation allowed for an organised register, which constitutes a sharing, training, self-training and memory document.

The synthesis of the presented documentation and the presentation of experiences – within the verbal language and in articulation with the artistic expressions – allowed us to clarify the parents and other elements from the education community about the acquisitions and learning that children can achieve in the area of verbal language, through an experience of education through art.

**Keywords:** verbal language; artistic expressions; pre-school education; Pedagogic Relation Model; action research



---

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Amílcar Martins pela orientação, pela enorme disponibilidade, pelos contributos prestados e pela partilha do seu conhecimento ao longo deste projeto.

À minha família, meu marido Manuel Francisco e meus filhos, Renata, Vanessa e Carlos, um profundo agradecimento pela compreensão da minha indisponibilidade ao longo deste percurso e pelos enormes contributos prestados nesta fase final.

Ao Manuel Francisco, principalmente, pela sua inteira disponibilidade e acompanhamento, contribuindo, de forma excecional, para facilitar o meu trabalho neste projeto.

Devo à Renata a revisão atenta e cuidadosa deste trabalho, e tudo o que me ensinou em matéria gramatical.

À Vanessa agradeço o acompanhamento dedicado, nesta parte final, e toda a formatação deste trabalho.

Ao Carlos estou grata pela resolução rápida de pequenos problemas informáticos e pela transmissão de energia otimista.

À minha colega e amiga Margarida Rocha pelo interesse demonstrado pelo meu projeto e pelo forte apoio bibliográfico dispensado.

Às minhas colegas educadoras e às assistentes operacionais pela participação em algumas atividades e pelos contributos críticos, importantes para a avaliação deste projeto.

Às minhas colegas e amigas educadoras, Daniela Xará, Margarida Rocha e Fátima Mendes, e às colegas Ana Mota e Célia Lopes (responsável pelo PNEP no agrupamento), professoras do primeiro ciclo, pela leitura atenta das narrativas e respetivos comentários críticos.

A outros elementos da comunidade educativa pelo apoio e participação no projeto *À volta dos medos*, com especial dedicação à professora Maria João.

Aos encarregados de educação pela aceitação e interesse pelo projeto e pela autorização do uso do material de registo das crianças em várias situações.

Às crianças, sem as quais nunca seria possível desenvolver esta ação-investigação, pela alegria com que me receberam todos os dias da minha atividade pedagógica e pelo alento e motivação que provocaram em mim.

A outras colegas que, ao revelarem interesse pela minha atividade pedagógica, embora de forma indireta, contribuíram para a minha motivação.



---

**ÍNDICE**

RESUMO.....	V
ABSTRACT .....	VII
AGRADECIMENTOS.....	IX
ÍNDICE .....	XI
ÍNDICE DE QUADROS.....	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIII
ÍNDICE DE FOTOS .....	XIV
ÍNDICE DE ANEXOS.....	XV
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: QUADRO TEÓRICO-CONCETUAL .....	5
Introdução.....	5
1.1 Abordagem à <i>Educação pela Arte</i> .....	5
1.2 Referências à educação artística .....	8
1.2.1 Relevância, qualidade e participação no âmbito da educação artística ....	8
1.2.2 A educação artística na construção da pessoa.....	11
1.3 Desenvolvimento linguístico .....	13
1.3.1 Desenvolvimento e aquisição da linguagem verbal .....	14
1.3.2 Emergência da leitura e da escrita.....	20
1.4 Abordagens pedagógicas pelas expressões artísticas .....	23
1.4.1 Experiência de Reggio Emilia .....	23
1.4.2 Pedagogia de Situação.....	26
Resumo.....	28
CAPÍTULO II: METODOLOGIA .....	31
Introdução .....	31
2.1 Ação-Investigação.....	31
2.2 Modelo de Relação Pedagógica.....	32

---

2.2.1 Caracterização do Sujeito.....	33
2.2.2 Objeto de estudo .....	34
2.2.3 O perfil e o papel do educador.....	35
2.2.4 Caracterização do Meio (M).....	36
2.3 Calendarização do projeto e organização das atividades .....	37
2.4 Instrumentos de recolha de dados.....	37
2.4.1 Observação-participante.....	38
2.4.2 Narrativa.....	39
2.4.3 Vídeo e gravação sonora.....	41
2.4.4 Fotografias, comentários e trabalhos das crianças acrescentar.....	42
2.5 Análise e interpretação da informação .....	43
Resumo.....	47
CAPÍTULO III: CONCEÇÃO DO PROJETO .....	49
Introdução .....	49
3.1 Intencionalidade pedagógica e condicionantes .....	49
3.1.1 Projeto Educativo .....	49
3.1.2 Orientações curriculares.....	50
3.1.3 Projeto curricular .....	52
3.2 Missão.....	53
Resumo.....	53
CAPÍTULO IV: IMPLEMENTAÇÃO.....	55
Introdução .....	55
4.1 Descrição das atividades.....	55
4.1.1 Projeto: Por dentro das estórias .....	55
4.1.1.1 Era uma vez um guarda-chuva .....	56
4.1.1.2 À volta dos medos.....	80
4.2.1 Sentir, desenhar e pintar a música .....	106
4.3.1 <i>Atelier</i> de pintura .....	115

---

4.4.1 Poema.....	122
CAPÍTULO V: RETROAÇÃO E AVALIAÇÃO.....	129
Introdução.....	129
5.1 Sob o ponto de vista das crianças.....	129
5.2 Sob o ponto de vista dos encarregados de educação .....	129
5.3 Sob o ponto de vista das colegas da instituição e de outros elementos da comunidade educativa.....	131
Resumo.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	143
ANEXOS.....	147

#### ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem (fonte: Sim-Sim et al., 2008, p. 26) .....	17
Quadro 2 - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem (fonte: Sim-Sim et al., 2008, p. 26) .....	18
Quadro 3 – Era uma vez um guarda-chuva .....	56
Quadro 4 – Os medos.....	80
Quadro 5 – Sentir, desenhar e pintar a música.....	106
Quadro 6 - <i>Atelier</i> de pintura.....	115
Quadro 7 – Poema Se.....	122

#### ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Relação Pedagógica - (Fonte: Legendre, 2005) .....	32
Figura 2 - Mapa mental – Síntese das atividades .....	76
Figura 3 – Mapa mental – Síntese das atividades.....	102
Figura 4 - Registo realizado por uma criança de 3 anos .....	107
Figura 5 - Realizado por uma criança de 4 anos.....	108

---

**ÍNDICE DE FOTOS**

Foto 1 - O cenário.....	58
Foto 2 - As primeiras personagens.....	58
Foto 3 - O início do jogo dramático.....	59
Foto 4 – Os polícias.....	63
Foto 5 – O ladrão.....	64
Foto 6 – O bombeiro.....	64
Foto 7 – As senhoras.....	64
Foto 8 – A parabólica.....	65
Foto 9 – O bombeiro com a mangueira.....	65
Foto 10 – Desenho dos polícias e do ladrão.....	67
Foto 11 – Ilustração coletiva.....	67
Foto 12 - Ilustração dos grupos I e II.....	67
Foto 13 - Os passageiros no autocarro.....	69
Foto 14 - A senhora a afugentar o ladrão de carteiras.....	70
Foto 15 - O jogador de golfe a servir-se do guarda-chuva para dar uma tacada.....	70
Foto 16 - Um soldado a fazer o render da guarda.....	70
Foto 17 - Dois gatos fizeram do guarda-chuva um barco.....	71
Foto 18 - O mergulhador encontrou o guarda-chuva.....	71
Foto 19 - Um senhor bem agasalhado comprou-o.....	71
Foto 20 - As senhoras debaixo da tempestade.....	73
Foto 21 - Os polícias com o cassetete.....	74
Foto 22 - Início da dança.....	74
Foto 23 - Abrigando-se da chuva.....	75
Foto 24 - Livro dos medos.....	83
Foto 25 – Pintura dos medos.....	83
Foto 26 – Pintura do medo do Isaac (por ele e pela Íris).....	84
Foto 27 - Leitura dos textos dos medos.....	84
Foto 28 - Narração oral.....	86
Foto 29 - Capa e contracapa do Livro dos medos.....	86
Foto 30 – Leitura pelas crianças.....	87
Foto 31 - Fato de fantasma.....	88
Foto 32 - Fantasma com armário na cabeça.....	89
Foto 33 - Fato a partir de <i>t-shirts</i> .....	90
Foto 34 - A garra da formiga.....	91
Foto 35 - Aplicação das garras da formiga e do fantasma.....	91
Foto 36- Caracterização da formiga preta.....	92

---

Foto 37 – Exposição dos fatos.....	92
Foto 38 - Descoberta do movimento dos dragões e das formigas.....	93
Foto 39 - Movimento dos fantasmas .....	95
Foto 40 – Elaboração do cartaz e dos bilhetes .....	96
Foto 41 – Descoberta do som e do ritmo .....	98
Foto 42 - Medos diversos – primeira parte da dança .....	100
Foto 43 - Os fantasmas – segunda parte da dança .....	101
Foto 44 – Representação corporal do desenho 1 .....	108
Foto 45 – Representação do dinossauro .....	109
Foto 46 – Representação corporal do desenho 2 .....	109
Foto 47 – Pintura da música no plano horizontal .....	110
Foto 48 – Pintura da música no plano vertical .....	111
Foto 49 – Representação corporal da pintura .....	112
Foto 50 - Pintura .....	113
Foto 51 – Início da pintura .....	117
Foto 52 – A mancha verde e azul .....	117
Foto 53 – Mancha.....	118
Foto 54 – Resultado da pintura.....	118
Foto 55 - Mancha laranja e magenta .....	119
Foto 56 - Retroação através do visionamento do vídeo e fotos.....	120
Foto 57 – Desenho do carro .....	123
Foto 58 – Desenho do barco.....	123
Foto 59 – Desenho do avião .....	124
Foto 60 – Desenho do carro e do barco.....	125
Foto 61 – Desenho do avião a dar a volta ao mundo .....	125
Foto 62 – Declamação e representação dramática e musical do poema .....	126

#### ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Organização das atividades no tempo.....	147
Anexo II - Transcrição de algumas gravações sonoras <i>À volta dos medos</i> .....	149
Anexo III - Alguns exemplos dos trabalhos para a construção do <i>Livro dos nossos medos</i> .....	152

---

## INTRODUÇÃO

Este estudo, de natureza qualitativa, desenvolveu-se numa sala de um jardim de infância da rede pública da educação pré-escolar, cuja instituição dispõe de três salas de atividades<sup>1</sup>, na sua totalidade.

A ação-investigação sobre a minha<sup>2</sup> própria atividade pedagógica encontrava o melhor terreno dentro da minha sala de atividades, com o meu grupo de crianças. Assim, questões relacionadas com a adaptação não se verificaram, sendo facilitada a abertura do processo.

A intenção de desenvolver um projeto no domínio das expressões artísticas acompanhava-me há bastante tempo devido ao meu interesse por esta área. Além disso, a perceção que tenho da relevância das expressões na formação pessoal e social das crianças, e do seu potencial efeito sobre as aprendizagens contribuiu fortemente para a motivação desta ação-investigação.

Durante anos a fio, observei a reação das crianças face às expressões artísticas, refletindo sobre os seus interesses e necessidades. Fui percebendo que, para além de estimular a motivação e a curiosidade, as expressões representavam uma necessidade na vida das crianças.

Paralelamente a estas observações e reflexões, enriquecia a minha formação, frequentando aulas de desenho, pintura, escultura e música (básico). Ao transportar influências desta formação para a prática, apercebia-me da mudança, tanto das minhas práticas (mais cativantes) como da atitude das crianças, mais felizes e interessadas.

Entretanto, foram surgindo várias alterações e preocupações relacionadas com a educação, incluindo a nível pré-escolar, as quais me impulsionaram a avançar com este projeto, em defesa da educação pela arte.

### **Problemática e questão principal**

A constante preocupação com o sucesso escolar e as alterações no domínio da avaliação (dos docentes e dos educandos) têm vindo a criar alguma instabilidade e dúvida (quer por parte dos educadores de infância, quer por parte dos encarregados de educação) em relação aos modelos pedagógicos e às aprendizagens das crianças. A publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 (2008), regulamentando o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos

---

<sup>1</sup> No ano letivo de 2011/2012 a frequência era de 60 crianças (20 por sala); no ano letivo de 2012/2013 aumentou para 75 (25 por sala).

<sup>2</sup> Ao longo do projeto, algumas descrições são registadas na primeira pessoa do singular por referirem aspetos ou decisões pessoais do respetivo autor.

---

ensinos básico e secundário, exerceu um forte impacto no desempenho profissional docente pelo disposto no artigo 3.º (Princípios orientadores): «A avaliação de desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens». De tal forma que, mesmo após a revogação do artigo, em que os resultados dos alunos já não se refletem na avaliação docente, a preocupação com a avaliação das crianças é crescente. «À Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular têm chegado várias questões relacionadas com a avaliação na Educação Pré-Escolar» (DGIDC, 2011). Entre outras, uma das preocupações relaciona-se com a «avaliação das competências básicas do desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar» (DGIDC, 2011).

Avaliação, grelhas de avaliação e metas de aprendizagem parecem agora sobrepor-se a qualquer outra discussão pedagógica, chegando a esquecer-se o caráter lúdico das atividades e a importância das expressões artísticas na educação pré-escolar.

Entre modelos dirigidos e modelos não dirigidos – com base nas expressões artísticas –, os primeiros parecem oferecer mais confiança a um número elevado de encarregados de educação e mesmo profissionais, os quais questionam a preparação das crianças do pré-escolar para ingressarem no primeiro ciclo (referindo-se aos modelos não dirigidos por não utilizarem, por exemplo, fichas de trabalho).

Confrontada com a forte motivação e interesse das crianças (em contexto pré-escolar) pelas atividades de expressão artística, o dilema entre a ansiedade (dos encarregados de educação) em quererem que a criança aprenda a ler e a escrever e a defesa de um modelo pedagógico que valorize as expressões artísticas (por parte da educadora), formulei o problema do meu estudo com a seguinte questão de partida:

Que aprendizagens se podem desenvolver (e como se processa esse desenvolvimento) no domínio da linguagem verbal numa perspetiva transversal às expressões artísticas?

Objetivo principal:

Observar e analisar as aquisições e aprendizagens (das crianças do pré-escolar) no domínio da linguagem verbal e os respetivos processos de desenvolvimento numa perspetiva transversal às expressões artísticas.

Objetivos específicos:

1. Documentar as atividades/experiências realizadas nos domínios das expressões artísticas e linguagem verbal, registando como surgiram (se da

- 
- proposta da educadora ou de forma espontânea – pedagogia do momento), em que contexto e como se articulam entre os diferentes domínios;
2. Identificar e analisar atividades/oportunidades no âmbito das expressões artísticas e linguagem verbal que possam facilitar ou favorecer a emergência da leitura e da escrita;
  3. Melhorar as práticas pedagógicas (através de uma reflexão-ação permanente), valorizando o modelo pelas expressões artísticas;
  4. Criar e documentar um conjunto de propostas de atividades no âmbito das expressões artísticas e linguagem verbal e partilhá-lo com os encarregados de educação e colegas.

Este projeto é constituído pela introdução, cinco capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

A introdução faz referência ao contexto, à problemática, à questão principal e aos objetivos.

O capítulo I trata do quadro teórico-conceitual, dividindo-se em três assuntos principais: abordagem à educação pela arte, focando a relevância, a qualidade, a participação e a sua influência na construção da pessoa; desenvolvimento linguístico com focagem na aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal e na emergência da leitura e da escrita; e apresentação dos modelos pedagógicos Reggio Emilia e Pedagogia de Situação.

O capítulo II trata das opções metodológicas, apresentando o tipo de investigação (ação-Investigação); o Modelo de Relação Pedagógica de Legendre (2005), como orientador do projeto; os instrumentos de recolha de dados: observação-participante, narrativa, vídeo e gravações sonoras e fotografias, comentários e trabalhos das crianças; análise e interpretação da informação.

O capítulo III destina-se à conceção do projeto. Começa por abordar a intencionalidade pedagógica e as suas condicionantes, explanando, de seguida, a problemática e os princípios orientadores dos Projetos Educativo e Curricular, os quais deverão influenciar a atividade pedagógica, bem como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Termina com um tópico relativo à missão do projeto.

O capítulo IV apresenta a parte prática da ação-investigação, descrevendo dois subprojetos<sup>3</sup> do projeto<sup>4</sup> *Por dentro das estórias*, assim como três atividades.

---

<sup>3</sup> O subprojeto representa uma das vivências do projeto.

<sup>4</sup> O projeto representa um trabalho de exploração de diferentes linguagens englobando várias estórias (envolve todo o grupo).

---

O capítulo V trata da retroação e da avaliação, destinando um tópico a cada um dos diferentes pontos de vista dos intervenientes e conhecedores do projeto: das crianças; dos encarregados de educação; das colegas da instituição e de outros elementos da comunidade educativa.

Termina com as considerações finais, incluindo os limites e as recomendações futuras, as referências bibliográficas e os anexos.

---

## CAPÍTULO I: QUADRO TEÓRICO-CONCETUAL

### Introdução

Iniciámos este capítulo com a teoria sobre a *Educação pela Arte* em busca do significado da expressão, assim como da sua origem, princípios e objetivos. Para tal, recorremos a fontes bibliográficas de renome, principalmente Herbert Read, pela sua influência na área a nível internacional, Arquimedes Santos pelo impacto da sua intervenção neste domínio em Portugal e uma contribuição mais atual, na base psicopedagógica, de Alberto Sousa.

Procurámos referências em defesa da educação pela arte, focando a relevância, participação e qualidade da educação artística na formação integral das crianças e dos jovens, com suporte principal em Bamford e no Roteiro da Educação Artística para o século XXI. Serviu-nos o mesmo documento, com o apoio do Relatório de Delors para a UNESCO, para fundamentar a importância da educação artística na construção do indivíduo enquanto pessoa.

O desenvolvimento linguístico constitui o segundo tema deste capítulo, iniciado com uma breve abordagem ao respetivo significado e a diferentes perspetivas acerca do mesmo. Sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal, os fundamentos teóricos apoiam-se, principalmente, em Sim-Sim, no documento *Linguagem e comunicação no jardim de infância*, emitido pela DGIDC (organizado por Sim-Sim) e nas OCEPE. A realçar, ainda, neste tema, a emergência da leitura e da escrita refletida, principalmente a partir do documento de Lourdes Mata, *A descoberta da escrita*, emitido pela DGIDC, por Neves e Martins e por Ferreira.

A abordagem aos modelos pedagógicos de Reggio Emilia e da Pedagogia de Situação encerra o capítulo, apresentando-nos os princípios e características principais dos respetivos modelos.

### 1.1 Abordagem à *Educação pela Arte*

A reflexão sobre a arte e a educação tem constituído objeto de estudo de várias teses, salientando-se, em praticamente todas, referências a Platão, Shiller, Herbert Read (em estudos mais antigos) e o português Arquimedes dos Santos (em estudos mais recentes). É, no entanto, com Herbert Read que a expressão *Educação pela Arte* ganha força, a partir da sua tese «a arte deve ser a base da educação», reavivando a conceção platónica (Read, 2010, p. 13).

Herbert Read, na sua reflexão crítica sobre a *Educação pela Arte*, conclui que «a educação pode [...] ser definida como o cultivo de modos de expressão – consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios». Este processo, segundo afirma, envolve «todas as

---

faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto», criando «pessoas eficientes nos vários modos de expressão» – artistas (Read, pp. 24-25).

O mesmo autor (2010, p. 27) procura, também, uma definição de arte, considerando-a um «fenómeno orgânico e mensurável. Como a respiração, possui elementos rítmicos; como a fala, elementos expressivos [...] está profundamente envolvida no processo real de percepção, pensamento e ação corporal».

Em busca de uma definição para a educação, Arquimedes Santos recorre a pedagogos, como Suchodolski, Claparède, Decroly e Read, e questiona e relaciona a noção de expressão com educação, acabando por concluir que a expressividade aparece associada tanto à arte como à educação. Segundo essa perspectiva, propõe uma educação propícia ao desenvolvimento harmonioso do ser humano, citando Platão com a ideia de que a educação estética seria a única a criar harmonia entre o corpo e a alma (Santos, 1989, pp. 53-54).

Para Sousa (2003, p. 82), «A educação pela Arte é uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e o enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir, o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afetam a criança e o adolescente.».

Encontradas algumas definições (e já implícitos alguns objetivos), considera-se relevante apresentar algumas intenções a que se propõe a educação pela arte.

De acordo com Read (2010, p. 18), segundo uma «conceção libertária da democracia», a educação pode ter apenas um objetivo: desenvolver a singularidade e, ao mesmo tempo, a consciência social. A educação deve, assim, respeitar o indivíduo com a sua exclusividade, na «maneira singular de ver, de pensar, de inventar, de expressar o pensamento ou a emoção», sendo, contudo, necessária a sua integração na unidade social. Reforça que o seu contributo individual poderá ter grande valor para a humanidade.

Segundo Sousa (2003, p. 83), um dos objetivos da educação pela arte consiste em aperfeiçoar a percepção e a atividade simbólica, i.e., «a aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensamento: sentimentos, imagens, palavras, ideias».

Quanto mais variados e ricos forem estes instrumentos [...] mais rico e profundo será o nosso pensamento [...], o qual [...] decorre de imagens visuais, sonoras, táteis, paliativas, somatognósticas, cinestésicas, que não atuam isoladamente, mas num todo único inter-relacional-estrutural, incluindo os fatores mnésicos, conscientes e inconscientes, que constituem o conjunto de todas as experiências vividas pelo indivíduo desde o seu nascimento (Idem, p. 83).

---

A educação pela arte permite e estimula vivências simbólicas e emocionais, fundamentais ao desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança (Ibidem Sousa, 83).

Importa, ainda, referir os princípios pelos quais se orienta uma educação pela arte, parecendo haver consenso entre várias teorias quanto aos seguintes: espontaneidade, atividade, ludismo, criação e expressividade.

Read (2010, p. 19-20) defende o princípio da liberdade, expressão e espontaneidade, para quem este último é o oposto de constrangimento. Relacionada com a expressão e com a liberdade, surge a discussão sobre o jogo, cujas divergências se afirmam nas diferentes teorias: para uns, o jogo relaciona-se com a atividade espontânea da criança, nada tendo a ver com lições ou necessidades fisiológicas habituais (Idem, p. 137); para outros, associa-se a toda a «atividade corporal, repetição de experiência, fantasia, realização do ambiente, preparação para a vida, jogos de grupo» (Dra. Lowenfeld, citada em Read, p. 137). Conclui-se que, apesar de diferentes interpretações, o jogo desempenha um papel importante na educação e na vida da criança. Como refere Santos (1989, p. 57), principalmente o jogo simbólico, tão natural da faixa etária das crianças que frequentam o jardim de infância, sendo o mesmo indispensável ao seu desenvolvimento integral. A ação educativa deve, portanto, privilegiar a atividade lúdica e proporcionar múltiplos meios, estimulando-a a «jogar com a voz, com os sons, com as palavras, com as cores, com as formas, meios e modos de aprender o mundo em que está inserida para a compreensão de si própria e dos outros» (Idem, p. 57).

As atividades lúdicas suscitam manifestações expressivas (de índole corporal, vocal, plástica, musical e dramática), favorecendo a harmonia entre a psicomotricidade e a sensorialidade, «que é uma via real para uma educação estética, não tanto contemplativa, mas, sobretudo, participativa e ativa» (Ibidem, p. 60).

De acordo com este ponto de vista, a realização de atividades lúdicas e expressivas articuladas promove o desenvolvimento equilibrado da personalidade da criança (Ibidem, p. 60).

Não poderíamos terminar esta abordagem à *Arte pela Educação* sem sublinhar a importância da componente afetiva defendida por Read (2010, p. 282), ao afirmar que, só quando a mesma existe, a sensibilidade artística poderá desenvolver-se. Santos (1989, pp. 26-27) considera a componente afetiva como a principal motivação do desenvolvimento da criança. O mesmo sublinha que a «expressividade artística é o que há de mais enraizado na psique humana, onde os impulsos, os instintos, as emoções, as paixões, a vida afetiva, em suma, germinam e criam e se manifestam em

---

formas múltiplas e várias», percebendo-se a importância que a psicopedagogia atribui à prática das expressões artísticas no ensino.

«A educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos...é melhor exprimir as emoções do que retê-las e inibi-las» (Santos, citado em Sousa, p. 82, 2003).

## **1.2 Referências à educação artística**

A educação artística consiste numa «educação que proporciona uma equilibrada cultura geral, com vivências culturais no âmbito das letras, das ciências e das artes, que levará a um melhor desenvolvimento da pessoa, no seu todo» (Sousa, 2003, p. 63).

O que se pretende neste tópico é procurar referências com idoneidade que nos possam mostrar a linha do horizonte desta perspectiva educacional.

### **1.2.1 Relevância, qualidade e participação no âmbito da educação artística**

A reflexão sobre a educação artística tem constituído motivo de preocupação e interesse não só para os investigadores, mas também para diversos organismos de grande consideração internacional, como a UNESCO e a INSEA, por exemplo, dinamizando iniciativas mundiais e internacionais, como as Conferências de educação artística.

«Defender o direito humano à educação e à participação cultural» constitui o objetivo 1 do Roteiro para a educação artística, o qual proclama, para todo e qualquer indivíduo, «um desenvolvimento completo e harmonioso e uma participação na vida cultural e artística. A razão fundamental para fazer da Educação Artística uma parte importante, e mesmo obrigatória, do programa educacional de qualquer país decorre destes direitos».

Da realização de um estudo de investigação promovido pela UNESCO, em 2004/5, com o Conselho para as Artes da Austrália e a Federação Internacional dos Conselhos para as Artes e Organismos da Cultura (ITACCA), concluiu-se que os efeitos da arte na educação das crianças são muito valiosos no âmbito do «desempenho académico, bem-estar, atitudes em relação à escola e as perceções da aprendizagem», embora o tipo de educação artística seja variável conforme o país (Bamford, 2007).

Bamford (2006, p. 38) enfatiza o bem-estar emocional da criança como um dos aspetos de relevância na relação das artes com a expressão artística. Associa, ainda, as artes a um espaço de liberdade e diversão, considerando este aspeto importante no equilíbrio intelectual e emocional.

---

«De algún modo, las artes contribuyen a reforzar la causa de la democracia a través de la libertad de expresión y la espontaneidad.» (Bamford, 2006, p. 38)

Na sua intervenção na Conferência Mundial (2006), António Damásio manifesta que a educação em artes e humanidades é uma necessidade, para o desenvolvimento emocional e comportamento moral, referindo que «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».

Segundo Bamford (2006, p. 38) a relevância e participação na educação artística diferem de país para país, podendo estar relacionadas, para além de outros fatores, com as políticas de cada um e com a adequação dos programas artísticos aos diferentes grupos que os frequentam.

Vários estudos a nível nacional europeu mostram o impacto positivo dos apoios municipais, fazendo aumentar a taxa de participação, o que leva a crer que, com um esforço de parceria entre o governo central, as organizações não-governamentais e os organismos culturais, a educação artística pode elevar os níveis de participação e relevância (Bamford, 2007).

De acordo com a mesma autora, nem sempre se verificam as condições adequadas a nível dos equipamentos e recursos humanos, sendo posta em causa a qualidade das práticas da educação artística, refletindo-se, por conseguinte, de forma negativa, no sucesso do próprio programa.

Bamford reitera a importância da educação artística, fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos (Nações Unidas 1948), artigo 27.º, lembrando que «Todas as pessoas têm o direito de participar livremente na vida cultural da comunidade e de desfrutarem as artes.».

Demonstra uma grande preocupação com a participação e a qualidade. Apesar de a aceitação pela grande maioria dos países ser elevada, a concretização não é a desejável, visto não se cumprirem grandes níveis de participação e qualidade, na globalidade, segundo o estudo realizado.

A propósito da qualidade, Bamford (2006, p. 43), em *El papel de las artes en la educación*, já fazia referência a vários estudos, um pouco por todo o mundo, cujas críticas consideravam a prática da educação artística limitada, sem objetivos e com fraca formação e dinâmica por parte dos professores, entre outros aspetos. No relatório da Conferência Nacional de Educação Artística, refere a importância do tipo de atividades e recomenda que as mesmas devem ser significativas para as crianças.

Esclarece que, se as atividades forem «aborrecidas, desmotivantes, não criativas, sem inspiração, irrelevantes ou essencialmente de má qualidade [...] não

---

contribuirão para aumentar a participação, podendo fazer mais mal do que bem» (Bamford, 2007).

Aborda o desafio com que se defrontam hoje os professores na sua diversidade de contextos, desde a diversidade cultural às necessidades especiais de aprendizagem e comportamentos complexos, considerando assim um desafio definir a relevância (Idem, 2007).

Relaciona os efeitos negativos na educação artística com a ausência de professores qualificados e a falta de qualidade, atribuindo a responsabilidade aos sistemas nacionais (2006, p. 90).

Partindo da uniformidade encontrada nos resultados dos diversos estudos, Bamford (p. 105) caracteriza os programas artísticos de qualidade segundo os seguintes aspetos:

- A colaboração ativa entre os centros escolares e as instituições artísticas e entre professores, artistas e a comunidade local;
- A responsabilidade compartilhada da planificação, a implementação e a avaliação;
- As oportunidades de exposição e representação pública;
- Uma combinação de formação em disciplinas artísticas (educação nas artes) com um enfoque artístico e criativo de aprendizagem (educação através das artes);
- Elementos para a reflexão crítica, a resolução de problemas e prevenção de riscos;
- Ênfase na colaboração;
- Mentalidade inclusiva, com possibilidade de acesso de todas as crianças;
- Estratégias detalhadas para valorizar a aprendizagem, as experiências e a evolução das crianças;
- Formação contínua para professores, artistas e a comunidade;
- Estruturas escolares flexíveis e limites permeáveis entre centros escolares e comunidades locais.

(Tradução minha)

Segundo o mesmo estudo, são de realçar os efeitos dos exemplos de educação artística de qualidade em todo o mundo, refletindo-se na promoção da identidade cultural e «no desempenho académico das crianças, especialmente em áreas de alfabetização e na aprendizagem de um segundo idioma» (Bamford, 2007).

Mais do que o acesso a uma educação, todos devem aceder a uma educação de qualidade (Bamford, 2006, p. 120)

---

Foi confirmado que o envolvimento ativo dos jovens na arte possibilita a relevância dos seus programas, conduzindo a aprendizagens significativas.

Perante a reflexão numa perspetiva holística, as artes desempenham um papel crucial na educação, com objetivo de facilitar as competências sociais e intelectuais para fazer face às exigências do futuro (Bamford, 2006, p. 21).

«A educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem» (Roteiro para a Educação Artística, 2006).

### 1.2.2 A educação artística na construção da pessoa

Segundo Arquimedes dos Santos (1989, p. 55) «teorias pedagógicas abertas veem a necessidade de uma educação através das artes, pelas expressões artísticas, como um procedimento de libertação e humanização numa sociedade burocratizada e tecnocratizada».

A componente humanista é relevante no pensamento dos defensores da educação artística, entre os quais se destaca Delors (1996, pp. 89-90), ao recomendar que a educação deve preparar e orientar os educandos para o mundo complexo que se nos apresenta, considerando necessário uma educação ao longo da vida para «atualizar, aprofundar e enriquecer» os primeiros conhecimentos, adaptando-se à mudança. Indica quatro pilares de aprendizagem fundamentais para a construção do conhecimento:

*aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão;  
*aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Defende-se, assim, uma educação globalizante, ao longo da vida, no plano individual e no social.

Segundo os membros da Comissão, para enfrentar os desafios do século XXI, seria imprescindível imputar novos objetivos à educação, devendo a mesma «fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo» e dar mais importância à imaginação e criatividade, preparando os jovens para enfrentarem o mundo em mudança.

Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social –, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os procederam ou suas contemporâneas. Na escola, a arte e a poesia

---

deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto (Delors, 1996, p. 100).

O ser humano vai-se construindo num processo dialético, começando pelo conhecimento interior de si mesmo e abrindo-se depois ao outro (Delors, 1996, p. 101).

Sousa (2003, p. 110) partilha deste princípio ao relacionar a formação do ser com o «experienciar a vida a partir de dentro».

A Conferência Mundial de Educação Artística continuou a afirmar a necessidade de «desenvolver competências criativas nas novas gerações do século XXI e a demonstrar a importância da educação Artística em todas as sociedades» (Roteiro para a Educação Artística, 2006).

O relatório de Lupwishi Nbuyamba (2007) cita Koïchiro Matsuura, que lembra aos participantes que, «num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária, [...] a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas».

«É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente» (Vigotsky, 2009, p. 11).

No relatório da Conferência Mundial de Educação Artística da UNESCO (2006), Mbuyamba faz referência à intervenção de António Damásio relativamente à Educação Artística na perspetiva da ciência cognitiva, segundo a qual a transformação do mundo, provocada pela evolução das ciências e das tecnologias da informação e comunicação, causa sérias consequências sociais:

as escolas encontram-se sob pressão, e as alterações nos vínculos sociais provocam a agitação e o conflito. Os progressos da ciência e da tecnologia colocam às sociedades o desafio de formar cidadãos competentes, instruídos, criativos e inovadores. Damásio realçou que não basta investir no ensino das ciências e da matemática. É também necessário facultar a educação em artes e humanidades. Sublinhou que estas disciplinas não são um luxo mas antes uma necessidade, pois além de contribuírem para formar cidadãos capazes de inovar constituem um elemento fundamental no desenvolvimento da capacidade emocional indispensável a um comportamento moral íntegro.

Relativamente à intervenção de Ken Robinson, também, no mesmo relatório, Mbuyamba evoca três objetivos fundamentais para a educação, para enfrentar as

---

questões do mundo: «encontrar formas de viver em conjunto, cultivar a identidade individual e fomentar a compreensão mútua. Para alcançar estes três objetivos constituem fatores chave as competências pessoais, a confiança e a criatividade.»

O processo criador inerente à educação artística ultrapassa a prática da produção cultural e estética, envolvendo a nossa vida. «Pensar o processo criador é alimentar a relação significativa e inquieta com o conhecimento, que é construído na criação, na transformação e na recriação de hipóteses em constante movimento, como pulsão de vida» (Fritzen e Moreira (orgs.), 2011, p. 44).

### 1.3 Desenvolvimento linguístico

Por desenvolvimento linguístico entendemos a evolução no conhecimento e utilização da língua, desde o nível zero até à competência adulta (Sim-Sim, 198, p. 298).

Segundo a mesma autora, conhecer o sistema linguístico de uma língua implica conhecer a sua estrutura e saber utilizá-la nas suas diferentes formas de expressão.

A discussão e controvérsia entre linguistas e psicólogos do desenvolvimento complexificam a compreensão do fenómeno do desenvolvimento linguístico. De um lado, os behavioristas defendem o desenvolvimento e a aquisição da linguagem em resultado da aprendizagem e influência do meio; do outro, os inatistas realçam a programação genética, constituinte biológica natural, como determinante no processo de aquisição e desenvolvimento da língua (Sim-Sim, 1998, p. 301). Os cognitivistas afirmam que a linguagem depende do pensamento:

Entre a linguagem e o pensamento existe assim um círculo genético, de tal modo, que um dos dois termos se apoia necessariamente um no outro, numa formação solidária e numa perpétua ação recíproca. Mas ambos dependem, no fim de contas, da própria inteligência, que, essa sim, é anterior à linguagem e independente dela (Piaget, 1990, p. 133).

Segundo uma perspetiva de desenvolvimento, Vigotsky considera que a linguagem e o pensamento constituem dois círculos distintos, que em determinado momento, por volta dos dois anos, se intercetam, dando origem ao **pensamento verbal** (grifo do autor), determinante na formação dos conceitos. «Trata-se da função linguística da **monitorização do pensamento**, à qual se acrescenta a de **planificação** e **orientação** do mesmo na resolução de problemas e, obviamente, a de **comunicação** com os outros.» À exceção desta área, o pensamento e a linguagem são autónomos. Vigotsky considera ainda que o desenvolvimento cognitivo depende

---

«dos meios sociais», e que a capacidade para interagir verbalmente influencia o sucesso do indivíduo. (Sim-Sim, 1998, pp. 310-311).

Para Benjamim Whorf, o desenvolvimento cognitivo depende do desenvolvimento linguístico, ou seja, «a estrutura da linguagem que usamos determina a nossa estrutura do pensamento» (Idem, p. 311).

Seja como for, a aquisição do sistema linguístico permite-nos a inserção social e assumir a nossa identidade e, além disso, contribui para o desenvolvimento cognitivo e para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita (Mousinho, Schmid, Pereira, Lyra, Mendes & Nóbrega, 2008).

### **1.3.1 Desenvolvimento e aquisição da linguagem verbal**

Aquisição da linguagem refere-se ao estado de apropriação de um sistema linguístico, sem que para isso seja necessário ensino formal. Basta que a criança esteja exposta à língua da comunidade a que pertence durante o período crucial do seu desenvolvimento para que se torne «num falante competente» (Sim-Sim, 1998, p. 28).

O desenvolvimento<sup>5</sup> da linguagem processa-se de forma holística; todas as aprendizagens e experiências «são permeadas pela comunicação oral» (Silva e Valiengo, 2010). Na sua interação com o outro, dentro da comunidade em que se insere, a criança vai interiorizando as regras nos vários domínios da língua, que integram o objeto de aquisição: o domínio fonológico, o sintático, o morfológico e semântico e o pragmático (Sim-Sim, Silva e Nunes, 1998, p. 14).

No que se refere ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, de acordo com várias conceções teóricas, o mesmo ocorre de modo sequencial, sendo possível identificar marcos mais relevantes ao longo do percurso (Sim-sim, 1998).

O desenvolvimento fonológico, comparativamente aos restantes domínios da linguagem, é o que se processa de forma mais rápida. Geralmente, antes do ingresso no primeiro ciclo, «a maioria das crianças articula corretamente todos os sons e combinações de sons da língua materna e quando tal não sucede deverá ser sinal de alerta para pais e professores». Será imersa em ambientes ricos em estímulos sonoros que a criança se habilitará a perceber e discriminar os sons da língua para compreender e produzir a fala (Sim-Sim, pp. 77-79).

Segundo Mousinho *et al.* (2008), existe interação entre as estruturas biológicas que a criança possui e a qualidade dos estímulos que recebe no meio social.

---

<sup>5</sup> O desenvolvimento pressupõe alterações que se materializam em progresso (Sim-Sim, 1998, p. 27).

---

Seguindo o estudo de Sim-Sim (1998), o bebê começa por reagir à presença de sons e a distinguir e a reconhecer vozes, conseguindo discriminar alguns sons pelas seis/oito semanas. Entre os dois e os quatro meses de idade, começa a discriminar vozes familiares ou desconhecidas; aos cinco/seis meses identifica padrões de entoação e ritmo; entre os nove e os treze meses compreende sequências fonológicas em contexto; aos dez/doze meses associa sílabas sem significado a objetos; aos trinta e seis meses atinge a discriminação total dos sons da sua língua materna; entre os quatro e os cinco anos reconhecem-se indicadores de consciência fonológica. A produção de sons da fala ou articulação é a outra face do desenvolvimento fonológico, comandada e controlada pelo sistema nervoso central, realizando-se através do aparelho fonador (Idem, 1998, pp. 85-88).

Produções vocais como choro, palreio, riso e lalação surgem antes das primeiras palavras, integrando o período pré-linguístico; o período linguístico inicia-se com as primeiras palavras (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 16).

Sim-Sim (1998, p. 94) apresenta os princípios gerais de articulação que orientam as primeiras produções de palavras segundo Mack e Lieberman (1985):

A repetição de sílabas, por exemplo, *popó*; a omissão de sílabas não acentuadas, por exemplo, *péu para chapéu*; a redução no agrupamento de consoantes, por exemplo, *pato para prato*; a assimilação regressiva, por exemplo, *popo para copo*; a assimilação progressiva, por exemplo, *boba para bola*.

No decorrer do segundo ano de vida, regista-se o aumento do reportório fonológico da criança, registando-se cada vez mais alterações significativas no processo articulatório (Idem, p. 94). Com o tempo, a criança vai melhorando a capacidade de combinar os sons dentro das palavras, começando a perceber as operações relativas aos aspetos segmentais da língua (Ibidem, p. 95).

É natural que a criança de três e quatro anos de idade recorra a deturpações, substituições e omissões, que não constituem dificuldades a nível da compreensão por parte do adulto. No final da educação pré-escolar, as crianças dominam a articulação da língua materna (Ibidem, p. 95).

É importante, ainda, assinalar a aquisição da prosódia como um aspeto integrante do desenvolvimento fonológico, o qual «engloba variações de intensidade, tom, duração e ritmo da fala». A prosódia pode alterar o significado de qualquer mensagem. A mesma frase pode expressar uma pergunta ou uma afirmação, transmitir sarcasmo, dúvida ou raiva. «Dominar os padrões prosódicos de uma língua faz parte do conhecimento da língua e a sua aquisição é tarefa que a criança tem que enfrentar» (Ibidem, pp. 97-98).

---

Relativamente ao desenvolvimento lexical, as primeiras palavras constituem um marco muito importante no respetivo processo, pelo qual, a criança, além de adquirir novos vocábulos e significados, os relaciona, compreendendo a polissemia da palavra (Ibidem, p. 125).

A amplitude e qualidade do léxico dependem das experiências e vivências de cada um, e é num processo de contínua correção e reformulação que adquirimos o significado das palavras (Ibidem, p. 122).

O uso da palavra começa de forma limitada (subgeneralização<sup>6</sup>), até que a criança adquira o conceito, a sua relação e a utilização com diferentes designações (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 16).

O período mais marcante no desenvolvimento lexical surge entre os 18 e os 42 meses de vida, registando-se um grande aumento do número de palavras. Neste domínio, regista-se uma larga diferença entre a compreensão e a produção; a criança reconhece mais do que o que produz (Sim-Sim, 1998, p. 127).

Há que realçar duas características próprias da fase do desenvolvimento lexical entre os dois e os seis anos: a invenção de palavras a que a criança muitas vezes recorre «com o objetivo de preencher lacunas» e a aquisição de novos vocábulos (de forma passiva ou ativa) durante uma conversa, os quais mais tarde a criança aplica para testar o seu real significado. Pelos seis anos, «o léxico infantil é extenso e a criança já consegue conversar sobre uma grande variedade de temas» (Idem, p. 128).

A importância de escutar a criança e dialogar com ela é referida por vários autores como a atitude crucial no desenvolvimento da oralidade (Silva e Valiengo; 2010, Sim-Sim, 1998).

De acordo com vários estudos (Silva e Valiengo, 2010, Mousinho *et al.*, 2008, Sim-Sim, 1998 e Sim-Sim *et al.*, 2008) no que se refere à estrutura das frases, a criança utiliza uma palavra a funcionar como frase (período holofrástico), seguindo-se o período telegráfico, isento de verbos auxiliares, artigos, preposições, cuja regra consiste na organização sequencial das palavras, até aos dois anos, aproximadamente. A partir daí, verifica-se a construção de frases com maior número de palavras, começando a evidenciar-se as regras sintáticas e morfológicas da língua em que se convive.

---

<sup>6</sup> Exemplo: O bebé usa a palavra *ãõ-ãõ* para nomear, apenas, o cão da família (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 16)

<b>0/6 meses</b>	
Desenvolvimento Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reação à voz humana</li> <li>▪ Reconhecimento da voz materna</li> <li>▪ Reação ao próprio nome</li> <li>▪ Reações diferentes a entoações de carinho ou de zanga</li> <li>▪ Vocalizações (palreio, lalação) com entoação</li> </ul>
Desenvolvimento Semântico/sintático	
Desenvolvimento Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tomada de vez em processos de vocalização</li> </ul>
<b>12 meses</b>	
Desenvolvimento Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produção de alguns fonemas</li> </ul>
Desenvolvimento Semântico/sintático	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreensão de frases simples, particularmente instruções</li> <li>▪ Produção de palavras isoladas (holofrase)</li> </ul>
Desenvolvimento Pragmático	<p>Produções vocálicas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ fazer pedidos</li> <li>▪ dar ordens</li> <li>▪ perguntar</li> <li>▪ negar</li> <li>▪ exclamar</li> </ul>
<b>18 meses</b>	
Desenvolvimento Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produção de muitos fonemas</li> <li>▪ Utilização de variações entoacionais</li> </ul>
Desenvolvimento Semântico/sintático	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cumprimento de ordens simples</li> <li>▪ Compreensão de algumas dezenas de palavras</li> <li>▪ Produção de discurso telegráfico (2/3 palavras por frase)</li> </ul>
Desenvolvimento pragmático	

Quadro 1 - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem (fonte: Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 26)

<b>2/3 anos</b>	
Desenvolvimento Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produção de muitos fonemas</li> <li>▪ Melhoria no controlo do volume, ritmo e intensidade da voz</li> <li>▪ Reconhecimento de todos os sons da língua materna</li> </ul>
Desenvolvimento Semântico/sintático	<p>Compreensão de centenas de palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grande expansão lexical</li> <li>▪ Produção de frases</li> <li>▪ Utilização de pronomes</li> <li>▪ Utilização de flexões nominais e verbais</li> <li>▪ Respeito pelas regras básicas de concordância</li> </ul>
Desenvolvimento pragmático	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de frases para realizar muitos atos de fala (pedidos, ordens, perguntas, chantagens, mentiras)</li> </ul>
<b>4/5 anos</b>	
Desenvolvimento Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Completo domínio articulatório</li> </ul>
Desenvolvimento Semântico/sintático	<p>Conhecimento passivo de cerca de 25 000 palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vocabulário ativo de cerca de 2 500 palavras</li> <li>▪ Compreensão e produção de muitos tipos de frases simples e complexas</li> </ul>
Desenvolvimento pragmático	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Melhoria na eficácia das interações conversacionais (formas de delicadeza e de subtileza)</li> </ul>
<b>Até à puberdade</b>	
Desenvolvimento Fonológico	
Desenvolvimento Semântico/sintático	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Domínio das estruturas gramaticais complexas</li> <li>▪ Enriquecimento lexical</li> </ul>
Desenvolvimento pragmático	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Domínio das regras pragmáticas do(s) ambiente(s) onde convive</li> </ul>

Quadro 2 - Marcos e etapas do desenvolvimento da linguagem (fonte: Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 26)

Começam então a surgir as «palavras com função gramatical, como é o caso dos artigos, das preposições e das conjunções e [a] presença de formas flexionadas nas categorias nominais (género e número) e de desinências verbais para assinalar pessoa e tempo» (Sim-Sim, 1998, p. 158).

---

Tal como em relação ao léxico, no que se refere à organização sintática, o ambiente de comunicação promovido pelo educador contribui para melhorar as aquisições nesse domínio (regras morfológicas), levando a criança a construir frases mais complexas (OCEPE, 1997, p. 67).

Cabe agora referir a conversa como o aspeto **pragmático** da língua, regido por um conjunto de regras capaz de garantir a comunicação entre as pessoas.

Segundo Sim-Sim *et al.* (2008, p. 24), o processo inicia-se com as trocas comunicativas sonoras (nos bebés) e vai progredindo, à medida que as crianças se desenvolvem, tornando a comunicação mais funcional, mais capaz de transmitir as suas mensagens adequadas ao contexto. As mesmas autoras afirmam o seguinte:

Pela conversa, a linguagem transforma-se em ferramenta social para expressarmos pedidos e ordens, perguntarmos, exigirmos, negarmos e recusarmos, chantagearmos, mentirmos, agradecermos e controlarmos as interações sociais. A organização de uma conversa implica o conhecimento de um conjunto de regras de uso da língua, ou seja, saber o que dizer, a quem dizer e como dizer.

Para estas autoras, comunicação, linguagem e conhecimento são três pilares de desenvolvimento em simultâneo indissociáveis pelo fenómeno social e interativo, como referem na seguinte citação:

A qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (Idem, 2008).

O ambiente educativo do jardim de infância é um meio privilegiado para «o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso» (Ibidem, 2008, p. 29). Adquirir um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar. É importante, por isso, criar espaços promotores de expressão pela comunicação oral, valorizando os aspetos da fala e da escuta, tentando envolver todas as crianças na partilha de vivências comuns (OCEPE, 1997, pp. 66-67).

Despertar a motivação e o prazer de comunicar são aspetos defendidos nos documentos teóricos orientadores deste projeto, associando-se os mesmos à importância e à exploração do carácter lúdico da linguagem. Por exemplo, as rimas, as lengalengas, os trava-línguas, as adivinhas e a poesia constituem formas de expressão que permitem trabalhar a sensibilização estética e o ritmo (ligando-se à

---

expressão musical), podendo, ainda, desenvolver a competência metalinguística – a compreensão do funcionamento da língua (Idem, 1997, p. 67).

Sim-Sim *et al.* (2008, pp. 33-34) indicam como fatores determinantes no desenvolvimento comunicativo as capacidades naturais da criança (sensoriais, neurológicas, cognitivas, motoras, sociais...), o ambiente social (interações com parceiros e cultura) e o ambiente físico (oportunidades para interagir, explorar, brincar, desenvolver-se) e afirmam que:

A interação verbal é o meio mais elaborado e privilegiado da interação comunicativa. Através dela a criança adquire a língua materna e, simultaneamente, pensa simbolicamente e aprende sobre o real físico, social e afetivo.

De forma natural, na interação com o meio, a criança vai progredindo até que, no final dos anos pré-escolares, começa a desenvolver-se a consciência linguística. Neste nível, a criança já vai conseguindo dominar as estruturas da sua língua materna ao comunicar. Ou seja, as «crianças passam a ser capazes de controlar de forma consciente e deliberada as regras sintáticas das frases ou a estrutura fonológica das palavras» (Sim-Sim *et al.*, 2008, p. 48).

As autocorreções, o gosto pelas rimas, as brincadeiras com as palavras são os primeiros indicadores de um nível superior de conhecimento que indicia já alguma *consciência linguística* e que será a base para um trabalho de reflexão e de sistematização sobre a língua, essencial para aprender a ler e a escrever (Idem, 2008, p. 27).

A linguagem é um importante fator para o desenvolvimento e para a aprendizagem. A língua oral seria uma base linguística indispensável para que as habilidades de leitura e escrita se estabelecessem. As habilidades de linguagem receptiva e expressiva também foram consideradas por diversos autores como bons sinais precoces da compreensão de leitura (Mousinho *et al.*, 2008).

### **1.3.2 Emergência da leitura e da escrita**

Aprender a ler só pode ter resposta no estudo do que foi «O homem antes da escrita» e do que é a criança, antes de poder compreender o que é ler, escrever e contar. Melhor diria: contar (de escrever); ler (o que se observa) para poder descrever: escrever (de registrar conhecimentos adquiridos) para poder contar quantidades, definir espaços e entender o seu conteúdo (Santos, 1991, pp. 91-92).

Segundo dados das Orientações Curriculares (1997), o envolvimento precoce da criança com a leitura e a escrita dá origem a que ela já leve uma ideia da escrita quando entra no jardim de infância.

---

Será importante, então, partir do que a criança já sabe, possibilitando-lhe o contacto com as funções do código escrito. «Não se trata de uma introdução formal e ‘clássica’ à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita» (OCEPE, 1997, p. 65).

Este aspeto assenta numa perspetiva de literacia, ou seja, refere-se à competência da «interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente» (OCEPE, 1997, p. 65).

De acordo com Mata (2008), no jardim de infância a criança pode confrontar-se com múltiplas situações ligadas à exploração da escrita, levando a imitações e tentativas de escrita e leitura.

As crianças desde cedo vão-se questionando e colocando hipóteses sobre a escrita, as suas características, as suas utilizações, em que contextos funciona, as regras que as regem, etc. Vão assim começando, elas também, a produzir as suas escritas, que podem surgir como imitação de outras ou por sua própria criação, por vezes com características muito particulares, diferentes das formas e regras convencionais (Idem, 2008, p. 33).

A autora refere, ainda, que a primeira conquista na apreensão do código escrito é a diferenciação entre escrita e desenho, a qual geralmente, todas as crianças a nível pré-escolar fazem. Muitas delas imitam a escrita, com algumas características como a linearidade e os caracteres, aproximando-se progressivamente da escrita real. É neste processo emergente que a criança vai desenvolvendo aprendizagens de escrita.

Assim que «começa a perceber as normas da codificação escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras» como, por exemplo, escrever o seu nome (Idem, 2008, p. 34).

Há um aspeto importante para o qual a autora chama a atenção: a descoberta e a identificação das letras só terão importância e relevância na aprendizagem se envolverem as crianças em experiências ou tarefas de literacia, ou seja, em torno da escrita e do seu funcionamento, e sobre algo significativo para a criança, como o nome dela, ou palavras ou textos escolhidos por ela.

«Se a criança se centra demasiado na letra, perde a noção da escrita enquanto forma de linguagem, com funções e utilizações muito diversificadas, ou seja, centra-se demasiado na forma e perde o significado, o sentido» (Idem, 2008, p. 34).

Neves e Martins (2000, p. 30) apontam como estratégias básicas para o sucesso da leitura e da escrita criar situações que levem as crianças a familiarizar-se com a linguagem escrita e a compreender as suas diferentes funções.

---

Ao lidar com o texto manuscrito ou impresso em diferentes formatos, a criança vai-se apropriando do código escrito e tomando conhecimento das suas funções (OCEPE, 1997, p. 69).

Será, pois, necessário compreender e respeitar o amadurecimento de determinadas estruturas, de natureza cognitiva, para aprender a ler e a escrever; «compreender que as palavras escritas são compostas por letras espacialmente ordenadas, correspondendo a sons temporalmente ordenados» (Neves e Martins, 2000, p. 23).

O livro é um instrumento fundamental no contacto com a escrita, permitindo que a criança descubra o prazer da leitura e desenvolva a sensibilidade estética (OCEPE, 1997, p. 70).

O aspeto do prazer de ler e o interesse pelos assuntos que a criança ouve ler são também assinalados por Neves e Martins (2000, p. 21). Estas mesmas autoras, neste ponto, referem como prioridade as crianças descobrirem a funcionalidade da leitura, percebendo que a mesma constitui uma forma de comunicação, com diferentes objetivos (contos, notícias, informações...) e formas de ler (em voz alta, em silêncio, na diagonal, atenta).

No dia-a-dia, no jardim de infância, vamos percebendo como se vai processando o desenvolvimento da língua escrita: a criança imita o adulto a copiar o nome dela e dos outros; a fazer registos sem se verificar grande correspondência com os signos do código escrito ou de forma rudimentar e algumas crianças, mais próximo dos seis anos de idade, já pedem para copiar textos, conseguindo seguir a linearidade própria da escrita.

Ao escrevermos diante das crianças, ensinamos-lhe coisas sobre a linguagem escrita:

Que o código oral tem uma determinada representação escrita; que as palavras se alinham no espaço pela ordem que as proferimos; que tudo o que se diz se pode escrever; que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo; que as letras se desenham seguindo certos percursos (Neves e Martins, 2000, p. 65).

Esta atitude, segundo as autoras acima citadas, é ainda uma forma de valorizar o que as crianças dizem. Trata-se de um aspeto de grande importância para despertar na criança o interesse e o gosto pela língua.

Devemos escutar a criança desde as primeiras produções escritas. «Por trás dos olhos (ou além), dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar os seus próprios saberes nesse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas.» (Ferreiro, 2002, p. 36).

---

A importância de boas experiências com a língua escrita e com a leitura influencia as aprendizagens neste domínio (Idem, p. 28).

#### **1.4 Abordagens pedagógicas pelas expressões artísticas**

Além do Modelo de Relação Pedagógica de Legendre, já referido como suporte da metodologia deste projeto, consideramos os modelos Reggio Emilia e Pedagogia de Situação de Gisèle Barret, grandes referências para a prática pedagógica, passando a apresentar as suas características fundamentais.

##### **1.4.1 Experiência de Reggio Emilia**

O sistema de Reggio pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. (Gardner, 2008)

A abordagem Reggio Emilia inspira-se nas «teorias e experiências da educação ativa», como Ferrière, Dewey, Vigotsky, Bruner, Piaget, Bronfenbrenner e Hawkins (ainda presentes) e outros mais recentes, como «Kaye sobre o papel tutorial do adulto, Shaffer sobre o relacionamento entre a linguagem e a interação social, Serge Moscovici e Gabriel Mugny sobre a Gênese da representação e a importância da inteligência e mentes abertas» (Malaguzzi, 2008, p. 97). Constitui um sistema de educação em parceria com a comunidade, envolvendo as famílias, os professores, os cidadãos e outros na administração da escola Spaggiari (2008, p. 106).

Começamos por apresentar a caracterização da escola na voz do grande orientador e pensador de Reggio: «Pensamos a escola como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças.» É necessário ir ajustando o sistema, durante o seu percurso, «exatamente como aqueles navios-pirata eram obrigados a consertar suas velas e, ao mesmo tempo, manter seu curso no mar» (Malaguzzi, 2008, p. 72).

É esta a imagem que Malaguzzi (citado em Hall, K., Ridgway, A., Murphy, R., Cunneen, M. & Cunninham D., 2010, p. 39) faz passar: a escola como um organismo dinâmico, em constante renovação, no qual nada é tido como certo; um local de descoberta, exploração, pesquisa e construção de relações (tradução minha). Uma escola que lida, também, com dificuldades e controvérsias, mas com o grande objetivo de criar um ambiente agradável, de modo a proporcionar bem-estar e alegria a todos os que a frequentam: crianças, famílias e professores (Malaguzzi, p. 73). É, portanto, muito valioso primar pela qualidade do ambiente educativo, o qual, para além de excelentes condições físicas, promove o relacionamento entre os professores (que

---

trabalham em pares) e as famílias, que participam nas discussões sobre o currículo, na organização das atividades e do espaço, entre outras tarefas. Nesta abordagem, os planos e as reflexões incidem sobre os «campos cognitivo, afetivo e simbólico; finamos as habilidades de comunicação; somos muito ativos na exploração e na criação em grupo, permanecendo abertos a mudanças» (Idem, pp. 73-75).

Para Malaguzzi, relacionamento e aprendizagem estão associados à ação das próprias crianças, da competência profissional dos adultos e do processo educacional. O ambiente educativo deve interligar os campos cognitivo, do relacionamento e da afetividade. «Portanto, deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual e interpessoal» (Malaguzzi, 2008, p. 77).

A discussão e o conflito são considerados aspetos de máxima importância no desenvolvimento cognitivo. Segundo Rinaldi (2008, p. 117), o conflito transforma as relações entre as crianças – «oposição, negociação, consideração dos pontos de vista do outro» –, encarando-as como parte do processo construtivista.

«Obviamente, existe uma forte relação de causa e efeito entre o desenvolvimento social e o cognitivo, uma espécie de espiral que é mantida pelo conflito cognitivo que modifica o sistema tanto cognitivo quanto social.» O mesmo acontece em relação aos adultos, cujas discussões e conflito no âmbito das reflexões em grupo levam a pensar de forma diferente e a modificar as suas interações com as crianças (Idem, p. 117).

Tratando-se de uma pedagogia de relação, o relacionamento representa uma dimensão fundamental do sistema, compreendido «como uma conjunção dinâmica de forças e elementos interagindo para uma finalidade comum» (Malaguzzi, p. 79).

Este sistema procura que cada criança reforce a sua identidade através do reconhecimento por parte do outro (adulto ou colega), capaz de lhe despertar a motivação e autoconfiança para a participação das atividades na escola. Neste sentido, são promovidas redes de comunicação, melhorando a autonomia da criança e do grupo. «O grupo forma uma entidade especial, ligada por debate e diálogo, que se baseia em seu próprios modos de pensar, de se comunicar e de agir.» As crianças aprendem através de experiências concretas. Os professores, observadores participantes, têm um papel importante na gestão dos diferentes tipos de interação (Idem, p. 79).

A abordagem Reggio Emilia privilegia o currículo emergente, ou seja, em qualquer planeamento de atividade ou projeto, os educadores apresentam objetivos gerais (não específicos) e formulam hipóteses, prevendo o inesperado, com base no conhecimento das crianças e das experiências vividas (Rinaldi, 2008, p. 113).

---

Um aspeto-chave deste modelo relaciona-se com a importância atribuída à imagem das crianças, considerando-as «ricas, fortes e poderosas» (Idem, 2008, p. 114).

O *atelier* é um local onde as crianças se libertam através das mãos e da mente, proporcionando «diferentes combinações e possibilidades criativas entre diferentes linguagens simbólicas» (Malaguzzi, 2008, p. 84).

É função do *atelier*, também, produzir a documentação dos projetos para informar os pais sobre as capacidades e o valor das crianças (a nível do pensamento e da expressividade), para observar os processos de aprendizagem, refletir, e constituir arquivo (Idem, p. 85). O *atelier* «ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autónomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação» (Vecchi 2008, p. 130).

As expressões artísticas ocupam um lugar de relevo nos jardins de infância do modelo Reggio Emilia, estando o espaço devidamente organizado por áreas para facilitar a sua prática. Assim, na *piazza* dispõem-se a área do faz-de-conta e expressão dramática, devidamente equipada para realização de teatro de fantoches e marionetas; materiais que permitem a construção; animais e outros. No *atelier* a criança tem ao seu alcance um conjunto de materiais que permitem a expressão através de múltiplas técnicas, promovendo a educação estética. A sala de música encontra-se apetrechada com «uma diversidade de instrumentos musicais que incluem os comercializados e de excelente qualidade acústica e os instrumentos construídos pelas crianças e pelos pais e que refletem a cultura musical do grupo que frequenta a escola» (Lino, 2007, p. 104).

«O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da coconstrução do conhecimento pela criança.» (Edwards, 2008, pp. 161)

«O modo de pensar em espiral, ao invés de linear, é muito característico dos educadores de Reggio» (Idem, p. 162).

Outro aspeto de relevo é a perspetiva progressista e o idealismo social, defendendo «que os adultos devem investir recursos públicos no bem-estar das crianças e ingressar em processo contínuo e permanente de construção do conhecimento junto a elas» (Rinaldi citada em Edwards, 2008, p. 162).

Em determinados momentos, o educador ajuda a formular hipóteses, partindo de ideias do grupo; noutros momentos, o educador escuta a criança, observa os comentários, repetindo ou esclarecendo de forma a alimentar a conversa ou atividade (Idem, p. 162).

Os educadores refletem em conjunto sobre as práticas pedagógicas, explorando e planejando diversas estratégias para desenvolver os projetos: são observadores e pesquisadores (Idem, p. 162). Em vez de avaliar os resultados, devem aprender a interpretar os processos contínuos.

#### 1.4.2 Pedagogia de Situação

*Cette pédagogie est celle du vécu. Elle exploite chaque moment de l'ici et du maintenant de la classe dans toute sa diversité. Elle tient compte de tous les facteurs, du hasard et de l'aléatoire, en se risquant à répondre aux urgences du moment. La pédagogie de la situation tient compte des besoins qui sont exprimés par les élèves, non dans un rapport de force, mais dans une coexistence dynamique où la confrontation permet autant le questionnement que l'approfondissement (Barret, 2007).*

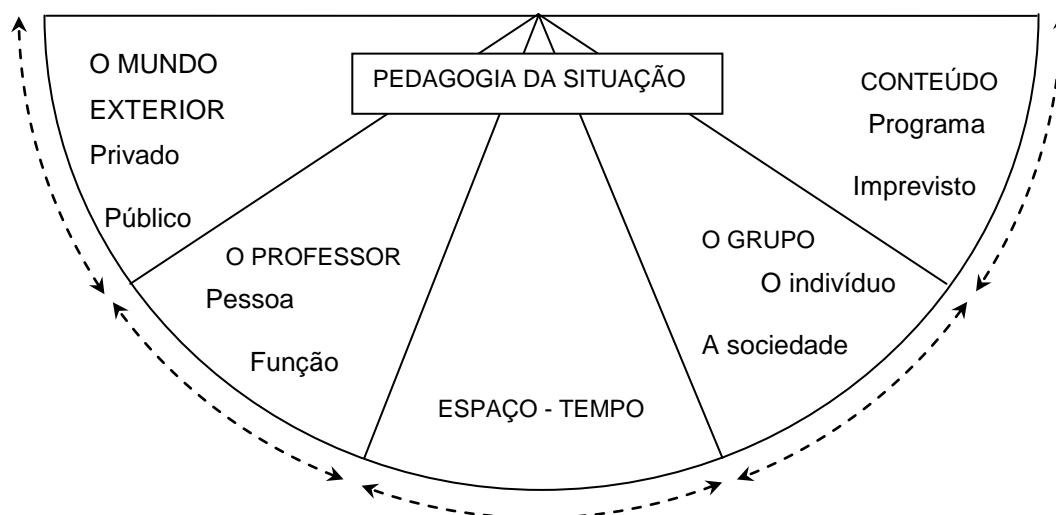


Figura 1 - Leque da Pedagogia de Situação (Barret, 2007, p. 6)  
(tradução minha)

São cinco as variáveis que constituem a pedagogia de situação, as quais funcionam em simultâneo, sendo a situação definida pela multiplicidade de relações e combinações que a compõem (Barret, 2007, p. 5).

A situação acontece num determinado espaço em determinado momento, daí a importância do fator espaço-tempo. Para Barret (1995, citada em Leitão), o espaço é o lugar onde acontece a vivência, a ação; o tempo refere-se às épocas, horários, interrupções e todas outras noções ou relações de tempo.

Em relação ao pedagogo, considera o fator humano indispensável ao desenvolvimento do ensino aprendizagem; *De la qualité de ce rapport dépend la*

---

*qualité de l'apprentissage* (Barret, 2007). O seu papel é determinante, mais do que «pela sua competência científica e a capacidade de estruturação didática dos conteúdos programáticos», pela comunicação e relação que estabelece com os seus alunos através do olhar, da voz, da postura corporal, dos movimentos e gestos, e ainda, pela sua autoestima (Barret 1995, citada em Leitão).

Em relação ao conteúdo, Barret (2007, p. 6) refere que se deve ter em conta o currículo nacional e a planificação do professor, mas, para além disso, é importante considerar o imprevisto ou inesperado, tornando a planificação flexível de modo a integrar elementos emergentes. Não se deve ficar demasiado preso ao conteúdo planificado.

Segundo a investigadora Maria Madalena Leitão, de acordo com Barret (1991), o conteúdo ou vivência desenvolve-se num certo espaço/tempo, incluindo a forma como se estrutura e o relacionamento entre os diversos intervenientes da situação; a experiência tem uma dupla vertente: coletiva por ser comum a todos e privada por ser apreendida de forma diferente por cada um. O momento de retroação é de grande importância, pois permite que o «pedagogo se aperceba das diferenças individuais do estar e sentir de cada um no mesmo 'vivido' comum».

O mundo exterior é outro fator que influencia a situação pedagógica, desde o meio ambiente envolvente e das notícias aos problemas pessoais (que a criança pode trazer de casa) da vida das crianças. O mundo exterior interfere na situação pedagógica. «*La moindre étincelle peut percer l'écran fragile qui la protège du monde.*» (Barret, 2007, p. 6).

Em relação às qualidades do professor (Idem, p. 8), este deve saber filtrar o melhor da situação, sendo sensível ao que se passa no grupo em determinado espaço-tempo, de modo a proporcionar aos alunos as aprendizagens mais significativas. O professor tem de ter a capacidade de lidar com o conteúdo para além do planeado, deve ter em conta o inesperado. Tem de ter a capacidade de agir no «aqui e agora», fazendo com que as aprendizagens sejam mais significativas para os alunos. «*Dans ce contexte, l'enseignant ne peut pas être obsédé par l'atteinte d'objectifs. Il doit apprendre à évaluer la situation. Il lui faut alors développer deux habiletés essentielles : savoir observer, et développer une qualité de présence à l'autre.*»

Relativamente ao grupo, na pedagogia de situação o pedagogo deve conhecer a constituição e dinâmica do grupo dos seus alunos para poder responder aos seus interesses. É necessário compreender a personalidade própria do grupo para melhor adequar as suas intervenções (Ibidem, p. 9).

A pedagogia de situação é favorável à interdisciplinaridade (Ibidem, p. 9).

---

A pedagogia de Situação de Gisèle Barret considera como fundamentais treze conceitos, de acordo com uma visão humanista, cujo resultado da síntese realizada por Souza (1990, citado em Martins, 1998, pp. 145-146) se traduz no seguinte:

- O **subjetivo** – a consideração sobre o sentir individual;
- O **vivido** – a prática como referência permanente;
- A **polissemia** – a consideração sobre a diversidade dos sentidos;
- O **lúdico** – o jogo como princípio e ciclorama de fundo;
- A **globalidade** – os elementos jamais se encontram isolados; o processo é tão importante quanto o produto;
- A **ação** – a implicação no fazer;
- O **coletivo** – a célula de interação dos indivíduos;
- A **criatividade** – a invenção e não somente a reprodução;
- O **aqui e agora** – o presente, a presença;
- A **movência** – o fluxo e refluxo, o mar do processo;
- A **neutralidade** – a conjunção dos contrários;
- A **situação** – o que se passa, o todo globalizante.

### Resumo

As diferentes concepções abordadas no primeiro ponto refletem sobre a definição de arte, educação e educação pela arte, assim como os seus objetivos e princípios. Numa visão muito global, parece consensual entre as várias concepções que a educação pela arte compreende uma dimensão holística, segundo os princípios da espontaneidade, do ludismo, da criatividade e da expressividade.

Quanto ao segundo ponto, retemos que todos têm direito à participação na educação artística de qualidade, cujos efeitos se refletem no equilíbrio intelectual e emocional das crianças e dos jovens, influenciando as aprendizagens e, por consequência, o sucesso acadêmico.

Sobre o papel da educação artística na formação da pessoa, a focagem principal centra-se na preparação de indivíduos mais criativos e competentes para enfrentar o mundo em constante mudança, bem como indivíduos com um sentido mais humanístico, capaz de cooperar numa educação para a paz.

Relativamente ao desenvolvimento linguístico, começámos por defini-lo, seguindo-se uma breve abordagem às diferentes concepções neste domínio.

Seguimos com o desenvolvimento do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal, referindo as diferentes etapas com enfoque das suas principais características até à entrada no primeiro ciclo. No ponto sobre a

---

emergência da leitura e da escrita, procurámos mencionar alguns indicadores deste fenómeno, deixando algumas recomendações para o facilitar.

Acerca das abordagens Reggio Emilia e Pedagogia de Situação, foi referida a estrutura e os princípios fundamentais.



---

## CAPÍTULO II: METODOLOGIA

### Introdução

Iniciamos este capítulo com a abordagem à ação-investigação, procurando definir e perceber as vantagens da sua aplicação. Seguimos com a exposição da estrutura do modelo de Relação de Legendre (2005) – adaptado ao contexto em estudo – e com a caracterização dos respetivos polos. A calendarização e a organização das atividades são definidas em terceiro lugar. Imediatamente a seguir, apresentamos os instrumentos de recolha de dados com a explicação de cada um deles, referindo as características principais e as vantagens da sua utilização. O capítulo termina com a explanação do tópico Análise e interpretação da informação.

### 2.1 Ação-Investigação

A opção pela abordagem qualitativa na modalidade da ação-investigação deve-se ao facto de termos considerado esta metodologia como a que melhor se adequava ao respetivo estudo: investigação sobre as práticas pedagógicas realizadas num jardim de infância, com o propósito de compreender os processos de desenvolvimento das aquisições e aprendizagens e de melhorar as ações educativas.

O questionamento sobre as práticas e as estratégias de intervenção dos agentes educativos, sobre os sujeitos de aprendizagem e os seus modos de aprender, são das vias mais promissoras para impulsionar ajustes e mudanças, novas perspetivas e visões (Martins 2002, p. 223)

A investigação-ação, como refere Alarcão (2002, pp. 223-224), surgiu com Kurt Lewin segundo uma linha de epistemologia pragmática, com dois grandes objetivos a alcançar: melhorar a ação prática e compreendê-la melhor. Para Lewin, «fazer ciência social implicava um comprometimento ativo com a resolução dos problemas sociais e, simultaneamente, uma preocupação com a descoberta de resposta para questões baseadas na relação científica».

Os princípios fundamentais da origem desta metodologia mantêm-se, sendo crescente o interesse por esta prática, nomeadamente no campo educativo.

Sanches (2005) sublinha um aspeto interessante, ligando-o às pegadas de Dewey (1993): o facto de o professor produzir «saber que vai utilizar para resolver os problemas do dia-a-dia, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de estar dependente do saber produzido pelos outros».

Essa «produção» do saber constitui-se como um processo cíclico «numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de

aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu ato educativo» (Sanchez, 2005).

Foram referidas as atitudes de agir e investigar-cientificar, o que implica a vertente formativa do agente educativo. Em relação ao papel que a investigação-ação tem assumido nos últimos tempos nesse domínio, Alarcão (2002, p. 225) reforça: «Advoga-se a formação centrada no trabalho, a simultaneidade da formação e da ação, a interatividade entre a ação e a formação pela via do questionamento e da reflexão, a inserção organizacional de formação».

Almeida (2001, citado em Fernandes), na mesma linha de pensamento que as autoras supracitadas, encontra grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação, afirmando: «Ela implica o abandono do praticismo não reflexivo, favorece, quer a colaboração interprofissional, quer a prática pluridisciplinar — quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar —, e promove, inegavelmente, a melhoria das intervenções em que é utilizada.»

É isso que procuramos: a prática reflexiva numa perspetiva transdisciplinar – as aprendizagens e a educação pela arte – encontrando um suporte no Modelo de Relação Pedagógica de Legendre (2005).

## 2.2 Modelo de Relação Pedagógica

Neste ponto, procedemos à apresentação do modelo de relação, adaptando-o ao contexto do presente projeto.

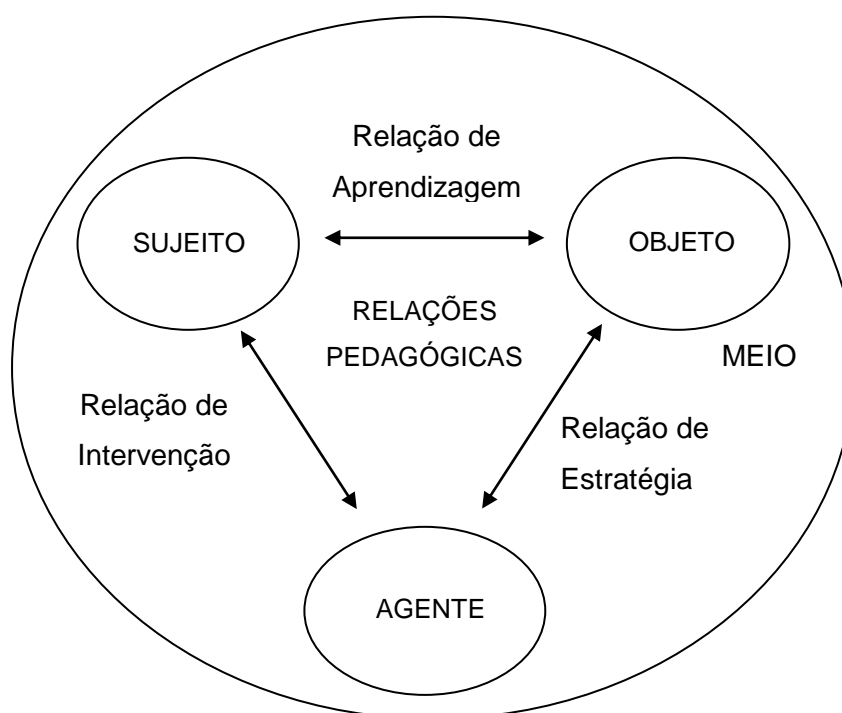


Figura 2 - Modelo de Relação Pedagógica (Fonte: Legendre, 2005)

---

Este sistema de Relação Pedagógica é composto por quatro polos básicos inter-relacionados: Sujeito (S), Agente (A) educativo, Objeto (O) de estudo e Meio (M), (Martins, 2002, p. 39).

- O Sujeito (S) de aprendizagem – um grupo crianças (dos 3 aos 6 anos de idade, estando cinco elementos em fase de transitar para o primeiro ciclo);
- O Agente (A) educativo – a educadora de infância;
- O Objeto (O) de estudo – aprendizagens da linguagem verbal numa perspetiva transversal às expressões artísticas;
- O Meio (M) – «o ambiente educativo humano»: a educadora titular do grupo, as colegas educadoras na instituição e os respetivos grupos de crianças, as assistentes operacionais, outros elementos da comunidade educativa, como a professora de ciências (projeto promovido pela Câmara Municipal), professores do primeiro ciclo, encarregados de educação, grupos.

A salientar, ainda, como elementos de relevo neste polo: o jardim de infância e EB1, o Agrupamento, a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, o Museu de Chapelaria, os Paços da Cultura e outras instituições do Distrito e da zona metropolitana, como o Teatro Aveirense, a Exponor e o Coliseu;

- Relação de Intervenção (RI) – a intervenção do educador pressupõe a intencionalidade do processo educativo e corresponde a várias funções, como observar, planear, agir, refletir, comunicar, articular (OCEPE, 1997, p. 25-27);
- Relação de Estratégia (RE) – A interação do Agente com o Objeto consiste principalmente em criar condições e estratégias para alcançar os objetivos a que se propõe;
- Relação de Aprendizagem (RA) – a relação de Aprendizagem/Aquisição consiste na interação do Sujeito com o Objeto (linguagem verbal através das expressões artísticas).

### **2.2.1 Caracterização do Sujeito**

O Sujeito (S) de aprendizagem envolveu um grupo heterogéneo de 30 crianças (dos 3 aos 6 anos de idade). Durante o primeiro período do projeto<sup>7</sup>, o grupo era composto por 20 elementos, com cinco crianças em fase de transição para o primeiro ciclo; no segundo período<sup>8</sup>, permaneceram 15 elementos, sendo admitidas mais 10 crianças, constituindo-se um grupo com 25 elementos entre os três e os seis anos de idade.

---

<sup>7</sup> Cinco crianças encontravam-se em fase de transição para o primeiro ciclo.

<sup>8</sup> A adaptação das crianças que foram admitidas foi fácil e não complicou o desenvolvimento do projeto.

---

A maioria dos elementos do grupo pertence ao mesmo concelho e freguesia, havendo, contudo, uma parte natural das redondezas.

No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação, a maioria divide-se entre o 6.º e o 9.º ano de escolaridade, sendo apenas seis elementos licenciados. Quanto à atividade profissional, o grupo é muito diversificado, formando-se apenas um grupo de três professoras, um de quatro empregadas de balcão e outro de três operárias fabris; os restantes elementos desempenham profissões diferentes.

As crianças, em geral, mostram muito interesse por atividades no domínio das expressões artísticas, das histórias e dos jogos. Manifestam sempre vontade de brincar no exterior e dar um passeio pelo parque; adoram atividades que privilegiem a educação sensorial.

### **2.2.2 Objeto de estudo**

Uma educação pela arte que se define pelo «desenvolvimento harmónico da criança e do jovem; de espiritualidade e de transcendência humana» (Martins, 2002, p. 47), pela sua índole holística integra qualquer objeto de estudo. Assim, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem verbal através das expressões artísticas – objeto de estudo em questão – encontram um lugar confortável neste sistema de relação.

A propósito da educação artística no pré-escolar, Arquimedes Santos (1989, p. 59) refere que «por múltiplas e diversificadas maneiras de atividades, numa pedagogia de situações vividas, promove-se o desenvolvimento da criança, considerando a globalidade do seu ser, a globalização do seu fazer». Caracterizando a criança como «um ser total, ativo, sensível, imaginativo, social», aconselha que a educação lhe proporcione meios para promover, simultaneamente, essas faculdades, considerando a atividade lúdica, as expressões e os jogos expressivos os meios mais adequados para essa integração globalizante.

Os objetivos e princípios gerais da educação pré-escolar (1997, p. 15) consagram as expressões artísticas neles implícitas:

«Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.»

De entre as «várias perspetivas e abordagens das expressões artísticas na educação» (face ao contexto do projeto), deverá ser privilegiada «a perspetiva integrada que é englobante, eclética e interdisciplinar» (Martins, 2002, p. 47), adequada às intenções de um projeto em busca de estratégias funcionais, «inspirando-se no hibridismo, na miscigenação, na multi e interculturalidade, na

---

convergência do que é pertinente e fecundo, face às necessidades sentidas e/ou criadas» (idem, p. 59). O mesmo autor chama, ainda, a atenção para a relevância do Agente (A) competente e decidido a escolher as estratégias mais adequadas e eficazes para o desenvolvimento de determinado sujeito (S) ou sujeitos de aprendizagem.

Relativamente à educação de infância (como é o caso deste estudo), Aguilar (1989, citado em Martins, 2002, p. 72) defende a intervenção pedagógica do momento, propondo, assim, três tipos de funções ao educador: a função de observador-participante; a função de criador de situações e a função de ator-participante.

Será importante, ainda, destacar os quatro princípios de orientação pedagógica e didática que o agente educativo deve ter em conta (Martins, 2002, pp. 59-60): a criação de um ambiente envolvente, promotor de segurança e confiança, criado pelos recursos materiais e humanos adequados; o princípio da regularidade, importante para que as crianças interiorizem as atividades de forma a que resultem no seu desenvolvimento global e harmónico; o princípio da diferenciação, considerando cada uma das individualidades; e o princípio da progressão, partindo do mais simples para o mais difícil.

### **2.2.3 O perfil e o papel do educador**

É no processo da prática reflexiva e crítica, através da retroação, reflexão e autoavaliação, que o Agente (A) pode desenvolver o percurso formativo numa inter-relação tridimensional: Pessoa-Artista-Pedagogo (Martins, 2002, p. 76).

A dimensão pessoa relaciona-se com as interações humanas (solidariedade, cooperação e entajuda), a curiosidade intelectual e artística e a esfera emocional, da sensibilidade, da liberdade, da tolerância e da paz. A dimensão artística apela às competências essenciais ligadas à educação artística, como a promoção da criatividade através das várias expressões artísticas; a relação com a cultura estético-artística do meio; a aplicação de estratégias facilitadoras de manifestações artísticas; a análise crítica das produções artísticas e a dimensão pedagogo (Idem, 2002, p. 79).

A sublinhar, ainda, a defesa de uma prática pedagógica «inspirada no humanismo e na valorização e enriquecimento da pessoa, com recurso às expressões artísticas e à arte» (Barret citada em Martins, p. 73), conduzindo a três domínios: Saber (saber disciplinar); saber-fazer (saber-fazer metodológico) e saber ser (saber ser situacional).

---

É importante que o educador suporte a sua intencionalidade pedagógica na observação da criança e do grupo, de forma a adequar o processo educativo às respetivas necessidades. Deverá, portanto, planear a partir da reflexão sobre o conhecimento e comportamento do grupo, tendo em conta a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo. O grupo deverá participar no planeamento. O educador deverá tirar partido das situações inesperadas. O educador deve refletir sobre as práticas e os processos, assim como os seus efeitos na educação das crianças, de forma a adquirir conhecimento sobre o desenvolvimento de cada criança e do grupo. Comunicar com os encarregados de educação e outros colegas implicados no processo educativo da criança faz parte das responsabilidades do educador (OCEPE, 1997, pp. 25-27).

Entre outros, cabe também ao educador «não só possibilitar, desenvolver e promover situações que envolvam a criação, mas desafiar, provocar, instigar o pensamento divergente e suas contradições, a sensibilidade, a busca de significado, a construção de novas relações» (Fritzen e Moreira, 2011, p. 44).

#### **2.2.4 Caracterização do Meio (M)**

O jardim de infância insere-se num meio urbano, com forte densidade populacional.

Pertence à rede dos estabelecimentos do pré-escolar da tutoria do Ministério da Educação e integra um dos três agrupamentos de escolas do concelho, fazendo parte de um estabelecimento de Ensino Básico do Primeiro Ciclo (constituído por várias turmas do primeiro ciclo do ensino básico e três salas de jardim de infância).

Dispõe de Serviço da Componente de Apoio à Família da responsabilidade da Autarquia, o qual acolhe cerca de 60 crianças no período pós-letivo.

O jardim de infância, além de participar em algumas atividades do Plano Educativo da Câmara Municipal (que prevê visitas ao Museu da Chapelaria), pode usufruir de alguns espaços e recursos (embora limitados), por exemplo, dos Paços da Cultura, para a apresentação de projetos.

O espaço exterior dispõe de parque de diversão e área disponível para que as crianças se possam movimentar de diferentes formas, incluindo corrida.

As instalações oferecem ótimas condições físicas, com equipamento razoável. Os recursos humanos não possuem as condições ideais, sendo limitados face ao número elevado de crianças por grupo.

O edifício escolar situa-se num local privilegiado pela existência de um espaço verde, propício à exploração e apreciação da natureza, com plantas diversificadas, incluindo árvores de grande porte.

---

A natureza das condições socioeconómicas e culturais das famílias é muito diversificada.

Ao longo do ano, algumas experiências estendem-se aos encarregados de educação, a outros grupos e à comunidade educativa, planificando-se e realizando-se, ainda, atividades com a participação de toda a escola, como, por exemplo, o magusto e a festa de final de ano.

Anualmente, com a colaboração da Associação de Pais, tem sido promovida a participação em atividades no âmbito da Cultura Artística, como espetáculos de ópera, dança e teatro.

### **2.3 Calendarização do projeto e organização das atividades**

O desenvolvimento do projeto prolongou-se por dois períodos: uma parte realizou-se durante o terceiro período letivo do ano 2011/2012 (com início no princípio de abril e termo no final de junho) e a outra parte durante o primeiro período do presente ano letivo, de 2012/2013 (com início em meados de setembro e termo em meados de dezembro). Esta organização foi efetuada de acordo com o calendário da educação pré-escolar, daí a interrupção no período de férias de verão.

Foi planeado um conjunto de projetos e atividades, dividido de forma equilibrada entre os dois períodos, contando-se com possíveis alterações, caso surgissem situações inesperadas por parte do grupo. Noutra perspetiva, o fator tempo foi ponderado de forma a conciliar o espaço com a previsão meteorológica, organizando-se as atividades ao ar livre para os meses de primavera e de verão.

As propostas foram planeadas segundo as características, as necessidades e os interesses do grupo. Além disso, seguiram-se algumas linhas de orientação de modo a estabelecer a articulação entre a linguagem verbal e as expressões artísticas (com algumas variáveis na sua combinação), privilegiando a componente lúdica.

A descrição das atividades será efetuada no capítulo destinado à implementação do projeto.

### **2.4 Instrumentos de recolha de dados**

Observação participante, narrativas, audiovisuais, gravações sonoras, fotografias e trabalhos das crianças foram os instrumentos considerados mais adequados ao tipo de investigação, ao contexto do estudo, à questão de partida e aos objetivos. Esta diversidade de técnicas possibilita uma boa «documentação pedagógica como sustentação da planificação educacional» (Formosinho 2007, p. 114).

---

Consideramos importante fazer uma pequena abordagem aos conceitos de observação participante e narrativa, uma vez que os mesmos constituem instrumentos de recolha de dados associados à investigação-ação.

#### **2.4.1 Observação-participante**

A observação participante faz parte de um dos vários tipos de observação, com a particularidade de o investigador ser o principal

instrumento de investigação, sendo uma clara vantagem, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados, através da observação de contextos naturais e nos quais é possível ter acesso aos conceitos que são usados no dia a dia, por se conhecer a linguagem dos intervenientes Amendoeira (1999, citado em Correia, 2009).

Em contextos educativos semelhantes ao previsto para a realização deste projeto, Barret (citada em Martins, 2002, p. 73) atribui tripla função ao agente educativo animador-observador-participante. Refere também a componente de observador, para além do olhar exterior próprio do investigador, como «captador empático, intérprete positivo, do recetor aberto e sensível, sem filtros deformantes nem preconceitos desfavoráveis».

Ainda a mesma autora, em relação à componente de participante, considera-a como resultado da função que é a do professor enquanto alguém que ensina e aprende, simultaneamente, na sua inter-relação com os outros, com as diversas experiências e saberes.

«Estar preparado para observar pressupõe uma atitude de atenção mais cuidadosa e mais dirigida para o fenómeno a ser observado que se diferencia e distancia do “olhar” vulgar da observação do dia a dia» (Parente, 2002, p. 174).

«A observação constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo» (OCPE 1997, p. 25).

Foi esta vertente intencional que conduziu o foco da minha observação, enquanto observadora-participante, tentando compreender como é que as crianças aprendem e o que aprendem na transdisciplinaridade da linguagem verbal com as expressões artísticas.

Falta agora «selecionar um sistema ou instrumento para observar adequado aos objetivos, o qual pressupõe um tipo de análise dos dados recolhidos e de interpretação dos resultados» (Parente, 2002, p. 175).

Considero a observação não sistemática mais adequada ao tipo de estudo, sendo esta a minha opção, de acordo com a orientação de Croll (1986, citado em Parente 2002, p. 175). Esta orientação «mais ligada à observação etnográfica ou

---

qualitativa [...] é normalmente utilizada pelo observador participante, o qual pretende a compreensão [...] dos significados, dos processos e das relações sociais que os sujeitos que estão a ser observados desenvolvem», apresentando os resultados, geralmente, através de narrativas e notas de campo ou acontecimentos considerados relevantes (Parente 2002, p. 176).

#### **2.4.2 Narrativa**

«Organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente sob a forma de narrativa. Criamos histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer» (Bruner 1991, citado em Galvão, 2005).

É com uma intenção muito próxima desta ideia que pretendo recorrer à narrativa, acreditando que «As histórias constituem [...] um meio de organizar o conhecimento, de estruturar o currículo, de captar a atenção dos alunos e de facilitar a comunicação e a apropriação de significados» (Roldão citada em Reis, 2008).

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale, criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenómenos revelam-se em nós (Cunha 1997).

São vários os defensores das narrativas como instrumento de recolha e análise de dados na investigação no âmbito da educação, nomeadamente no processo formativo dos professores e na melhoria das práticas pedagógicas, sendo-lhe atribuídas potencialidades semelhantes às da investigação-ação, neste sentido.

Reis (2008) dá relevância ao aspeto formativo das narrativas, na medida em que, através da sua construção, «os professores reconstroem as suas próprias experiências e os seus percursos de formação».

Esta ideia é corroborada por Cunha (1997), que a considera uma alternativa de formação. Ao mesmo tempo que organiza as suas ideias para o relato [...] reconstrói sua experiência de forma reflexiva [...] que lhe cria novas bases de compreensão de sua prática, suscitando a autoformação, a mudança e mesmo a teorização da sua própria experiência.

Contra as questões problemáticas que qualquer tipo de investigação arrasta consigo, a validade e generalização, por exemplo Carter (1993, citado em Galvão, 2005), defende que

A sua validade tem esse mérito: ser contextualizada, analisada sob diferentes perspetivas, tornando-se uma excelente proposta pedagógica,

---

na medida em que os casos podem ser contados, analisados, discutidos, por exemplo, por jovens em formação ou professores em início de carreira.

O mesmo autor refere, ainda, um aspeto importante acerca do relatório de investigação narrativa, no qual valoriza precisamente aquilo que dá origem à problemática acima referida. Ao contrário dos relatórios de investigação de outros paradigmas, este regista-se fora da transcrição de dados objetivos e neutros pela «imposição de uma análise categorial afastada das palavras dos protagonistas [...] anulando, portanto, qualquer diferença individual ou particularidade de contexto» (Polkinghorne 1995, citado em Reis, 2008).

Portanto, há uma série de características e qualidades que se combinam entre a metodologia investigação-ação e instrumentos de recolha e análise de informação, observação-participante não sistemática e narrativa, na busca por um conhecimento mais profundo dos processos.

No caso deste projeto, pretendeu-se registar como surgiu a experiência; como se desenvolveu; em que tempo e em que espaço; se as atividades foram significativas para as crianças; o que é que as crianças disseram e como é que o disseram; que pergunta desencadeou ou condicionou a conversa; que atividades facilitaram a emergência da leitura e da escrita. Estes aspetos tornaram a narrativa um pouco exaustiva, talvez, mas mais profunda, portadora de dados relevantes para responder aos objetivos do estudo<sup>9</sup>.

Por exemplo, observemos o trecho<sup>10</sup> seguinte:

As crianças sentaram-se voluntariamente, tendo tido todas oportunidade de o fazer<sup>11</sup>; apenas três crianças (uma de quatro anos de idade e duas de três) não aderiram à atividade.

Pouco tempo depois, senti que era necessário um impulso, uma vez que nada acontecia. Pedi, então, que contassem uma estória com o título «Era uma vez um guarda-chuva». O Eduardo, muito divertido, deu início à proposta, provocando boa disposição nos colegas e, ao mesmo tempo, alguma agitação, que depressa deu origem a um pequeno conflito, envolvendo vários elementos do grupo.

Não foi fácil resolver o conflito sem perturbar a concentração do grupo, tal como não foi fácil gerir diferentes ideias que, entretanto, surgiram, suscitando um momento de grande agitação. Foi necessário intervir para acalmar as crianças, explicando a necessidade de se escutarem, e avançar com uma pergunta orientadora: «*Onde é que essas pessoas vão?*»

«*Vamos a Lisboa de comboio!*»

---

<sup>9</sup> Consultar Descrição das atividades.

<sup>10</sup> Referente à experiência *Era uma vez um guarda-chuva*.

<sup>11</sup> Refere-se ao jogo dramático.

---

Captamos aqui um conjunto de dados relevantes para o estudo do processo. O primeiro parágrafo permite-nos observar a reação das crianças (sentiram-se atraídas) e a sua adesão à atividade; o segundo permite-nos perceber a necessidade de intervenção para desbloquear a situação (com uma dica aberta) e a realidade das relações interpessoais, nem sempre pacíficas, mas também importantes no desenvolvimento geral da criança e da linguagem; o terceiro refere a dificuldade em gerir o conflito e as ideias emergidas naquele contexto de grande agitação (profícuo para a aquisição e desenvolvimento da linguagem e da comunicação) e a necessidade de implementar uma nova estratégia. No caso, a pergunta «*Onde é que essas pessoas vão?*» desbloqueou a situação.

As narrativas realizadas neste estudo foram construídas a partir da retroação e reflexão das experiências, dos comentários das crianças e de todos os registos recolhidos durante o desenvolvimento do projeto.

Há vários autores que defendem as narrativas das crianças como contributos importantes para a investigação na educação, nomeadamente Formosinho (2011), referindo: «A narrativa é um modo de pensamento que permite à criança usar inteligências múltiplas e sentidos plurais.»

Também se realizaram algumas narrativas com as crianças, as quais já foram referidas anteriormente, como as estórias do guarda-chuva e dos medos, por exemplo. Contribuíram para a recolha de informação acerca do objeto de estudo, além de trazerem outros benefícios no domínio da imaginação e da criatividade.

### **2.4.3 Vídeo e gravação sonora**

Estes instrumentos de apoio são muito úteis porque, além de nos proporcionarem um registo mais completo, como as expressões pela voz e movimento, por exemplo, permitem-nos rever e ouvir o conteúdo gravado quantas vezes forem necessárias.

Parente (2002, p. 179) refere-se aos sistemas tecnológicos (gravações sonoras e em vídeo) como métodos de registo integrais, tendo «como meta a obtenção de uma compreensão em profundidade dos fenómenos ou acontecimentos em estudo, já que tornam possível a realização de um registo permanente e, mais tarde facultam um estudo preciso e minucioso dos registos efetuados».

A gravação sonora foi um recurso utilizado em vários momentos de planificação de atividades, criação de estórias e retroação (alguns casos) das experiências.

O vídeo foi utilizado em atividades como dramatizações e danças, para gravar as expressões e os movimentos das crianças, assim como em alguns *ateliers*.

---

A imagem vem sendo, há muito tempo, uma ferramenta para registrar o movimento, ou seja, as ações e comportamentos (Reya e Heiveil 1997, 1984 citados em Edinalva Neves Nascimento, Patrícia Helena Vivan Ribeiro Matsumoto, Renata Aparecida Belei e Sandra Regina Gimenez-Paschoal, 2008).

Estes recursos revelaram-se de uma grande importância na recolha de informação: se a fotografia mostra, registando o momento, o entusiasmo espelhado em cada gesto, em cada olhar ou sorriso, os vídeos retratam a realidade viva: mostram o movimento, a voz, a total expressão. As gravações sonoras privam-nos da imagem, no entanto concentram-nos na audição, nos pormenores da expressão oral, na pronúncia, na entoação, na articulação, mostram o percurso falado, a frase ou palavra que deu origem ao projeto, ou a palavra ou expressão que condicionou a interrogação conveniente ou desadequada que limitou a conversa, por exemplo.

As gravações e respetivas utilizações foram devidamente autorizadas pelos encarregados de educação.

#### **2.4.4 Fotografias, comentários e trabalhos das crianças**

As fotografias<sup>12</sup>, os comentários e os trabalhos das crianças constituem instrumentos de informação complementares a todos os outros já apresentados, contribuindo significativamente para a documentação.

Afinal, documentar as experiências constituiu um dos objetivos deste projeto, justificando-se assim, a pertinência desta diversidade de técnicas de recolha e análise de informação.

A documentação é uma forma de narrativa que se refere às experiências e atividades que as crianças realizam no quotidiano do jardim de infância e integra uma variedade de registos: escritos, vídeo, áudio, fotográficos, amostras de trabalhos das crianças, etc. A narrativa é construída pelas crianças, individualmente e em grupo e pelos professores Hoyuelos (2006, citado em Formosinho, 2007, p. 114). É considerada um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem para os professores, para as crianças e para os pais (Formosinho, 2007, p. 114).

As fotografias são mais acessíveis e propícias à exposição do que os vídeos e as gravações sonoras, podendo manusear-se facilmente, sem implicar qualquer comando eletrónico. Enquanto expostas nos placares, ao alcance das crianças, promovem a discussão e troca de opiniões, favorecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da linguagem oral. Constituem um excelente instrumento de avaliação ao retratarem a expressão e o interesse ou desinteresse das crianças e do grupo nas atividades.

---

<sup>12</sup> A utilização das fotografias foi autorizada pelos encarregados de educação.

## 2.5 Análise e interpretação da informação

A «leitura, a análise e discussão de narrativas acerca das práticas serve para a reflexão de outros pela partilha de experiências, vivências, estratégias [...] e permite [...] aprofundar e desenvolver conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem» (Reis, 2008).

Mantendo a ligação com o Modelo de Relação escolhido como base para o projeto, posso dizer que a análise se inicia por um processo de retroação, trazendo o complexo do vivido ao momento de acordo com Barret (1981, citada em Martins, 2002, p. 186):

retroação como o lugar da objetivação, que visa o desenvolvimento da análise crítica das experiências realizadas a fim de poder apreendê-las na sua dimensão objetiva [...] como um modo de reapropriação da experiência, explorando-a e analisando esse vivido (Diane Saint-Jaques & Brigitte de Souza, 1991, citadas em Martins, 2002, p. 186).

A análise e a interpretação das informações foram realizadas através da leitura, observação e reflexão de toda a informação recolhida, desde as narrativas às gravações, fotografias e produções das crianças (trabalhos). Semelhante à função da documentação no Modelo Reggio Emilia, a diversidade de informação em análise pode «proporcionar aos professores uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem das crianças para refletir sobre a sua prática, a sua imagem de criança e o seu papel na educação de infância [...], podendo, ainda, constituir [...] um instrumento para a investigação e para a reconstrução da prática e da epistemologia da prática» (Rinaldi, 2006, citado em Formosinho, 2007).

Passo a apresentar um registo de análise e interpretação com alguns exemplos retirados das experiências.

Importa, primeiro, distinguir aprendizagem de aquisição, uma vez que o objetivo principal pretende observar e analisar as aprendizagens e aquisições.

Assim, segundo Sim-Sim (1998, p. 28), quando falamos da aquisição da linguagem referimo-nos ao «processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino»; «Ao contrário da aquisição, a aprendizagem envolve a consciencialização do conhecimento a aprender e um certo nível de explicitação e análise de quem ensina.».

Apesar de poder encontrar controvérsia, neste ponto começo por considerar as aprendizagens de aprender a escutar e aprender a comunicar, fundamentais no

---

processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem; as mais relevantes, no caso, para responder à questão de partida e ao objetivo principal do estudo.

Ao longo da experiência, as crianças tiveram oportunidade de aprender a importância de escutar o outro e a importância de se sentir escutado, bem como de comunicar através de diferentes meios (expressão oral, expressão plástica, expressão dramática, dança).

No que se refere à aquisição da linguagem verbal, começamos pela vertente da oralidade, tendo em conta um dos objetivos da educação pré-escolar, «A aquisição de um maior domínio da linguagem oral» (OCEPE, p. 66).

As experiências analisadas refletem a diversidade de contextos e as interações favoráveis ao desenvolvimento da linguagem oral. As oportunidades e os contextos foram diversificados. Por exemplo, no projeto *Por dentro das histórias*, além de trabalhos individuais, as crianças tiveram oportunidade de interagir de diferentes formas: em pares, em pequenos grupos e em grande grupo (com os colegas da sala e com os outros grupos do jardim de infância).

A expressão e comunicação oral tiveram lugar nos momentos de planificação, nas discussões durante os trabalhos de grupo (construção dos fatos, invenção de histórias, descoberta do movimento), na narração dos medos, na realização das atividades, na preparação dos bilhetes e do cartaz, na comunicação aos pais, na partilha das experiências pessoais com o grupo e nas retroações.

A diversidade de atividades nos domínios das expressões artísticas, em diferentes contextos, favoreceu a riqueza e o crescimento lexical. As expressões plástica, musical e dramática, com as suas características próprias, implicam a utilização de vocabulário específico (dramatização, teatro de sombras, cenário, aquarelas, guache, cores primárias e secundárias e sua composição, lápis de grafite, pastel a óleo e seco, etc.), relacionando-o com os respetivos significados e favorável, portanto, ao crescimento lexical. Através da dança e da expressão musical foi oportuno lidar com noções do esquema corporal, de tempo, de espaço, de ritmo; foi oportuno conhecer vários instrumentos de percussão e lidar com as diferentes características dos sons. Tudo isto na transversalidade com a linguagem oral.

A abrangência temática foi larga, desde assuntos da área do Conhecimento do Mundo (por exemplo: profissões e serviços públicos – bombeiros, polícias, transportes; meteorologia; questões ambientais – poluição; fenómenos naturais – *tsunami*<sup>13</sup>) à área da Formação Pessoal e Social (por exemplo: comportamentos cívicos – relacionados com a atitude face à preservação do ambiente; questões do foro psicológico –

---

<sup>13</sup> Este caso não se apresenta neste documento, mas surgiu no desenvolvimento deste projeto.

aprender a ultrapassar os medos; atitudes de respeito pelo outro – escutar e valorizar diferentes pontos de vista).

Foram dadas oportunidades a todas as crianças de participarem em todos os trabalhos, sendo, também, respeitadas as opções individuais. Assim, procurou-se uma atitude de encorajamento perante as crianças mais inibidas, sem as forçar.

Foi possível observar e registar características naturais das faixas etárias em causa. Apresentam-se alguns exemplos das mais evidentes no campo do desenvolvimento fonológico:

- Casos de omissão de sílabas: *táva* em vez de *estava*;
- Casos representativos de redução nos grupos consonânticos: *teinámos* em vez de *treinámos*;
- Casos de substituição: *quelo* em vez de *quero*.

Em relação à construção sintática (ainda em desenvolvimento), verifica-se que, na maioria dos casos, as regras básicas estão adquiridas desde os três anos de idade. Ao observarmos a maioria das intervenções, cujos registos envolvem mais crianças de 5 e 6 anos, as frases (em muitos casos) apresentam-se bem estruturadas, de forma compreensível, e as crianças também já compreendem frases complexas.

Seguem-se exemplos relativos ao campo morfológico e sintático, da frase mais simples à mais complexa.

- **Frase simples:**

«Eles pintarem.» (3 anos) Neste caso, verifica-se a ausência de concordância.

- **Combinações de frases recorrendo à conjunção coordenativa «e»:**

«*pegámos no guarda-chuva para pôr em cima da cabeça para não cair chuva e o Chico e o Eduardo eram os políciais e o Simão era o ladrão e eu era o bombeiro.*»

- **Combinações de frases recorrendo a conetores causais:**

«*Tenho medo do escuro, porque eu posso ir contra as coisas.*» (criança de 5 anos)

«*E a minha mãe não foi à minha cama, mas eu estava a dormir com a minha irmã, por isso é que tive medo, porque a minha irmã disse que existem fantasmas, mas não existem.*» (4 anos)

- **Combinações de frases recorrendo a conetores temporais:**

«*O tio Celso, antes, quando tava a dormir...devia ir sonhos de monstros para a cara dele.*» (4 anos)

- **Frases relativas com encaixe à direita<sup>14</sup>:**

«*E eu era aquela senhora que estava no comboio.*» (4 anos)

- **Indicadores de flexão e concordância verbal, número e género:**

«*Era uma vez dois polícias que estavam à chuva, mas depois encontraram um guarda-chuva no chão.*» «*Távamos a abrigar com ele; depois apareceu um ladrão que viu o guarda-chuva que era de ouro...*» (6 anos)

Seguem-se alguns exemplos relacionados com o significado das palavras e a competência evidente da criança em conseguir explicar-se através da linguagem oral.

Na experiência *Era uma vez um guarda-chuva*, o Eduardo refere-se às **algemas** sem recorrer à nomeação; explica-se oralmente com apoio gestual: «*Era aquelas coisas que os polícias usaram assim... Ó Chico, mete-te assim!* (prendendo-lhe os braços)». O Francisco compreende do que se trata e pergunta, nomeando: «*As algemas?*»

Em relação à **parabólica**, o Eduardo tentou defini-la, também, com apoio gestual. «*É aquela coisa em cima*».

«*Em cima de quê?*», continuei a tentar esclarecer.

«*A parabólica consegue sentir as coisas que eles estão a filmar e vai para as televisões*», esclareceu o Eduardo.

Ao perguntar ao grupo para que serve o **guarda-chuva**, obtenho a seguinte resposta: «*Para nos abrigar da chuva!*»,

Durante uma conversa, o Tiago falou do **tsunami** e explicou-o, dizendo: «*é uma onda muito grande que consegue levar carros, tudo!*»

Relativamente à emergência da leitura e da escrita, foram evidentes registos com o nome das crianças escrito por elas; cópias de textos (por iniciativa da criança); imitação do adulto a ler, «lendo» para os colegas através das imagens. Foram frequentes as ocasiões de registos escritos na sua presença (invenção, registo e leitura das histórias inventadas em grupo).

Conseguiram observar-se indicadores da evolução do processo da aquisição da linguagem nas crianças (em paralelo com a evolução na participação), registando-se diferenças muito significativas entre o início e o termo do projeto.

Por exemplo, inicialmente algumas crianças não participavam nas planificações, conversas e retroações sobre as experiências; alguns meses mais tarde, começavam a ganhar coragem e apenas manifestavam vontade de intervir (levantavam o dedo para falar, mas não conseguiam); seguiu-se um período em que

<sup>14</sup> A oração relativa com encaixe «à direita fornece informação sobre o complemento direto da oração que a antecede» (Sim-Sim, 1998, p. 165).  
Exemplo: *Vamos comer a sopa [que eu fiz]*.

---

se limitavam a imitar o colega que os antecedia nas participações e, no período final das experiências, participaram em todas as atividades. O mesmo aconteceu com algumas crianças em relação às dramatizações. Pediam para participar; no momento não tinham coragem e recusavam-se ou aceitavam ser acompanhadas pelo adulto ou por um colega; passavam pela atuação sem a participação da palavra, até participarem normalmente.

É, contudo, importante para o desenvolvimento da linguagem não só falar, mas ouvir falar, de acordo com Sim-Sim (1998).

O registo do processo permitiu refletir sobre outras questões igualmente importantes: as oportunidades a que todas as crianças tiveram direito; o estímulo e encorajamento promovido junto das crianças em geral, com a preocupação de não esquecer nenhuma criança e estimulando as mais inibidas; a preocupação em valorizar as ideias, ações e trabalhos das crianças e a articulação entre as diferentes formas de expressão, alargando as possibilidades às crianças de se expandirem, dando largas à sua imaginação e criatividade, ao mesmo tempo que faziam importantes aquisições de natureza linguística.

### **Resumo**

Ao longo deste capítulo esclarecemos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento do projeto, começando pela caracterização da ação-investigação.

Seguimos com a apresentação e adaptação do modelo de Relação de Legendre ao contexto da ação-investigação, o qual nos permite antecipar uma visão geral do ambiente educativo em que a mesma decorreu.

Em terceiro lugar pudemos observar, na calendarização e orientação das atividades, a pertinência dos fatores espaço-tempo como elementos influentes ou condicionantes na qualidade das atividades pedagógicas e a preocupação com a articulação das várias expressões artísticas.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, foi efetuada a descrição com maior relevo da observação-participante e da narrativa devido ao peso que as mesmas representam na prática da investigação-ação.

Ainda dentro deste ponto, foram mencionados outros instrumentos de recolha de dados, como vídeo e gravações sonoras, fotografias, comentários e trabalhos das crianças. Sobre os mesmos foi efetuada uma abordagem simples, referindo as vantagens e a utilização dos mesmos, com relevância para a construção da documentação, da base de informação e da partilha para a comunidade educativa, podendo, ainda, constituir arquivo de memória.

---

No último ponto do quadro metodológico, fundamentámos a opção por uma análise e interpretação da informação através da leitura das narrativas, da observação cuidada de toda a documentação produzida, da retroação e da reflexão dos comentários das crianças, dos encarregados de educação, dos colegas e de outros elementos da comunidade educativa.

---

## CAPÍTULO III: CONCEÇÃO DO PROJETO

### Introdução

O presente capítulo refere um conjunto de aspetos a ter em consideração no momento de conceber o projeto, devendo os mesmos orientar-se de forma convergente. Assim, devemos ter presentes os princípios orientadores do Projeto Educativo do Agrupamento (tendo este uma visão mais abrangente das escolas), as Orientações Curriculares (cujos princípios e objetivos regem a educação pré-escolar, em causa neste projeto) e o Projeto Curricular (que retrata a realidade do grupo em estudo). Termina com a missão do projeto.

### 3.1 Intencionalidade pedagógica e condicionantes

Para que o processo educativo se desenvolva de modo coerente e consistente, o educador deve refletir «sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes» (OCEPE, 1997, p. 93).

Como educadora pertencente a um agrupamento de escolas, há obrigações a que estou sujeita, podendo as mesmas ser condicionantes da minha prática pedagógica e, por conseguinte, do meu projeto. Daí, ao conceber o projeto, tentar conjugá-lo com os Projetos Educativo (agrupamento de escolas) e Curricular e com as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, tendo em conta o diagnóstico dos problemas, princípios e orientações dos respetivos documentos.

#### 3.1.1 Projeto Educativo

«Querer para Poder» representa o lema do agrupamento (que integra o jardim de infância onde se desenvolveu esta ação-investigação), o qual acredita que a realização profissional dos docentes e dos funcionários é fundamental para gerar uma melhor educação dos alunos, estando essa realização ligada à motivação e à vontade de conseguir um futuro mais positivo para todos.

A problemática do agrupamento indica a indisciplina como o principal problema diagnosticado no quadro discente em geral e a desmotivação como o segundo (esta nos 2.º e 3.º ciclos).

Em síntese, os princípios orientadores do PE defendem uma escola com visão estratégica; uma escola centrada no processo educativo; uma escola inovadora; uma escola organizada; uma escola aberta ao meio e à cooperação de todos quantos queiram contribuir com o seu saber e experiência; uma escola com valores.

Perante este quadro, uma educação pela arte parece fazer todo o sentido, a começar na educação pré-escolar, «a primeira etapa da educação básica no processo

---

de educação ao longo da vida» (OCEPE, 1997, p. 17), sendo estas crianças futuros alunos deste agrupamento.

Estudos mostram que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, desde que se incorporem na educação elementos da sua própria cultura, permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma «bússola» moral, capacidade de reflexão crítica, sentido de autonomia e liberdade de pensamento e ação. Além disso, a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem (O Roteiro para a Educação Artística, 2006).

### 3.1.2 Orientações curriculares

As Orientações Curriculares constituem um bom guia para o educador de infância desenvolver uma prática pelas expressões artísticas, sendo este um caminho possível, nesta etapa, numa perspetiva interdisciplinar com todas as áreas de conteúdo.

A área de Expressão e Comunicação engloba as expressões artísticas e outras formas de comunicação, como a linguagem verbal com abordagem à escrita, sendo esta transversal a todos os domínios. Neste sentido, e uma vez que, no quadro teórico-concetual, já foi abordado o tema da linguagem, este tópico dirige-se sobretudo às expressões artísticas.

Os domínios das expressões motora, dramática, plástica e musical integram quatro vertentes, tendo cada uma delas a sua especificidade própria, não devendo, no entanto, ser vistas de forma totalmente independente (OCEPE, 1997, p. 57).

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal (Idem, p. 59).

A intervenção do educador é muito importante, podendo facilitar a emergência de novas situações de comunicação e expressão, como «mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças»; dramatizar histórias – jogo dramático – favorecendo o «desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal» (Ibidem, p. 60).

Outra possibilidade é a utilização de vários tipos de fantoches «que facilitam a expressão e a comunicação através de ‘um outro’, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc.» (Ibidem, p. 60). O teatro de sombras e as sombras chinesas constituem outros suportes no âmbito da expressão dramática.

---

A expressão plástica constitui um meio de representação e comunicação, podendo surgir da iniciativa da criança ou de uma proposta do educador.

Recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projetos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido (Ibidem, p. 62).

São muito diversificadas as linguagens no âmbito da expressão plástica (desenho, pintura, colagem, rasgagem, recorte) e dos trabalhos tridimensionais, como modelagem ou construções com diversos materiais. Em todas as modalidades, o tipo de materiais pode e deve ser o mais diversificado possível, devendo «alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão» (Ibidem, p. 63).

A nomeação e identificação de materiais, texturas, tamanhos, formas e cores e a mistura de cores básicas para formar outras, por exemplo, «são aspetos da expressão plástica que se ligam com a Linguagem e o Conhecimento do Mundo» (Idem, p. 63).

A diversidade de situações que enriquecem a expressão plástica proporciona o contacto com diferentes formas de manifestação artística. Os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético (Ibidem, p. 63).

A expressão musical baseia-se na exploração de sons e ritmos produzidos espontaneamente pela criança, a qual, com a intervenção do educador, conduz a aprendizagens relacionadas com a qualidade dos sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), «chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros» (Ibidem, p. 64).

Esta forma de expressão está intimamente relacionada com a educação musical, assente em cinco eixos fundamentais no pré-escolar: escutar, cantar, dançar, tocar e criar (Ibidem, p. 64).

A palavra está associada ao canto, relacionando-se assim com o domínio da linguagem, «que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original» (Ibidem, p. 64).

A dança está também associada à música, podendo ligar-se à expressão motora e dramática, permitindo «que as crianças expressem a forma como sentem a

---

música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música» (Ibidem, p. 64).

Além de utilizar música gravada, o educador e as crianças podem utilizar os instrumentos de percussão, podendo alguns deles ser construídos pelas crianças na expressão plástica (Ibidem, p. 65).

### **3.1.3 Projeto curricular**

O Projeto curricular é construído tendo em conta as linhas orientadoras do PE e das OCEPE, partindo para um contexto mais restrito – o grupo.

Os aspetos principais orientadores da construção do projeto curricular do grupo em estudo são os seguintes: caracterização do grupo; identificação de fatores condicionantes de estratégias a implementar; identificação dos problemas e das necessidades das crianças e do grupo; identificação das motivações e dos interesses do grupo; linhas gerais de orientação educativa; atividades a desenvolver e organização do ambiente educativo, referindo o tempo e o espaço, recursos, planificação e avaliação do projeto.

Dado que a maioria dos aspetos acima referidos se encontram descritos ao longo do projeto, como, por exemplo, a caracterização do grupo, o ambiente educativo, a descrição das atividades e a avaliação do projeto nos respetivos quadros (projeto de ação-investigação interligado com o projeto curricular), destaco apenas as principais linhas gerais de orientação educativa, de acordo com as normas da educação pré-escolar:

- Partir, sempre que possível, do interesse do grupo e do que a criança já sabe;
- A organização do ambiente educativo deve facilitar diferentes tipos de interação;
- Na medida do possível, o tempo e o espaço são organizados de maneira a favorecer a independência e a autonomia;
- No dia-a-dia, devem ser proporcionadas à criança experiências de partilha, cooperação e ajuda;
- O respeito pelo outro é um ponto de referência no desenvolvimento da sua formação pessoal e social;
- A criança tem oportunidade de participar na planificação da maior parte das atividades;
- A criança é iniciada no processo de retroação e avaliação, exprimindo-se oralmente ou através de registos gráficos;
- As atividades devem ser diversificadas, articulando-se todas as áreas de conteúdo.

---

Devo sublinhar, ainda, as três dimensões destacadas no projeto curricular como alvo de intervenção privilegiada: a formação pessoal e social, a educação ambiental e a educação para a leitura.

### **3.2 Missão**

Acreditando no potencial das expressões artísticas, desenvolver uma experiência pela arte como uma alternativa pedagógica na educação pré-escolar constituiu um grande desafio neste percurso ativo ao longo de vários meses.

A intenção era escutar as crianças, perceber os seus interesses e desenvolver atividades significativas, valorizando a espontaneidade, a expressão, a descoberta e impulsionando a criança à criatividade, e alcançar os objetivos traçados no projeto de ação-investigação, favorecendo, simultaneamente, o desenvolvimento global da criança.

A experiência decorreu numa atitude de permanente reflexão-ação sobre a prática pedagógica, procedendo aos reajustamentos necessários sempre que se justificou.

Procuro uma pedagogia com suporte numa dimensão holística «pelo entendimento de um ser humano integral, consciente, que se movimenta no mundo, e a partir das interconexões sistémicas que empreende consigo e com o outro, interage e transforma, transformando a realidade» (Cardoso, 1995, citado em Azenha e Marquezan, 2000).

Estou plenamente de acordo em relação ao que é referido nas OCEPE (1997, p. 93) acerca da educação pré-escolar: «não é seu objetivo centrar-se na preparação da escolaridade obrigatória, mas sim [...] familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender».

### **Resumo**

Foi feita uma breve abordagem à intencionalidade pedagógica e condicionantes, começando por mencionar o projeto educativo do agrupamento que integra o jardim de infância onde se desenvolveu esta ação-investigação. Nesse ponto foram referidos os princípios orientadores do projeto educativo, destacando-se o apelo à escola inovadora, aberta ao meio, um ponto forte numa perspetiva de educação pela arte.

Seguiu-se a referência às orientações curriculares para educação pré-escolar, explanando os aspetos mais relevantes (no âmbito do objeto de estudo) da área da Expressão e Comunicação, com ênfase nas expressões artísticas. Em terceiro lugar, mencionou-se o projeto curricular, em concordância com os princípios dos dois

---

documentos anteriores, referindo as linhas gerais de orientação educativa. Terminou-se com a missão a que se propôs o desenvolvimento do projeto, reiterando a importância das expressões artísticas na educação segundo uma dimensão holística.

---

## CAPÍTULO IV: IMPLEMENTAÇÃO

### Introdução

Dedicado à parte prática do projeto, este capítulo apresenta a descrição pormenorizada das experiências, com a respetiva retroação e reflexão sobre as mesmas. Assim, após uma breve introdução à descrição das atividades, apresento o projeto, *Por dentro das estórias*, com dois subprojetos – *Era uma vez um guarda-chuva* e *Os medos* –, seguindo-se três experiências: Sentir, desenhar e pintar a música; *Atelier* de pintura e Poema.

### 4.1 Descrição das atividades

De um conjunto de projetos e atividades proposto e realizado no âmbito desta ação-investigação, foram selecionados apenas alguns exemplos para integrar o corpo deste projeto, devido à grande extensão das narrativas. Esse aspeto resultou de dois fatores: do registo do processo, o qual implicou o pormenor, e da aceitação do imprevisto, levando ao prolongamento da maior parte das experiências.


Para apresentar todas as propostas seria necessário sintetizar a maioria das narrativas, o que desvirtuaria o objetivo principal a que me propus nesta ação-investigação: Observar e analisar as aquisições e aprendizagens (das crianças do pré-escolar) no domínio da linguagem verbal e os respetivos processos de desenvolvimento numa perspetiva transversal às expressões artísticas.

#### 4.1.1 Projeto: Por dentro das estórias

«Por dentro das estórias» constitui um projeto que engloba dois subprojetos construídos com as crianças.

As propostas tiveram diferentes pontos de partida, no entanto seguiram aspetos comuns no seu desenvolvimento, como os objetivos gerais e o envolvimento das crianças, com abertura a situações emergentes.

## 4.1.1.1 Era uma vez um guarda-chuva

	<b>Era uma vez um guarda-chuva</b>
<b>Resumo</b>	<p>Experiência a partir de uma proposta de Amílcar Martins, na sequência do evento «O teatro e a coragem», em São João da Madeira. Tema provocado e explorado a partir do guarda-chuva e do livro <i>Um dia, um guarda-chuva...</i>, seguindo-se a realização de várias atividades de forma articulada entre os domínios das expressões artísticas e a linguagem verbal, envolvendo todo o grupo.</p>
<b>Fases</b>	Planificação ♦ Motivação ♦ Desenvolvimento ♦ Retroação
<b>Atividades</b>	<p>Exploração do conceito de guarda-chuva; invenção de estórias; registo das estórias inventadas; leitura dos textos e do livro; ilustração coletiva das estórias; jogo dramático a partir do cenário; dramatização das estórias; dança do guarda-chuva; retroação.</p>
<b>Objetivos</b>	<p>Despertar o interesse pela leitura; Despertar a sensibilidade estética; Criar oportunidades desafiantes para a expressão de várias linguagens; Criar oportunidades diversificadas favoráveis ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Livro <i>Um dia, um guarda-chuva...</i>; guaches, suportes de cartão de grandes dimensões e pincéis; guarda-chuvas, chapéus, luvas e outros adereços; fotografias; leitor de CD e CD; máquina fotográfica e gravador; computador; sala de atividades e polivalente.</p>
<b>Retroação e reflexão</b>	<p>A experiência revelou-se muito estimulante no domínio da linguagem verbal, favorável à emergência da leitura e da escrita pelas várias oportunidades de relacionar o texto com a expressão oral. Deste modo, foi igualmente estimulante para o desenvolvimento e aquisição da linguagem.</p> <p>As atividades nos diferentes domínios das expressões artísticas foram diversificadas e motivadoras para as crianças, envolvendo-as intensamente (em diferentes tipos de interação) durante, aproximadamente, uma semana. Os aspetos da imaginação e da criatividade encontraram terreno fértil ao longo da experiência, refletidos nas produções, desde a invenção das estórias à sua representação pelas linguagens dramática e plástica e pela dança.</p>

Quadro 3 - Era uma vez um guarda-chuva

---

Esta experiência surgiu de uma proposta feita pelo Professor Amílcar Martins que, na sequência do evento «O Teatro e a Coragem», em São João da Madeira, apresentou o livro *Um dia, um guarda-chuva...*, impulsionando o público a subir ao palco, transformando a leitura das palavras em ação.

Antes de apresentar este livro às crianças delineei uma estratégia, pensando na hipótese de gerar uma boa dinâmica criativa no âmbito da oralidade através de diferentes formas de expressão. A estratégia consistia no seguinte: explorar o conceito de guarda-chuva; provocar jogo dramático a partir do cenário (montado com os elementos referidos no livro); convidar as crianças a narrar a situação originada pelo jogo; apresentar o livro e ler a estória; discutir a experiência e lançar a pergunta: «*Que podemos fazer com esta estória?*».

Tomadas as devidas providências em relação aos recursos materiais, um dia, após o acolhimento, peguei num grande guarda-chuva preto com cabo de madeira e dei início à respetiva exploração através da expressão oral, perguntando: «*Que é que eu tenho aqui na minha mão?*»

«*Um guarda-chuva!*», responderam em coro várias crianças.

«*E para que serve o guarda-chuva?*», prossegui.

«*Para nos abrigar da chuva!*», respondiam várias crianças, um pouco admiradas e intrigadas.

Na tentativa de surgir alguma novidade, questionei: «*Só, só?*»

Houve um momento de impasse mas, entretanto, o Tiago acrescentou: «*Também pode servir de guarda-sol.*».

Então, estimulei questionando: «*Ah! Também pode servir de guarda-sol. E imaginem que não estava a chover nem estava sol e estava aqui um guarda-chuva e uma pessoa que passava por aqui pegava nele? O que é que podia fazer com ele?*»

O Eduardo entusiasmado respondeu: «*Podia pegar nele e levá-lo para casa e, depois, entregá-lo à polícia para a polícia ver de quem era o guarda-chuva.*».

Tentei manter o diálogo, visto que algumas crianças davam sinal de quererem participar: «*Mas, imagina, para que é que servia um guarda-chuva na mão de um polícia?*»

«*Para mandar na cabeça*», interveio o Simão.

«*De quem?*», perguntei.

«*Dos maus*», disse o Francisco.

«*Dos ladrões*», acrescentou a Inês.

«*E também para servir de pistola, enganava que isto era como uma pistola*», continuou o Eduardo, muito atento.

Portanto, já tinham sido atribuídas várias funções ao guarda-chuva.



Foto 1 - O cenário

Seguidamente, montei um pequeno cenário na presença das crianças, que se mostravam intrigadas com o que iria acontecer.

Dispus várias cadeiras em fila, distribuindo algumas peças de roupa e acessórios sobre cada uma delas. Depois convidei as crianças a sentarem-se, usando os objetos. Observei, filmando e fotografando.



Foto 2 - As primeiras personagens

Apercebi-me de que a escolha dos lugares se relacionava com a preferência dos objetos. Para meu espanto, este momento não gerou conflitos.

O Eduardo e o Francisco sentaram-se juntos e abriram logo o guarda-chuva, divertindo-se com conversas sem sentido; o Rodrigo enfiou o gorro preto na cabeça, parecendo assumir a personagem de ladrão, a par do Simão, que caracterizava a dita personagem, usando as luvas pretas e os óculos de sol. A Joana sentou-se, colocou o chapéu de senhora e pegou na carteira e a Margarida calçou as sandálias e apetrechou-se com duas laranjas por baixo da blusa, feita uma mulher. O Gabriel pôs a boina amarela que, mais tarde, percebi identificar um bombeiro.



Foto 3 - O início do jogo dramático

As crianças sentaram-se voluntariamente, tendo tido todas a oportunidade de o fazer; apenas três crianças (uma de quatro anos de idade e duas de três) não aderiram à atividade.

Pouco tempo depois, senti que era necessário um impulso, uma vez que nada acontecia. Pedi, então, que contassem uma estória com o título «Era uma vez um guarda-chuva».

O Eduardo, muito divertido, deu início à proposta, provocando boa disposição nos colegas e, ao mesmo tempo, alguma agitação, que depressa deu origem a um pequeno conflito, envolvendo vários elementos do grupo.

Não foi fácil resolver o conflito sem perturbar a concentração do grupo, tal como não foi fácil gerir diferentes ideias que, entretanto, surgiram, suscitando um momento de grande agitação. Foi necessário intervir para acalmar as crianças, explicando a necessidade de se escutarem, e avançar com uma pergunta orientadora: «*Onde é que essas pessoas vão?*»

«*Vamos a Lisboa de comboio!*», respondeu o Eduardo convictamente, embora nem todos aderissem à sua proposta. Para uns era um comboio, para outros um carro.

Seria, no entanto, uma boa oportunidade para dar início à narrativa. De seguida, o Tiago avançou com a ideia de o guarda-chuva ser levado por uma tempestade, dando origem a outra discussão, por parte de algumas crianças, que preferiam que o guarda-chuva fosse roubado por um ladrão.

Entre momentos calmos e agitados, a estória foi surgindo. Ficaram definidas várias funções para o guarda-chuva e várias personagens, embora com opiniões diferentes entre as crianças. Faltava, então, organizar a estória com uma sequência lógica dos acontecimentos e chegar a um consenso relativamente às personagens e a algumas situações.

---

Por exemplo, umas crianças queriam um bombeiro e outras não. Umas preferiam que o guarda-chuva fosse com a tempestade e outras que fosse roubado pelos ladrões.

Perante este dilema, sugeri que se formassem dois grupos, construindo-se duas estórias diferentes.

Formei os grupos de acordo com as opções das crianças relativamente às situações acima referidas: um grupo com as que pretendiam ter um bombeiro e o outro com as que queriam que o guarda-chuva fosse levado por uma tempestade.

Estava tudo organizado para darmos início à segunda atividade (da qual apresento o trabalho de um grupo de 6 crianças entre os quatro e os seis anos).

### **Inventar uma estória**

No início da tarde, chamei um grupo de cada vez à sala dos professores para que as crianças não se influenciassem umas às outras, dando origem a estórias mais originais.

Esta estratégia costuma agradar às crianças, que ficam muito curiosas a imaginar o que os colegas estarão a fazer, em segredo, na outra sala. Ficam muito contentes quando lhes explico que depois podem partilhar os trabalhos, desvendando o segredo.

Sentámo-nos no chão, comodamente. Liguei o gravador e pedi que começassem a contar a estória.

O Simão, a Joana e o Francisco começaram por lembrar que personagens representavam: o Simão era o ladrão e a Joana a velhota, seguindo-se o Francisco, a falar dele e do Eduardo, que eram os polícias.

O Eduardo discordou e interrompeu, explicando: «*Ó Tona, primeiro temos de começar a parte primeira que começa que era uma vez dois senhores que estavam à chuva...*».

Aconselhei-os a deixarem que o Eduardo iniciasse a estória.

«*Era uma vez dois polícias que estavam à chuva, mas depois encontraram um guarda-chuva no chão. Távamos a abrigar com ele; depois apareceu um ladrão que viu o guarda-chuva que era de ouro e queria roubar e lutámos contra ele e batemos com o guarda-chuva na cabeça, quase que ele partiu-se todo*».

«*E depois?*», perguntei, para que continuassem.

«*Também pegámos na nossa pistola para matá-lo*», seguiu o Eduardo com o consentimento do grupo.

«*Na vossa pistola?*», interroguei.

---

«Sim, o guarda-chuva», diz o Francisco, que tentava desde o início acompanhar o Eduardo, falando em paralelo.

«Ai, o guarda-chuva, de repente, transformou-se numa pistola, foi?», tentei estimular.

«E também pegámos naquelas coisas assim para prendê-lo, mas ele depois conseguiu fugir e foi...», continuou o Eduardo.

«Que coisas? Não estou a perceber que coisas eram», interfeiri, com o objetivo de levar a criança a nomear os objetos, explicando-se com clareza e enriquecendo o léxico.

«Era aquelas coisas que os polícias usaram assim... Ó Chico, mete-te assim!», insistia o Eduardo, prendendo-lhe os braços, apoiando-se na linguagem gestual.

«As algemas?», ajuda o Francisco.

(...)

«E prendeu o ladrão, foi?», perguntei.

«Sim! Só que ele conseguiu fugir... esquecemos de fechar», respondeu o Francisco.

«De fechar as algemas?», tentei esclarecer.

«Sim! Mas depois ele fugiu para casa e apareceu ... quem?», avançou o Eduardo.

«Havia um bombeiro, lembram-se?», tentei avançar mais um pouco.

«Apareceu um bombeiro!», lembrou o Francisco.

«Apareceu um bombeiro que viu o ladrão e depois atirou-lhe água com a sua mangueira», continuou o Eduardo todo entusiasmado.

«Ai foi? E o que era a mangueira?», perguntei imaginando a resposta, um pouco já influenciada pela imaginação das crianças.

«Era o guarda-chuva», respondeu o Francisco prontamente.

«Mas depois o ladrão meteu a casa a arder de uma pessoa quando ela...», dizia o Eduardo, que foi interrompido pelo Francisco: «E depois foi preso».

«E depois já conseguiu ser preso», referiu o Eduardo, procurando ligação lógica com o que tinha dito no início.

«Mas ele fugiu outra vez», interveio o Simão, que assumia a personagem de ladrão.

«Mas ele conseguiu fugir porque ele tinha muito poder... era a transformar-se...», explicou o Eduardo, alinhando na ideia do Simão.

«E depois a parabólica, lembram-se? O guarda-chuva era a parabólica», tentei que avançassem mais um pouco.

---

«*Sim! Depois viram uma parabólica que conseguiu ver o ladrão a ir para sua casa e atingiu-o*», continuou o Eduardo.

«*A parabólica? Sabes o que é uma parabólica? Vocês sabem o que é uma parabólica?*» interoguei, apercebendo-me de alguma confusão.

«*É aquela coisa em cima*», explicou o Eduardo com apoio gestual.

«*Em cima de quê?*», continuei a tentar esclarecer.

«*A parabólica consegue sentir as coisas que eles estão a filmar e vai para as televisões*», esclareceu o Eduardo.

«*Ah!... Tem a ver com a televisão, não é?*», confirmei, avançando com outra questão: «*Então, mas como é que o guarda-chuva passa de ser mangueira de bombeiro para a parabólica?*»

«*Porque transforma-se*», respondeu o Francisco.

E depois de uma pequena discussão acerca da transformação, resolvi intervir, dando a palavra à Joana, que tentava participar:

«*E depois apareceu duas velhotas que viram um guarda-chuva no chão e viram... e depois abrigou-as...*»

Esta ideia também provocou discussão, da qual surgiu ainda outra ideia, apoiada pelo Gabriel e pela Leonor: «*Um buraco estava queimado na beira do passeio*».

Cada vez mais animada, a discussão estava difícil de gerir. Não havia entendimento entre as crianças. Um queriam que o ladrão caísse no buraco, outras não.

Estava na hora de rematar, evitando correr o risco de complicar demasiado a atividade. Resolvi intervir:

«*Agora vamos dar um fim à estória. Como é que terminou a estória do guarda-chuva? Como é que acabou a estória do guarda-chuva? O guarda-chuva ficou na mão das senhoras a abrigar as senhoras, foi?*»

As crianças mais velhas continuavam a discutir e não chegavam a acordo. Tive de ser mais firme, exigindo mesmo que se escutassem, só podendo falar um de cada vez.

Não seria bom desistir porque, apesar da discussão, o interesse pela atividade não dava sinais de esmorecer.

Depois de se acalmarem, o Francisco e o Simão participaram e o Simão falou no bombeiro.

Então, o Eduardo pediu para voltar atrás, intervindo: «*Já posso dizer aquela parte? ...quando estava no buraco que o Chico disse que meteu as folhas, o bombeiro*

---

*apareceu e depois ... caiu. Para subir tinha lá uma coisa de formigas e o bombeiro meteu a mangueira ali e a água fez o homem subir».*

Finalmente, o grupo aceitava terminar o trabalho com esta ideia.

Depois de ouvir e transcrever a gravação (em casa), retirei as frases ou ideias mais significativas e escrevi a estória no computador. No dia seguinte, li ao pequeno grupo, com o objetivo de ver se correspondia ao que havia sido discutido no dia anterior. As crianças mostraram-se satisfeitas com o resultado.

Sugeri a realização de uma ilustração da estória com fotografias, mostrando uma possibilidade alternativa ao desenho ou à pintura para enriquecer o texto. Esta proposta agradou às crianças, que adoraram ver a sua imagem a ilustrar a narrativa.

O resultado foi o seguinte:

### **Era uma vez um guarda-chuva ...**

Era uma vez dois polícias que estavam à chuva, mas depois encontraram um guarda-chuva no chão e pegaram nele e abrigaram-se.



Foto 4 - Os polícias

Depois apareceu um ladrão, que viu o guarda-chuva, que era de ouro, e roubou-o aos polícias.



Foto 5 - O ladrão

Entretanto, apareceu um bombeiro, que viu o ladrão e atirou-lhe água com a sua mangueira.



Foto 6 - O bombeiro

Duas senhoras iam a passar e viram um guarda-chuva no chão e abrigaram-se com ele.



Foto 7 - As senhoras

Depois os policiais viram uma parabólica que atingiu o meio do passeio e fez um buraco. Meteram lá folhas para taparem o buraco.



Foto 8 - A parabólica

O bombeiro ia a passar e caiu dentro do buraco. Havia lá uma casa de formigas e o bombeiro meteu lá dentro a mangueira; a água encheu o buraco e o homem subiu e conseguiu sair.



Foto 9 - O bombeiro com a mangueira

Depois de escritas e ilustradas, as narrativas foram lidas em grande grupo e expostas no placar, disponíveis para que, a qualquer momento, pudessem ser relidas, recontadas ou simplesmente observadas. E não ficaram esquecidas, sendo observadas e comentadas pelas crianças que, várias vezes, se dirigiram ao placar, relembrando a experiência com grande satisfação.

O resultado das atividades e a motivação do grupo iam provocando em mim fortes estímulos para continuar esta experiência, procurando novas propostas, de acordo com os interesses do grupo. O ambiente era profícuo! Estávamos a terminar as

---

narrativas e lembrei-me daquela pintura, no projeto do Sapo Apaixonado, sobre os suportes grandes de cartão, atrativa para todo o grupo.

Um dia, no final das atividades letivas, lancei a proposta às crianças de pintar (ilustrar) as estórias num suporte grande, no verso das pinturas do Sapo Apaixonado, uma forma de rentabilizar os recursos materiais existentes.

As crianças aceitaram a ideia com grande entusiasmo e ajudaram a verificar se existiam na sala os recursos materiais necessários (tintas, pincéis e trinchas) para desenvolverem o trabalho no dia seguinte.

### **Ilustração coletiva**

Pelas nove horas dessa manhã, as crianças entravam na sala cheias de alegria, ansiosas por iniciarem a pintura.

Foi necessário, contudo, organizar os grupos e orientar alguns aspetos do trabalho de forma a alcançar o objetivo a que nos propúnhamos: ilustrar as estórias.

Mesmo divididas em dois grupos, a dimensão do suporte não permitia que todas as crianças pintassem ao mesmo tempo, pois eram mesmo muitas e praticamente todas queriam participar.

Comecei, então, por perguntar a cada grupo que figuras deveriam representar para ilustrarem a estória, com a intenção de se definirem possíveis tarefas e, dessa forma, subdividir os grupos. Esta situação foi, até, facilitada pela rapidez com que algumas crianças responderam, distribuindo elas mesmas as tarefas.

Assim, o Francisco, por exemplo, ofereceu-se para pintar o bombeiro, o Eduardo os polícias e o Simão o ladrão, as figuras principais num dos grupos. No outro grupo, o trabalho decorreu da mesma maneira, com a Margarida, a Inês e a Vitória a prontificarem-se para desenharem as figuras principais.

Face a estas manifestações, os restantes elementos do grupo não paravam de dizer: «*Eu também quero pintar!*».

Entrámos num processo de negociação: as crianças mais velhas, que tinham proposto pintar as figuras principais, desenhavam as figuras, e as mais novas ajudavam a pintar. Desta forma, além de envolverem melhor os participantes (que eram muitos e muito jovens), facilitavam a organização do espaço e a orientação da pintura.

Depois de perceberem que todas teriam oportunidade de participar nas pinturas, (embora umas de cada vez), as crianças acalmaram-se.

A estratégia funcionou bem.



Foto 10 - Desenho dos policiais e do ladrão

Durante a realização da pintura, as crianças interagiam de forma divertida, discutindo as características das personagens, as cores e a proteção dos pés (meias velhas), e reviviam a estória no encontro de duas linguagens: oral e plástica. Estavam empenhadas e animadas.



Foto 11 - Ilustração coletiva

À tarde, após a recepção das crianças, convidei-as a sentarem-se em frente às pinturas para as apreciarem e comentarem.



Foto 12 - Ilustração dos grupos I e II

---

Geralmente, são as crianças mais velhas que desenvolvem os comentários, por isso, comecei por convidar, primeiro, as mais pequenas a falarem sobre a experiência.

Das crianças de três anos de idade, a Jéssica tentou falar um pouco, mas depressa se inibiu, ficando-se pelas primeiras palavras: «*Eles pintarem*».

«*Quem pintou?*», perguntei, tentando estimular, sem resposta.

Entretanto, o Gabriel, de quatro anos, tentou intervir, mas inibiu-se. Tentei incentivá-lo, dizendo: «*Gabriel, pintaste com muitas cores, não foi? Queres dizer aos meninos o nome das cores?*».

Então o Gabriel, sorrindo, nomeou: «*laanja, azul...*».

«*Laranja, azul ... Quem pintou contigo?*», continuei mais um pouco.

Embora muito tímido respondeu: «*A Joana*».

Dado que as outras crianças de três e quatro anos não se desinibiam, avancei para os colegas de cinco e seis anos, que estavam ansiosos por falar.

O Simão mostrava-se incomodado e ansioso por se manifestar, queixando-se:

«*Alguém tapou ali o pé*».

«*O pé de quem?*», perguntei.

«*Do polícia*», respondeu.

«*E agora, quem é que se enganou a pintar o pé do polícia?*», interroguei.

A Margarida interveio, dizendo: «*Não é nada, ele estava assim*».

«*E não!*», manifestou-se o Francisco, discordando.

Entretanto, o Simão não reagiu mais e outras crianças participaram, com observações relacionadas com o esquema corporal da figura humana: «*O ladrão não tem barriga*»; «*Aquela menina não tem o outro braço*»; «*A cara daquela menina parece uma batata*».

Todos os autores das respetivas figuras procuraram argumentos em defesa do seu trabalho.

No início da tarde, apresentei-lhes o livro *Um dia, um guarda-chuva*, lendo-o e mostrando as imagens.

As crianças, em geral, mostraram interesse e curiosidade pelo texto e pela ilustração, e ficaram surpreendidas depois de terem percebido que tinham inventado uma estória com um título semelhante.

Mostraram, ainda, interesse (principalmente as crianças mais velhas) em dramatizar *Um dia, um guarda-chuva*, começando na hora por definir algumas personagens: «*Eu sou o ladrão!*»; «*Eu sou a senhora do chapéu!*»; «*Eu quero ser o jogador de golfe!*». E por aí fora, lamentando-se algumas crianças por não haver bombeiro nem polícia.

---

Combinámos realizar a atividade no dia seguinte.

Lembrei-me que tinha uma máscara de mergulho e resolvi levá-la; era uma oportunidade de mostrar o objeto real a quem não o conhecesse.

### **Dramatização**

Após o acolhimento e depois de alargarmos o espaço da sala, perguntei ao grupo o que era necessário para a dramatização.

O Eduardo e o Francisco tomaram a iniciativa de fazer uma pequena fila com o número de cadeiras suficientes para o número de participantes.

Seguiu-se a definição das personagens que não estavam ainda decididas, com alguma dificuldade, porque as crianças estavam muito presas a determinados papéis, não mostrando o mesmo interesse por todas as situações.

Uma vez que a dramatização exigia uma boa capacidade de concentração, seguindo-se determinada atuação à leitura de cada página, aconselhei as crianças mais velhas a atuarem primeiro.

Rapidamente se arranjam, pegando nos respetivos acessórios, alguns improvisados no momento, como o carrinho do golfe. Sentaram-se nos respetivos lugares e iniciei a leitura do livro de forma pausada, dando tempo a cada personagem para representar o seu papel.



Foto 13 - Os passageiros no autocarro

Apesar de sentir que o grupo não estava nos melhores dias no que diz respeito à concentração, as crianças seguiram a leitura e divertiram-se imenso.

Repetiu-se a dramatização, para que os mais pequenos pudessem experimentar, com a ajuda das crianças mais velhas. Foi interessante perceber o

esforço a que os maiores se sentiam obrigados para que os mais novos respondessem adequadamente.



Foto 14 - A senhora a afugentar o ladrão de carteiras.



Foto 15 - O jogador de golfe a servir-se do guarda-chuva para dar uma tacada.



Foto 16 - Um soldado a fazer o render da guarda.



Foto 17 - Dois gatos fizeram do guarda-chuva um barco.



Foto 18 - O mergulhador encontrou o guarda-chuva.



Foto 19 - Um senhor bem agasalhado comprou-o.

Poderia ter utilizado outra metodologia, envolvendo o grupo todo simultaneamente, mas optei por deixar que as crianças seguissem a orientação já iniciada pelo grupo.

## **Expressões musical e motora**

Diariamente, para além das atividades relacionadas com esta experiência, as crianças brincavam com os guarda-chuvas, utilizando-os de várias maneiras. Pensei, por isso, alargar a experiência aos domínios das expressões musical e motora (associados à dança), recorrendo aos momentos mais ativos das estórias inventadas, e partindo, portanto, do produto das crianças.

Planeei a seguinte estratégia:

1 - Distribuir as personagens principais (senhoras, polícias e ladrões) pelas crianças que desejassem participar;

2 - Sugerir três momentos de ação: as senhoras a segurar o guarda-chuva na tempestade; o ladrão a fugir com o guarda-chuva; os polícias a fingir bater com o cassetete no ladrão;

3 - Utilizar uma música e instrumentos de percussão para assinalar a queda do guarda-chuva e o movimento de imitar o cassetete a bater no ladrão, por exemplo.

Estávamos a meio da tarde, depois de termos ido ao carrossel.

Lancei a proposta ao grupo e, como sempre, as crianças mostraram-se interessadas e animadas com a ideia da dança.

Seguimos então até ao polivalente, um espaço amplo e, por conseguinte, mais adequado à atividade.

Tendo em conta as características do grupo (reduzido número de crianças de cinco anos de idade – cinco) e dado que a atividade seria um pouco difícil para as crianças mais novas, dividi cada grupo de médios e pequenos em dois, realizando a atividade por duas vezes, com a participação das crianças de cinco anos nos dois momentos. Mesmo assim, da primeira vez começámos com a maioria das crianças mais velhas.

Enquanto um grupo atuava o outro assistia, apreciando os colegas; as crianças gostam destes momentos.

Em cada um dos pequenos grupos, as crianças organizaram-se, com a minha ajuda, de acordo com as suas opções, formando três subgrupos: as senhoras, os polícias e os ladrões.

Pedi ajuda para escolher dois instrumentos de percussão, um para acompanhar o ritmo do cassetete a bater no ladrão e outro para assinalar a queda do guarda-chuva.

As crianças escolheram a caixinha chinesa para a situação do cassetete e a pentelira para a queda do guarda-chuva.

Uma vez que a área onde nos encontrávamos era demasiado grande, combinei com as crianças um limite, definindo o espaço a utilizar.

Comecei pelo grupo das senhoras, perguntando que movimentos fariam se estivessem debaixo de uma tempestade, com dificuldade em segurar o guarda-chuva.

As meninas com o guarda-chuva aberto procuravam movimentá-lo ora para a direita, ora para a esquerda, num exercício mais centrado nos braços e nas mãos; cada uma delas descobria o seu movimento, tentando seguir a música. Depois de definido o exercício, sugeri que uma criança tocasse a pentalira para indicar o momento em que deveriam deixar cair o guarda-chuva, parando. Este tipo de exercícios é favorável à aprendizagem do controle motor e agrada à criança.



Foto 20 - As senhoras debaixo da tempestade

Seguiu-se o grupo dos ladrões, a quem competia pegar nos guarda-chuvas e fugir.

Encorajei o grupo a agir, observando. As crianças fecharam os guarda-chuvas com um andamento apressado, correndo com eles na mão. Chamei a atenção, colocando uma série de questões, levando-os a concentrarem-se na cena em questão: «*Os ladrões davam passos largos ou curtos?*»; «*Andavam depressa ou devagar?*»; «*Em que direção corriam? Direita? Esquerda?*».

Deste modo, as crianças procuravam orientar-se no espaço, experimentando ritmos diferentes, à medida que respondiam às questões através da palavra e da expressão corporal.

Combinámos o sítio para pararem quando escutassem o toque da caixinha chinesa.



Foto 21 - Os polícias com o cassetete

Nessa altura, os polícias entravam em ação, pegavam nos guarda-chuvas e interagiam com os ladrões, fingindo que lhes batiam com o cassetete; a caixinha chinesa continuava a tocar, marcando o ritmo.

Lembrei-me, ainda, de sugerir a utilização da ilustração coletiva como cenário, o que agradou ao grupo.

Estávamos preparados para iniciar «a dança do guarda-chuva», como viria a ser chamada.

A seguir aos exercícios que acabei de descrever, pedi às crianças que se posicionassem no espaço, separadas por grupos.



Foto 22 - Início da dança

Liguei a música e as crianças, de acordo com o que tínhamos combinado, deram vida às estórias inventadas através da expressão corporal e da música.

O tempo destinado à representação de cada situação foi marcado com a intervenção dos instrumentos de percussão (sob a minha indicação): o toque da pentilira avisa as crianças para deixarem cair o guarda-chuva, como referi anteriormente; o da caixinha chinesa indica que os polícias devem atuar com o cassetete; a interrupção da música leva o polícia a prender o ladrão.

Acabávamos de criar um jogo com regras, que as crianças adoram e geralmente tentam cumprir.



Foto 23 - Abrigando-se da chuva

Esta experiência começou bem; o primeiro grupo conseguiu responder minimamente ao esperado, embora com alguma agitação.

Apercebi-me, entretanto, de algum cansaço por parte das crianças mais pequenas e tentei adiar a atuação do segundo grupo, mas a maioria não aceitou, insistindo em continuar a atividade.

Obedeci, mas não resultou. Primeiro porque as crianças em geral, embora não o admitissem, estavam cansadas, e depois porque as crianças mais novas não conseguiam acompanhar o esquema, um pouco difícil para elas.

Apesar de tudo isto, as crianças voltaram a pedir para dançar com o guarda-chuva.

No dia seguinte, no início da tarde, a atividade foi realizada com grupos mais pequenos, sem esquema, apelando mais à espontaneidade, de forma a adequar-se a todas as crianças.

Resultou muito melhor, tornando-se mais fácil manobrar os guarda-chuvas com menos crianças envolvidas ao mesmo tempo. As crianças divertiram-se imenso, tanto enquanto dançavam a sua estória, como enquanto assistiam à atuação dos colegas.

## Retroação com as crianças

No final da experiência, convidei o grupo a pronunciar-se sobre a estória do guarda-chuva, registrando o que considero mais significativo:

«Fizemos um comboio com um guarda-chuva; pegámos no guarda-chuva para pôr em cima da cabeça para não cair chuva e o Chico e o Eduardo eram os polícias e o Simão era o ladrão e eu era o bombeiro.» «E eu era aquela senhora que estava no comboio.»

«Depois o Simão tirou o guarda-chuva à Joana e à Margarida e o Chico tirou o guarda-chuva a ele.» «E depois veio o bombeiro e desatei a dar água por todo o lado e depois o bandido foi-se embora. O guarda-chuva preto era a pistola e a mangueira.»

«E a chaminé de uma fábrica.»

«E a dança?», perguntei.

«Ah, a dança do guarda-chuva foi quando o vento veio, a Joana até voou.»

«Eu gostei daquela parte que eu fiz de mangueira. Foi divertido. Parecia uma pistola, só que a pistola não faz assim PIST! A pistola faz PUM! PUM!...»

«Eu gostei quando o Simão era o ladrão e o Chico e o Eduardo os polícias.»

«Eu gostei de pintar.»

«E eu também gostei de pintar!»

«E eu também gostei de pintar!»

«Eu gostei de tudo; gostava de fazer outra vez.»

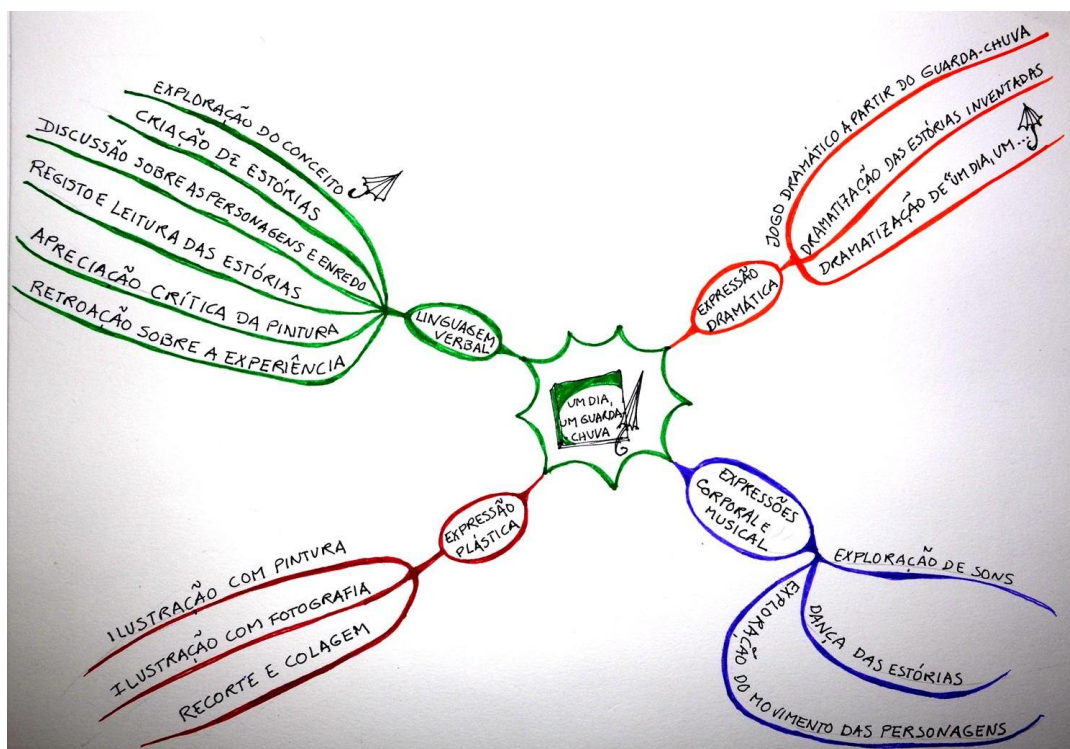


Figura 3 - Mapa mental – Síntese das atividades

---

## Retroação e reflexão

A experiência durou aproximadamente uma semana, envolvendo todas as crianças; nem todas participaram em todas as atividades, mas todas participaram na maior parte dos trabalhos, de acordo com as suas opções e motivações.

No âmbito da formação pessoal e social, esta vivência proporcionou ao grupo, em geral, momentos de relevo no que se refere a atitudes de partilha e troca de ideias, trabalho de cooperação, apreciação, valorização e respeito pelo trabalho do outro, tendo sido, ainda, abordadas questões favoráveis ao desenvolvimento da educação para a cidadania.

No domínio da linguagem verbal, parece indiscutível a diversidade de atividades e momentos promotores de diferentes formas de expressão e comunicação, ao longo de toda a vivência, através de vários tipos de interação: em grande grupo, em pequeno grupo e entre adultos e crianças.

Considero ter-se alcançado o principal objetivo deste projeto pela criação, leitura e representação das histórias (inventadas e livro), sendo importante sublinhar alguns aspetos ao longo das atividades.

Assim, os espaços de discussão e invenção das histórias constituíram momentos de intensa exploração dialógica, com oportunidade de esclarecer conceitos e enriquecer o léxico, corrigir, reformular e alargar as produções emitidas pelas crianças.

Penso que o meu papel foi relevante no que se refere à interação e intervenção com as crianças, ora corrigindo, ora esclarecendo, ora estimulando, podendo contribuir para o sucesso da aquisição e desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, 1998, p. 64).

Destaco alguns exemplos:

- A referência dos conceitos parabólica e cassetete, apenas do conhecimento de algumas crianças, mas questionados por outras, suscitou a necessidade de esclarecimento, interessante e significativo do ponto de vista linguístico e cognitivo;
- Correções do tipo articulatório, como por exemplo, a palavra *frábrica* para *fábrica*, *cassete* para *cassetete*; *laanja* para *laranja*;
- Esclarecimentos de cariz semântico, como foi o caso do cassetete, da parabólica, das algemas;
- Situação promotora de alargamento das produções: a interrogação do adulto «*Não saía de lá?*», levou a criança a um esforço de raciocínio, acrescentando: «*Porque eles depois taparam muito de força e o vento não conseguiu levar para outro sítio*».

---

A discussão das situações, procurando a sequência na construção da narrativa, foi relevante, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

A leitura das histórias inventadas e do livro, em voz alta, constituíram momentos de prazer e interesse, manifestados pelo grupo em geral, o qual pediu várias vezes a repetição da leitura. Portanto, a experiência foi relevante também neste aspecto, contribuindo para fomentar o gosto pela leitura e pela escrita (Ferreiro, 2002, p. 26).

Os momentos de apreciação e retroação das atividades, além de estimulantes no domínio da oralidade, foram relevantes como incipientes no desenvolvimento do espírito crítico construtivo.

Verifiquei na minha retroação (através da observação de alguns registros de vídeo e sonoros) que nem sempre procedi à correção fonológica ou sintática e nem sempre as minhas intervenções foram as mais pertinentes. No entanto, esta análise alertou-me para agir de forma mais assertiva em situações futuras. Há, contudo, situações em que considero inadequado corrigir a criança, sempre que essa atitude bloqueie o raciocínio e o fluxo da imaginação, podendo, posteriormente, fazê-lo em variadíssimas situações. Por exemplo, as crianças têm tendência a omitir a primeira sílaba em *estávamos*, dizendo *távamos*. Sempre que seja oportuno devo pronunciar corretamente a palavra, dando-lhe um certo ênfase para que a criança, de forma natural, se vá corrigindo.

No domínio da expressão dramática, o grupo teve oportunidade de recriar e representar personagens e ações do meio social e público, numa experiência de prazer e vivência entre o mundo real e o imaginário; uma vivência simbólica muito intensa, muito discutida, entre momentos calmos e agitados no âmbito da expressão e comunicação.

Dramatizar as histórias criadas pelo grupo e *Um dia, um guarda-chuva* constituiu outra oportunidade dentro deste domínio, de carácter menos espontâneo que a anterior (seguindo a leitura dos textos), mas interessante enquanto amplificadora do jogo simbólico e geradora de novas ocasiões propícias ao desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal (OCPEP, 1997, p. 60).

Ao longo de alguns dias, a sala transformou-se num espaço cénico, em vários momentos, alimentando a expressão e comunicação num ambiente de alegria; parecia haver festa todos os dias.

No domínio da expressão motora e musical, a criança teve oportunidade de: criar movimentos relacionados com a representação de determinada ação; controlar e orientar o seu corpo no tempo e no espaço em interação com o outro, experimentando diferentes ritmos; identificar diferentes sons e instrumentos; desenvolver a linguagem

---

oral através da qual comunicou a escolha das personagens, a organização dos grupos, a nomeação dos instrumentos de música e a explicação dos movimentos.

Relativamente à ilustração coletiva, posso dizer que adorei o resultado final e a alegria evidente por parte das crianças enquanto pintavam.

No entanto, ao descrever a experiência, mergulhando, simultaneamente, nas Mediações Artístico-pedagógicas de Santos (1989, p. 50-51), deparei-me com uma forte interrogação: até que ponto este tipo de experiência se enquadra nos padrões da educação pela arte, quando a espontaneidade é, em parte, quebrada?

Ao realizarem a pintura em grupo, a sua liberdade de expressão foi, de certo modo, limitada. Por um lado, porque o elevado número de participantes criou algumas dificuldades na própria gestão do espaço; por outro, porque os diferentes níveis de desenvolvimento das crianças e modos de interpretar levaram a intervenções inadequadas aos olhos de alguns elementos do grupo (pintar sobre as imagens dos outros), provocando constrangimentos entre algumas crianças.

É de assinalar, no entanto, que durante a atividade, a boa disposição, a interação, a cooperação e a motivação sobressaíram como comportamentos de destaque.


A atividade em causa tinha um objetivo: produzir uma representação pictórica em grupo, sujeitando as crianças a alguma coordenação de ideias partilhadas para servir o mesmo fim.

Considero que, apesar de apontados alguns aspetos negativos, como os referidos constrangimentos, em oposição à total espontaneidade, encontro nesta atividade qualidades características da educação pela arte como: oportunidade de criar imagens, de desenvolver a imaginação, de estimular a motivação, de desenvolver o espírito crítico, de discutir diferentes formas de ver.

Penso, portanto, que é aceitável desenvolver este tipo de atividade, promovendo o trabalho cooperativo e procurando a harmonia entre o ser individual e o grupo, desde que a criança tenha, também, muitas oportunidades de se exprimir com espontaneidade total.

Concluindo, esta experiência teve forte impacto sobre a motivação do grupo por todas as expressões artísticas e pela linguagem verbal, despertando nas crianças o gosto e o interesse pela expressão oral, leitura e escrita.

## 4.1.1.2 À volta dos medos

	<b>Os Medos</b>
<b>Resumo</b>	Proposta a partir do <i>Livro dos medos</i> (sugerida por uma criança), encorajando as crianças a exprimir os seus medos, através de várias expressões artísticas de forma transversal à linguagem verbal. Vivência prolongada por algumas semanas no jardim de infância e finalizada com uma experiência de luz negra, envolvendo a comunidade educativa, nos Paços da Cultura.
<b>Fases</b>	Planificação ♦ Desenvolvimento ♦ Apresentação à comunidade ♦ Retroação
<b>Atividades</b>	Conversas sobre os medos; produção de textos; leitura; narração oral; pintura; dramatização; dança; descoberta de sons e ritmos; jogos dramáticos na sala escura; experiência de luz negra; retroação.
<b>Objetivos</b>	Encorajar as crianças a exprimir os seus medos e preocupações como forma de os ultrapassar; Despertar a sensibilidade estética; Estimular a expressão oral; Despertar o gosto pela leitura e pela escrita; Criar oportunidades diversificadas para que a criança desenvolva a imaginação e a criatividade.
<b>Recursos</b>	<i>Livro dos medos</i> ; guaches, papel e pincéis; roupas pretas e brancas; lençóis; pomadas branca e preta; leitor de CD e CD; luz negra; transporte; auditório dos Paços da Cultura
<b>Retroação e reflexão</b>	A vivência revelou-se significativa no âmbito da formação pessoal e social, a destacar os domínios da autoconfiança, da autonomia, do conhecimento de si e do outro e do respeito pelo outro. Além de atividades individuais, a vivência favoreceu diferentes tipos de interação: em pares, em pequenos grupos e em grande grupo. A articulação entre as diferentes linguagens artísticas e a linguagem verbal foi evidente, dando origem a atividades interessantes e significativas para as crianças, promotoras da imaginação e da criatividade. A motivação e a alegria estiveram presentes de forma intensa ao longo do projeto; percebido pela atitude das crianças e pelo <i>feedback</i> dos pais. Revelou-se, ainda, estimulante no que se refere à expressão oral e significativa na abordagem à escrita. As crianças e a comunidade educativa fizeram um balanço muito positivo em relação à experiência de luz negra.

Quadro 4 - À volta dos medos

---

A vivência que vou apresentar nasceu da proposta de uma criança, na sequência de uma experiência do ano anterior. Estávamos, um dia, no nosso espaço de conversa, quando o Eduardo lançou o desafio: «*Por que é que não fazemos outra vez os medos? Podíamos fazer!*»

As crianças aceitaram a proposta, apesar de só a podermos realizar no início do novo ano letivo, com algumas alterações na constituição do grupo.

A uma semana de outubro, após um período de adaptação, procedemos à planificação do projeto.

«*O que é que vamos fazer?*», perguntei.

A Bárbara respondeu: «*Podemos pintar os medos e fazer a dramatização e até podíamos vestir os medos.*»

As outras crianças acenavam com a cabeça em sinal de concordância e eu registava num papel as ideias e os recursos materiais necessários.

Estavam assim planeadas três atividades: pintura, caracterização e dramatização dos medos, para as quais seriam necessários alguns recursos, como tintas e pincéis, roupas ou tecidos e pomadas.

Faltava, porém, uma atividade fundamental para iniciar o projeto: explorar os medos através da oralidade. Outras, ainda, surgiriam naturalmente com o andamento dos trabalhos.

Devo, ainda, sublinhar que optei por desenvolver grande parte do trabalho antes de mostrar o livro às crianças, para evitar que as mesmas se influenciassem (neste caso pelos textos do livro), podendo criar histórias mais originais.

### **Exploração dos medos através da expressão oral**

Esta atividade durou alguns dias, pois foi realizada de forma individual.

Chamei uma criança de cada vez, deslocando-me à sala dos professores. A ideia era explorar a linguagem oral e criar narrativas originais e significativas, daí optar por um trabalho individual, evitando que as crianças se influenciassem umas às outras.

As crianças gostam deste tipo de atividade; o facto de me afastar com uma de cada vez cria-lhes curiosidade; ficam intrigadas e expectantes até ao momento da partilha.

O trabalho foi realizado com as crianças de cinco e quatro anos de idade, embora nem todas as de quatro anos tivessem respondido (duas crianças em fase de adaptação, tendo uma delas problemas no domínio da linguagem).

Registei as conversas com o gravador portátil, que mais tarde disponibilizei para que todos ouvissem as respetivas gravações. Tenho concluído pela minha

---

experiência que este tipo de aparelho constitui uma fonte estimuladora do gosto pela expressão oral. O que eu pretendia era que a criança falasse espontaneamente. Comecei, por isso, a perguntar: «*Tens medo?*» No caso de ser afirmativo, pedia: «*Fala-me do teu medo ou dos teus medos.*»

A partir daí, fazia perguntas mais ou menos conforme a necessidade. Na maioria dos casos, é necessário estimular a criança a desenvolver a conversa. Existem, no entanto, algumas crianças que falam fluentemente, sem necessidade de ajuda. É exemplo disso, o texto seguinte:

*«Tenho medo de dragões e também tenho medo de lagoas, às vezes, quando estou a dormir e penso nas lagoas que não gosto.*

*Tenho medo, às vezes, quando vejo a minha sombra, penso que é um fantasma.*

*Às vezes, tenho medo de dragões que largam neve.*

*Uma última coisa, tenho medo de tubarões e de um dragão que larga lava.*

*Sinto medo quando estou sem a luz de presença.»*

Na maioria dos casos fui introduzindo algumas perguntas de maneira a desencadear a conversa, como o exemplo que se segue:

À primeira pergunta «*Tens medo de quê?*», a Beatriz limitou-se a responder: «*Tenho medo de fantasmas.*»

Eu introduzi outra pergunta: «*Como são os fantasmas que te assustam?*»

«*Têm um vestido verde e têm um vestido azul*», respondeu, de forma inibida, mas mostrava vontade de falar.

Então, continuei a fazer perguntas: «*E como é o corpo deles? Têm boca, olhos, cabelo?*»

E a Beatriz continuava a responder, sorrindo e ficando cada vez mais à vontade: «*São como as pessoas, têm boca, olhos, nariz, cabelo, braços, pernas.*»

«*O que eras capaz de fazer para não te aparecerem?*», continuei.

«*Escondia-me no armário ou na cama da minha mãe com o lençol*», respondeu.

«*Já os viste alguma vez?*»

«*Só foi uma vez quando eu estava a dormir, a sonhar. Eles vinham porque era só um sonho, mas eles não vinham ao meu quarto porque a porta estava fechada à chave. Mas, depois, eles conseguiram entrar porque a minha mãe deixou as chaves lá fora.*» A Beatriz parecia entusiasmar-se, por isso continuei mais um pouco: «*O que é que eles faziam?*»

«*Eles diziam para eu sair e ir para casa da minha avó.*

*Eles tinham os dentes grandes e a voz deles era como os ratos.*

*Eles queriam entrar no meu quarto e brincar com os meus brinquedos e com os carros das bonecas.*

*Eu não sabia onde era a casa da minha avó. Depois o Pax, o meu cão, disse-me para virar à direita e depois a minha avó não estava; estava a trabalhar.»*

«O que é que aconteceu aos fantasmas?», perguntei, tentando concluir.

«Veio os polícias e levaram os fantasmas para a prisão», respondeu.

«Se os apanhasses o que é que lhes fazias?», provoquei.

«Atirava-lhes uma banana... pegava neles e punha-os lá fora», disse, sorrindo.

Após a recolha dos medos, transcrevi as gravações, construindo os textos; li cada texto, individualmente, à respetiva criança para ver se correspondia ao que me tinha contado; passei-o no computador e, posteriormente, expus no placar.

### **Pintar os medos**

Pintar os medos segue a proposta da última página do *Livro dos medos*: convidar o leitor a desenhar o seu medo. Uma atividade também sugerida na planificação.

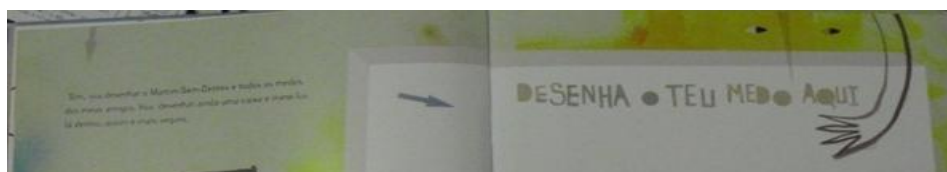


Foto 24 - Livro dos medos

Segui a mesma metodologia utilizada na narração dos medos: pedi a cada criança que pintasse o seu medo sozinha, como um segredo e expliquei que, quando todas tivessem realizado o seu trabalho, o mesmo seria partilhado pelo grupo.

Esta atividade também durou alguns dias, visto que a maioria dos trabalhos foram realizados fora da sala por uma criança de cada vez.



Foto 25 - Pintura dos medos

Iniciou-se com a leitura do respetivo texto em voz alta. Seguiu-se a preparação do material necessário e depois a representação plástica do medo pela pintura.

Foi interessante verificar que nem todas as crianças seguiram a orientação do texto; algumas, por exemplo, descreveram o medo como sendo preto e representaram-no colorido. Penso que a criança, no geral, não resiste à força da cor, deixando-se levar pela sensação presente.

As primeiras crianças levaram consigo apenas as cores de que precisavam. Talvez por isso tenham seguido as cores nomeadas no texto.

Com a intenção de explorar as diferentes formas de ver, sugeri a algumas crianças que pintassem o medo de um colega. Segui a metodologia utilizada na atividade anterior (li o texto do colega e a pintura foi realizada na sala dos professores). Posteriormente, comparámos as pinturas com as originais, observando as diferentes formas de ver e de interpretar. Não poderiam ser mais diferentes; alguns mesmo irreconhecíveis, provocando uns olhares desconfiados por parte dos autores dos textos.



Foto 26 - Pintura do medo do Isaac (por ele e pela Íris)



Foto 27 - Leitura dos textos dos medos

---

Esta atividade teve início numa tarde, após a receção das crianças.

Conhecendo as características do grupo (alguns elementos ainda muito jovens, com pouca capacidade de concentração), optei por apresentar três textos de cada vez. Durante alguns dias, as narrativas dos medos ocuparam o nosso espaço de leitura.

Quando me viram com o papel na mão, as crianças, cheias de curiosidade, perguntaram-me: «*Que é isso?*».

Respondi que eram os textos e pedi que prestassem atenção para ver se conseguiam identificá-los.

As crianças ficaram com enorme expectativa e, à medida que escutavam a leitura, davam, pela sua expressão facial, sinais de reconhecer o texto. Todas reconheceram o seu medo. Estavam muito divertidas, e ficaram ansiosas que eu lesse os outros medos, o que era previsto acontecer no dia seguinte, aproximadamente à mesma hora.

Os momentos de leitura foram verdadeiramente gratificantes! As crianças demonstraram prazer em ouvir ler os seus textos e os dos colegas. Com um brilho no olhar, riam-se das histórias e pediam: *Lê outra vez o da Jéssica! Lê o da Joana*», e por aí fora. Os medos transformaram-se em histórias de humor. A autoestima de algumas crianças revelava-se positiva pela reação do grupo.

Estes momentos foram intercalados com sessões de narração oral, pelas crianças e por mim.

A ideia de convidar as crianças a contarem o seu medo ao grande grupo ocorreu-me no final do dia. Não me teria lembrado disso se não tivesse participado nas Palavras Andarilhas em Beja, e não sosseguei mais até ao dia seguinte.

Nesse dia, apresentei a proposta ao grupo, que a aceitou com entusiasmo. Várias crianças ofereceram-se, de imediato, para contar o seu medo. Alargámos o espaço da sala para que se sentissem mais à vontade, no caso de quererem movimentar-se.

De seguida chamei a atenção para a regra «Fazer *silêncio e escutar o outro*».

Resolvi começar pela primeira criança, numa das pontas.

Negocieei com as crianças para que mantivessem a atividade enquanto o poder de concentração do grupo funcionasse; assim que percebesse sinais de cansaço, adiaríamos para o dia seguinte. Esta medida, embora nem sempre seja do agrado das crianças (porque quando gostam de determinada atividade nunca querem parar, nem que não se consigam ouvir), tem resultado de forma positiva.

As crianças sentaram-se, formando um semicírculo, e o contador posicionou-se de frente para o grupo, narrando os seus medos.

Os colegas estavam em silêncio, boquiabertos, e os adultos também. Os pequenos contadores conseguiram surpreender os ouvintes com a forma tão expressiva como narraram os seus medos. De tal forma que contagiaram outras crianças, que eu não esperava ver a participar em grande grupo.



Foto 28 - Narração oral

O grupo manteve-se com ótima capacidade de atenção e interesse durante a atuação de quatro crianças.

### Leitura do livro

No dia seguinte, de manhã, levei o *Livro dos medos* e apresentei-o, começando por explorar a capa e a contracapa, identificadas por algumas crianças.



Foto 29 - Capa e contracapa do *Livro dos medos*

A ilustração foi explorada com a descrição das imagens:

«Vejo um elefante», dizia a Vitória; «A mim parece-me uma nuvem», discordava o Nuno»; «E um pé; outro pé, um chapéu...», continuavam.

As crianças souberam nomear as profissões dos autores, verbalizando: *escritores e ilustradores*.

Entretanto, comecei a leitura: lia duas páginas e mostrava a respetiva ilustração, satisfazendo a grande curiosidade dos meninos, que se erguiam e

aproximavam ou exclamavam: «*Mostra! Eu ainda não vi!*», seguindo-se alguns risos e comentários: «*Olha que estranho! Tem um nariz de cenoura.*».

As rimas e o humor contidos ao longo do texto despertaram o riso até à gargalhada contagiosa, difícil de parar. Foi muito divertido!

Após a leitura, criou-se um espaço para que as crianças comentassem e discutissem os seus pontos de vista. A discussão baseou-se nos medos que mais impressionaram cada uma das crianças, envolvendo praticamente o grupo todo de forma ativa.

O *Livro dos medos* parecia, de facto, despertar o gosto e a emergência da leitura. Um dia depois, o Leonardo pegava no livro e pedia para ler aos colegas, que o ouviam atentamente.



Foto 30 - Leitura pelas crianças

Acrescentando muita imaginação à memória que guardava da leitura anterior, foi «lendo», de forma expressiva, e mostrando as imagens. Seguiram-se outras crianças, com o mesmo entusiasmo.

### **Preparação dos fatos**

Nessa noite, pensei que estava na altura de incorporarmos os medos, até agora apenas visíveis no papel. Dado que havia muitos fantasmas, preveni-me com lençóis e toalhas de felpo, *t-shirts*, luvas e alguns tecidos, em branco e em preto.

No dia seguinte, entrei na sala com um grande saco, despertando a curiosidade das crianças, que não paravam de espreitar e perguntar: «*Que é que tens aí no saco?*».

Depois de as acalmar e sentar na carpete, ajudei a recordar uma das atividades propostas na planificação – vestir os medos –, explicando que o que trazia no saco poderia servir para alguém se caracterizar.

Comecei pela Bárbara, porque supostamente havia ali material para a sua caracterização e, para começar, seria útil.

Tendo em atenção a importância de estimular a imaginação e a criatividade, iniciei o trabalho com a seguinte pergunta: «*De que é que precisas para vestir o teu medo?*».

Deixei-a falar e depois mostrei os recursos existentes, que também poderiam servir para outros fatos, sugerindo-lhe que experimentasse. As crianças reagiram de imediato, preparando-se para a fantasia.

A Bárbara, inibida, como se tivesse medo, dizia «*Não, só no dia!*» (referia-se ao espetáculo). Dei a ideia de ser outra criança a vestir o fato do seu fantasma e a Vitória ofereceu-se, muito contente.

Surgia um problema a solucionar. Como fazer para se vestir com um lençol?



Foto 31 - Fato de fantasma

A Bárbara propôs amarrá-lo com umas fitas; a Vitória também; o Gabriel sugeriu fazer um buraco no meio.

«*As tiras davam, mas o buraco é capaz de ser mais prático. Que dizem?*»

As crianças concordaram e, depois de aberto o buraco, foi mesmo fácil de vestir.

«*E a toalha? Como vais colocá-la?*»

«*Enrolada*», respondeu a Bárbara.

Não foi muito fácil mas, com a ajuda do adulto, perguntando se correspondia à ideia da Bárbara, conseguiu-se segurar a toalha na cabeça e o fantasma ficou vestido.

Com o objetivo de explorar a expressão musical, perguntei à Bárbara: «*Que instrumento de música escolhias para acompanhar o teu fantasma?*»

A Bárbara respondeu: «*Assim, não sei; tenho de ir ver*». E, muito interessada, levantou-se, dirigiu-se à caixa dos instrumentos e pegou na pentatona.

Assim, enquanto a Bárbara tocava, a Vitória representava o seu fantasma, que tentava seguir o ritmo da pentalira, circulando na sala, ora de forma mais lenta, ora mais rápida.

As crianças estavam animadas e, simultaneamente, ansiosas para representar os seus medos.

Seguiu-se a Joana, a rir-se e a pedir para experimentar o fato da Bárbara, mas com o armário na cabeça.

«*Então, e o armário? Como é que vais resolver?*», perguntei.

Continuou a rir-se, sem falar, como que à espera de uma ideia, e o Gabriel interveio, sugerindo-lhe que utilizasse uma caixa de cartão.

Imediatamente, a Joana foi buscar uma caixa de sapatos que tinha levado de casa e pousou-a na cabeça. Estava divertidíssima, e os colegas também.



Foto 32 - Fantasma com armário na cabeça

Imitando a Bárbara, tomou a iniciativa de escolher as maracas para acompanhar o movimento do seu fantasma. Três colegas tocaram, enquanto a Joana circulava à volta da mesa, rindo sem parar.

As crianças mais velhas ainda continuariam interessadas por mais tempo nesta atividade, mas, para as mais pequenas, o tempo de concentração possível estava no limite. Continuaríamos depois do lanche.

No final destas atuações, a Bárbara manifestou uma ideia, dizendo: «*Podíamos pôr a música dos fantasmínhas, púnhamos a sala escura e dançávamos*».

A ideia foi aprovada pelos colegas e seria concretizada mais adiante.

Na segunda parte da manhã, desloquei-me ao polivalente com as crianças mais velhas para continuarmos a construção dos fatos.

Na sequência de uma experiência gorada com o Nuno, solicitei ao grupo: «*Preciso que ajudem a descobrir uma estratégia para o fato do fantasma do Nuno Rodrigo, porque o que ele experimentou está sempre a escorregar; é de tafetá*».

Mostrei uma *t-shirt* branca e perguntei: «*Acham que com esta t-shirt era possível disfarçar o Nuno de fantasma?*». Várias crianças disseram logo que não, mas depois de eu insistir, o Tiago sugeriu: «*Sim! Enfia-se na cabeça e já está*».

Tentei que fosse ele a experimentar, mas argumentou que não sabia vestir.

Eu tentei. Comecei a vestir e o buraco ficou a destapar o rosto; parecia uma ideia boa. Parei e perguntei: *Assim?*

Todos se riram e aprovaram a ideia, divertindo-se com a aparência do fantasma.



Foto 33 - Fato a partir de *t-shirts*

O Nuno Rodrigo ficou com a *t-shirt* enfiada na cabeça até ao final da conversa. Mais tarde, outras crianças imitaram o modelo.

Devido ao elevado número de crianças, continuei a trabalhar os fatos individualmente com cada criança, partilhando depois em grupo, de acordo com a vontade de cada uma.

O objetivo principal era estimular a criatividade, partindo das ideias das crianças. Por exemplo, o Isaac queria fazer as unhas «*para a formiga arranhar as pessoas*». Aconselhei-o a procurar o material que entendesse ser mais adequado. O Isaac dirigiu-se ao balde do papel e escolheu o papel autocolante laranja fluorescente. Cortou várias tiras e experimentou colar com fita-cola num dedo, mas rapidamente

percebeu que não funcionava; ao mais pequeno movimento soltava-se e era desconfortável.



Foto 34 - A garra da formiga

Aconselhei-o a pensar noutra estratégia, com a ajuda da Juliana, que também estava interessada em criar umas garras para o seu fantasma.

Após mais uma tentativa falhada (desta vez com cola), dei uma ajuda: «*E se aplicassem as unhas nas luvas?*?» Que contentes que ficaram.

Disponibilizei as luvas e os dois seguiram a mesma metodologia: retiraram a película de cada pedaço de papel autocolante e foram colando sobre os dedos das luvas. De vez em quando eu intervinha, perguntando: «*Ainda faltam muitas?*»; «*Quantas tens?*»

As crianças contavam e respondiam de acordo com o resultado. Eu continuava: «*Quantas faltam?*», e as crianças retomavam a contagem, apurando os resultados da subtração.

Ou, por exemplo, cheguei a perguntar-lhes: «*São todas do mesmo tamanho?*» «*Mas não são todas da mesma largura, pois não?*»



Foto 35 - Aplicação das garras da formiga e do fantasma

A linguagem oral servia assim a comunicação matemática numa espécie de jogo de perguntas e respostas.

Depois de elaborados os acessórios, tratámos da caracterização do rosto. O Isaac quis pintá-lo de preto e aceitou a colaboração da Vitória e do Gabriel, que se ofereceram com muito boa vontade para o caracterizar.

Depois de se observar ao espelho, o Isaac pediu a esponja, dizendo: «*falta a sobrancelha e o queixo*» e tratou de melhorar a sua máscara.



Foto 36 - Caracterização da formiga preta

Foi neste ambiente de gozo e cooperação que decorreram os trabalhos de caracterização dos medos; medos esses que pareciam dissolver-se um pouco em cada atividade.

Depois de devidamente caracterizadas, as crianças foram fotografadas; a fotografia foi impressa e colada numa folha de papel pela respetiva criança; uma de cada vez ditou os recursos materiais utilizados e eu registei, por escrito, numa coluna ao lado da foto; estes trabalhos foram expostos no placar, com a participação das crianças.



Foto 37 - Exposição dos fatos

Ao pedir às crianças que me ditassem a lista de recursos materiais, procurei explorar o léxico, solicitando que referissem o tipo de material do vestuário, como por exemplo, a toalha de felpo, a *t-shirt* de algodão, as *leggings* de licra, etc.

Afixar o trabalho, acima referido, no placar tinha como objetivos principais: desenvolver a capacidade de organização; possibilitar uma visão global das caracterizações; promover a discussão entre o grupo e incentivar a participação das crianças que ainda não se tinham decidido.

De tal modo funcionou o estímulo que, depois de observar várias fotos e comentários, a Juliana (que até ali não tinha mostrado grande interesse na atividade) pediu para fazer de fantasma e quis falar sobre o seu medo. O mesmo se passou com o Gonçalo e com o Vasco.

### **Descoberta do movimento**

Embora já se tivessem esboçado alguns movimentos, estava na altura de explorarmos melhor o domínio da expressão corporal e motora.

Estávamos no início da tarde e as crianças apresentavam-se calmas. Alargámos o nosso espaço e, de seguida, sentámo-nos em círculo. Pedi às crianças ideias para os movimentos da dança dos nossos medos.

Várias crianças mostraram interesse em participar. Escutei uma de cada vez; a criança levantava-se e representava pela expressão corporal a sua ideia, enquanto eu a registava por escrito na sua presença.

Várias crianças imitaram os colegas, aderindo ao seu movimento e dando origem a grupos de ideias, que registei da seguinte forma: percursos em círculo (figuras diversas); gestos das mãos e dos braços ao nível dos ombros (figuras diversas), exprimindo o ato de assustar; movimentos de braços, simulando o voo (fantasmas e dragões); gestos de arranhar, em posição de gatas e de pé (o gato e as formigas).



Foto 38 - Descoberta do movimento dos dragões e das formigas

---

Olhei para o papel e perguntei: «*Como vamos começar?*»

«*Andar à roda*», respondeu logo a Bárbara.

«*Entram e formam uma roda? Todos concordam com esta ideia?*»

«*E se experimentássemos começar agora?*», sugeri.

As crianças tentaram andar um pouco em círculo, mas algumas crianças rapidamente abandonaram o movimento em grupo para representar os seus próprios medos.

Podíamos criar um momento mais orientado, cujo objetivo fosse a coordenação dos movimentos do grupo (na sequência da imitação dos movimentos dos colegas) e outro mais livre, em que cada criança se exprimisse de forma mais espontânea.

Tentei explicar isso às crianças, que concordaram. Principalmente os dragões, as formigas e o gato revelaram necessidade de movimentos mais enérgicos.

Entretanto, percebi que o tempo de concentração estava a atingir os limites possíveis, e combinámos continuar a atividade posteriormente, com a ajuda da professora de ginástica.

Também discutimos a música em grande grupo. É evidente que selecionei antecipadamente um conjunto de CD que me pareceram adequados ao tipo de situação. Mas foi bom perceber o interesse que a maioria das crianças mostrou em participar nesta decisão, tentando dar a sua opinião. Lembro-me que alguém comentou: «*Esta mete mesmo medo.*»

Conversei antecipadamente com a professora de ginástica, pondo-a ao corrente do trabalho desenvolvido, de forma a respeitar e valorizar as ideias e as emoções das crianças e do grupo.

Seguindo, então, os registos escritos, a professora sugeriu a constituição de dois grupos: os medos diversos (formigas, dragões, gatos, a menina que tinha medo do escuro e o *zombie*) e os fantasmas.

Devido às características das crianças que representavam os medos diversos (mais vivazes e enérgicas), optou-se por iniciar a dança com elas, definindo-se os seguintes passos:

- 1 - Entrar devagar, com as mãos abertas, posicionadas ao nível do rosto, exprimindo o ato de assustar (este gesto surgiu da espontaneidade de uma criança que depois foi imitada por outras), circulando umas atrás das outras até formar uma roda (conforme combinado com elas, anteriormente);
- 2 - Circular em roda e manter a expressão de assustar, ora esticando, ora encolhendo as mãos e os braços, durante algum tempo;
- 3 - Sair da roda e exprimir o seu medo pessoal, de forma espontânea (também de acordo com o interesse do grupo);

4 - Voltar a formar roda e girar sobre si próprias, com os braços erguidos, a mexer as mãos e os dedos (este movimento foi uma intervenção da professora com a intenção de fazer sobressair na luz negra), terminando com a saída por uma das portas laterais do palco.

Nesta altura, entrariam do lado oposto os fantasmas, cuja coreografia integraria movimentos mais calmos e mais orientados, mas também baseados nos movimentos inicialmente construídos com as crianças. Resultou o seguinte esquema:

- 1 - Entrar em fila, devagar, com os braços abertos na posição lateral a balançar suavemente (este gesto resultou de movimentos espontâneos das crianças), com ligeiras variações, como: esticar os braços e balançá-los de forma mais acentuada;
- 2 - Dançar em roda (conforme combinado anteriormente) e rodar sobre si próprio, sempre a movimentar os braços;
- 3 - Parar, formando uma sequência de filas, com as crianças posicionadas umas atrás das outras de forma alternada, a balançar os braços e o corpo, ora baixando para a direita, ora baixando para a esquerda (este movimento foi sugerido pela professora para quebrar a monotonia);
- 4 - Sair em fila, devagar, da mesma forma que tinham entrado.



Foto 39 - Movimento dos fantasmas

A motivação continuava a fermentar; mesmo as crianças que, em geral, são menos participativas nas atividades, queriam dançar. O Manuel nunca tinha mostrado tanta alegria; a cada momento observa-o a erguer os braços e a rodar, tanto dentro da sala como no exterior. A mãe dizia-me: *«Nunca vi uma criança a gostar tanto de vir para a escola.»*

Ao observar alguns registos fotográficos e audiovisuais, ia confirmando a participação de todas as crianças, sem exceção. Crianças com dificuldades no domínio da expressão oral comunicavam, interagindo pela expressão corporal e pela música, com alegria.

Para dar mais segurança às crianças, até porque o que iríamos experimentar (um palco às escuras, num espaço desconhecido) exigia prudência da nossa parte, treinámos, algumas vezes, com o adulto como guia. Mas, como já referi, o adulto orientava o movimento segundo o que havia sido construído com base na imaginação das crianças e do grupo.

Neste caso, a intervenção do adulto seria uma forma de ajudar a concretizar o que as crianças tinham pensado.

Esta dança compunha-se, assim, de duas vertentes: uma mais pessoal e espontânea, em que cada criança exprimia corporalmente o seu medo, e outra mais orientada, exigindo disciplina e coordenação dos seus movimentos (e ideias) com os dos outros, portanto, mais coletiva. O medo de cada um agregou-se ao medo comum, e a dança passou a constituir o medo de todos, do grupo.

### **Bilhetes e cartaz**

Estava na hora de fazermos o ponto da situação.

Tinham passado algumas semanas de intensa atividade à volta dos medos e praticamente tudo o que tínhamos planeado estava concluído. Num dos nossos espaços de conversa, resolvi perguntar o que faltava fazer.

O Tiago e a Bárbara tentaram explicar que era preciso fazer «*aquele papel*».

«*O cartaz?*», tentei esclarecer.

«*Sim!*», responderam sorrindo.

Confesso que não tinha pensado nisso, mas era, sem dúvida, uma boa ideia.

Combinámos quem fazia o trabalho e que recursos materiais se iriam utilizar.

Em relação aos bilhetes, a proposta foi sugerida pelas educadoras, uma atividade a desenvolver nas três salas.

O texto foi explorado com os participantes (pensando nas informações necessárias), escrito na sua presença e lido em voz alta.



Foto 40 - Elaboração do cartaz e dos bilhetes

Depois deixei que pegassem no material e dessem início à tarefa, que elaboraram com muito gosto.

Algumas crianças estavam tão entusiasmadas que preferiram ficar na sala a desenhar do que ir brincar no recreio.

Entretanto, foi realizada uma reunião de pais com o objetivo de os esclarecer acerca do projeto *À volta dos medos* e de pedir a sua participação, envolvendo-os.

### **Exploração dos sons e ritmos**

À custa de termos desenvolvido várias atividades utilizando os instrumentos de percussão, as crianças pedem sempre os mesmos instrumentos para explorar o som e o ritmo.

Seria interessante e importante motivar a exploração sonora, utilizando objetos vulgares. Esta medida, além de mostrar outras possibilidades à criança no domínio da expressão musical, favorece a imaginação e a criatividade.

Aliás, as crianças descobrem, com frequência, ritmos e sons na sua brincadeira, o que é pouco valorizado pelo adulto. Uma vez, porque não é oportuno, outras, simplesmente, porque o ignoramos.

Entretanto, ao refletir sobre esta questão, lembrei-me de um menino que, há uns tempos, tentava pintar uma caixa de cartão canelado com um lápis de cor. A rugosidade da superfície onde riscava deu origem a um ruído, que despertou o seu interesse, levando-o à descoberta da cadência (rítmica?).

No dia seguinte, transportei comigo vários objetos (esfregões de arame, latas e plásticos) e coloquei-os no centro da carpete. Pedi a algumas crianças que procurassem outros objetos na caixa do material de desperdício, sem esquecer os pedaços de cartão canelado, juntando-os aos primeiros. À medida que ia mostrando os objetos, pedia que os nomeassem: «*cartão canelado, esfregões de arame, plásticos, lata, tampas de plástico.*»

De seguida, apresentei a proposta – *descobrir sons e ritmos* – e solicitei às crianças que preparassem o ouvido para escutar sempre que alguém estivesse a produzir um som.

la chamando uma criança de cada vez, propondo-lhe o seguinte: «*Será que utilizando este material podes descobrir um som para acompanhar o teu medo?*». E, de acordo com a sua imaginação e associação de ideias ou memórias, as crianças respondiam. Dirigiam-se aos objetos, escolhiam e experimentavam.



Foto 41 - Descoberta do som e do ritmo

As crianças mostravam-se surpreendidas e motivadas na descoberta dos sons, e surgiram algumas situações interessantes. Ao amachucar os sacos de plástico, a Joana comentou: «*O meu fantasma faz isso!*».

E ao ouvir o som produzido pelo arranhar do Gabriel no cartão canelado, o Tiago surpreendido, exclamou: «*Parece a cauda do meu dragão a raspar!*».

Várias crianças aderiram ativamente ao jogo, mantendo o interesse do grupo.

Entretanto, para quebrar a monotonia, sugeri que construíssem uma frase e descobríssemos um ritmo para a mesma.

Rapidamente, o Tiago emitiu o seguinte: «*O dragão caiu no chão?*».

Nesse momento, juntei aos nossos instrumentos vulgares o xilofone, prendendo a atenção de todos por mais algum tempo.

Utilizei a frase emitida pelo Tiago e incentivei a repetição da mesma, brincando, simultaneamente, com a divisão silábica: O dra/gão ca/iu, o dra/gão ca/iu... o dra/gão ca/iu no chão! O dra/dra/gão ca/ca/iu no chão!

Seguiu-se o Nuno Rodrigo, que ansiosamente queria partilhar uma frase do seu medo: «*O meu fantasma estava a voar*».

*O meu fantasma estava a voar, estava a voar, estava a voar; O meu fan/fan/tas/tas/ma...*

E assim, sucessivamente, ali, naquele cantinho acolhedor, as crianças brincavam e aprendiam num jogo divertido de articulação entre a expressão oral e a expressão musical, com a imaginação a fermentar.

Como é normal, algumas crianças não se manifestaram individualmente, mas todas participaram ativamente na parte coletiva, ou seja, na repetição das frases e do ritmo.

Sugeri, entretanto, criar uma frase para os medos em geral, para fazermos um jogo na sala escura.

---

## Na sala escura

Com o objetivo de ambientar as crianças ao escuro, ajudando-as a ultrapassar o medo, escurecemos a sala da Componente de Apoio à Família (com a aplicação de cortinas pretas em todas as janelas), onde realizámos várias atividades.

Concretizava-se, assim, a ideia da Bárbara, aprovada por todos, lançada uns dias antes.

No dia seguinte, conforme tínhamos combinado, dirigimo-nos à sala escura.

Anteriormente, tínhamos conversado muito sobre o escuro e as razões prováveis que nos levariam a sentir esse medo.

Entrámos na sala com a luz acesa; pedi que olhassem em redor e reparassem no que havia dentro da sala. Depois apaguei a luz e voltei a acendê-la, repetindo-o várias vezes. As crianças começaram a mostrar-se tranquilas, sem medo. Liguei a música *The lord of the rings* e sugeri que se movimentassem. Apenas duas ou três crianças de três anos de idade ficaram sentadas, sem reagir; as outras ficaram de tal forma eufóricas, que foi difícil acalmá-las. Porventura, seria uma forma de se mostrarem corajosas.

Depois de se ambientarem às novas condições (escuro), demos continuidade à atividade do dia anterior: brincar com as frases.

Propus a divisão do grupo em dois. Reparei que se dividiam de acordo com os grupos da dança. Pedi que criassem uma frase para evocar os medos.

O Tiago respondeu de imediato: «*Venham, medos!*» e logo algumas crianças o imitaram repetindo as frases: «*Venham, medos! Medos, venham!*»

Colaborei e incentivei um dos grupos a pronunciar as frases, repetidamente, com o acompanhamento de um dos instrumentos que havíamos descoberto (escolhido pelas crianças): raspar o esfregão de arame no cartão canelado.

O outro grupo reagia, deslocando-se lentamente em direção ao chamamento, a representar os medos.

Entretanto, tomei a iniciativa de lançar uma pergunta: «*O que é que eles nos vão fazer?*» E alguém respondeu: «*Vão-nos assustar! Assustar!*» e alinhámos na repetição, modulando a entoação, mais ou menos alto, conforme a aproximação do grupo em movimento. Começámos num tom baixo, aumentando até quase gritar.

Articulávamos a expressão oral, musical e dramática, numa exploração lúdica, a provocar a descarga de tensão.

Outras atividades se seguiram com a utilização de uma lanterna. O grupo escondia-se num canto ou debaixo de uma mesa; apagavam-se as luzes e uma criança de cada vez pegava na lanterna, ligava-a e explorava o espaço à procura dos

medos, encandeando-os com o feixe de luz. Uma experiência para confrontar a criança com o contraste entre a luz e o escuro.

### **Nos Paços da Cultura**

No dia 29 de novembro, com o apoio dos serviços da Junta de Freguesia, da Associação de Pais (que nos disponibilizassem o transporte) e da professora de ginástica, deslocámo-nos aos Paços da Cultura para realizarmos um ensaio. Face à reação positiva por parte da maioria das crianças, ficámos confiantes para o dia seguinte.

No dia 30 de novembro, as crianças entravam na sala muito animadas, com necessidade de confirmar a data da nossa experiência, perguntando-me: «*É hoje que vamos aos Paços da Cultura?*».

Estava tudo pronto e as crianças sentiam-se em festa. Não paravam de perguntar pela hora de se vestirem e pintarem.

A alegria era contagiante. Decidi ligar o CD e começar a dançar. As crianças seguiram-me, sorridentes, e dançámos durante algum tempo, descontraidamente.

No final da tarde, começámos a preparar as crianças, vestindo-as de preto e branco, de acordo com o fato planeado; mesmo não tendo funcionado a pintura facial, decidimos pintá-las, devido ao gozo que essa máscara lhes dava; percebemos que lidar com a máscara é importante. Quase todas pediram para se pintar, ficando assim até desaparecer o produto.

As crianças foram levadas pelos pais para os Paços da Cultura.

O momento anterior à atuação não foi fácil. Juntaram-se 70 crianças no corredor por detrás do palco; durante algum tempo, a maioria dessas crianças não parava de tagarelar, saltar de cadeira em cadeira, abrir e fechar portas, num grande reboliço, enquanto os adultos ajudavam a descalçá-las, a colocar alguns adereços e a separá-las, formando os grupos de dança.

Pelas dezanove horas, aproximadamente, abri a sessão, com os devidos agradecimentos e explanei a essência e os objetivos do nosso projeto; procedi à leitura dos medos em geral – apanhado dos registos principais de cada criança – e iniciei a dança.



Foto 42 - Medos diversos – primeira parte da dança

Entrei com a primeira parte do grupo (medos diversos) e senti descontração por parte da maioria das crianças. As mais pequenas, embora um pouco retraídas, seguiram os colegas.

Sensivelmente a meio da dança, surgiu um momento semelhante ao do dia anterior, em que três crianças descarregavam, a correr e a rir à gargalhada até escorregar, quase a cair do palco. Onde estava o medo?



Foto 43 - Os fantasmas – segunda parte da dança

### **Retroação com as crianças**

Na segunda-feira seguinte, logo de manhã, as crianças mostraram vontade de falar da dança dos medos. Vários dedos se ergueram à espera da sua vez.

«*Nós fizemos como teinámos*», disse o Gabriel.

«*Fizemos o quê?*», tentei que esclarecesse.

«*A dança dos medos*», respondeu.

«*Onde?*», continuei.

«*Nos Paços da Cultura*», responderam várias crianças.

«*Depois tu falaste no palco*», disse a Leonor. E continuou: «*Primeiro foram as formigas e os gatos...*», sendo interrompida pelo Tiago que completou: «*...e os dragões...*», voltando à Leonor: «*...e depois fomos nós, os fantasmas.*»

Seguiu-se a Bárbara, que me pareceu estar a fazer um esforço para respeitar o pedido que eu tinha feito (não repetir o que os outros tinham dito): «*Depois... e também na dança... nós também quando ensaiámos fomos para os Paços da Cultura e depois a Leonor e o Nuno Rodrigo estavam à frente de nós.*», assim como a Íris: «*Quando acabou tu disseste que tinha acabado.*»

A Luana continuou: «*Estavam as mães sentadas e os pais... Fomos de autocarro para os Paços da Cultura.*»

A Joana, muito contente, revelou a sua preferência: «*Gostei mais da parte dos fantasmas.*»

O Leonardo seguiu a ideia: «*Gostei mais da parte de dançar.*» Esta resposta foi corroborada pela Beatriz e pela Vitória.

Entretanto, estimei as crianças a refletirem também nos aspetos negativos, perguntando: «*E correu tudo bem ou alguma coisa não foi tão bem?*»

O Tiago reagiu, respondendo de forma perentória: «*Não gostei dos fantasmas! Andam sempre assim (faz o gesto dos braços a balançar), devagar; é aborrecido!*»

A Joana, defendendo a sua parte, manifestou-se com ar pouco simpático: «*Não gostei dos dragões!*»

A Leonor apontou como pontos negativos o comportamento de alguns colegas, referindo: «*O Tiago estava a escorregar e o Isaac estava a empurrar o meu mano.*»

Além desta conversa, as crianças das três salas visualizaram o vídeo da dança dos medos na biblioteca. A julgar pelo comportamento geral das crianças, a experiência foi muito positiva.

Nota: Será construído um livro com os textos e as imagens, já planeado com o grupo.

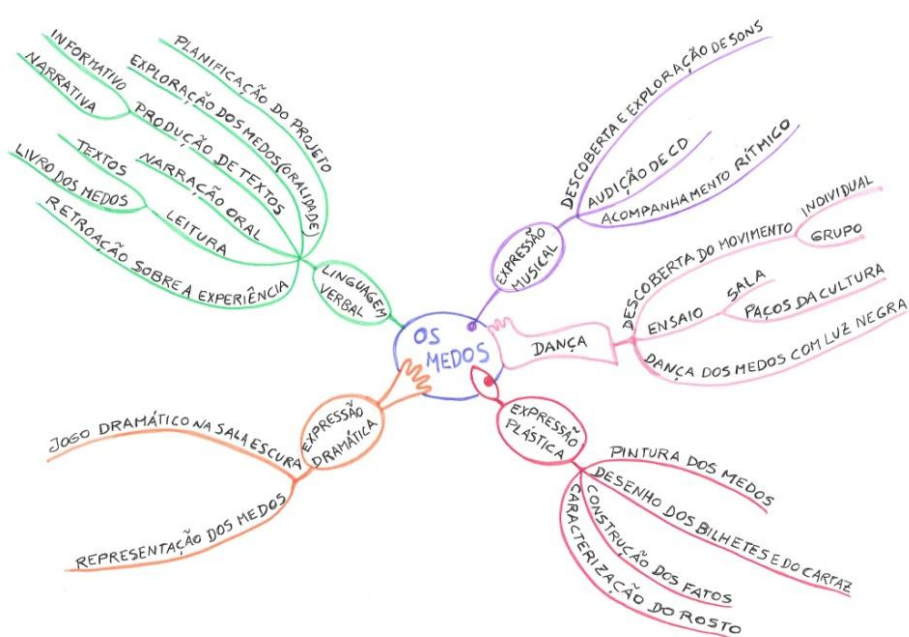


Figura 4 - Mapa mental – Síntese das atividades

---

## Retroação e Reflexão

A dimensão do projeto ultrapassou as nossas expectativas, uma vez que acabou por envolver toda a comunidade educativa, devido à necessidade de recursos materiais e humanos para a concretização da experiência.

Tendo em conta o meu objeto de estudo e os objetivos a que me propus, começo por analisar os aspetos mais relevantes no domínio da linguagem oral com abordagem à escrita, seguindo com as expressões artísticas, apesar da evidência da transversalidade entre as mesmas.

Foram várias as oportunidades de conversar ao longo desta vivência, propícias ao desenvolvimento da linguagem oral; inúmeros e diversificados os tipos de estímulo, levando as crianças a experimentar diversas vertentes, tais como perguntar, responder, descrever, falar, escutar, pensar.

A riqueza e diversidade de contextos gerados ao longo do processo revelou-se, sem dúvida, favorável ao desenvolvimento de capacidades comunicativas e aquisição de competências linguísticas; estas, fundamentais ao domínio da língua e, por consequência, a repercutir-se no futuro sucesso social e académico (Sim-Sim, 1998, p. 30).

Destaco como exemplos mais significativos: as conversas individuais sobre os medos (interação adulto/criança), a leitura e partilha dos textos (interação adulto/crianças), a narração oral, a apreciação crítica dos medos do outro, a leitura e observação do *Livro dos medos*, a planificação do projeto, a discussão sobre as estratégias e elaboração dos fatos dos medos e a descoberta e exposição verbal à volta dos movimentos.

A abordagem à escrita foi surgindo de forma bastante significativa ao longo desta vivência, utilizando-se diferentes tipos de suporte e comunicação: mensagem individual escrita numa folha de papel; conteúdo literário no *Livro dos medos*; informação sobre o espetáculo dos medos (escrito num cartão/bilhete e num cartaz); registo dos recursos materiais associado às fotografias dos fatos.

Basta lembrar a alegria e a curiosidade que as crianças manifestavam enquanto me observavam a escrever e a vontade de ouvir ler (qualquer um dos suportes e conteúdos acima referidos), para acreditarmos que esta experiência terá contribuído de forma significativa para o conhecimento da funcionalidade da língua escrita. Este conhecimento é de extrema importância nas aprendizagens da criança no âmbito da leitura e da escrita, as quais só farão sentido se ela compreender as suas finalidades (Mata, 2008, p. 17).

---

Ao proporcionar atividades no domínio da expressão musical, embora propostas por mim, as crianças tiveram oportunidade de ativar a imaginação e a criatividade, exprimindo-se sensorialmente através do tato, da visão e da audição.

A experiência terá sido favorável aos seguintes aspetos: à sensibilidade da discriminação e associação de sons entre diversos objetos; à produção e distinção de diferentes ritmos; à identificação e utilização de instrumentos de percussão; ao contacto com as notas musicais; à audição de diversos tipos de música e associação da mesma a diferentes situações.

A expressão dramática e a dança geraram-se de forma muito interligada, também associadas à música. Inicialmente, as crianças inibiam-se na sua expressão corporal, mas aos poucos foram-se libertando, conseguindo o seu melhor momento em grupo e no escuro.

As experiências no âmbito da expressão dramática e da dança, além de terem contribuído para o desenvolvimento do equilíbrio emocional no combate ao medo, deverão ter favorecido a tomada de consciência de si e do outro pelas relações interpessoais.

Relativamente ao movimento e à dança, tenho-me questionado desassossegada e persistentemente na sequência de várias situações: da leitura de Bamford (2006), Read (2010) e Santos (1989) e dos seus pontos de vista centrados na importância da espontaneidade, da observação de uma colega (técnica na área, que muito estimo e admiro) e da minha reflexão.

Coloco as seguintes questões:

Até que ponto as experiências desenvolvidas privilegiaram a espontaneidade da criança?

Quais os limites da espontaneidade num projeto de grupo? A espontaneidade tem ou deve ter limites num trabalho de grupo?

A verdade é que, no caso específico da dança e do movimento, a tendência da criança é repetir aquilo que já conhece de experiências anteriores, resultando geralmente em movimentos monótonos e repetitivos, o que é redutor. Eu sei que o mais importante na infância não é, de todo, o resultado de qualquer projeto e valorizo muito o processo, no entanto, parece-me que as crianças de 5 e 6 anos de idade mostram já capacidade para criar, com intenção. Contudo, muitas vezes, não conseguem concretizar sozinhas pequenas coisas.

Por exemplo, reparei que, quando deixei o grupo dos fantasmas sem o adulto à frente, os gestos de braços atenuaram-se, as crianças esqueceram-se. Ao visualizarem as fotografias, algumas crianças (só as maiores, claro) repararam nisso, como aspeto negativo.

---

Partir, então, de gestos ou movimentos espontâneos das crianças ou do grupo para com elas construir um esquema, será negativo? Não será uma oportunidade lúdica para que as crianças aprendam a coordenar os movimentos e a dominar melhor o seu corpo no espaço e no tempo (OCEPE, 1997, p. 58)?


Na Área do Conhecimento do Mundo, é de sublinhar o contacto com os Paços da Cultura, cujo espaço nos proporcionou a realização deste projeto, tendo desempenhado, simultaneamente, um papel importante na sensibilização das crianças e dos encarregados de educação para a importância do património cultural. Consideramos, neste sentido, a parceria, de grande importância, entre os serviços municipais, a Junta de Freguesia e a escola e a sua responsabilidade no desenvolvimento da educação artística e da consciência cultural da comunidade em que vivemos (Bamford, 2006, p. 41).

Não menos importante foi o trabalho desenvolvido na área da formação pessoal e social, cujo objetivo principal foi conseguido: incentivar a criança a exprimir os seus sentimentos e preocupações; encorajá-la a lidar com os medos de forma lúdica.

Além disso, o envolvimento da criança em todo o processo favoreceu o desenvolvimento da autonomia, o trabalho de equipa, a partilha de experiências e a valorização do trabalho e das opiniões do outro.

As observações dos encarregados de educação foram muito positivas. Por iniciativa própria, foram-se aproximando de nós, mostrando-se felizes e agradecidos pelo trabalho desenvolvido.

#### 4.2.1 Sentir, desenhar e pintar a música

	<b>Sentir, desenhar e pintar a música</b>
<b>Resumo</b>	<p>Experiência planeada a partir dos interesses manifestados pelo grupo no âmbito das expressões artísticas. Atividades realizadas segundo três etapas (sentir; representar pela expressão plástica; representar pela expressão corporal) através de diferentes tipos de interação, envolvendo todo o grupo.</p>
<b>Fases</b>	<p>Planificação ♦ Motivação ♦ Desenvolvimento ♦ Retroação</p>
<b>Atividades</b>	<p>Sentir e desenhar a música; representar corporalmente o desenho; representar corporalmente a pintura; falar sobre a experiência; sentir e pintar a música; apreciação dos desenhos e das pinturas; retroação.</p>
<b>Objetivos</b>	<p>Desenvolver a imaginação e a criatividade através de diferentes formas de expressão;          Promover e valorizar a espontaneidade da criança;          Desenvolver o espírito crítico;</p>
<b>Recursos</b>	<p>Papel de formato A4 e papel de cenário em formato grande (o dobro ou triplo de A3); marcadores; tintas e pincéis; CD de Chopin e de Vivaldi; máquina fotográfica; sala de atividades e polivalente.</p>
<b>Retroação e reflexão</b>	<p>A experiência foi relevante no âmbito da espontaneidade, expressividade, criatividade e imaginação; favorável à tomada de consciência de si e do outro, do seu esquema corporal e das suas potencialidades físicas e às relações interpessoais.</p> <p>A articulação entre a expressão plástica e a linguagem verbal (pelo registo dos comentários na sua presença das crianças, e pela apreciação crítica dos trabalhos) contribuiu para a emergência da leitura e da escrita, e para a aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal.</p> <p>A experiência foi rica no âmbito do desenvolvimento simbólico.</p>

Quadro 5 – Sentir, desenhar e pintar a música

Esta proposta partiu da minha intencionalidade pedagógica, procurando diversificar as atividades e articular diferentes formas de expressão e comunicação, tendo em conta os interesses do grupo.

As atividades desenvolvem-se em três fases distintas: 1. Sentir a música; 2. Representar corporalmente a representação plástica; 3. Falar sobre a experiência.

Criado o espaço suficiente para que as crianças se pudessem sentir à vontade, pedi que se sentassem em círculo, afastadas umas das outras, e convidei-as a «Escutar a música e desenhar ao mesmo tempo, mas com uma regra muito importante: fazer silêncio para escutar e sentir a música», respondi.

Ficaram com um ar ansioso, aguardando.

Foram distribuídas folhas de papel e marcadores pelas crianças; coloquei um CD de Chopin (de um livro infantil sobre a biografia do músico) no aparelho de música; estava tudo preparado para iniciarmos a primeira fase da atividade.

### 1. Sentir e desenhar a música

Reforcei: «Quando começarem a ouvir a música, devem começar a desenhar o que sentem; não precisam de levantar a caneta.»

Liguei o CD e observei as crianças.

Algumas delas faziam um desenho figurativo (talvez não tenham percebido bem a ideia), outras (as mais velhas) pareciam ter compreendido o objetivo da atividade, seguindo com a caneta o movimento da música e algumas das mais novas, que ora olhavam para um lado, ora para o outro, divertiam-se produzindo linhas espiraladas ou emaranhadas de forma ininterrupta.

Alguns minutos depois, desliguei a música e recolhi os desenhos; pedi a duas crianças, uma de cada vez, que tirassem um desenho à sorte (uma norma que as crianças aceitam como justa, numa primeira escolha); mostrei os desenhos (um de cada vez) e pedi que os comentassem.

Os comentários iam sendo registados por mim, na presença das crianças, a lápis, no respetivo trabalho: abordagem à linguagem escrita.

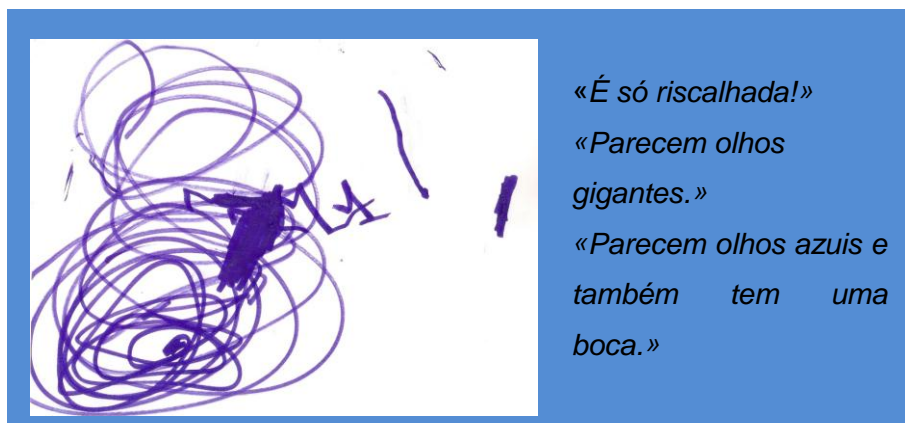


Figura 5 - Registo realizado por uma criança de 3 anos



As crianças pareciam ter interiorizado o grafismo; exprimiam-se vivamente através da expressão corporal. Um grupo rodopiavam no chão, como se desenhassem espirais com as mãos e com os joelhos; outras, de pé, giravam sobre si mesmas numa alegria contagiante.

Tão diferentes eram os desenhos, como diferente foi o movimento. No segundo registo, as interpretações foram mais figurativas, conforme a imagem, e menos dinâmicas; o movimento global mais contido, mas mais expressivo em pormenores gestuais, principalmente na expressão facial.



Foto 45 - Representação do dinossauro

O primeiro grupo começou por se movimentar de forma lenta, em posição de gatas, como se desenhasse as formas que viu representadas no papel. No entanto, o exercício em grande grupo deu origem a movimentos diversificados; algumas crianças representaram os dinossauros e os elefantes, na posição de pé, associando gestos e sons, e outras representaram outras figuras.



Foto 46 - Representação corporal do desenho 2

### 3. Falar sobre a experiência

Após o movimento corporal, com as crianças relaxadas, pedi-lhes que falassem da atividade, do que sentiram durante o movimento.

Relativamente ao primeiro desenho, a maioria das crianças referiu o movimento circular como o principal: «*Senti que estávamos a andar à roda*», embora

algumas das crianças mais velhas tenham criado imagens um pouco mais complexas no âmbito da imaginação, exprimindo-as através da linguagem oral, como a Inês: «*Senti que era um caracol a andar*»; o Tiago: «*Senti que o meu corpo andava muito rápido e senti que gostava muito de dançar.*», e a Margarida: «*Eu quando estava a dar a música... eu sentia que estava a ir para o circo.*»

Em relação ao segundo desenho, a ênfase incidiu nas figuras do dinossauro e do elefante, expressa nos seguintes comentários: «*Senti que estava a fazer um elefante*»; «*Senti que estava a fazer de dinossauro e estava a rugir.*»

Apenas duas crianças manifestaram um sentido muito diferente, referido no comentário seguinte: «*Senti que era uma bailarina.*»

Também estes comentários foram registados na presença das crianças. No final, a pedido de algumas delas, li o registo. Foi interessante verificar que cada uma procurava perceber se o que tinha dito estava devidamente escrito.

### 1. Sentir e pintar a música

Foi realizada umas semanas depois da primeira, no polivalente, um espaço muito mais amplo do que o da sala.

Esta experiência constitui uma variante da proposta da anterior, embora com algumas alterações: a primeira fase realizou-se em pequenos grupos, sendo utilizada a pintura (em vez do desenho) como técnica de registo sobre suportes de papel de cenário (em vez de papel A4).

Algumas crianças juntaram-se em pares e outras em grupos de três, espalhando-se pela área disponível, levando consigo um copo com tinta e um pincel.



Foto 47 - Pintura da música no plano horizontal

Desta vez, solicitei às crianças que não pintassem figuras, como casas, flores, carros, pessoas, etc. Pedi que tentassem apenas reproduzir movimentos com o pincel ao ouvirem a música.

Coloquei «*As quatro estações*» de Vivaldi (do livro que temos na biblioteca da sala) e as crianças começaram a pintar.

O ambiente estava muito agradável, e as crianças pareciam realmente concentradas no que estavam a fazer.

A maioria das crianças conseguiu libertar-se das representações figurativas, parecendo criar mais dinâmica nos registos, perceptível no movimento das pinceladas.

Em pouco tempo, o fundo dos suportes ganhou expressão por fortes emaranhados de pinceladas onduladas, circulares, retas, de várias cores, cuja mistura deu origem a tantas outras. Esta experiência surpreendeu algumas crianças que, ao cruzarem as pinceladas umas com as outras, descobriram a composição de algumas cores secundárias, chamando a atenção para esse facto: «... *então amarelo com azul faz verde?*»

## 2. Representar corporalmente a pintura

Na segunda fase, afixei uma pintura na parede (escolhemos um grupo de crianças que não tivesse sido escolhido da primeira vez) e, voltando a ligar a música, pedi para representarem corporalmente a pintura.

Comecei por formar grupos pequenos, utilizando a mesma metodologia da primeira proposta. Resultaram representações completamente distintas, a partir da mesma pintura. O primeiro grupo parecia imitar os bailarinos clássicos, criando movimentos à base do salto, elevando os braços e as pernas, bastante agitado; o segundo limitou-se a movimentos muito calmos, em roda.

Entretanto, surgiu-me outra ideia (variante) que agradou bastante as crianças. Afixei um papel em branco na parede, e sugeri que uma criança de cada vez pintasse a música (agora no plano vertical), enquanto os colegas representavam através da expressão corporal (as representações da pintura ou o que sentiam da música).



Foto 48 - Pintura da música no plano vertical

Algumas crianças (as mais velhas) tentavam seguir a representação pictórica, deslocando-se no espaço (no sentido esquerda/direita), em movimentos ondulatórios, conforme algumas pinceladas; outras exploravam o espaço com enorme liberdade e alegria, criando múltiplas formas de movimento.



Foto 49 - Representação corporal da pintura

### 3. Falar sobre a experiência

Comecei por incentivar as crianças mais inibidas que, no entanto, se manifestaram muito motivadas e dinâmicas nestas atividades. Este facto seria suficiente para que se desinibissem, partilhando a sua experiência com os colegas.

Algumas crianças mostraram vontade de falar, mas ainda não conseguiram, outras conseguiram resumir a experiência numa ou duas frases: um avanço positivo.

A Sofia aceitou falar sobre a atividade. Havia um brilho nos seus olhos quando começou a contar: *«Estávamos a pintar e desenhar um papel. Tinha música e estávamos a dançar.»*

Para que não desistisse logo, tentei estimular mais um pouco, perguntando-lhe: *«O que sentiste, Sofia?»*. *«Parecia uma bailarina»*, respondeu-me, sorrindo. Parecia mesmo feliz.

Outras crianças foram completando com a sua experiência, como o Isaac, radiante: *«Eu fiz uma corridinha de rodinhas a dançar.»*, ou com a experiência do grupo, como a Joana, resumindo-a numa frase *«Pintámos um movimento»*.

Ou, ainda, de forma mais pausada, sorrindo, parecendo saborear a memória em cada palavra, como a Bárbara *«Os meninos, uns estavam a dançar e outros estavam a pintar. Estavam sempre a andar à roda, às vezes. Eu andava sempre a cair e a andar às voltas.»*

*«Primeiro, eu estava a explicar para fazer o jogo. Estávamos a pintar num papel que estava colado à parede. Estávamos a pintar e pintaram como estávamos a sentir a música.»*

Incluo, ainda, nesta última fase os comentários resultantes da observação (em grande grupo) de uma das pinturas coletivas realizada durante a audição e movimento d' *As quatro estações*.



*Está ali uma coisa (pincelada) que parece uma borboleta e outras que parecem serpentes.*

*Estou a ver tudo a correr, aquilo a rodar, a andar à volta.*

*Também estou a ver riscos e também estou a ver cores misturadas.*

*Vejo números: um, dois.*

*Estou a ver muitas corridas a andar à volta e parece que aquilo ali no meio tem um chafariz e também à beira daquela coisa (mancha), parece um porco.*

*E também esta pincelada azul parece uma roda, só que tem uma coisa à frente e esta roda tem um X, parece um tesouro.*

*Isto parece uma estrada de corrida.*

Foto 50 - Pintura

### **Retroação e reflexão**

Foram articuladas várias formas de expressão: expressão musical, expressão plástica, expressão verbal, expressão dramática e dança, criando-se variadas combinações entre as mesmas. Momentos em que se entrelaçaram a música com a expressão plástica; momentos em que se cruzaram a expressão dramática com a

---

música e a dança; momentos em que se articularam a expressão plástica, a expressão musical e a dança.

As crianças tiveram oportunidade de se exprimir livremente; a espontaneidade foi muito evidente nas duas atividades; as crianças viveram momentos de intensa fantasia, dando fulgor à sua imaginação.


O facto de se terem registado as interpretações e os comentários dos trabalhos na sua presença e o contacto, posterior, com os livros dos clássicos (de onde tirei o CD) foi favorável à emergência da leitura e da escrita.

Foi uma experiência interessante no âmbito do desenvolvimento do sentido crítico pela apreciação dos trabalhos em grupo.

Registaram-se diferentes tipos de interação: em pequeno grupo e em grande grupo, em espaços diferentes.

Estas experiências não só enriquecem e favorecem diferentes formas de expressão e comunicação, como ajudam a criança a tomar consciência de si e do outro, do seu esquema corporal e das suas potencialidades físicas.

### 4.3.1 *Atelier* de pintura

	<b><i>Atelier</i> de pintura</b>
<b>Resumo</b>	Experiência planeada a partir dos interesses manifestados pelo grupo no domínio da pintura. <i>Atelier</i> de pintura sobre o chão.
<b>Fases</b>	Planificação ♦ Motivação ♦ Desenvolvimento ♦ Retroação
<b>Atividades</b>	Pintura coletiva
<b>Objetivos</b>	Criar ambiente para que a criança se exprima de forma espontânea através da cor; Criar condições para que a criança se exprima de forma o mais espontânea possível através da pintura.
<b>Recursos</b>	Papel de cenário, tintas de várias cores, trinchas, esponjas e recipientes; roupas velhas e toalhas; chuveiro.
<b>Retroação e reflexão</b>	<p>A experiência provocou a libertação da espontaneidade das crianças de forma extraordinária, sentindo a textura e a cor. A maioria aderiu de forma ativa, atingindo o auge da alegria. As que não participaram ativamente mantiveram-se atentas, com um ar feliz, a observar os colegas.</p> <p>Foi uma experiência interessante e estimulante no domínio da expressão oral, envolvendo as crianças na planificação e organização da atividade; o momento de proteção do vestuário foi significativo, suscitando a interação e a conversa entre as crianças; no momento de retroação a conversa era tão divertida como o tinha sido a atividade, criando-se um clima de boa disposição entre o grupo.</p>

Quadro 6 - *Atelier* de pintura

Há muitos anos, realizei experiências semelhantes a este *atelier* com crianças entre os dois e os três anos de idade, que recorro como únicas. Considero-as como oportunidades de libertação interior total.

Devido às características especiais de que se revestia esta atividade, foi necessário trabalho logístico atempado, tendo o mesmo sido efetuado com a participação das crianças.

---

Foi necessário o seguinte:

- Pedir aos pais um vestuário adequado (roupa velha) para não estragar a roupa;
- Verificar se os recursos materiais existentes, como tintas, esponjas e taças grandes, seriam suficientes;
- Forrar o piso com papel cenário (esta tarefa foi realizada por mim, no final do dia);
- Organizar com a assistente operacional o espaço e o momento do banho.

As crianças, geralmente, mostram-se muito disponíveis para participar neste tipo de tarefas, habituando-se, desta forma, a organizar as atividades para garantir o seu bom funcionamento. No que diz respeito ao vestuário, no dia seguinte, começaram a levar o equipamento para se protegerem durante a realização de atividades mais suscetíveis à sujidade. As mães queixavam-se da preocupação e da ansiedade dos filhos, sentindo-se, ao mesmo tempo, orgulhosas do seu sentido de responsabilidade e motivação.

Na véspera, depois de as crianças terem saído da sala, arrumei os móveis para um canto, deixando o máximo de espaço livre, e forrei o piso com papel de cenário.

O objetivo desta atividade era deixar que as crianças se exprimissem de forma o mais espontânea possível, sem qualquer constrangimento.

Finalmente, chegou o dia do grande *atelier*. Às nove horas, as crianças encontraram (as que ainda não tinham visto) a sala transformada. Numa grande animação, trocaram o vestuário com a ajuda dos adultos. As crianças mais velhas (já com alguma autonomia) iam-se preparando sozinhas; conforme despiam a roupa, colocavam-na dentro do respetivo saco, aguardando umas pelas outras ou ajudando as mais pequenas. Tudo isto decorria num trocadilho de conversas e gestos desajeitados, despindo ou vestindo cada peça do vestuário, ansiosas que a atividade começasse.

Depois de equipadas, algumas crianças mais velhas ajudaram a colocar as tintas nos recipientes. Utilizámos apenas as cores primárias, o verde e o laranja.

Ao pegar nos frascos das tintas, fui tendo o cuidado de nomear o «*amarelo*», o «*magenta*», o «*azul*»; uma forma de dar a conhecer os nomes das cores primárias de forma natural (aos mais novos), e reparei que algumas crianças iam repetindo os nomes.



Foto 51 - Início da pintura

As crianças espalharam-se livremente por cima do papel e começaram a criar pequenas manchas de cor, utilizando as mãos ou pequenas esponjas. Nem todas começaram ao mesmo tempo, e algumas (as mais pequenas) nem chegaram a experimentar. Todavia, estas, enquanto puderam, permaneceram sentadas a observar os colegas; primeiro pasmadas, depois, com o desenvolver da pintura, divertidas. Tiveram de mudar de lugar, mas não deixaram de admirar o quadro vivo que ali se pintava. O ritmo ia acelerando, à medida que o tempo passava, e, num mergulhar alternado entre mãos e pés, as manchas expandiam-se sem barreiras até aos limites.



Foto 52 - A mancha verde e azul

Assim, espontaneamente, as crianças faziam a descoberta da cor (o magenta a colidir no amarelo e a descobrir o laranja, ou o magenta a abraçar o azul a descobrir o roxo), numa explosão emocionante; um abraço da cor com o movimento a soar a dança. Entre reboliços, cambalhotas e deslizes, na posição de pé, sentados, deitados ou de gatas, a alegria das crianças manifestava-se pelas risadas mais falantes do que as palavras, soltando-se ao ritmo do movimento.



Foto 53 - Mancha

Algum tempo depois, o piso coberto de tinta pisada transformou-se numa espécie de pista de patinagem, que todos (uns mais audazes que outros) gozaram em experimentar.

O ambiente era delirante! E a pintura não teria terminado tão cedo por vontade da maioria dos participantes. No entanto, algumas crianças, embriagadas de tanta alegria, perdiam o controlo sobre o seu andamento; já não havia regra capaz de ser escutada e muito menos cumprida. A única maneira de as acalmar foi encaminhá-las para o banho e, então sim, uma espécie de relaxante se apoderou do grupo, devolvendo-lhe a serenidade.



Foto 54 - Resultado da pintura

### **Retroação com as crianças**

No início da tarde, após relembarmos a nossa regra de ouro, *Escutar o outro*, as crianças falaram entusiasticamente sobre a experiência da manhã.

O Tiago, a sorrir, revivia a situação, de forma bastante expressiva: «*Escorregava na tinta e fazia a espargata para travar. Quase que ia a cair com a cabeça no chão. Sentia que estava a cair. Travei um bocado e dei a volta e cheguei à tinta laranja e não consegui patinar lá.*»



Foto 55 - Mancha laranja e magenta

O Isaac dava sequência à primeira intervenção, muito entusiasmado: *«E depois foste para a minha tinta que era mais escorregadia. Era a amarela e o Nuno Rodrigo pintou por cima da minha. Eu comecei a pintar com as mãos, depois com os pés e a escorregar. Comecei a escorregar e a patinar.»*

O Tiago não tinha conseguido terminar a sua descrição, pedindo para acrescentar: *«E na tinta laranja não consegui travar porque já estava raspada. Já estava muito seco, já nem conseguia patinar.»*

Entretanto a Bárbara interveio, dizendo: *«Também podíamos pôr as mãos na tinta e carimbamos com a esponja.»*

Seguiu-se a Sofia, falando da sua experiência: *«Eu andava a escorregar... andava a baixar-me para não escorregar e não sujar as cuecas e depois ajoelhei outra vez para não cair.»*

O Nuno Rodrigo seguia o mesmo entusiasmo dos colegas que o antecederam, contando: *«Eu andava a escorregar parecia que andava no gelo com patins. Pintámos com a mão, com o pé, com as esponjas. Pintámos no papel, no chão.»*

O Gabriel completou, evocando aspetos que ainda ninguém tinha referido: *«Lavámos as mãos e também tomámos banho; vestimos a roupa velha, fomos meter a tinta nos baldes e pintámos no chão, no papel.»*

A Luana, muito feliz, terminou o nosso momento de conversa: *«Eu estava a escorregar na tinta azul.»*

No dia seguinte, de manhã, resolvi fazer uma surpresa e levei comigo os registos de vídeo para mostrar às crianças, partilhando-o com duas mães (que entretanto chegaram) e com a assistente operacional.

O visionamento realizou-se por pequenos grupos, devido à falta de projetor.



Foto 56 - Retroação através do visionamento do vídeo e fotos

Por entre muitas risadas, captei alguns comentários que revelam o entusiasmo vivido pelas crianças.

*«O Nuno está de pé. O Isaac a patinar.»*

*«Olha eu aqui, dizia o Gabriel a rir-se.»*

A Joana comentava, apontando: *«Olha eu para trás e para a frente. Ai! Olha o Rodrigo! Ah, olha a Bia. Olha escorregou! Olha eu com a sua camisola velha e o mano com a sua camisola velha. Eu a fazer o roxo.»*

*«O Tiago com a cabeça no ar, todo pintado.»*

*«Parecia um lagarto, o Rodrigo. Olha a Joaquina ade verde. O Isaac está sempre a escorregar.»*

### **Retroação e Reflexão**

Será esta a raiz da arte pela educação? A oportunidade de a criança se libertar, de experimentar a sua espontaneidade? Um momento delirante de alegria, de paz.

Como já referi anteriormente, as crianças mais pequeninas não participaram ativamente, mas mantiveram-se a observar os colegas, como quem assiste a um espetáculo, com interesse.

Não houve a mais pequena briga entre as crianças, o que me surpreendeu.

Um único pormenor me preocupou; o receio de se magoarem de tanto experimentar as qualidades deslizantes da tinta. Numa próxima experiência, pedirei que não pintem de pé. Deitados, sentados e de cócoras será suficiente; esta regra prende-se com a questão da segurança.


Concluindo, considero que o principal objetivo foi alcançado no seu melhor.

Embora esta experiência não tivesse como objetivo explorar a linguagem verbal no sentido da criatividade, percebemos que através da mesma (pela oralidade),

---

a criança teve oportunidade de participar na planificação e organização da atividade; de conversar entre pares e em grupo sobre o vestuário e a sua utilidade e sobre o esquema corporal; de partilhar as suas emoções e fantasias acerca da experiência vivida; presenciou o registo escrito da retroação que eu realizei de forma manuscrita. Além disso, percebeu-se que o entusiasmo provocado pela atividade foi estimulante para as crianças, suscitando-lhes o gosto de falar.

## 4.4.1 Poema

	<b>Poema Se...</b>
<b>Resumo</b>	<p>Experiência desenvolvida partir do poema <i>Se...</i> de Luísa Ducla Soares, com relevância da construção de frases e ideias a partir dos primeiros versos de cada estrofe, seguindo-se outras atividades em articulação com os domínios das expressões plástica, musical e dramática.</p> <p>As atividades de leitura (em grande grupo) e as de expressões musical e dramática (realizadas em pequenos grupos) envolveram todas as crianças.</p>
<b>Fases</b>	Planificação ♦ Motivação ♦ Desenvolvimento
<b>Atividades</b>	<p>Leitura do poema <i>Se...</i>; ilustração do poema; construção de um poema a partir do modo condicional <i>Se eu tivesse...</i>; registo e leitura do poema inventado; dramatização do poema em articulação com a expressão musical (percussão e ritmo com o xilofone).</p>
<b>Objetivos</b>	<p>Estimular o sentido estético e a descoberta da poesia;</p> <p>Desenvolver a imaginação e a criatividade;</p> <p>Descobrir e articular diferentes formas de comunicação e expressão.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Livro <i>Poemas da mentira e da verdade</i>; máquina fotográfica; computador; xilofone; papel e marcadores; sala de atividades e polivalente.</p>
<b>Retroação e reflexão</b>	<p>Foi relevante o resultado da imaginação e da criatividade do grupo, evidente na construção de frases e ideias originais. Esta atividade contribuiu, simultaneamente, para o desenvolvimento e para a aquisição da linguagem.</p> <p>A relação entre a linguagem oral e a escrita (pelos registos das frases na presença das crianças; pela respetiva leitura em voz alta; pela leitura do poema <i>Se...</i>) revelou-se favorável à emergência da leitura e da escrita.</p> <p>A animação das crianças e o interesse revelado durante as atividades constituíram indicadores da relevância da experiência e do carácter lúdico da mesma.</p> <p>As crianças conseguiram surpreender-se umas às outras e aos pais, que admiraram o potencial criativo das crianças.</p>

Quadro 7 – Poema *Se...*

Encontro nas palavras de Fritzen e Moreira (2011, p. 133) uma boa fundamentação para sensibilizar as crianças para a poesia:

«Trazer a linguagem poética para o cotidiano da criança significa potencializar o modo de produção inventivo, a capacidade expressiva da linguagem, permitindo o reencontro da palavra com o movimento, do som com a imagem».

A presente atividade foi provocada por mim no nosso espaço de leitura, após o acolhimento. As crianças encontravam-se sentadas em círculo, bem acomodadas e tranquilas. Tendo em conta a variável espaço-tempo, pareceu-me o momento adequado para que a atividade resultasse com sucesso (Barret, 2007).

A minha intenção (com base no poema de Luísa Ducla Soares) era incitar a criança a falar, a exprimir os seus desejos e sonhos, transformando-os em poesia.

Preparei-me para registar, por escrito, as mensagens das crianças e comecei por explorar o tema através de três perguntas (no modo condicional) relacionadas com os meios de transporte evocados nas estrofes do poema **Se...**



Foto 57 - Desenho do carro

Lancei, então, a primeira pergunta: **«Se tivesses um carro, o que é que fazias?»**

As crianças (de cinco anos) exteriorizaram a imaginação através das palavras; deram corpo à nossa poesia (Fritzen, C. e Moreira, J. 2011, p. 140) balançada pela anáfora a conduzir o desejo em cada verso; a imprimir o ritmo próprio das crianças.

*«Se eu tivesse um carro, podia largar fumo.»*

*«Se eu tivesse um carro, dava a volta ao mundo.»*

*«Se eu tivesse um carro, podia ir a sítios.»*

*«Se eu tivesse um carro, ia para casa.»*

*«Se eu tivesse um carro, andava com ele numa corrida e depois ele transformava-se com rodas gigantes de todo o terreno.»*



Foto 58 - Desenho do barco

À segunda pergunta: «**Se tivesses um barco que é que fazias?**», a motivação alargou-se também a crianças de quatro anos, e a animação tornou-se mais intensa, resultando no seguinte texto:

«*Se eu tivesse um barco, dava a volta ao mar.*»

«*Se eu tivesse um barco, fazia uma festa.*»

«*Se eu tivesse um barco, metia-o na água e andava com ele às voltas e mergulhava.*»

«*Se eu tivesse um barco, eu ia lá para dentro para saltar e mergulhar, e depois pescava o peixe dentro do barco.*»

«*Se eu tivesse um barco, mergulhava e transformava-me em peixe.*»

«*Se eu tivesse um barco, pegava em caixotes e tirava o lixo do mar para não poluir o ambiente; trabalhava de noite e de dia para limpar o mar para não poluir o ambiente. Se poluir a água, os peixes podem pensar que é comida e podem ficar intoxicados e morrer.*»

«*Se eu tivesse um barco, andava no mar e nas ilhas.*»



Foto 59 - Desenho do avião

Com a terceira pergunta: «**Se tivesses um avião que é que fazias?**», a imaginação ganhou asas e as palavras voaram, conforme a seguinte leitura:

«*Se eu tivesse um avião, batia na Lua.*»

«*Se eu tivesse um avião, andava com ele.*»

«*Se eu tivesse um avião, batia nas nuvens.*»

«*Se eu tivesse um avião, podia bater nos passarinhos.*»

«*Se eu tivesse um avião, largava foguetes pela janela e saltava e fazia lava pelo céu e caía na terra e a terra desfazia-se.*»

«*Se eu tivesse um avião, andava no céu... podia ir para outras terras.*»

De seguida, mostrei o livro às crianças e li o poema de Luísa Ducla Soares, que as mesmas ilustraram com entusiasmo.

Se...

Se eu tivesse um carro  
Havia de conhecer  
Toda a Terra

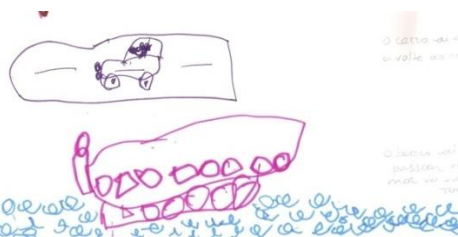


Foto 60 - Desenho do carro e do barco

Se eu tivesse um barco  
Havia de conhecer  
Todo o mar.

Se eu tivesse um avião  
Havia de conhecer  
Todo o céu.



Foto 61 - Desenho do avião a dar a volta ao mundo

Numa terceira fase, propus-lhes fazer a leitura e representação dramática do poema, podendo acrescentar em cada estrofe os respetivos versos da nossa poesia.

Assim, o grupo todo verbalizava parte da frase «**Se eu tivesse um carro**», e uma criança completava com a sua mensagem, por exemplo, a Íris: «**dava a volta ao mundo**». O processo seria igual para todas as estrofes até se esgotarem os versos.

Ao mesmo tempo, as crianças exprimiam-se através da mímica, de acordo com as mensagens. Nesta atividade envolveram-se todas as crianças.

Depois de observar os registos, fiquei particularmente sensibilizada com o ritmo imprimido pela repetição constante (da oração principal) das frases no poema e lembrei-me de enriquecer a expressão musical, utilizando o xilofone.

Uns dias depois, entrava em ação a nova proposta: recitar, representar e tocar.

A atividade foi realizada por pequenos grupos e constava do seguinte: as crianças trauteavam a primeira parte da frase, «**Se eu fosse um carro**», e exprimiam-se gestualmente (neste caso, mimetizavam o carro); de seguida, «**Se eu fosse um carro**» era repetida no xilofone por uma criança (só o ritmo – pausa na voz); por último, o grupo emitia a continuação da frase, por exemplo: «**conhecia toda a terra**».

Este exercício repetia-se com todos os versos, dando oportunidade a todas as crianças de tocar o xilofone e representar.



Foto 62 - Declamação e representação dramática e musical do poema

O resultado foi interessante e prendeu o interesse de todas as crianças.

### **Retroação e reflexão**

Foi relevante a articulação entre várias expressões artísticas, como as expressões musical, dramática e plástica de forma transversal à linguagem verbal.

A experiência constituiu agradáveis momentos no domínio da linguagem verbal, permitindo que a criança exprimisse a sua imaginação através das palavras, de forma divertida, sendo, portanto, evidente a componente lúdica no desenvolvimento desta atividade.

Tal como noutras experiências, nesta o grau de participação das crianças no domínio da linguagem oral relacionou-se com a faixa etária: as crianças de três anos de idade participaram de forma passiva (escutando os colegas); entre a faixa etária dos quatro, algumas repetiram frases emitidas pelo colega do lado (frases simples), enquanto outras já exprimiam o pensamento através das suas próprias palavras; as crianças mais velhas conseguiram, na sua maioria, participar de forma ativa, algumas delas surpreendendo os colegas com as suas manifestações, utilizando frases com alguma complexidade e estabelecendo relações com outras experiências. Exemplo do que acabo de dizer foi a intervenção sobre o mar, resultante do que se tem vivido na sala no âmbito da educação ambiental: *«Se eu tivesse um barco, pegava em caixotes e tirava o lixo do mar para não poluir o ambiente; trabalhava de noite e de dia para limpar o mar para não poluir o ambiente. Se poluir a água os peixes podem pensar que é comida e podem ficar intoxicados e morrer.»*

---

Nesta experiência, o contacto entre a linguagem oral, a escrita e a leitura tiveram relevo, contribuindo, portanto, para facilitar a emergência da leitura e da escrita.

Ao longo do projeto vou observando uma evolução bastante positiva no que diz respeito a normas de conduta, como escutar o outro e respeitar a sua vez. Esta norma cumpriu-se de forma particularmente interessante durante a atividade da construção do poema. As crianças falavam uma de cada vez e escutavam os colegas com uma postura de interesse e expectativa durante a comunicação, valorizando cada participação com um sorriso. Acredito, pois, nas palavras de Nunes, C., Sim-Sim, I. e Silva A. C. (2008), «Saber escutar é uma tarefa ativa com grande valor informativo no que respeita quer à comunicação, quer à aprendizagem.»

As atividades nos domínios das expressões plástica, musical e dramática proporcionaram ao grupo momentos de prazer e criatividade.



---

## CAPÍTULO V: RETROAÇÃO E AVALIAÇÃO

### Introdução

Este capítulo é dedicado à recolha de diferentes pontos de vista sobre o desenvolvimento do projeto. Divide-se em três tópicos, abrangendo a perspetiva das crianças, a dos encarregados de educação e a dos colegas e de outros elementos da comunidade educativa.

#### 5.1 Sob o ponto de vista das crianças

Após a realização das atividades e projetos (de quase todos), as crianças foram convidadas a retroagir sobre as experiências, em grande grupo. A maioria das vezes, a atividade realizou-se através da expressão oral (numa primeira ocasião), tendo depois acesso às fotografias, gravações sonoras e alguns vídeos. As crianças iam descrevendo a vivência ou experiência e eu registava por escrito ou gravava (umas vezes escrevia, outras gravava), na sua presença, construindo-se, assim, uma espécie de narrativa.

Os momentos de retroação constituíram, conforme estava previsto, espaços de comunicação e diálogo animados e interessantes para o grupo em geral.

A retroação desenvolvida com as crianças pode ter vantagens segundo duas perspetivas. Por um lado, é um espaço facilitador de desenvolvimento no domínio da linguagem verbal e, por outro, pode constituir um contributo para a avaliação da relevância das atividades e projetos, através do *feedback* das crianças.

Depois de analisadas as retroações, comentários e comportamentos relacionados com as experiências, foi claro que as crianças as consideraram significativas. Algumas exprimiram-no através das palavras, como o exemplo seguinte:

«*Eu gostei de tudo; gostava de fazer outra vez.*»

A maioria, no entanto, passava a sua avaliação positiva através do gosto e da alegria com que descreviam as experiências.

#### 5.2 Sob o ponto de vista dos encarregados de educação

Ao longo do projeto, os encarregados de educação foram recebendo informações sobre as atividades desenvolvidas. No caso da vivência *À volta dos medos*, envolveram-se e assistiram à representação da dança nos Paços da Cultura.

Foram realizadas duas reuniões de pais, uma no final do primeiro período da implementação do projeto e outra no final das experiências. Em cada uma das sessões foi realizada uma exposição das experiências desenvolvidas, devidamente documentadas com trabalhos, fotografias e registos escritos.

---

As reuniões foram acompanhadas por um PowerPoint com as experiências mais relevantes. Em cada uma delas, tentei mostrar as diferentes atividades e os aspetos relacionados com a linguagem verbal, explicando aos encarregados de educação a sua relação com a leitura e a escrita. Além disso, chamei a atenção para a articulação entre as expressões artísticas e a linguagem.

Durante as reuniões senti satisfação por parte dos encarregados de educação; mostravam-se felizes e orgulhosos com as capacidades dos filhos.

Registei alguns comentários após as reuniões, os quais passo a descrever:

- *«Um trabalho espetacular! Claro que este trabalho é muito bom, desenvolve a criatividade e a imaginação...»*
- *«Vê-se o que as crianças aprendem, tantas coisas!»*
- *«Eu estou muito contente; a minha filha tem cada conversa; aplica cada palavra.»*
- *«O meu filho gosta tanto de vir para a escola que na hora de ir para a cama queixa-se que nunca mais chega a hora de vir para a escola; diz que é uma seca dormir tantas horas.»*
- *«O meu filho está sempre à procura de objetos para trazer, até no fim de semana. Conta os dias que faltam para vir para a escola, que tem muitas coisas para fazer.»*
- *«A minha anda muito contente e eu também estou contente.»*
- *«A minha irmã diz que o menino desenvolveu mais neste meio ano aqui, do que nos três anos com a minha mãe. Ele não comia nem falava e agora faz tudo.»*

Ainda relacionado com a leitura e com a escrita dos poemas e dos textos, uma mãe professora comentou o seguinte: *«É muito bom trabalhar a criatividade, habituar as crianças a explorar assim a linguagem; é uma boa preparação para aprenderem a imaginar e a construir frases. Sente-se muita dificuldade nas composições; as crianças têm muita dificuldade em criar um texto.»*

Os encarregados de educação mostraram-se surpreendidos com alguns textos apresentados, pela sensibilidade e conhecimento das crianças face às questões ambientais, e pela imaginação espelhada no poema **Se...**

Para além dos comentários na reunião, o *feedback* que os pais iam dando sobre as atividades desenvolvidas revelava grande admiração; alguns pais mostravam-se estupefactos porque as crianças falavam de determinados materiais de expressão plástica (lápiz de pastel cera e a óleo, lápis de grafite, aguarelas, texturas); expressão dramática e dança (dramatização, teatro de sombras, movimento);

---

expressão musical (ritmo, instrumentos de percussão e nomeação dos mesmos), evidenciando riqueza lexical e conhecimento.

Concluindo, senti que os encarregados de educação ficaram esclarecidos, muito menos ansiosos, porque foram percebendo melhor quais são os objetivos da educação pré-escolar. Perceberam que o tipo de experiências que se desenvolveram em muitos momentos é propício ao despertar do gosto pela leitura e pela escrita.

### **5.3 Sob o ponto de vista das colegas da instituição e de outros elementos da comunidade educativa**

Durante a realização do projeto, em várias ocasiões, fui partilhando com as colegas de trabalho as experiências e as produções das crianças. Algumas experiências envolveram os seus grupos, permitindo-lhes que compreendessem melhor os objetivos desta ação-investigação. As colegas mostraram interesse e abertura a novas experiências, fazendo uma avaliação positiva, tanto em relação à prática regular das expressões artísticas como em relação à aquisição da linguagem verbal na transversalidade com as várias linguagens.

Outras colegas fizeram uma avaliação, da qual realço os aspetos seguintes: a interdisciplinaridade foi evidente nas experiências; o projeto desenvolvido é prova de que é possível articular todas as áreas de conteúdo; a maioria das atividades foram favoráveis à emergência da leitura e da escrita; foi referido o carácter lúdico das atividades, observando-se pela reação das crianças que o grupo se sentia *«interessado, participante e colaborativo»*.

*«O processo e o produto foram analisados e refletidos numa perspetiva de melhoria e da promoção de uma educação pré-escolar que se pretende de qualidade.»*

Da parte das assistentes operacionais fui percebendo alguma surpresa relativamente ao desenvolvimento das crianças, tanto no aspeto da linguagem verbal como cognitivo. Exemplo do que digo são os comentários abaixo:

*«Como é que os meninos sabem falar de Mozart e Chopin? Tem a ver com as atividades que faz, não tem?»*

*«Têm um vocabulário... falam melhor do que nós!»*

Fazem muitas observações às produções das crianças e aos materiais utilizados, surpreendendo-se com as técnicas usadas e com as aprendizagens das crianças nestes domínios.

Algumas colegas mostraram interesse em desenvolver algumas atividades com os seus grupos.

---

**Resumo**

Compreendemos, pela apresentação de cada tópico, as metodologias utilizadas no processo de retroação e avaliação: descrição verbal, visionamento de vídeos e fotografias, audição de gravações e leitura de narrativas.

A retroação entre os diferentes grupos permite-nos avaliar a pertinência do projeto e das atividades. Pela reação das crianças, percebemos que as atividades se revelaram significativas e o projeto contribuiu de forma muito positiva para o seu bem-estar global.

Relativamente aos encarregados de educação, perante o *feedback* ocasional, os comentários e a atitude durante as reuniões, conclui-se que ficaram esclarecidos quanto às aprendizagens e aquisições no domínio da linguagem verbal; acreditaram que a educação pelas expressões artísticas ajuda a criança a crescer em todas as áreas.

Em relação aos colegas e outros membros da comunidade educativa, as assistentes operacionais, participantes nas atividades, em alguns momentos mostraram surpresa pelas aprendizagens, não só no que concerne à linguagem como a algumas temáticas abordadas pelas crianças. As colegas educadoras, professoras do primeiro ciclo e outros elementos da comunidade educativa deram relevo ao carácter lúdico e interdisciplinar das atividades. O facto de serem favoráveis à emergência da leitura e da escrita foi consensual.

Senti interesse, por parte de algumas colegas, em realizarem algumas propostas com as suas crianças. Em contrapartida, percebi que nem sempre praticam as expressões por falta de formação na área.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do quadro conceitual deste projeto teve como ponto de partida a busca do significado e da origem da Educação pela arte, concluindo-se que a expressividade, o ludismo e a criatividade constituem elementos fundamentais nesta perspectiva pedagógica.

A necessidade de refletir sobre a Educação pela Arte constitui, desde há longa data, objeto de debate entre pedagogos e filósofos, além das iniciativas de grande impacto, como as Conferências Mundiais e Nacionais da Educação Artística.

O estudo de Bamford (2006) sobre a relevância, participação e qualidade da educação artística dá grande relevo ao bem-estar intelectual e emocional que a educação de qualidade deve proporcionar aos jovens.

Do relatório de Delors (1996) para a UNESCO e da Conferência Mundial (2006) salienta-se o apelo à necessidade e à importância da educação artística na construção de indivíduos mais criativos e competentes para enfrentarem os desafios do século XXI; indivíduos mais humanizados em prol de uma educação pela paz.

A Pedagogia de Situação e o modelo Reggio Emilia constituíram parte do quadro conceitual como exemplos inspiradores no âmbito de práticas pedagógicas pelas expressões artísticas.

De entre os dois modelos, destaco algumas características comuns influentes no desenvolvimento deste projeto: o currículo emergente, valorizando o que surge no momento, no *aqui e agora* (Barret, 2007), de modo a tornar as aprendizagens mais significativas; a realização de planificações tendo em consideração as características e interesses das crianças de modo a responder-lhes de forma adequada.

A variante espaço-tempo, de acordo com Barret (2007), marcou de forma significativa o desenvolvimento das experiências e vivências, exercendo influência no processo pedagógico. O momento, a duração e o local certos influenciam o sucesso das atividades.

A articulação entre várias linguagens, valorizando a inter e transdisciplinaridade constituiu também um ponto de relevo ao longo do projeto.

Estas linhas de orientação enquadram-se na «perspetiva integrada que é englobante, eclética e interdisciplinar» de acordo com Martins (2002, p. 47), adequada à abordagem pelas expressões artísticas. Segundo esta perspetiva, procurou-se definir estratégias adequadas ao contexto e, ao mesmo tempo, desafiadoras, tendo em conta o Sujeito e o Objeto de estudo.

A sublinhar, ainda, que os quatro princípios de orientação pedagógica e didática referidos na Didática (Martins, p. 59-60) foram tidos em conta. Procurou-se criar um **ambiente envolvente**, tanto no que diz respeito às condições físicas

---

(espaços e materiais) como ao relacionamento humano; um ambiente de segurança e confiança, favorável ao bem-estar e autoestima da criança. Um aspeto também defendido pelos modelos anteriormente referidos.

A **prática regular** das expressões artísticas foi um facto, dando oportunidade às crianças de se exprimirem de variadas formas: através da expressão dramática, do movimento, da música, da pintura, do desenho, e da linguagem verbal, favorável ao desenvolvimento global da criança.

Procurou-se gerir a prática pedagógica segundo uma perspetiva inclusiva, tendo em conta o **princípio da diferenciação**.

Foi, ainda, considerado o **princípio da progressão**, partindo do mais simples para o mais difícil; procuraram-se estratégias desafiadoras, com o objetivo de despertar o interesse e possibilitar o desenvolvimento.

Num projeto de ação-investigação baseado numa experiência de educação pela arte, faz sentido que o perfil do educador tenha como ponto de partida a trilogia Pessoa-Artista-Pedagogo, conforme orientação de Martins (2002).

A dimensão humana, compreendendo a sua individualidade e abertura ao outro; a dimensão artística, apta a criar, a exprimir, a refletir de forma crítica; a dimensão pedagogo, dinamizadora, interventiva, promotora da educação pela arte.

Movida por estes princípios, pela motivação e necessidade, não só pessoal mas por parte das crianças, encontro nas expressões artísticas uma via segura para uma educação completa, contemplando os planos afetivo, cognitivo e simbólico, de acordo com psicólogos e pedagogos.

Relativamente à aquisição e desenvolvimento da linguagem verbal – outra parte do objeto de estudo – devo recordar a problemática, cujos aspetos mais significativos se traduzem na manifestação pela ansiedade da aprendizagem da leitura e da escrita (por parte dos encarregados de educação e alguns profissionais) e na obsessão pelas avaliações e respetivos instrumentos, desvalorizando o carácter lúdico das atividades.

A partir daí, formulei a seguinte questão de partida: Que aprendizagens se podem desenvolver (e como se processa esse desenvolvimento) no domínio da linguagem verbal numa perspetiva transversal às expressões artísticas?

À luz de uma perspetiva holística, as aquisições ou aprendizagens, em qualquer domínio, devem ter lugar numa educação pela arte, uma educação integral. Da mesma forma, o desenvolvimento e a aquisição da linguagem verbal processam-se de forma holística e natural. Na sua interação com o meio, a criança desenvolve a linguagem, a comunicação e o conhecimento de forma simultânea, segundo os fundamentos teóricos de Sim-Sim (1998), Sim-Sim *et al.* (2008) e OCEPE (1997). O

---

aspecto da emergência da leitura e da escrita não se afasta desta linha de orientação; de acordo com Mata (2008), Neves e Martins (2003), Ferreiro (2002) e OCEPE (1997), é importante criar condições para que a criança contacte com experiências no âmbito da leitura e da escrita, facilitando dessa forma a sua emergência.

Até aqui, parece ser conciliável a relação entre as expressões artísticas e o desenvolvimento da linguagem verbal.

Para responder à questão de partida, a ação-investigação tinha como principal objetivo *Observar e analisar as aquisições e aprendizagens (das crianças do pré-escolar) no domínio da linguagem verbal e os respetivos processos de desenvolvimento numa perspetiva transversal às expressões artísticas.*

Este objetivo, para se explicar melhor, recorre, por sua vez, a dois objetivos específicos:

1. Documentar as atividades/experiências realizadas nos domínios das expressões artísticas e da linguagem verbal, registando como surgiram (se da proposta da educadora ou de forma espontânea – pedagogia do momento), em que contexto e como se articulam entre os diferentes domínios;

2. Identificar e analisar atividades/oportunidades no âmbito das expressões artísticas e linguagem verbal que possam facilitar ou favorecer a emergência da leitura e da escrita.

Estes objetivos foram alcançados, tendo para tal que recorrer a um conjunto de metodologias e estratégias, as quais passo a descrever.

Apesar de identificar aspetos da minha prática pedagógica com a pedagogia de situação e Reggio Emilia no que diz respeito ao currículo emergente, planeei um conjunto de propostas de projetos e atividades para desenvolver com o grupo (com a abertura para o inesperado). Foram construídas com base no conhecimento das crianças, seguindo algumas linhas gerais de orientação: prever diferentes formas de interação (atividades em pares, pequenos grupos e grande grupo); ter em linha de conta os princípios consagrados numa educação pela arte – o carácter lúdico, a espontaneidade, a criatividade, a imaginação – e a articulação entre diferentes formas de expressão e comunicação.

Organizei o ambiente educativo segundo a estrutura do Modelo de Relação de Legendre (2005), adaptando-o à realidade do jardim de infância e ao respetivo contexto. Assim, utilizando os quatro polos que constituem o sistema do referido modelo, defini o Sujeito de aprendizagem – o grupo de crianças em estudo; o Agente – educadora de infância-investigadora; o Objeto de estudo – a aquisição e desenvolvimento da linguagem numa experiência de educação pela arte; o Meio – jardim de infância e a comunidade educativa.

---

Este sistema de relações obrigou-me a refletir com bastante profundidade sobre o lugar das aquisições e aprendizagens, as relações e as interações entre os diferentes polos, no contexto do projeto em causa. Conclui que as interações se podem combinar entre os diferentes elementos de várias formas, estabelecendo a reciprocidade entre os mesmos.

Os vários instrumentos de recolha de dados selecionados para a ação-investigação (observação participada, registos sonoros, audiovisuais, fotográficos e escritos) facilitaram o processo, permitindo realizar um registo fiável e pormenorizado; em algumas atividades as gravações sonoras e vídeos permitiram-me rever, várias vezes, aspetos importantes para esclarecer dúvidas e confirmar situações.

Só recorrendo aos instrumentos de recolha conseguiria registar o pormenor, e só o pormenor permitiria analisar o processo. Estes instrumentos constituíram a base da documentação sobre as experiências desenvolvidas, permitindo informar e esclarecer os encarregados de educação sobre as mesmas, partilhá-las com as colegas, facilitar o processo de retroação e construir as narrativas de forma mais completa.

A narrativa permitiu desenvolver um registo completo, organizado, servindo de análise final, reflexão, formação, autoformação e memória.

Começando, então, pelos resultados relativos às aprendizagens no âmbito da linguagem verbal, tal como referi no quadro metodológico (na análise e interpretação da informação), considero como aprendizagens de relevo neste estudo aprender a comunicar e a escutar o outro.

Falar e ouvir falar, «É esta a regra básica de interação comunicativa que preside ao ato de conversar.» Sim-Sim *et al.* (2008, p. 33).

Esta regra básica que implica o respeito pelo outro, *Escutar e esperar pela sua vez*, passou a fazer parte dos princípios fundamentais para conseguirmos discutir e planificar as nossas ideias. As crianças interiorizaram a regra de tal forma que elas próprias se advertiam para a importância do seu cumprimento. Trata-se de uma atitude contemplada nos quatro pilares da educação enunciados por Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Relativamente às aquisições, começando pela vertente da oralidade, ao longo da ação-investigação foram evidenciados aspetos característicos da linguagem, correspondentes à faixa etária em estudo (dos 3 aos 6 anos), os quais passo a descrever.

No domínio fonológico, os registos mais significativas relacionam-se com o aspeto articulatorio, por omissões, deturpações e substituições de fonemas, os quais

---

ficarão resolvidos até à entrada no primeiro ciclo (Sim-Sim, 1998 e Sim-Sim *et al.*, 2008).

No domínio sintático, observam-se frases desde a estrutura mais básica, própria da criança de três anos, a frases com alguma complexidade, em que a criança (4, 5 e 6 anos) já utiliza a combinação de orações: coordenativas, causais, temporais e relativas (com encaixe à direita).

Portanto, a construção sintática em progressão apresenta, no final do pré-escolar, a combinação de frases de alguma complexidade, embora as estruturas sintáticas ainda não sejam dominadas até aos cinco anos (Sim-Sim, 1998, p. 171).

No que respeita à aquisição das regras morfológicas, após o período telegráfico surgem as palavras com função gramatical (artigos, proposições e conjunções) e as «formas flexionadas nas categorias nominais (género e número) e desinências verbais para assinalar pessoa e tempo» (Sim-Sim, 1998 p. 158-159). À semelhança de outras regras, partem das formas mais simples para as mais complexas.

Ao longo dos registos, observam-se indicadores de ausência de concordância verbal (geralmente em crianças de três anos) e indicadores de aquisições morfológicas, como formas flexionadas de cariz nominal e verbal.

Em relação ao léxico, é muito evidente a diferença entre a produção das crianças mais novas e das mais velhas, para além de outros fatores que parecem exercer grande influência no âmbito da linguagem em geral.

Percebe-se que, quanto mais elevado é o nível etário da criança, mais evoluído é o campo lexical e semântico e mais complexa é a estrutura sintática; no entanto, a qualidade das vivências e experiências e a estimulação do meio parecem exercer influência na qualidade da linguagem (conforme a teoria subjacente ao estudo), além, provavelmente, do próprio potencial individual.

Relacionando as experiências e vivências com o crescimento lexical, devo sublinhar que, na sequência do projeto, foram evidentes inúmeros indicadores deste fator. O *feedback* dos encarregados de educação sobre as conversas com os filhos abordava temas relacionados com o teatro de sombras, a dramatização, o movimento, os materiais de expressão plástica (pastel cera e a óleo, lápis de grafite, carvão, aquarelas) e a história (Camões e Afonso Henriques). Em vários momentos (depois das experiências), no nosso espaço de conversa, as crianças abordaram os clássicos Mozart e Chopin, revelando algum conhecimento sobre a sua biografia. Fenómenos naturais, como *tsunamis* e tempestades, assim como questões ambientais e espaciais, foram também abordados ao longo da ação-investigação. Tem sido, ainda, frequente as mães fazerem perguntas acerca das canções que os filhos aprendem no

---

jardim de infância, surpreendendo-se com a ligação entre as mesmas, a linguagem e as aprendizagens (canções sobre o ambiente, sobre a família, sobre a alimentação, sobre a história, etc.).

Verifica-se o desenvolvimento pragmático da língua refletido nas conversas interessantes, devidamente adequadas ao contexto (com alguma complexidade), que algumas crianças de 5 e 6 anos já conseguem realizar.

A heterogeneidade do grupo relativamente à idade e o percurso da ação-investigação ao longo de aproximadamente nove meses permitiram observar a evolução (muito significativa) de algumas crianças, a nível geral, evidenciada na progressiva participação nas atividades. Todas as características mais significativas das etapas da aquisição e desenvolvimento da linguagem (das idades em questão), segundo os suportes teóricos por que me orientei, foram observadas. Algumas crianças (de 6 anos) evidenciaram sinais de consciência linguística, descobrindo e identificando rimas; explicando a leitura de determinadas letras, com valores fonéticos diferentes, conforme a sua posição na palavra: por exemplo, o «e» com a leitura de «i» e o «o» com a leitura de «u»; fazendo correções sobre a articulação e o significado das palavras.

Acredito, pois, que as vivências desenvolvidas ao longo deste projeto tenham contribuído de forma positiva para o desenvolvimento e aquisição da linguagem verbal, numa experiência pelas expressões artísticas, estimulante e significativa para as crianças.

Concretamente em relação ao objetivo específico – *Identificar e analisar atividades/oportunidades no âmbito das expressões artísticas e linguagem verbal que possam facilitar ou favorecer a emergência da leitura e da escrita* –, em todas as experiências se identificaram atividades favoráveis à emergência da leitura e da escrita, conforme se pode verificar na retroação e reflexão de cada uma das narrativas.

Por exemplo, na vivência *Era uma vez um guarda-chuva*: a invenção de estórias, o registo escrito e a leitura das mesmas; registos escritos na presença das crianças; leitura de *Um dia, um guarda-chuva*.

Na vivência *À volta dos medos*: registo escrito das histórias individuais dos medos; leitura em voz alta das narrativas; elaboração dos bilhetes e do cartaz informativo; leitura do *Livro dos medos*.

Na experiência do poema *SE...* de Luísa Ducla Soares: construção do poema, presenciando a escrita do mesmo; leitura do poema de Luísa Ducla Soares e do poema inventado pelo grupo.

---

As planificações das atividades, as retroações e as reflexões sobre as experiências (registadas por escrito na presença das crianças) contribuíram também para a emergência da leitura e da escrita.

Através deste tipo de experiências (abordando diferentes formatos de texto), presenciando e imitando a leitura e a escrita, a criança vai-se apercebendo das diferentes funções da língua, condição importante para que se interesse pela leitura e pela escrita (Neves e Martins, 2000; Mata, 2008 e Ferreiro, 2002).

Foram frequentes as ocasiões favoráveis ao desenvolvimento da expressão verbal e da comunicação através de diferentes meios e tipos de interação.

Desenvolveu-se «A abordagem à escrita numa perspetiva de literacia [...] no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a 'leitura' da realidade, das 'imagens' e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente» (OCEPE, 1997, p. 66).

Face à explanação efetuada e às observações e reações dos pais e colegas, conclui-se que a aquisição da linguagem verbal e a emergência da leitura e da escrita podem ocupar um lugar de destaque numa prática pedagógica que privilegie as expressões artísticas, dependendo o mesmo da intervenção do agente educativo. Apesar das dificuldades relacionadas com a articulação de vários fatores (estudo, profissão, família), a ação-investigação permitiu que a minha prática reflexiva fosse mais rigorosa e questionada, melhorando, ao mesmo tempo, a minha confiança e motivação. Houve momentos de algum conflito interior na sequência da minha reflexão face aos suportes teóricos que iam sustentando o estudo; momentos de confiança e autoestima perante as experiências e vivências geradoras de ambientes alegres e surpreendentes; momentos de reconhecimento por parte das crianças, encarregados de educação e colegas face ao trabalho desenvolvido. Foi, contudo, a componente formativa da ação-investigação que considero mais relevante, a qual se refletiu (e refletirá no futuro) sobre a minha intervenção na ação e educação das crianças.

Creio que desta forma contribui para a concretização do objetivo específico 3. *Melhorar as práticas pedagógicas (através de uma reflexão-ação permanente), valorizando o modelo pelas expressões artísticas.*

Relativamente ao objetivo específico 4, foi criado e documentado um conjunto de propostas de atividades no âmbito das expressões artísticas e da linguagem verbal, tendo as mesmas sido partilhadas com os encarregados de educação e colegas.

A documentação foi exposta na sala, devidamente organizada conforme as experiências, e serviu de suporte às reuniões de pais, facilitando a compreensão do trabalho desenvolvido. As colegas mais próximas (da instituição) tiveram acesso aos trabalhos, à exposição e às narrativas, conhecendo todo o processo, e outros

---

elementos de fora da instituição tomaram conhecimento do projeto através das narrativas.

Após os comentários críticos recebidos pelos encarregados de educação, colegas e outros elementos da comunidade educativa, concluo que a experiência foi esclarecedora acerca das aprendizagens e aquisições no domínio da linguagem verbal que se pretendem para a educação pré-escolar, segundo as recomendações teóricas que fundamentaram esta dissertação.

À medida que ia desenvolvendo o projeto, uma questão interpelava-me de vez em quando:

Que vantagens encontro numa experiência de educação pela arte? Os resultados seriam muito diferentes numa experiência que não privilegiasse as expressões artísticas?

Ao retroagir sobre a experiência pessoal e outras experiências que presenciei ao longo dos anos, respondo de imediato: uma educação através das expressões artísticas é muito diferente, sim.

Não me lembro de observar crianças com tédio durante atividades no âmbito das expressões, pelo contrário: as crianças são atraídas pelo movimento, pela sonoridade e ritmo, pelo jogo simbólico, pela cor, pela expressividade, pela ação. No geral, sente-se mais vida, mais alegria, mais afeto e mais participação, mais criatividade, mais comunicação e interação, partilha, cooperação, mais confiança e autoestima.

Esta experiência devolveu-me a motivação e a confiança que, durante alguns anos, senti enfraquecer, influenciada pela pressão exterior que se fazia sentir sobre a carreira docente.

### **Limites da pesquisa**

O facto de esta pesquisa ter abrangido dois anos letivos diferentes (iniciada no último período do ano letivo 2011/2012 e terminada no primeiro período do ano letivo de 2012/2013) provocou uma quebra no ritmo do projeto, refletida em duas vertentes: uma referente ao calendário, gerada pela interrupção das férias de verão (nessa altura as crianças queriam avançar com o projeto dos medos, mas não havia tempo); e outra relativa à constituição do grupo, suscitada pela saída de alguns elementos e pela admissão de outros (apanhados na fase de adaptação). Contudo, estes constrangimentos rapidamente foram ultrapassados.

A limitação dos recursos humanos existentes, face ao elevado número de crianças do grupo em estudo, dificultou, em determinados momentos, a realização de algumas atividades.

---

Outra limitação com que nos deparamos diz respeito aos recursos financeiros e aos transportes, dificultando o contacto com eventos e participações culturais mais alargados.

### **Recomendações futuras**

Desenvolver mais experiências extensivas à comunidade educativa, no âmbito das expressões artísticas, pode constituir uma forma de sensibilizar as pessoas para a importância da educação através da arte. Envolvendo-as no processo pode ajudá-las a compreender melhor as potencialidades das crianças, dando-lhes liberdade para que desenvolvam a imaginação e a criatividade, deixando-as construir a sua própria aprendizagem, de acordo com os fundamentos teóricos que sustentam esta dissertação.

Espera-se que esta ação-investigação numa experiência de educação pela arte mostre novas formas de a criança desenvolver aquisições, no âmbito da linguagem verbal, afastadas das metodologias e estratégias limitadas que os modelos dirigidos nos oferecem.

Promover mais formação de qualidade na área das expressões artísticas ajudará os docentes a ultrapassar a insegurança que sentem, podendo melhorar as suas práticas.



---

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In F. Júlia Oliveira (org.). *A supervisão na formação de professores. Da sala à escola*. Porto Editora. Porto.
- Arménio, F. *A investigação acção como metodologia*. Recuperado em 20 de janeiro, 2012, de [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf)
- Azenha, E. P. & Marquezan, L. I. P. (2000). O paradigma holístico em educação: uma utopia possível. *Cadernos educação especial*. Recuperado em 20 de março, 2012, de <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2000/01/editorial.htm>
- Bamford, A. (2006). *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en educación*. Octaedro. Espanha.
- Bamford, A. (2007). *“Building participation and relevance in arts and cultural education / Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural”*, in *Conferência Nacional de Educação Artística*. Conferência de Abertura por Anne Bamford. Porto, Casa da Música: Ministério da Educação e al. Recuperado em 9 de fevereiro de 2012, de <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1394>
- Barret, G. (2007, septembre-octobre). Vie pédagogique. *Dossier: Explorer Pour se Qualifier*, **144**. Éducation, Loisir et Sport. Québec.
- Belei, R. A., Nascimento, E. N., Matsumoto, P. H. V. R., & Gimenez-Paschoal, S. R. (2008, janeiro/junho). *Cadernos de educação*, 30, 187-199. FaE/PPGE/UFPel.
- Cali, D. & Vidali, V. (2011). *Um dia, um guarda-chuva*. Carcavelos. Planeta Tangerina.
- Carvalho e Madureira (2009). *Livro dos medos*. Trampolim. Porto.
- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa. Recuperado em 10 de fevereiro, 2012, de: <http://www.moodle.univab.pt/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=166432>
- Correia, A. R. F. A. (2009). *A Pedagogia em movimento: expressões artísticas para uma acção educativa inovadora*. Dissertação de mestrado, Centro de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Portugal.
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13 (22), 30-36.
- Cunha, M. I. (1997, Jan./Dec.). *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, 1-2.

---

S. Paulo. Recuperado em 1 de fevereiro, 2012, de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext)

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro (2008). Diário da República, 1.ª série, N.º 7. Recuperado em 29 de janeiro, 2012, de <http://legislacao.min-edu.pt/np4/194>

Delors, J. (1996:100). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO/Edições ASA.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011). Recuperado em 29 de janeiro, 2012, de: <http://sitio.dgicd.minedu.pt/pescolar/Paginas/avaliacaoEducaoPre-Escolar.aspx>

Ferreiro, E. (2002). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. S. Paulo. Cortez editora.

Fritzen, C. e Moreira, J. orgs. (2011). *Educação e arte. As linguagens artísticas na formação humana*. Papirus Editora. SP, Brasil.

Galvão, C. (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11 (2), 327-345. Recuperado em 30 de janeiro, 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3ième édition. Montreal: Guérin.

Leitão, M. M. V. (2007). Gisèle Barret e a pedagogia da situação – Abertura à dimensão subjectiva e objectiva da realidade pedagógica. *Convergências. Revista de investigação e ensino das artes*, 3.

Lino, D. (2007). O Modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) & Niza. *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação*. Porto Editora. Porto.

Martins, A. (1998). *Actividades dramáticas nos jardins de infância Luso-Chineses de Macau*. Fundação Macau. Macau.

Martins, A. (Coord.) (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Recuperado em 7 de fevereiro, 2012, de <http://www.dgicd.minedu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Recuperado em 2 de dezembro, 2012, de <http://www.dgicd.minedu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>

---

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação

Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L. & Nóbrega, V. (2008, outubro, 20). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso*. Rev. psicopedag. 25(78), São Paulo 2008. Recuperado em 18 de janeiro, 2013, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000300012&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000300012&script=sci_arttext)

Neves, M. C. e Martins, M. A. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita*. Escolar editora.

Oliveira-Formosinho (org), Lino & Niza (2007). Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação. Porto Editora. Porto.

Parente, C. (2002). Observação: um processo de formação, prática e reflexão. In F. Júlia Oliveira (Org.). *A supervisão na formação de professores. Da sala à escola*. Porto Editora. Porto.

Read, H. (2010). *Educação pela arte*. Lisboa. Edições 70, Lda.

Reis, P. R. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. Estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV 15 (16), 17-34, jan/dez. Recuperado em 2 de fevereiro, 2012, de <http://pt.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa. Livros horizonte, Lda.

Santos, J. (1991) *Ensaio sobre educação II. O falar das letras* (2ª ed.). Livros Horizonte. Lisboa.

Silva, M. J., e Valiengo, A.(2010). O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. *Revista interfaces*. 2 (2). Recuperado em 18 de janeiro, 2013, de [http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/2/2\\_21.pdf](http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/2/2_21.pdf)

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa. Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim de infância. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Recuperado em

---

7 de fevereiro, 2012, de <http://www.dgidc.minedu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=17>

Soares, D. L. (2005). *Poemas da mentira e da verdade*. Livros Horizonte. Portugal.

---

**ANEXOS**
**Anexo I - Organização das atividades no tempo**

<b>ENTRE MEADOS DE SETEMBRO E MEADOS DE DEZEMBRO</b>
<p><b>Por dentro das estórias</b> – 2 projetos: 1 estória editada e 1 inventada pelas crianças</p> <p>Títulos ainda a definir</p>
<p><b>Propostas de atividades na relação: expressões plástica e musical, movimento e linguagem</b></p> <p>1. Sentir e desenhar a música; 2. Representar corporalmente o desenho; 3. Descrever a atividade</p> <p><b>2 sessões</b></p>
<p><b>Propostas de atividades na relação: expressões musical, plástica, dramática e linguagem verbal</b></p> <p>Cantar/ilustrar/representar lengalengas</p> <p>Ouvir/recitar/ilustrar poesia</p> <p>2 exemplares de cada item</p>
<p><b>Ateliers de expressão plástica</b></p> <p>Pintura, barro, misto e construções</p> <p>4 <i>ateliers</i></p>
<p><b>Espetáculos – Musical/Bailado/Teatro?</b></p> <p>A definir</p>
<p>Danças 2</p>

## ENTRE PRINCÍPIOS DE ABRIL E FINAIS DE JUNHO

**Por dentro das estórias** – 3 projetos: 2 estórias editadas e 1 inventada pelas crianças

O Sapo apaixonado; Um dia, um guarda-chuva; Bichos que ajudam

**Propostas de atividades na relação: expressões plástica e musical, movimento e linguagem**

1. Sentir e desenhar a música; 2. Representar corporalmente o desenho; 3. Descrever a atividade

2 sessões

**Propostas de atividades na relação: expressões plástica e dramática e linguagem verbal**

Contar/inventar/ilustrar/representar estórias

Ouvir/recitar/ilustrar poesia

1 exemplar de cada item

**Ateliers de expressão plástica**

Pintura, digitinta, barro e misto

4 *ateliers*

**Datas comemorativas**

Dia do Pai; Dia da Mãe; Dia Mundial da Criança

**Espetáculos – Musical/Bailado/Teatro**

Ópera “A coragem de Camões” e uma história com Clara Haddad.

Danças 2

2

---

Anexo II - Transcrição de algumas gravações sonoras de *À volta dos medos*

**Leonardo Silva (4 anos)**

**Leonardo, fala-me dos teus medos.**

(Olha para mim com um ar admirado)

**Tens medo de quê?**

Não tenho medo.

**Não tens medo de nada? De certeza que nunca te assustaste? Nunca tiveste um sonho mau que te assustasse?**

O tio Celo, antes, quando tava a dormir...devia ir sonhos de monstros para a cara dele.

(...)

**E tu não tens medo de monstros?**

(Abana com a cabeça negativamente)

**E conheces alguém que tenha medo de alguma coisa?**

O tio Celo.

**Como são os monstros que o assustam?**

Os *zombies*; sabes o que são *zombies*?

**Explica-me.**

Não tem pés (aponta para os pés), mas eles caminham assim (e caminha cambaleando), sem pés e dá-se uma pada *PUM* e eu mato e ele *oh!* depois eu apanho. Olha, já apanhei um.

**E de que cor são os *zombies*?**

Azul e vermelho.

**E como é a figura deles? Não têm pés, já disseste, e o resto como é?**

**Vá lá, diz como são os *zombies*, não vá eu ver algum... e gostava de saber como são.**

Os *zombies* partam as pernas e não tem pés.

**Ah, afinal, não têm pés, é isso? E a cabeça deles como é, têm cabeça?**

Parece um cubo.

**Um cubo? O que é que têm na cabeça?**

Tem um nariz e boca e cabelo... cabelo não tem.

**E orelhas, têm?**

Não.

**Não têm orelhas nem ouvidos?**

Não.

---

**E braços, têm?**

Tem.

**E têm rabo ou não?**

É assim (diz apontando para o seu traseiro).

**E eles falam?**

Não.

**Não? Nem fazem ruídos?**

Não, só vê com os olhos e mais nada.

**Juliana (4 anos)****Fala-me dos teus medos.**

Sonhei que um fantasma ia a minha casa. As janelas estavam fechadas e a porta.

E a minha mãe não foi à minha cama, mas eu estive a dormir com a minha irmã, por isso é que tive medo, porque a minha irmã disse que existem fantasmas, mas não existe.

O fantasma não foi a minha casa, mas a minha irmã disse que ia.

**O que é que sabes sobre os fantasmas?**

São médios e grandes.

**Médios e grandes, como? Perguntei.**

Alguns médios e outros grandes, tipo: a mãe e o pai são grandes e os filhos médios e pequenos.

**E mais? O que é que vês neles?**

Por exemplo, eles têm garras muito afiadas. Eles também assustavam quando eles existiam.

**O que faziam para assustar?**

Faziam ruídos: ahahaha!!!

**Joana (4 anos)****Queres falar dos teus medos?**

Eu tenho medo de fantasmas porque....oh, o meu pai tinha um pijama de fantasmas no inverno (rindo-se).

**Como são os fantasmas?**

São brancos e têm os braços brancos...e têm uma cabeça gorda (fazendo o gesto).

**E o que é que têm na cabeça?**

Puseram um armário em cima da cabeça e ficaram com ela gorda.

---

**E como é que eles andam?**

Andam na água... Os cabelos são todos arraizados cinzentos.

**Enriçados?... Eles falam?**

Falam blá, blá, blá...

**Quando os viste?**

Na minha cama escondidos e tinha lá morcegos.

**E o que é que lhes fizeste?**

Fui buscar uma tesoura e cortei-lhe a cabeça.

**E eles?**

Ele puxou o cabelo com o braço e puxou também o nariz... eu pus a cabeça no tanque e ele afundou e não falava.

**Vitória (5 anos)**

Tenho medo de fantasmas.

Como não avança, pergunto:

**Como são os fantasmas que te assustam?**

Não têm camisola, têm cabelo todo pintado e eles também têm dentes em casa.

**Como é o corpo deles? Têm rabo, não têm, o que têm?**

Não tem rabo; tem mamas pequeninhas, parece uma bola; os dentes dele são médios; ele partiu um dente como o Isaac; estava a abanar e o dente saiu.

**E o que é que ele faz? Fala, faz barulho?**

Faz assim (expressão facial): aperta os dentes, quase que parte os dentes todos e não consegue falar, se fizer muito de força.

Tem braços pequenos (aponta indicando por onde).

**São curtos? – pergunto.**

Cortou os braços e pôs outras mãos aqui no braço.

**Como é que eles andam?**

Andam sem pés, tiraram. E têm pernas grandes, quase que tocam no teto.

Anexo III - Alguns exemplos dos trabalhos para a construção do *Livro dos nossos medos*



Tenho medo do escuro, porque eu posso ir contra as coisas.

Uma vez eu estava na casa de banho no escuro e fui contra o armário da mamã, das pinturas, e aleijei-me.

Uma vez, num sonho, vi uma bruxa. Estava a lançar um feitiço para o caldeirão e, depois, meteu um veneno para o coelho, e depois veio uma girafa.

Depois a bruxa foi ver se o coelho e a girafa ainda estavam lá.

A zebra também foi ver se a girafa estava lá, mas como não estava pensava que a bruxa a tinha comido.

Depois a bruxa foi à rua ver onde estavam todos os animais para os comer. Para ver os animais chamou a vassoura e foi a voar e apanhou o coelho, depois a girafa e depois a zebra.

E depois a bruxa encontrou uma menina e foi buscar a menina para meter no caldeirão, mas ela fugiu.



Tenho medo de fantasmas.

O fantasma que me assusta não tem camisola, tem o cabelo todo pintado e também tem pentes em casa.

Não tem rabo; tem mamas pequenininhas, parecem umas bolas e os dentes dele são médios; ele partiu um dente como o Isaac; estava a abanar e o dente saiu.

Ele aperta os dentes, quase que parte os dentes todos e não consegue falar, se fizer muito de força.

Tem braços pequenos; cortou os braços e pôs outras mãos nos braços. Anda sem pés, tiraram-lhos e tem pernas grandes, quase que tocam no teto.



O tio Celo tem medo de zombies.

Zombies são monstros que não têm pés, caminham sem pés.

A cor dos zombies é azul e vermelho, têm pernas partidas e não têm pés.

Têm uma cabeça que parece um cubo e têm nariz e boca e cabelo.

Não têm orelhas nem ouvidos; têm braços.

Não falam nem fazem barulhos, só veem com os olhos e mais nada.



Sonhei que um fantasma ia a minha casa. As janelas estavam fechadas e a porta. E a minha mãe não foi à minha cama, mas eu estava a dormir com a minha irmã, por isso é que tive medo, porque a minha irmã disse que existem fantasmas, mas não existem.

O fantasma não foi a minha casa, mas a minha irmã disse que ia.

Os fantasmas são médios e grandes. Alguns médios e outros grandes, tipo: a mãe e o pai são grandes e os filhos médios e pequenos. Eles têm garras muito afiadas e assustam. Fazem ruídos: ahhhhhh!!!



Eu tenho medo de fantasmas porque...oh, o meu pai tinha um pijama de fantasmas no inverno.

São brancos e têm os braços brancos...e têm uma cabeça gorda.

Puseram um armário em cima da cabeça e ficaram com ela gorda.

Os cabelos são todos enrijados cinzentos.

Os fantasmas andam na água.

Falam blá, blá, blá..

Eu vi um na minha cama escondido e tinha lá morcegos.

Fui buscar uma tesoura e cortei-lhe a cabeça.

Ele puxou o cabelo com o braço e puxou também o nariz e eu pus a cabeça no tanque e ele afundou e não falava.